

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



**TESIS**

**REIVINDICACIÓN POR LA EDUCACIÓN DE LAS COMUNIDADES  
AYMARAS DE ILAVE, CASO DOS COMUNIDADES: SUQUINAPI Y  
COPACACHI ICHUNTA**

**PRESENTADA POR:  
CESARIO TICONA ALANOCA**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:  
MAGISTER SCIENTIAE EN EDUCACIÓN  
MENCION EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

**PUNO, PERÚ**

**2017**

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TESIS

REIVINDICACIÓN POR LA EDUCACIÓN DE LAS COMUNIDADES  
AYMARAS DE ILAVE, CASO DOS COMUNIDADES: SUQUINAPI Y  
COPACACHI ICHUNTA

PRESENTADA POR:

CESARIO TICONA ALANOCA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGISTER SCIENTIAE EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

APROBADA POR EL SIGUIENTE JURADO:

PRESIDENTE

  
.....  
Dr. SAÚL BERMEDO PAREDES

PRIMER MIEMBRO

  
.....  
Dra. MYRNA CLEOFE SANCHEZ ROSSEL

SEGUNDO MIEMBRO

.....  
M. Sc. YANNINA MITZA ARIAS HUACO

ASESOR DE TESIS

  
.....  
Dr. VICENTE ALANOCA AROCUTIPA

Puno, 27 de diciembre de 2017

**ÁREA:** Cultura andina.

**TEMA:** Educación rural.

**LÍNEA:** Identidad cultural.

## DEDICATORIA

Con todo cariño y afecto a mis padres, Julio y Julia, a mi esposa Vilma y a mis hijos Dante y Evelyn, por su paciencia y aliento para seguir trabajando por la vida y la mejora de la educación.



## AGRADECIMIENTOS

- Agradezco de manera especial a la Universidad Nacional del Altiplano a la Escuela de Posgrado a la Maestría de Educación, al Director, a los docentes, en especial a mi Asesor al Dr. Vicente Alanoca Arocutipa, a mis jurados, al Dr. Saúl Bermejo Paredes, a la M. Sc. Myrna Cleofe Sánchez Rossel, y a la M. Sc. Yannina Mitza Arias Huaco, por sus comentarios, recomendaciones y sugerencias ha enriquecido el trabajo.
- Del mismo modo agradezco profundamente a todos los que directa e indirectamente nos ayudaron para hacernos profesional, pero siempre con humildad. A mis maestros y maestras que nos contagiaron sapiencia y descubrir que cada día es un aprender. En ese trajinar optamos por las carreras de educación y antropología, por ello mi reconocimiento a mis compañeros de antropología y educación, asumimos que se complementan. A mis docentes de la maestría y a la universidad por seguir acogiéndonos. Del mismo modo mis agradecimientos a las diferentes instituciones educativas de la UGEL El Collao-Ilave, donde desarrollamos la labor de docencia. A las comunidades de Suquinapi y Copacachi Ichunta, por darnos la oportunidad de poder estudiar.

**ÍNDICE GENERAL**

	<b>Pág.</b>
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE ANEXOS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	1
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>REVISIÓN DE LITERATURA</b>	
1.1. Contexto y marco teórico referencial	3
1.2. Antecedentes	13
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN</b>	
2.1. Identificación del problema	16
2.2. Definición del problema	18
2.3. Intención de la investigación	18
2.4. Justificación	18
2.5. Objetivos	19
2.5.1. Objetivo general	19
2.5.2. Objetivos específicos	19
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>METODOLOGÍA</b>	
3.1. El acceso al campo	20
3.2. Selección de informantes y situaciones observadas	20
3.3. Estrategias de recogida y registro de datos	21
3.4. Análisis de datos y categorías	22
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	
4.1. Los actores que participaron en la reivindicación por la educación en las comunidades aymaras de Suquinapi y Copacachi Ichunta	23
	iii

4.1. 1. Estado-escuela y comunidad en la gestión de la escuela	24
4.1.2. Autoridades y líderes comunales.	28
4.1.2.1. Tenientes gobernadores en la gestión de la escuela	30
4.1.3. El rol del maestro en las comunidades	33
4.2. Los principales aspectos de la reivindicación por la educación rural de las comunidades	35
4.2.1. Proceso de reivindicación campesina por la escuela	35
4.2.2. Aspectos connotativos de la reivindicación educativa	40
4.3. Resultados y logros en el proceso de la reivindicación por la educación en las comunidades aymaras	45
4.3.1. Las formas de organización comunal con la presencia de la escuela	45
4.3.2. Rol de la escuela en la comunidad	51
<b>CONCLUSIONES</b>	62
<b>RECOMENDACIONES</b>	64
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	65
<b>ANEXOS</b>	71



## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
1. Lenguas habladas por la población en la comunidad de Copacachi Ichunta.....	36
2. Lenguas habladas por la población en la comunidad Suquinapi .....	37
3. Población en la comunidad de Copacachi Ichunta .....	38
4. Población en la comunidad de Suquinapi .....	39
5. Población estudiantil en la escuela en la comunidad de Copacachi Ichunta .....	46
6. Población estudiantil en la escuela en la comunidad de Suquinapi .....	47
7. Uso de la tierra en la comunidad de Copacachi Ichunta.....	56
8. Uso de la tierra en la comunidad de Suquinapi .....	56
9. Principales cultivos en la comunidad de Copacachi Ichunta.....	57
10. Principales cultivos en la comunidad de Suquinapi.....	57
11. Crianza de principales animales en la comunidad de Copacachi Ichunta .....	59
12: Crianza de principales animales en la comunidad de Suquinapi.....	59
13. Nivel educativo de la población de Copacachi Ichunta.....	60
14. Nivel educativo de la población de comunidad de Suquinapi.....	61

**ÍNDICE DE FIGURAS**

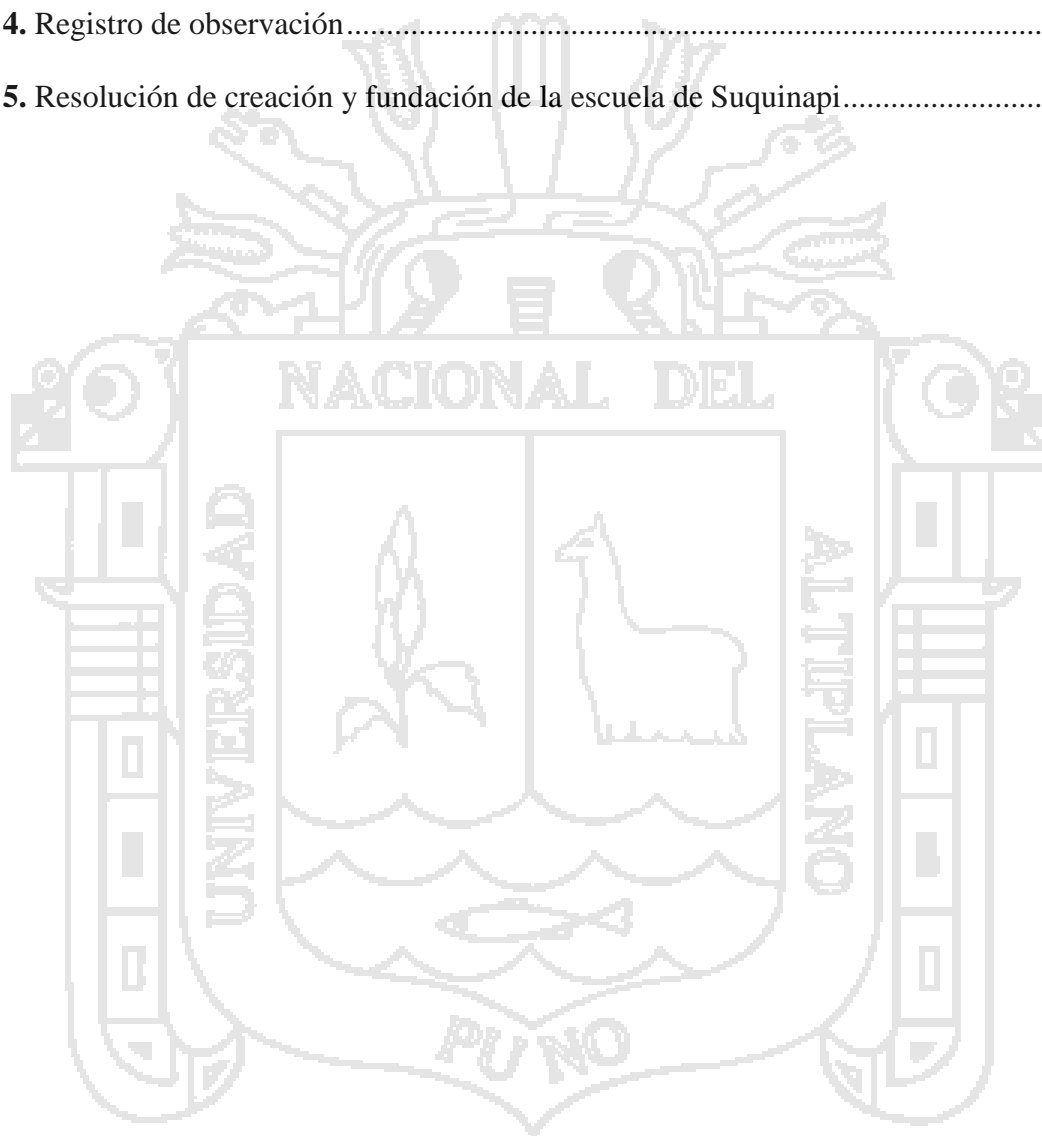
	<b>Pág.</b>
1. Relación del Estado-escuela-comunidad. ....	24
2. Patronato escolar-asociación de padres de familia .....	32
3. Aspectos connotativos de la reivindicación educativa en las comunidades .....	40
4. Rol de la escuela en la comunidad.....	52





ÍNDICE DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
1. Guía para grupos focales.....	72
2. Guía de entrevistas.....	73
3. Guía de observación participante.....	74
4. Registro de observación.....	75
5. Resolución de creación y fundación de la escuela de Suquinapi.....	76



## RESUMEN

El trabajo está referido al proceso de reivindicación por la educación intercultural en las comunidades aymaras de Ilave, caso: Suquinapi y Copacachi Ichunta. Esta situación no fue abordada ni descifrada, por ello se hace necesario a partir de la demanda identificar los actores que participaron, conocer los principales aspectos, y cuáles fueron los resultados obtenidos en este proceso, sabiendo que la educación formal instaurada desde el Estado para las comunidades aymaras ha transitado por diversos procesos, históricos, sociales, políticos, económicos y culturales, tuvieron repercusiones en las comunidades. La metodología utilizada fue la etnografía, desde donde se pudo explorar los acontecimientos de la lucha por la educación de las dos comunidades, aportando datos descriptivos acerca de los medios, contextos y de los participantes implicados, con el objetivo de descubrir el proceso histórico o de las dinámicas que se producen en el contexto de las comunidades aymaras. Los resultados se traducen en la demanda por la educación, expresada en el “leer y escribir”, debido a la situación de estigma, exclusión y la discriminación histórica que han vivido los pueblos originarios. Por tanto, se ha identificado actores como el Estado, la comunidad y la escuela, del mismo modo se pudo visibilizar los principales aspectos, sociales, políticos, económicos y ambientales, cuyos resultados de la lucha están vinculados con las actividades cotidianas de los pobladores como la agricultura y ganadería y los factores del fenómeno de la globalización que ha entendido la educación como una mercancía que aún siguen siendo asignaturas pendientes por afrontar.

**Palabras claves:** aymara, comunidad, educación, lucha y racismo

## ABSTRACT

The present research is about claim process of the intercultural education in the Aymara communities of Ilave, specifically: Suquinapi and Copacachi Ichunta. This topic has not addressed or discussed before. That is why, it is imperative to identify the actors, to know the main aspects and the results obtained during this process. Considering that formal education, established by the government for the benefit of the Aymara communities, has been through many historical, social, political, economic and even cultural processes. Which in turn had strong impacts on those communities. Ethnography was the method we used, from which it was possible to explore the events that led these two communities towards the education goal; providing descriptive information about the means and the context of the participants involved. The main objective was to identify the historical process and the dynamics that take place within these Aymara communities. The results are evidenced as a high demand for education, emphasizing in the reading and writing aspects. This is because of a historical exclusion and discriminatory actions that these people have endured throughout the years. Therefore, the following actors have been identified; the government, the community and the school. Furthermore, the main aspects were seen as, social, political, economic and environmental; the results of which are linked to the daily activities these people perform, such as agriculture, farming and the factors of globalization, which has considered education a business, something that still needs to be facet and solved.

**Keywords:** aymara, community, education, fight and racism

## INTRODUCCIÓN

La investigación parte de la premisa de que existen pueblos que han sido excluidos y discriminados históricamente desde la colonización iniciada con la colonia, legitimada en el periodo republicano en este caso en el Perú. Esta situación se traducía en abusos por parte de los “misitis” en la historia de las comunidades aymaras, frente a ello, desde las comunidades se ha asumido y entendido que era un elemento fundamental la lucha por la educación. Los procesos de homogenización cultural expresada desde la escuela, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, no han podido liquidar por completo a los pueblos indígenas, más por el contrario, las comunidades recrearon su formas y estrategias de lucha, por ello emprendieron por la lucha por escuela.

La historia de reivindicación y la lucha por la educación en las comunidades aymaras debe ser descifrada desde las diversas perspectivas y disciplinas, por ello la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano, mediante la Maestría de Educación, desde la mención: Educación Intercultural, nos permite a desarrollar la presente pesquisa en la línea de educación rural, para que las políticas y planes de la educación rural sean aplicadas y desarrolladas con sentido de pertinencia y acorde a los cambios. Partimos de la constatación de la demanda histórica de la educación que se traducía en el “leer y escribir” para ello se han constituido actores de gestión que desde las lógicas y percepciones aymaras, recayeron en sus autoridades comunales, en fin siempre en la lucha por el respeto y dignidad. En el marco de la metodología etnográfica, se ha desarrollado grupos focales, entrevistas diversos actores y líderes comunales, tuvimos acceso a documentos, del mismo modo se utilizó la técnica de observación participante. Se ha utilizado las entrevistas en la lengua nativa aymara, el cual nos ha permitido a precisar mejor en la sistematización de datos. Tuvimos que viajar a la ciudades de Tacna, Ilo, Arequipa y Puno, donde actualmente residen algunos hijos procedentes de las dos comunidades.

El contenido se presenta en cuatro capítulos, de los cuales en el capítulo I trata sobre la revisión de la literatura centrada en el marco referencial teórico y conceptual, sobre todo en la línea de la perspectiva crítica, asumiendo la educación como un derecho humano y no como una mercancía. Por otro lado, se aborda los antecedentes relacionados

la lucha por la educación emprendida por las comunidades aymaras. El capítulo II está referido al planteamiento del problema, expresada en la lucha por la justicia en este caso por la educación de las comunidades aymaras. Del mismo modo, consigna los objetivos que responden a identificar y conocer el proceso de lucha por la educación. El capítulo III aborda la metodología utilizada en la pesquisa que es el método etnográfico y las técnicas en el proceso del trabajo. Finalmente en el capítulo IV se aborda los resultados y discusión, que responde a tres ítems, en el primero se refiere a los actores de la reivindicación educativa que han coadyuvado en esta lucha; en el segundo ítems, aborda los principales aspectos de las reivindicación, y en el tercer punto trata sobre los resultados de la lucha y los cuales tiene una repercusión en las dos comunidades en estudio. Se completa el contenido de la pesquisa con las conclusiones, las recomendaciones, las referencias bibliográficas y anexos, respectivamente.



## CAPÍTULO I

### REVISIÓN DE LITERATURA

#### 1.1. Contexto y Marco Teórico Referencial

La lucha por la educación en los pueblos originarios tiene una data histórica, el cual puede ser abordada desde diversas perspectivas, sabiendo que, la educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador (Mariategui, 2002). Del mismo existen diversas corrientes teorías del aprendizaje, como son las clásica, conductista, sociocultural, humanista y cognitivas de la educación (Araujo, 2013). Existen diversos documentos sobre la demanda de la educación por los aymaras en el departamento de Puno. Uno de los planteamientos fundamentales de los indígenas aymaras fue la escuela. 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 en los aymaras, porque las escuelas y los colegios que se han creado bajo modelos de instrucción están aún descontextualizados; la demanda por la educación superior como es la universidad no ha sido resuelta, a pesar de que existen universidades son pues convencionales están aún en proceso de inserción de liderar procesos de desarrollo de los pueblos andinos (Alanoca, 2013).

Es importante conocer, históricamente, muchos pueblos y actuales capitales de provincia tienen su origen en las reducciones de indios que ordenó el virrey Toledo a fines del siglo XVI. Estos pueblos se convirtieron también en la cabecera de los puestos de autoridad y servicios de los españoles. Allí tenían su sede el corregidor, el cura, los principales comerciantes, etc. Los pueblos fueron adquiriendo una imagen y sobre todo, una identidad más cercana a lo español que a lo indio. De hecho, los aymaras

campesinos han tendido a considerar a los vecinos de pueblo como *misti q'ara*, éstos se han sentido ligados a lo español y criollo y han procurado distinguirse claramente de "la indiada". En este sentido social hay una notable barrera entre aymaras y vecinos de pueblo (Albó, 1992).

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 el leer y escribir para asumir una actitud contestataria frente 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 la localidad de Ilave y ello se mostraba claramente en Juli, donde aún quedan indicios y rezagos de la colonia. En 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, tenían que suplicar, rogar y humillarse para que sean atendido en sus pedidos gestiones. Los aymaras fueron objetos de discriminación y exclusión porque eran monolingües; es decir, sólo hablaban el aymara. No sólo fueron estigmatizados de analfabeto, sino de ignorantes, sufrían forma de trato inhumano casi 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. Por ello, el acceso a la educación para los pueblos indígenas se convertía en una demanda que no fue entendida así por el sistema (Mallea, 2016).

Un segundo momento es la lucha y constancia por el acceso a la educación formal, es decir, el acceso a la escuela. Ello con un objetivo fundamental de aprender a leer y escribir el castellano. Por cuanto, el acceso entendido desde los aymaras era distinto porque significaba que a partir de la escuela se lograría la liberación de las culturas periféricas. Se han generado diversas estrategias, al respecto existen diversos testimonios sobre las formas y el acceso a la escuela por los niños y niñas. Muchos jóvenes se trasladaban a las diferentes ciudades o centros urbanos como: Juli, Puno y Arequipa donde se habían establecido los núcleos escolares campesinos para poder tener acceso a la escuela. La consigna era por la educación como un espacio de liberación. La escuela no era simplemente comprendida como espacio de “un 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 pasa 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.

Por ello, la educación se ha convertido en uno de los planteamientos fundamentales de los aymaras; otro de los ingredientes es la alfabetización iniciada desde los gobiernos de turno; tanto la escuela y la alfabetización emprendieron un rol homogeneizante en términos culturales al no reconocer las particularidades culturales de los diversos pueblos a los que iba dirigida, era todo lo contrario a sus formas de vida, sobre ello se ha desgastado mucha energía y recursos desde el Ministerio de Educación. Los acontecimientos revelan el choque de intereses, prejuicios y valores, ponían a prueba la eficacia de las ideas para elaborar propuestas que permitiesen alcanzar no solo estabilidad, sino también nuevos ordenamientos institucionales dentro de los límites poco menos que inéditos, (Weingberg, 1984), porque aún queda pendiente visibilizar esa lucha de los pueblos por la educación.

El proceso de la demanda educativa sobre todo en el contexto aymara nos ilustra Portugal Catacora, realiza un recuento del proceso histórico de la educación en Puno (Portugal, 2013), 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 (Portugal, 2013). 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 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. Hoy un colegio secundario en Juli lleva su nombre “Telesforo Catacora”. Estas propuestas reivindicativas va 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. Portugal considera como el primer socialista que emergió en el Altiplano de Puno (Portugal, 2013).

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 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, creador de pensamientos sobre todo indigenistas, por donde transitaron 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. (Portugal, 2013). 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, el dominio del aymara es inconfundible. A la observación más elemental, se destaca el tipo del indio aymara; trajes vistosos, recia contextura física, fisionomía que acusa al indio rebelde y altivo, vivacidad, facilidad de adaptación y, sobre todo, amor por la libertad. (Encinas, 2007). Desde nuestro punto de vista, es uno de representantes del pensamiento crítico, al que

aún no hemos comprendido. Cuando refiere al Estado, es culpable, en gran parte, de esa situación en que se desenvuelve la Escuela. Un exceso de administración ha paralizado todo propósito de investigar en las escuelas públicas (Encinas, 2007). 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. (Encinas, 2007) Estamos asistiendo y viviendo en Puno y en el Perú esas consecuencias en la educación, donde se ha formateado a los niños y niñas realidades descontextualizadas a los problemas de la cotidianidad.

Desde una constatación de la realidad educativa puneña y sobre todo desde el contexto aymara, la escuela estaba desconectada, en un contexto desigual y diferente (García, 2004). A pesar de esta tragedia del sistema educativo hegemónico y la monoculturización va ser recreada en diferentes contextos de los pueblos quechuas, aymaras y amazónicos, aún invisibilizados por el Estado, que hoy bajo los parámetros y estándares homogéneos quiere endosar al maestro y a la comunidad el fracaso de la educación, sin reconocer la irresponsabilidad de los aparatos burocráticos que condujeron y conducen la educación en todo sus niveles en el país.

Una etapa que marca la historia de 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 (Espinoza, 2010). Sobre los fines de los núcleos se tiene dos documentos como son el Convenio de Arequipa y el reglamento de Huarizata (Pérez, 1992).

Según el Informe sobre los Núcleos Escolares 1946-1958 (Díaz, 1959), los conceptos más importantes surgidos de la Conferencia de Arequipa fueron: El problema indígena es un problema de Estado, de carácter social, económico, sanitario, vial, agrario, educacional, jurídico, etc. a cuya solución deben concurrir con sus mejores esfuerzos

todos los organismos de Estado de ambas Repúblicas. La educación que imparten las escuelas rurales debe ser fundamentalmente de carácter agropecuario, sin que esto obstaculice a los mejores dotados para realizar estudios superiores. La influencia de la Escuela Rural debe extenderse hasta el hogar campesino a fin de conseguir el mejoramiento de todos los aspectos de su vida. 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. Las dos primeras zonas de trabajo fueron la hoya del Lago Titicaca con 12 núcleos y la cuenca del río Vilcanota con 4 núcleos (Díaz, 1959).

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, se 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 de Taraco, región 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 fue don Alejandro Mamani, él es natural de Camichachi, hoy denominado Pueblo de Camichachi, nos indicaba con lujo de detalles sobre el funcionamiento del Centro, hoy están en ruinas hasta los locales, sin embargo, ha contribuido en el fortalecimiento de las competencias y capacidades de las áreas técnicas de los pobladores de esta parte del territorio aymara.

Desde la otra orilla es necesario abrir fisuras desde el significado de la Educación Intercultural Bilingüe en la reivindicación aymara, que hace poco Cerrón-Palomino anunciaba en un medio de comunicación local al referirse a la Educación Intercultural Bilingüe (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. (Cerrón-Palomino, 2016). Esta situación fue un cuestionamiento duro a quienes tuvieron que ver, y aún están comprometidos con la famosa EIB. No pudieron faltar reacciones de los detractores del estudioso Cerrón-Palomino, lo importante es que pone en cuestión y debate el tema. Porque es sabido, diversas instituciones de nivel inicial y primaria en la región Puno se desarrolla la EIB.

Es importante destacar, la historia de la educación indígena en América Latina está estrechamente ligada a la participación e intervención de diversas agencias en distintos países. Tales intervenciones han comprendido diferentes niveles de operación, desde el técnico hasta el financiero, como el caso de Puno la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), intervino mediante el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (Lopez, 2009). La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal (Zúñiga, 1990).

En suma, nuestro referente teórico, liga desde la perspectiva de la transducción, es decir, desde la perspectiva crítica, a fin de identificar gestos, acciones, vivencias y práctica de lucha que han emprendido esta dos comunidades aymaras, hoy que son parte de la zona media de Ilave, el cual nos permitió adentrar con más énfasis en esta tarea de visibilizar las luchas emancipatorias de dignidad.

Para el presente trabajo de investigación se considera los siguientes términos:

**a) Reivindicación por la educación**

Acción colectiva emprendida por los pueblos originarios para el acceso a diferentes derechos que históricamente fueron despojados, los cuales fueron y son aun agenda permanente de los pueblos que demanda el respeto hacia su biodiversidad y la dignidad (Callisaya, 2016).

Para las comunidades de Ilave, significó la conquista de una escuela, para poder afrontar y hacerse respetar con los “mistis” o los hacendados que abusaban a los pobladores aymaras en las diferentes haciendas y en la misma ciudad de Ilave.

**b) Proceso educativo.**

Un proceso educativo es intencional y a la vez voluntario (no es por accidente que una persona se eduque, ya que hay sujetos que quieren enseñar y aprender), mediante este fenómeno, el educando almacena en su persona lo que para sí pueda ser trascendental y fundamental para emplear luego sus conocimientos en el transcurso de su vida. Este es el objetivo principal de un proceso de educación: el desarrollo de las potencialidades del educando. El proceso educativo es un trabajo que se debe pensar en plural, me refiero a plural en el sentido de que debe haber más de una persona (Reyes, 2012).

**c) Comunidades aymaras**

El mundo aymara, parte del mundo andino, es uno de los pueblos testimonio que mejor ha conservado su vitalidad. Pese a los procesos de desestructuración y desculturización que, como todos, ha sufrido, su pueblo y su cultura siguen vivos. (Albo, 1988). Sus orígenes se remontan al siglo XIII con la aparición de los reinos aimaras que fueron poblando el Altiplano, luego de la decadencia de Tiawuanaku. La larga vida de este pueblo nunca fue ajena a los procesos históricos que se desarrollaron en más de 7 siglos, contribuyendo hasta el día de hoy, a la riqueza cultural de nuestro país. (Cultura, 2014).

**d) Comunidad campesina**

Las Comunidades Campesinas son instituciones históricas, se componen de grupos de personas que actúan como sujetos colectivos cuyo origen se encuentra en los pueblos originarios o pueblos “indígenas” que poblaron por primera vez el territorio peruano (Laos, 2004). En la actualidad, la comunidad campesina es una institución conformada por familias campesinas que se organizan bajo determinadas normas y parámetros sociales y culturales.

**e) La escuela**

La escuela es una de las instituciones sociales más importantes, mucho más joven que otras como la familia o el Estado y completamente necesaria para favorecer la inserción de los niños en la sociedad que en su futuro como adultos deberán enfrentar solos. La escuela es el ámbito donde las personas aprenden diferentes áreas del conocimiento y del saber humano que van desde cuestiones científicas como la física, la biología, la matemática, pasando por cuestiones sociales como la historia, la literatura, el arte, hasta cuestiones prácticas como la tecnología, la educación física, etc.

**f) Educación**

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Luengo, 2004).

**g) Movimientos sociales**

El movimiento social es la conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta. No se deben separar jamás las orientaciones culturales y el conflicto social; esto no ha sido posible en las sociedades pasadas. La separación del orden social y del orden metasocial siempre ha traído consigo un conflicto, situado al interior de la vida social, y de un campo cultural, situado en la base de los conflictos. Las prácticas fueron reconocidas como conflictivas; los valores o las tendencias no podían serlo. Y entre las prácticas y el orden metasocial, separando el conflicto y el sentido, predomina el conflicto, cuando lo nombramos así, o la lucha, cuando preferimos denotarla de ese modo. (Tuoraine, 2006).

**h) Movimientos campesinos**

El movimiento campesino se explica a partir de un cierto contexto social pero, al mismo tiempo, éste es determinado y explicado por aquél. Así en la historia

peruana puede observarse que los momentos de mayor auge de las movilizaciones campesinas corresponden a periodos de relativa de la crisis social y política. (Vargas, 1983).

**i) Exclusión social**

El proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado (Castells, 2001). En ese escenario, el sector excluido se encuentra al margen de una serie de derechos laborales, educativos, culturales, etc., es decir, de una calidad de vida que se ha alcanzado y garantizado a través de los Estados de Bienestar (Jiménez, 2008).

**j) Discriminación étnica**

La discriminación étnica es un género muy específico de discriminación, ya que se dirige contra personas y/o grupos que se distinguen por sus características raciales, culturales, nacionales o cualquier otra que las asocie con un grupo que comparte una herencia común. El vocablo “étnico” o “etnia” proviene del griego y se refiere a los miembros de un pueblo o nación que tienen un origen compartido (Escalante, 2009).

**k) La lengua aymara**

La lengua aymara es hasta ahora la segunda más importante del mundo andino, y la tercera en importancia numérica entre las lenguas autóctonas en Sudamérica. Es hablada en un sector del mundo andino especialmente importante por la vitalidad que en él tienen las formas culturales andinas (Layme, 2011).

**l) La educación intercultural bilingüe**

La EIB se sustenta en el reconocimiento del carácter pluricultural y multilingüe de nuestro país, y en el derecho que tiene todo ser humano a recibir una educación en su lengua y a partir de los referentes de su cultura. La EIB se ampara en un marco legal nacional e internacional que reconoce este derecho (Constitución Política del Perú, Ley General de Educación, Convenio 169 de la OIT, Declaración de Naciones Unidas de los Derechos de los Pueblos Indígenas). Los niños, niñas y adolescentes indígenas son los sujetos de este derecho, que se extiende desde la educación inicial hasta la culminación de la

educación secundaria, como precisan los Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación del Perú (Burga, Elena, Hidalgo, Liliam y Trapnell, Lucy, 2012).

## 1.2. Antecedentes

Los últimos años es posible identificar una diversidad de trabajos referidos a educación formal, sobre sistemas de enseñanza aprendizaje, currículo, actitudes en relación a la educación intercultural bilingüe, rendimiento escolar, entre otros. Sin embargo, existe escasa bibliografía referida a la reivindicación por la educación en las comunidades aymaras, sobre todo desde el caso de las comunidades de Ilave.

Podemos partir como un trabajo interesante a nivel internacional, es el trabajo de Perez(1992) bajo el título: “Warisata. La escuela-Ayllu, donde relata la lucha emprendida en el Alto Perú (Bolivia), del mismo modo el trabajo: “Levantamientos indígenas educación indigenal (Callisaya, 2016), donde relata experiencia de lucha emprendida por tres líderes de la provincia de Camacho Ambana entre los años 1917-1933.

Sobre las formas de discriminación se tiene el trabajo de Fausto Reinaga (2010), que analiza y pone en debate en el marco de la lucha por la educación, Por otro lado, es importante el trabajo de Guillermo Bonfil (2001), aborda la problemática mexicana, concluye que existen problemas pendientes y vigentes por resolver, los cuales deben ser afrontados por sus actores propios, en nuestro caso por las mismas comunidades. Es importante destacar el texto: “Movimiento indígena en América Latina: resistencia y transformación social (Escárzaga et al 2014), describe el movimiento indígena actual y subraya en enfatiza las luchas de los pueblos en los países. Enfatiza las formas comunitarias y el sentido colectivo de luchas que hoy se vienen reproduciendo y como respuestas a las luchas desde el Estado son la criminalización de las luchas, los cuales se vuelven necesario visualizar y encarar, por consiguiente este complicación de diversas reflexiones se vuelve como referencia y lectura obligatorio (Escárzaga, 2014), por otra parte, se constata estudios y trabajos que relatan experiencias de la educación rural (Corvalán, 2006) (Baronet, 2015) (Bonaf, 2009) (Callisaya, 2016), estos autores transitan en la perspectiva de la demanda de una educación con sentido de pertinencia y desarrollo con identidad.



El proceso de lucha y resistencia de los pueblos indígenas ha sido de interés de diversos estudios, quienes descifran la historia y la lucha de los pueblos, “cuando sólo reinasen los indios” (Thomson, 2007), relata el proceso y propone algunos caminos a seguir, por tanto, es otra de las lecturas obligatorias que nos evidencia a rastrear con mayor y mejor detenimiento. En el marco de la lucha por la educación, es importante el estudio de Rolando Pilco, quien rastrea la vigencia y permanencia de la demanda por la educación superior en su tesis (Mallea, 2016) concluye que es una demanda por resolver. Es un trabajo muy interesante que transita en marco de la reflexión crítica.

Por otro lado, en el contexto nacional el texto: “*Historia de la educación en Puno*” (Portugal, 2013), es una obra trascendental para comprender la lucha por educación de los pueblos quechua y aymara en Puno, sin desmerecer otros trabajos relacionados a la temática a trabajar, hubo desinterés por identificar las luchas emprendidas como el caso de Manuel Z. Camacho, que aún cuesta entender y es una asignatura por desarrollar. En este trajinar encontramos un trabajo interesante que al parecer hay que completar estudios de ese periodo “Conflicto interno escuela y maestro en el altiplano puneño(1980-1990)” (Velasquéz, 2011), que es documento de trabajo que el mismo autor indica en la primera parte.

Es imprescindible destacar la contextualización de diversos estudiosos sobre Puno y el Altiplano, “Cambios en Puno” (Bourricaud, 1967), donde se evidencia las estructuras sociales marcadas donde se reproducía el racismo y la discriminación aún vigentes; otro de los hechos que ha marcado y manchado de sangre el país, aunque no tuvo mucha implicancia en la zona aymara es la violencia política, por ello: “Batalla por Puno” (Renique, 2004), es necesario para tener y conservar la memoria para que nunca más pueda repetirse la historia bajo pretextos y discursos de justificación de la violencia, donde los más afectados son las poblaciones, quechuas, amazónicas y aymaras.

Existen otros trabajo referidos a los aymaras, como el caso de Domingo Llanque, donde insiste y visibiliza la vigencia de la cultura aymara, pero desde su experiencia como sacerdote de la religión católica (Llanque, 1990), su convicción con la cultura y la lengua ha quedado trunca con su fallecimiento, pero ha dejado tareas y asignatura pendientes que son demandas que son asumidas por las comunidades aymaras, sabemos que trabajó por varios años en Ilave como párroco y visitó las dos comunidades en estudio.

En relación a los estudios vinculados a Ilave se tiene diversos estudios, el interés parte desde el año 2004 con los sucesos del 26 de abril, en ese sentido se tiene el texto de “No hay ley para nosotros” donde aborda el “conflicto” a partir de la lucha emprendida por las organizaciones locales como el caso de tenientes gobernadores, alcaldes de centros poblados (Pajuelo R. , 2015), el autor describe al detalle el conflicto, aunque no toca específicamente el tema educativo, pero el problema de acceso y desatención a los servicios. El texto “Morir en Ilave. Acrónica de un conflicto de la Nación Aymara con el Estado-nación” (Ayala, 2005), donde el autor relata los hechos acudiendo a la acrónica; es decir, a la validez de la crónica y ficción literaria. Así podemos visibilizar diversos trabajos vinculados al contexto aymara que nos ayudan a precisar y responder a los propósitos de la pesquisa.

Uno de los abordajes desde la perspectiva de los derechos y la lucha está referida a la obra: “Conflictos aimaras” trabajada sobre el mismo caso de Ilave (Alanoca, 2013). El mismo autor en su libro “El buen vivir en la cultura aymara” (Alanoca, 2012), aborda la vivencia de las comunidades aymaras, y explicita sobre los problemas que afrontan en relación a la educación. Por otro lado, existen problemas irresueltos que tienen ser trabajados desde los propios actores de lucha (Alanoca & Alanoca, 2016; Alanoca & Escobar, 2017), que reivindiquen la cultura y la lengua, son las propuestas que plantean estos autores, es importante su aporte porque el contexto de abordaje es la localidad de Ilave, es más estudió en la escuela de Copacachi Ichunta.

## CAPÍTULO II

### PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

#### 2.1. Identificación del problema

La educación como categoría conceptual está ligada a la teoría del conocimiento, por ello en la filosofía antigua encontramos múltiples reflexiones epistemológicas, especialmente en Platón y Aristóteles, pero en la Edad Moderna aparece con el filósofo inglés John Locke, en su obra, “An essay concerning human understanding(“Ensayo sobre el entendimiento humano”), aparecido en 1690, trata de un modo sistemático de las cuestiones de origen, la esencia y la certeza del conocimiento humano (Hessen, 1947), por consiguiente, la educación formal tiene un punto de origen. En este proceso se fueron generando diversos niveles y modalidades forma de educación.

La historia de la educación formal para los pueblos originarios en el Perú, están ligados a los procesos históricos que afrontaron durante la colonia y la república. A muchos pueblos y culturas fueron denegados el derecho a la educación formal, es decir, se les negaba a tener una escuela, colegio y universidad, porque era una amenaza a las élites de poder local, que controlaba diversos espacios de poder. Cada pueblo fue creando diversas estrategias de lucha para tener el acceso por lo menos a una escuela, porque la demanda se centraba en “leer y escribir en castellano”. En este contexto existen hechos y situaciones que aún no han sido abordadas por las diferentes disciplinas del quehacer de las ciencias sociales y sobre todo desde la versión de los actores que son las comunidades campesinas.

Hablar de educación rural en Puno, tiene dos cuestiones fundamentales, una primera es la historia propiamente dicha, donde es posible describir y analizar los diversos momentos y procesos transitados por la educación formal; por otro lado, es importante

visibilizar desde las comunidades, en este caso desde las comunidades aymaras, quienes han emprendido una larga lucha por la educación. En este escenario Ilave, es una de las provincias aymaras que está constituida hoy por más de 350 comunidades, donde cada uno de ellas, ha jugado y cumplido un rol importante por la educación.

La demanda por la educación en cada una de estas comunidades ha transitado por diferentes procesos. Por ello, es necesario conocer y abordar a fin de que la educación en la forma como se conduce, no esté desconectada de la realidad sociocultural de los pueblos. Por otra parte, debe quedar claro, que la lucha por la educación de los pueblos indígenas no se debe ver como una lucha por obtener la escuela estatal que legitima la diferenciación esencial entre las personas, uno de los errores de la política multicultural y algunas corrientes pro-indio en la actualidad es creer que lo indígena (para ser considerado como tal) debe mantener intactas algunas prácticas y costumbres, debe ser originaria y anclada en un pasado inmemorial y prácticamente incambiable. Esa creencia niega las estrategias de la comunidad indígena en su larga lucha de resistencia a la subalternización colonial de las elites gobernantes, la lucha indígena por la educación debe ser vista como una respuesta defensiva a la segmentación y exclusión de la articulación señorial de la sociedad, la economía y la política del Estado-nación (Sarzuri, 2014), aunque parece dejar mucho lastre por estas pistas de tramas y trampas tendidas.

Una de la tramas de la educación rural es la experiencia de las escuelas soñadas por las comunidades, porque siempre la respuesta del Estado hacia demanda iba ser con una “escuela oficial” bajo los cánones del sistema dominante, que en todo su proceso histórico fue un espacio de colonización por excelencia, inclusive se había prohibido y denegó su lengua y su cultura. Esta experiencia se fue ensayando en diversas comunidades, pero no pudo lograr liquidar por completo, por consiguiente se va optar por la educación bilingüe, que el cual no se había definido con claridad y los padres de familia van a negar que sus hijos sigan con la lengua, porque su preocupación y su lucha se traducían en el “leer y escribir el castellano” entonces era tentado o se creía que el aprender el castellano era uno de los propósitos fundamentales para los padres de familia. En suma, se ha asumido la educación como un instrumento de reivindicación y lucha por la dignidad.

Esta situación fue asumida durante el proceso histórico de las comunidades aymaras de Copacachi Ichunta y Suquinapi, el cual es importante descifrar desde adentro bajo la

perspectiva crítica, sabiendo que es complejo y existen aspectos inéditos que requieren ser abordados para replantear las nuevas demandas de las comunidades en el tema de educación.

## 2.2. Definición del problema

Teniendo estas consideraciones, se han planteado las siguientes interrogantes:

### Interrogante general

¿Cómo fue el proceso de reivindicación por la educación intercultural en las comunidades aymaras de Ilave, caso: Suquinapi y Copacachi Ichunta?

### Interrogantes específicos

- a) ¿Quiénes fueron los actores que participaron en la reivindicación por la educación en las comunidades aymaras de Suquinapi y Copacachi Ichunta?
- b) ¿Cuáles fueron los principales aspectos de la reivindicación por la educación rural de las comunidades?
- c) ¿Cuáles fueron los resultados obtenidos en la reivindicación por la educación en las comunidades aymaras?

## 2.3. Intención de la investigación

La intención de la presente pesquisa se encarrila bajo la premisa, que el conocimiento científico no se caracteriza por ser cualitativo o cuantitativo sino por ser riguroso y formalizado, basado en el razonamiento lógico y la evidencia empírica. Este es el principio regulador en el cual debe basarse cualquier discusión sobre métodos cuantitativos o cualitativos (Maletta, 2015), por tanto, la intención de la pesquisa es visibilizar desde la perspectiva crítica la lucha por la educación emprendida por las comunidades aymaras, con el finalidad de aportar en el debate de la historia y las políticas educativas sean aplicadas y conllevadas con sentido de pertinencia.

## 2.4. Justificación

La educación formal instaurada desde el Estado para las comunidades aymaras ha transitado por diversos procesos, históricos, sociales, políticos, económicos y culturales, sin embargo, estos sucesos aún no han sido abordadas, sobre todo desde las comunidades desde donde sus líderes han luchado constantemente por la escuela, que se traducía en el “leer y escribir”, por consiguiente, es importante conocer y analizar estos procesos de lucha desde una visión “intra” para poder replantear las prácticas y

políticas educativas para contextos pluriculturales y multilingües, que está aún en un proceso de transición a pesar de haber invertido recursos económicos y humanos.

Por otro lado, las instituciones del Estado, como la escuela ha estado desconectado a la realidad de las comunidades aymaras, para ello, es necesario conocer el proceso transitado desde la demanda hasta la actualidad. En la dimensión política sigue siendo un problema irresuelto, que ayude a resolver los problemas de participación y gobernabilidad de los pueblos, la educación coadyuvaría en la solución de los problemas de participación democrática. En la dimensión científica permitirá a conocer e identificar a partir de la sistematización de manera ordenada el proceso de reivindicación por la educación rural desde las comunidades aymaras. En la dimensión social, permitirá desde las experiencias de las comunidades a reformular y replantear las políticas educativas para resolver los diversos problemas sociales que aquejan los pueblos y que la escuela sea un espacio de transformación y desarrollo en contextos pluriculturales bajo enfoques interculturales.

Es posible recrear la escuela en el medio rural, que hoy sigue siendo una reserva moral de valores de subsistencia frente al colapso social y ambiental que estamos asistiendo, por cuanto, desde la riqueza y las experiencias educativas y de intervención las comunidades podemos reconstruir el país, la región y las localidades.

## 2.5. Objetivos

### 2.5.1. Objetivo general

Explicar el proceso de reivindicación por la educación en las comunidades aymaras de Ilave, caso dos comunidades: Suquinapi y Copacachi Ichunta.

### 2.5.2. Objetivos específicos

- Identificar los actores que participaron en la reivindicación por la educación en las comunidades aymaras de Suquinapi y Copacachi Ichunta
- Identificar los principales aspectos de la reivindicación por la educación rural de las comunidades
- Analizar los resultados obtenidos en la reivindicación por la educación en las comunidades aymaras.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### 3.1. El acceso al campo

Se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio (Rodríguez, Gil, & García, 1996), asumiendo que el escenario ideal para investigación es aquel que en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. Tales escenarios sólo aparecen raramente. Entrar en un escenario por lo general es muy difícil. Se necesitan diligencia y paciencia (Taylor & Bogdan, 1984), en ese marco aprovechamos dos aspectos importantes, primero nuestra profesión de antropólogo y docente; por otro, lado nuestra procedencia y la lengua, que nos enlaza con las comunidades aymaras, en este caso las comunidades de Copacachi Ichunta y Suquinapi.

A las recomendaciones y las cuestiones éticas en relación a las comunidades, hemos cuidado las cuestiones sobrentendidos y siempre en el marco de respeto asumimos como investigador, el cual se convierte en elementos valiosos para el abordaje de la investigación.

#### 3.2. Selección de informantes y situaciones observadas

Por la naturaleza de la investigación, los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población (Rodríguez, Gil, & García, 1996), en ese marco se trabajó con el tipo de muestreo no probabilístico, para ello se ha seleccionado los siguientes informantes:

**Intencional:** Se identificó tres (03) líderes de cada una de las comunidades para la entrevista, que han participado de la gestión de la escuela para la comunidad.

**Por cuotas:** Se entrevistó a tres (03) exalumnos que pasaron por la cada una las escuelas. Del mismo modo se entrevistó a 02 maestros de cada escuela.

**Estructural:** Se aplicó un grupo focal por cada comunidad. Que se estableció bajo ciertos criterios, como nivel de educación alcanzado, genero, migración.

Se ha observado las formas de vivencia de las comunidades centrados en dos actividades principales como todo el ciclo agrícola y el proceso de la crianza de los animales, que están estrechamente vinculados con la educación.

Se ha visitado diversas ciudades como Tacna, Ilo, Arequipa y Juliaca donde observamos los comuneros e hijos de comuneros que han migrado a esas ciudades.

### 3.3. Estrategias de recogida y registro de datos

En este proceso, luego de un rastreo de la creación de las escuelas en ambas comunidades identificamos a nuestros informantes claves que fueron actores claves de la fundación de las escuelas, aunque muchos de ellos ya fallecieron, pero pudimos identificar los que todavía están presentes en la comunidad. Por otro lado, realizamos la construcción de mapas sociales para identificar familias o comuneros que ha migrado a otras ciudades y que tuvieron vinculación con la comunidad.

En este sentido hemos establecido el uso de las técnicas e instrumentos.

#### Técnicas

- Observación participante
- Entrevista a profundidad
- Grupos focales

#### Instrumentos

- Guía de observación
- Guía de entrevista
- Guía de grupos focales



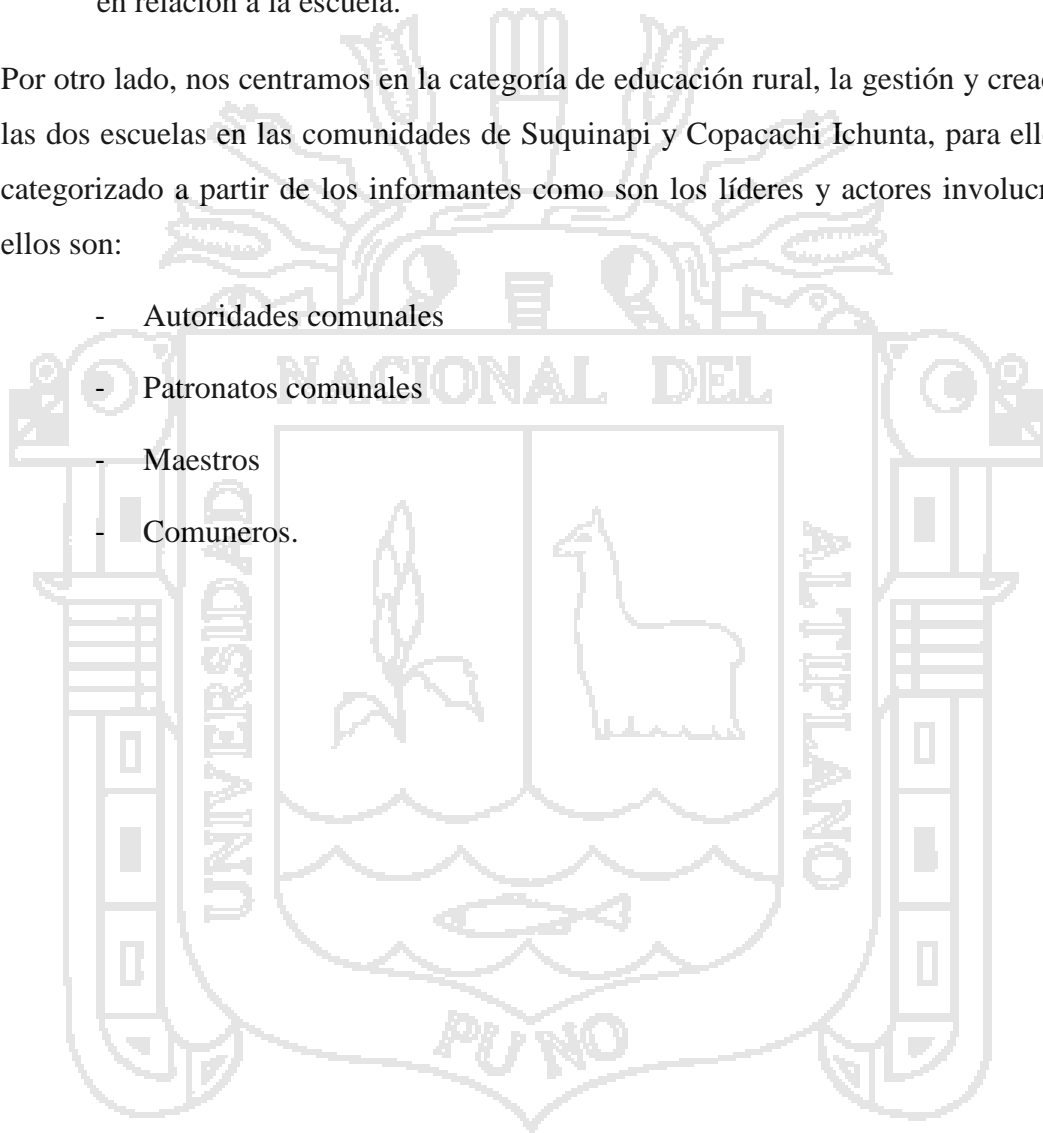
### 3.4. Análisis de datos y categorías

El análisis de datos es una tarea compleja, por consiguiente, en nuestro caso estaban referidos a:

- Las escuelas en ubicadas en las dos comunidades aymaras de Ilave
- La organización de las comunidades campesinas Suquinapi y Copacachi Ichunta en relación a la escuela.

Por otro lado, nos centramos en la categoría de educación rural, la gestión y creación de las dos escuelas en las comunidades de Suquinapi y Copacachi Ichunta, para ello se ha categorizado a partir de los informantes como son los líderes y actores involucrados y ellos son:

- Autoridades comunales
- Patronatos comunales
- Maestros
- Comuneros.



## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El contenido del capítulo consta de tres ítems, los cuales son producto de trabajo de campo realizado en las dos comunidades ubicados dentro de la jurisdicción del distrito de Ilave. Como referencia importante son las escuelas gestionadas por las comunidades de Suquinapi y Copacachi-Ichunta que tiene una particularidad propia y han respondido a un momento histórico de la lucha por la educación desde el contexto rural. A continuación desarrollamos cada uno de los ítems de la siguiente forma:

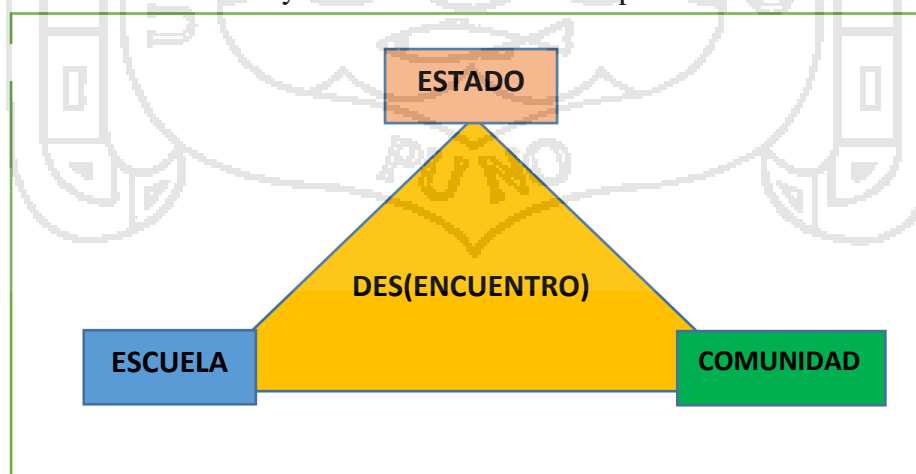
#### **4.1. Los actores que participaron en la reivindicación por la educación en las comunidades aymaras de Suquinapi y Copacachi Ichunta**

La experiencia sobre la reivindicación por la educación para los pueblos que fueron excluidos y discriminados históricamente, han transitado por varios procesos de lucha, pero, cada comunidad o parcialidad fue aprendiendo en este proceso ciertas experiencias y son muy variadas por comunidad. Sin embargo existen elementos comunes de demanda que se han constituido como demanda, que en suma, son el “leer y escribir” sobre todo desde las comunidades en este caso. Por consiguiente, en este proceso identificamos tres actores importantes, en primer lugar es esa relación triangular: Estado-Escuela y Comunidad, desde el trabajo de campo y la convivencia desde las comunidades. La comunidad supo recrear respuestas y alternativas a los procesos y ensayos de políticas educativas, según sus prácticas tradicionales. El segundo actor viene a ser las autoridades y líderes comunales, que fueron asumiendo desde su experiencia gestiones importantes vinculadas a sus prácticas cotidianas. Y el tercer actor viene a ser el del maestro, que fue un agente importante para desarrollo de la educación en estas dos comunidades.

#### 4.1. 1. Estado-escuela y comunidad en la gestión de la escuela

Le costó al Estado comprender y asumir el derecho a la educación de la población rural, hoy sostiene: En una sociedad diversa y aún desigual y, al mismo tiempo, con enormes potencialidades, aspiramos a una educación que contribuya con la formación de todas las personas sin exclusión, así como de ciudadanos conscientes de sus derechos y sus deberes (Educación, 2017). El Estado tuvo respuestas desacertadas en relación a la escuela en contextos diversos y plurales cultural y lingüísticamente, no supo encontrar la punta de la madeja del proceso de la construcción de sabiduría, es más la historia nos ha demostrado fue una lucha constante, el derecho a la educación como derecho social o prestacional no se ha detenido en el umbral de las constituciones, también se ha internacionalizado (De Puelles, 1993), si esto ocurría en Europa en caso del Perú y América Latina fue más indignante.

Las comunidades asumieron que la educación como un espacio y escenario de transformación y liberación, por consiguiente imitaron algunas experiencias de otras comunidades del distrito de Ilave, por ello optó a crear y gestionar la escuela, primero nominándose comisiones llamados “patronatos escolares” quienes cumplían el rol de gestores, hoy se conoce como la “Asociación de Padres de Familia” que en esencia es concebida como un organización que cuyos hijos o hijas estudian en un centro educativo, sin embargo, en la comunidad cumplen no siempre es quien tiene un hijo o hija en la escuela sino, es una responsabilidad de servicio de los miembros de la comunidad con la escuela, es decir, existe un concepto integral y colectivo desde la comunidad con la escuela y la escuela debería corresponder a la comunidad.



**Figura 1.** Relación del Estado-escuela-comunidad.

A partir de las entrevistas y grupos focales en las dos comunidades se pudo formular la siguiente relación de los actores, que la figura 1 nos evidencia que: más que encuentros se generaron desencuentros, entre otras cosas significa que el Estado no tuvo una relación estrecha con la vivencia de la comunidad, porque fue un espacio de “colonización mental” por excelencia porque vía su acción fue liquidando la sabiduría de la población (Alanoca, 2013).

Algunos testimonios:

*“aprendimos en el camino a cuidar la escuela como nuestra casa, sean las aulas, canchón, nos encargamos de los maestros, aunque no teníamos hijo, fue un servicio a la comunidad”* (E 1, 20-04-2017).

#### **4. 1.1.1. Núcleos escolares campesinos**

Los procesos de homogenización está estrictamente ligada a los procesos de “inclusión” bajo pretextos del “subdesarrollo”, “salvaje”, “indio”, “campesino”, son categorías construidas desde la visión occidental estatal positivistas, en ese contexto los Núcleos Escolares Campesinos 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. 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 (Espinoza, 2010).

Según el Informe sobre los Núcleos Escolares 1946-1958 (Díaz, 1959), los conceptos más importantes surgidos de la Conferencia de Arequipa fueron: “El problema indígena es un problema de Estado, de carácter social, económico, sanitario, vial, agrario, educacional, jurídico, etc. a cuya solución deben concurrir con sus mejores esfuerzos todos los organismos de Estado de ambas Repúblicas”. “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”. “La influencia de la Escuela Rural debe extenderse hasta el hogar campesino a fin de conseguir el mejoramiento de todos los aspectos de su vida”. 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.

Para las comunidades de Suquinapi y Copacchi Ichunta, según las entrevistas, tiene una incidencia en su proceso de gestión de sus escuelas. El Núcleo Escolar Campesino de Huaricsana, casi poco se había imaginado de la impertinencia de la escuela tradicional. Sigue estar vigente las duras críticas a la escuela, en este proceso, Reinaga sostenía: La escuela para el niño indio es la escuela del odio. Odio a su nombre, Odio a su sangre. Odio a su lengua. Odio a su piel. Odio a sus dioses. Odio a sí mismo. En suma: odio a su raza y a su cultura (Reinaga, 2010). Los ensayos y experimentos de las estrategias de educación para los pueblos ancestrales no han resuelto el problema.

En cuanto al Núcleo Escolar Campesino de Huaricsana, algunos líderes comunales se acuerdan de su Director del profesor: Carlos Salas Bermejo, era procedente de Zepita, tenía una formación e instrucción de corte militar, nos trataban como el cuartel (GF 1: 20-09-2017). El núcleo fue decayendo, porque ya se habían creado otros núcleos, como el de Conapi, Chijuyo, Chucaraya, por consiguiente, la gente que venía de los alrededores y no iba a Huaricasana; cada comunidad demandaba una escuela o lucha por la educación y el Estado generaba una repuesta a su medida y a sus posibilidades estatales descontextualizadas.

#### **4.1.1.2. Unidad de Servicios Educativos Ilave-Juli**

La Unidad de Servicios Educativos Ilave-Juli (USE Ilave-Juli), representaba al Ministerio de Educación y a la Dirección Regional de Educación, encargada del control, supervisión y gestión de la educación en la provincia de El Collao con su capital Ilave. Los ex directivos de los patronatos escolares de las dos comunidades recuerdan algunas

gestiones que realizaban en estas instituciones y las visitas de supervisión que tenía a las dos escuelas los funcionarios de estas instituciones del Estado.

La escuela de Copacachi Ichunta por su antigüedad y por la experiencia había gestionado diversas acciones, sobre todo relacionado a los profesores, el comedor, los materiales, etc., en algunos casos fueron muy bien atendidos y muchas veces mal atendidos.

Se pudo recoger testimonios de que algunos funcionarios y directores de la USEs les pedían ciertas dadas para atender o resolver algunos problemas, en muchas oportunidades por más que haya entregado algún regalo nunca fueron atendidos. Se recuerdan los líderes de su Director Alfredo Paniagua Nuñez, que era de las filas del Partido Aprista Peruano (APRA), por otro lado se recuerdan de los diferentes especialistas, con quienes algunas veces compartían “licores para ser favorecidos en sus gestiones para la escuela”(GF 1: 20-09-2017).

En suma las USE Ilave Juli fue uno de los actores influyentes y determinantes en la gestión de las escuelas de las comunidades, como una instancia del Estado ha jugado un rol en la tarea educativa de El Collao-Ilave, se fueron aclarando su falencias y desaciertos desde sus funcionarios, especialistas, porque, más que responder a afrontar y resolver los problemas de educación de la provincia o de su jurisdicción, se dedicaron a resolver problemas familiares.

#### **4.1.1. 3. Área de Desarrollo Educativo (ADE)**

Una institución otrora fue dirigida por diferentes profesionales de la localidad, ellos fueron nominados por los diferentes gobiernos de turno. Se acuerdan del periodo de gobierno de Alejandro Toledo. Muchos de ellos aprovecharon sus cargos para nombrar a sus familiares y allegados. Sin embargo, nadie denunciaba de esos hechos, hoy quedan en la memoria de dirigentes de los líderes de las dos comunidades.

En las entrevista nos regañaba algunos profesionales, “El ADE, fue la más corrupta en la región”(E 8: 30-06-2017), ello es corroborada con los testimonios que pudimos recoger desde los grupos focales. En suma, el ADE como un actor del Estado en la educación de la provincia de El Collao-Ilave fue cuestionada y deslegitimada no sólo por el magisterio, sino por la comunidad, era evidente los hechos de favoritismo en el

nombramiento de maestros, por temor a represalias los maestros nunca denunciaron estos hechos de corrupción.

#### **4.1.1.4. Unidad de Gestión de Educativa El Collao-Ilave(UGEL-El Collao Ilave)**

En la actualidad esta institución dirige y gestiona la educación a nivel de la provincia de El Collao-Ilave, por consiguiente, las escuelas de las dos comunidades están dentro del ámbito de la UGEL-Ilave, tuvo un proceso histórico de incidencia de la educación de los pobladores de las comunidades.

Se acuerdan los líderes de las comunidades más de su director Flavio Cruz, quien, para los líderes comunales fue la que ha aportado a la mejora de la educación rural, del mismo modo se acuerdan del Programa de Educación Rural Andina(ERA), este Organismo No Gubernamental (ONG), aparte de proyecto de educación trabajaron en la zona el proyecto de agua perforando pozos subterráneos en las diferentes comunidades, Las comunidades de Copacha Ichunta y Suquinapi fueron parte del proyecto, por ello se habían perforado varios pozos, con el propósito de resolver el problema de agua.

La Ugel, fue uno de los actores de la educación en las comunidades, siempre fue considerado como la presencia del Estado en la comunidad. En la actualidad se ve algo como “apagado” la presencia de la Ugel en las dos comunidades, tal vez sea por la poca cantidad de alumnos que presenta las dos escuelas. Hoy está siendo dirigida por el Profesor German Huanacuni quien es natural del distrito de Pilcuyo.

#### **4.1.2. Autoridades y líderes comunales.**

La conquista de la escuela para las dos comunidades fue resultado de la lucha y liderazgo de sus autoridades y líderes comunales, que fue asumido y decidido por la comunidad, frente a la discriminación histórica que han vivido sus pobladores frente a los “mistis” o “hacendados” de la zona.

La escuela para las comunidades fue un espacio y escenario muy importante, por tanto, las autoridades comunales tenía un compromiso y responsabilidad con la escuela en las dos comunidades. En la estructura organizativa existe cierta diferencia en ambas comunidades, porque es sabido existen dos formas de organización muy marcadas, pero recreada desde sus prácticas ancestrales y supieron adecuarlas e incorporarlas en sus sistema organizativo de manera horizontal y bajo normas consuetudinarias, enmarcadas en la lógica colectiva de que la “escuela es de todos” es decir, era de la comunidad.

En este contexto, las autoridades más importantes de la gestión de la escuela fueron y siguen siendo los tenientes gobernadores y los patronatos escolares. En los últimos años fueron asumiendo los presidentes comunales, es importante analizar cada uno de ellos.

Las comunidades tienen en su propia forma de organización aún vigente, obviamente fue trastocado a consecuencia de diversos factores, como la migración, las inclemencias de la naturaleza, los abusos y el proceso de homogenización cultural que fueron aplicados durante el gobierno de Velasco Alvarado no pudo acabar por completo los sistemas organizacionales. La comunidad de Suquinapi se organizaba su liderazgo y en base un clan familiar de los hermanos Modesto Ticona y Crisólogo Ticona, en el proceso se va integrando otros miembros como nueras y yernos, ellos se movían en base a ciertas relaciones de padrino con los “mistis de Ilave” o Juli, por ejemplo algunos se acordaban de Fernando Céspedes y María Bredregal, que eran procedente de Chile (GF 3: 30-10-2017). En el caso de la comunidad de Copacahi Ichunta, se levantaba la organización sobre la familia Maquera y Layme, fue creciendo y ampliándose la familia y organizaba de acuerdo a sus prácticas ancestrales las formas de nominación de las autoridades y líderes comunales.

Según la entrevista realizada a uno de los líderes de la comunidad de Suquinapi, nos relataba lo siguiente:

*“Mi abuelo me contó un día que el “misti” José Sardón de Juli les abusaba mucho y siempre venía a la casa y quería quitarnos nuestros terrenos en la comunidad, entonces cada vez que venía siempre regalábamos carne, o algunas veces carneábamos chanco y le dábamos chicharrón. Nunca se conformaba con eso, ya nos había demandado en Juli, diciendo que los terrenos nuestros le pertenecían, pero nunca mostró ningún documento y nos trabajaba al cansancio y teníamos que viajar casi constante a Juli. En un día vino en caballo y por un accidente al espanto de su caballo había acaecido camino a la hacienda de Itapalluni y así salvamos nuestro terreno del despojo” (E 7: 22-09-2017).*

El trabajo obligatorio y gratuito para los “mistis” era una norma para los pobladores, muchos de los que participaron de esta obligación, nos indicaban, que, era un trabajo forzoso en las chacras del “padrino” desde las tempranas horas de la mañana hasta las altas horas de la tarde, algunas veces uno mismo tenía que llevar su fiambre, raras veces ofrecían los “mistis” algo al medio día, pero siempre le daba con odio. Muchos de ellos



hablaban en castellano y para que no los entienda los “indios” las órdenes que planeaban los patrones.

En este contexto las autoridades y líderes comunales, han asumido la educación como una cuestión de “instrucción” para ello era imprescindible la fundación de la escuela bajo el modelo tradicional, bajo esa perspectiva se va gestionar la escuela desde las comunidades, a pesar de que se había gestado liderazgos de ciertos mestizos que inducían a una educación o por la escuela nueva como se propagaba desde diversos medios escritos, la educación fundamental destinada a coordinar los esfuerzos espirituales de los habitantes de las comunidades rurales y urbanas con las fuerzas estatales técnicas y económicas para el desarrollo integral de esas zonas poco desarrolladas (Tapia, 1964), bajo esos preceptos doctrinarios se creaban las escuela, sobre la misma lógica tenía que gestionar las autoridades y líderes de las comunidades.

#### **4.1.2.1. Tenientes gobernadores en la gestión de la escuela**

Existen problemas irresueltos históricamente por más de 500 años y a portas de 200 años de la independencia del Perú, es innegable que los pueblos indígenas han sido y sigue siendo víctimas la subyugación, dominación y la explotación (Charters & Stavenhagen, 2010), en esa línea existen sistemas de organización y liderazgos que han sido recreados desde las comunidades aymaras que vienen acompañando en la lucha por la educación.

Desde las entrevistas y grupos focales para el presente estudio, se pudo recoger diversas informaciones, sobre los tenientes gobernadores, en la comunidad de Copacachi se acuerdan de Andres Ticona Layme, Nicolaz Maquera, Pedro Quispe, entre otros, que han prestado casi siempre de tenientes gobernadores, porque reunían los requisitos morales y éticos para cumplir con este servicio a la comunidad. En toda la gestión de la escuela acompañaban a los patronatos escolares de la comunidad, los trabajos comunales para construir aulas, donación de terrenos en donde se construyó la escuela, siempre ha jugado un rol fundamental el teniente gobernador.

El hecho de asumir el cargo de teniente era un privilegio, porque tenía un significado “sagrado” y representación simbólica, como el “*chacha warmi*”, es decir de pareja; era mal visto no tener pareja como teniente, porque cada uno los cumplía roles específicos. Los atuendos como la vara de mando, el fute, el chicote, la chuspa, el poncho y el

sombrero caracterizaban al teniente, luego va ser dejado por varias razones el poncho hoy ya se utiliza el terno.

Ahora bien, los tenientes gobernadores coordinaban directamente con los patronatos escolares y la directiva comunal, se convirtieron en aliados de la escuela en la comunidad, en las dos comunidades tienen una legitimidad de representación dentro y fuera de la comunidad, por ello, participa de todas las actividades y compromiso que asume la escuela según el calendario escolar, tienen que participar en diferentes eventos culturales y deportivas. Los tenientes son como los padres de la comunidad, por eso tienen que participar en todas las actividades

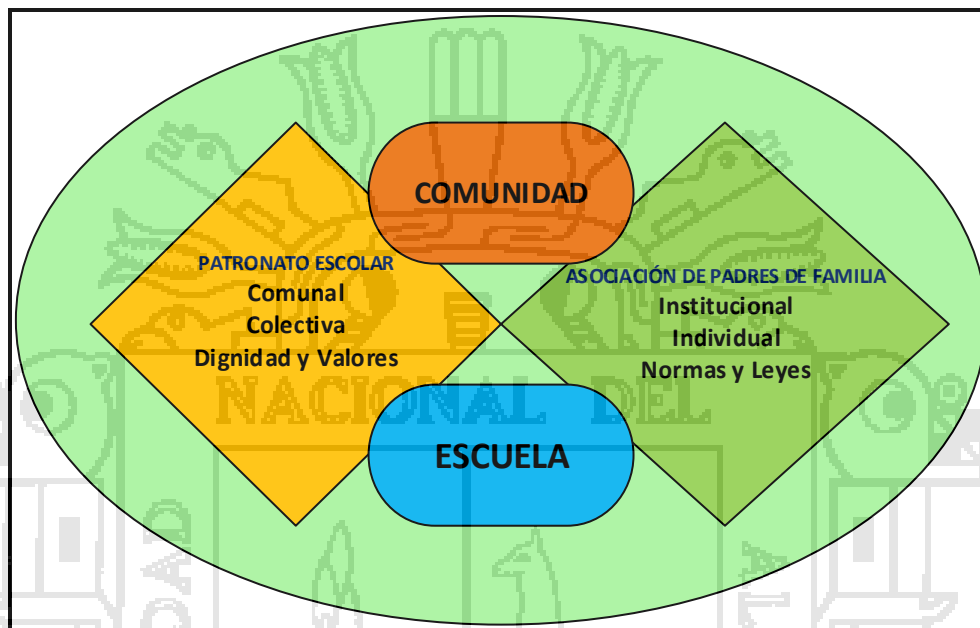
#### **4.1.2.2. Patronatos escolares-Asociación de los Padres de Familia**

Las comunidades supieron recrear sus formas de organización frente a otros sistemas y estructuras impuestas desde los agentes de desarrollo. Los patronatos escolares hoy son denominados desde las normas del Ministerio de Educación, como Asociación de Padres de Familia (APAFA), para el derecho fundamental, es una organización estable de personas naturales, sin fines de lucro, de personería jurídica de derecho privado y puede inscribirse en los Registros Públicos. Es regulada por el Código Civil, en lo que sea pertinente, la Ley General de Educación, la APAFA canaliza institucionalmente el derecho de los padres de familia de participar en el proceso educativo de sus hijos (Educación, 2017).

En la comunidad de Suquinapi uno de los primeros patronatos fue don Ruperto Ticona, Vicente Ticona y Juan Mamani Atencio, según la información recabada, ellos no tuvieron hijos en la escuela. Desde la práctica en relación a las normas que regulan las APAFA, sería contradictorio, porque, en términos de vinculación no podrían ser parte o participar en el proceso de la educación de sus hijos, porque sus hijos son mayores de edad, ello es una evidencia del proceso de lucha colectiva por la educación que se va traducir en la escuela, sin embargo, son percepciones y lógicas distintas.

Desde los patronatos se concebía, *“nosotros tenemos escuela, es el sacrificio de todos, no es de nadie, es de la comunidad”* (E 8: 26-07-2017). Es una clara expresión de la escuela como una institución colectiva comunal, a pesar de todos sus desaciertos desde el sistema educativo que viene ensayando el Estado.

Desde la comunidad la representación colectiva es legitimada al patronato escolar, que son las autoridades en todo el sentido de la palabra, porque encierra componentes éticos y morales, se convierte en sistema de cargos bajo cierto principios colectivos y ancestrales de la comunidad, no responde a normas positivizadas utilitaristas, sino sus roles, se enmarcan en relación a las actividades comunales, pero es respetuosa del calendario cívico escolar.



**Figura 2.** Patronato escolar-asociación de padres de familia.

Fuente: Según las referencias bibliográficas(Alanoca, 2013).

El patronato escolar es una expresión comunal, es decir, se constituye y se forma bajo una perspectiva colectiva y apunta a una práctica de la vida cotidiana, que conlleva e induce al respeto y a la dignidad en el marco de los valores culturales aymara y es más compleja su visibilización. Por otro lado, la asociación de padres de familia, se instituye bajo cánones institucionales, transita por la línea individualista anclada y blindada por las normas y leyes.

El sistema de cargos no se rige por las leyes del derecho fundamental, sino que rige a partir de principios y valores colectivos, por ejemplo, Martín Ticona, Honorio Supo y el actual presidente don Domingo Ticona Cusacani, no tienen hijos en edad escolar, ni mucho menos hijos en la escuela de Suquinapi, al respecto, todos los entrevistados coinciden que: “ocupar algún cargo dentro de la comunidad es un servicio que todos tienen que cumplir con esa obligación (GF: 03, 28-08-201). El asumir estas responsabilidades, también tiene que ver con experiencia y sabiduría, los ancianos

representan los portadores de los saberes y los valores que la escuela debe fortalecer a los ojos de los jóvenes y los adultos. Respetar a los ancianos significa adherirse a los códigos de valores y los patrones de comportamiento que vehiculan, como la valoración del trabajo individual y colectivo. La escuela simboliza entonces el espacio de reproducción de valores que trascienden el ámbito familiar y la memoria colectiva (Baronet, 2015).

En la comunidad de Copacachi Ichunta, los señores Silvestre Maquera Mamani, Martin Maquera, Alfonso Maquera, ejercieron los cargos de patronatos escolares según las normas y costumbres comunales, pero ello, no significaba incumplimientos de funciones estipulado en las normas que rigen la asociación de padres de familia, sino que las costumbres de la comunidad, exigían mayor responsabilidad y compromiso con la educación en la comunidad y con la escuela.

Julio Ticona uno de los líderes connotados de la comunidad de Suquinapi, explicaba la lucha emprendida por la escuela en estas comunidades por parte de los patronatos de la creación de la escuela en Suquinapi, hacía referencia a dos comunidades, como el caso de Hipolinario Arocutipa Teniente Escolar de Suquinapi. Por otra parte, a Pedro Ticona de la comunidad de Alintuyo, Felipe Alanoca, José Alanoca, en 1965 junto al maestro Rogelio Ramos había construido dos aulas y una dirección en Alpaccollo, bajo el lema “el pueblo lo hizo” utilizada por el partido Acción Popular cuyo líder fue Fernando Belaunde Terry. Los patronatos eran responsables de conseguir y acoger a los maestros de las escuelas en la comunidad, por ello el maestro Rogelio Ramos vivía en la casa de José Alanoca en Alpaccollo.

#### **4.1.3. El rol del maestro en las comunidades**

Desde la percepción de la educación formal el maestro tiene otras significaciones y connotaciones, pero es necesario partir del significado etimológico de la palabra maestro, que tiene un origen latino, derivado de “magister” de “magis” = más. Es todo aquello que se destaca por sus virtudes, tanto referidas a una cosa, hecho, producción o persona. En la actualidad se tiene diversos conceptos y categorías de maestros, como: maestro o maestra son ante todo personas con historias personales y familiares concretas, con una cosmovisión del mundo más o menos compartida con sus pares, con una idea de la profesión y de cómo realizar su ejercicio (Zorrilla, 2002).

Desde los grupos focales con los patronatos escolares, algunos líderes comunales, autoridades y exalumnos de cada uno de las escuelas de las dos comunidades, el maestro tiene una significación y representación legítima y de autoridad en las comunidades. En Copacachi Ichunta había construido el “Maestro Uta” que se traduciría como la casa de maestro, era una vivienda rústica con techo de paja con dos habitaciones, que eran “residencias” para que puedan pernoctar durante su presencia en la comunidad, es decir, el maestro se insertaba en la comunidad todo el periodo escolar. Por consiguiente cumplía una labor de servicio no sólo educativo. Existen algunos testimonios, a partir de las entrevistas, como:

“Para la comunidad el maestro es todo una autoridad, siempre ayudaba a resolver algunos problemas que a veces ocurre entre nosotros por diversas situaciones (E 2, 30-06-2017). Pudimos registrar en otras entrevistas que en la actualidad ya no se tiene la casa, y ningún maestro se queda en la casa, a su vez la casa ya fue cayéndose y solo queda algunos indicios. Algunos se acuerdan que colaboraban con los maestros con productos como, papa, quinua, oca, habas, queso, leche y huevo, que era una suerte de aprecio y reconocimiento al maestro que vivía en la comunidad. Por otra parte, algunos alumnos que se quedaban a comer su fiambre o comer en el comedor ayudaban o compartían algunas veces con el maestro, ayudaban a jalar agua desde pozo de agua, que era famoso por su calidad del agua, el “Tinajani” un lugar sagrado y limpio donde la población cuidaba, o criaba el agua. La escuela en Suquinapi por su tardía creación no vivió esta experiencia de “maestro uta”, las razones son porque los profesores se trasladaban hacia Ilave y a sus lugares de residencia, porque ya contaban con movilidad propia, aunque algunos todavía venían en bicicleta. Pero, si colaboraban con apoyar u obsequiar algunos productos.

El rol de maestro en las dos comunidades era de orientador y guía, pero en los últimos años encasillados y absorbidos en cuestiones estrictamente impuestos por el Ministerio de Educación, mediante la UGEL sólo quedaba cumplirlas al pie de la letra, como en el ejército “las órdenes se cumplen sin dudas ni murmuraciones” esto ha llevado a la escuela a desconectarse de la comunidad, a vivir y convertirse en una Isla, en suma, con el tiempo fue perdiendo autoridad y liderazgo en la comunidad, se ha blanqueado, por ello inclusive se convierte en un espacio de legitimación colonial, anclada en un pensamiento europeo, no respondía a las demandas elaboradas en la lucha para la creación desde la dos comunidad. Uno de los factores tiene que ver con los maestros,

que cada vez más es su situación de remuneración y la actualización en temas vinculados a su especialidad, a pesar de que las capacitaciones subsanan, no resuelven el problema.

La historia de la escuela de la comunidad de Suquinapi, según sus autoridades se debe al desprendimiento del maestro Aladino Ruben de Celis en su condición de Director de Nec 05 Ilave y a su Jefe Personal el maestro Juan Paniagua. Quienes respondieron a la demanda y exigencia de la comunidad, por ello fue trasladada la Escuela de Chajjana N° 70161, el cual se reinstaló en Suquinapi junto con su director y maestro Sabino Luque Cruz, hoy se convirtió en la actual escuela de Suquinapi, se dio inicio las labores académicas con 32 alumnos del primer grado en el años de 1981. El patronato escolar y la comunidad adecuaron una habitación en la escuela para que el maestro podría pernoctar, para ello, según la información de los informantes, nos indican que cada miembro del patronato acompañaba al profesor cada noche.

Los docentes, al asumirse como parte del modelo, se ven impulsados a reflexionar sobre su propia identidad y pertenencia a un pueblo originario, aunque las comunidades en las que laboran pocas veces coincidan con sus lugares de procedencia. Resulta relevante el que puedan trazar continuidades entre su contexto personal e identidad étnica y la tarea que han asumido como promotores activos de la educación comunitaria (Kreisel, 2016).

#### **4.2. Los principales aspectos de la reivindicación por la educación rural de las comunidades**

Desde su experiencia la población de las comunidades no presagiaban, el fin supremo de la escuela campesina es hacer del niño indio un niño europeizado. Un cholo K'ara. Poner en el niño indio, en lugar de su cerebro otro cerebro, significa, hacer de su persona otra persona (Reinaga, 2010). En este escenario, se visualiza dos aspectos importantes, una primera referida a proceso mismo de reivindicación, que se va traducir en la demanda de “leer y escribir” y el significado que tiene la lengua en el proceso de lucha por la dignidad. Por otro lado, tiene otras connotaciones como el racismo, la exclusión, discriminación y ambiental, aún vigente en la comunidad.

##### **4.2.1. Proceso de reivindicación campesina por la escuela**

La lucha por el derecho a la educación en el país fue una constancia y demanda permanente de las comunidades, pero no fue entendida o sintonizada esa exigencia, ya

se había advertido los problemas que se venía, que hoy afrontamos; la política suicida de quienes preferían ignorar la existencia del indio está a punto de dar frutos. El indio se hace presente para que no lo ignoren. Pero este hombre crudo que viene a Lima a desempeñar los más bajos oficios, no está incorporado a la civilización; es un desadaptado y resentido que, en el clímax adecuado, estallaría como una bomba de tiempo (Valcarcel, 1973), alertaba a la clase política, que desde entonces se visibilizaba lo que hoy pagamos la factura que nos endosó la historia al que algunos llamaron “desborde popular y crisis del Estado” como la existencia dos perúes paralelos no es reciente. Por un lado el Perú Oficial de las instituciones del Estado, los partidos, la banca y la empresas, los sindicatos, las universidades y colegios...Y por otro el Perú Marginado: plural y multiforme (Matos, 1984), esta situación hasta hoy no se ha entendido, no sólo se escribía desde Lima, sino desde Puno, como, los pueblos claman hambre y sed de justicia, porque sus derechos son vulnerados (Frisancho, 1946).

Esta situación vivida por la población por los constantes abusos en diversos espacios y contexto, como en las diversas oficinas e instituciones en las localidades de Juli, Ilave y en Puno, sobre todo cuando tenían procesos judiciales que afrontar, urgía la creación de una escuela. Según las entrevistas se tiene como una justificación de la escuela: “no podemos seguir que nuestros hijos se queden sin aprender a escribir ni leer, porque tenemos que superarnos para salir adelante, por eso hemos luchado y hemos conseguido nuestra escuela”(E. 3. 30-06-2017).

Tabla 1

*Lenguas habladas por la población en la comunidad de Copacachi Ichunta*

Descripción	Cantidad	Porcentaje
Sólo aimara	05	4.13
Aimara/Castellano	52	42.98
Castellano	38	31.40
Otros	26	21.49
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Según padrón comunal 2017.

Tabla 2

*Lenguas habladas por la población en la comunidad Suquinapi*

Descripción	Cantidad	Porcentaje
Sólo aimara	04	1.67
Aimara/Castellano	204	85.36
Castellano	30	12.55
Otros	01	0.42
<b>Total</b>	<b>239</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Según padrón comunal 2017.

Por consiguiente, a esta situación se sumaba el significado y la importancia de la lengua castellano frente a la lengua aimara, porque la lengua no tenía ninguna importancia para el Estado. A continuación abordamos estos aspectos importantes como:

#### **4.2.1.1. La demanda por “leer y escribir” el castellano**

La demanda de las comunidades aymaras en la historia de la educación como un derecho fundamental, fue el “leer y escribir” en la lengua española, por razones de estigma y discriminación aún vigente, por tanto, esta problemática podía resolver fundando o creando escuela, inclusive hubo una suerte de “olvidarse” la lengua nativa, en este caso la lengua aimara, por ello se tiene generaciones que optaron abandonar por completo el uso de la lengua aimara, el cual fue validado y legitimado de manera sistemática por la escuela tradicional.

Muchos ex alumnos sobre todo de la escuelita de Copacachi Ichunta nos indicaban inclusive había profesores que sólo hablaban el castellano, ellos prohibirán a hablar el castellano, aquí evidenciamos una entrevista:

*“Me acuerdo que tenía más o menos 7 o 8 años no sabía hablar el castellano, y tenía un profesor que hablaba parece quechua, pero casi nunca me entendía, aprendí algunas cosas básicas, pero eso ha marcado para que suframos insultos en la misma escuela, en el colegio y en la universidad, nos debería enseñar las*



*importancia de la lengua no sólo el castellano, sino las otras lenguas” (E. 4. 02-09-2017).*

Identificamos una diversidad de testimonios con estas particularidades, obviamente con ciertas diferencias, pero todas refieren a la lengua, pero el propósito de los patronatos escolares y los padres de familia era que sus hijos, sobre todo varones, deberían por lo menos aprender a leer a escribir.

El ciclo de vida era la escuela, colegio y cuartel; luego tenía que insertarse a la comunidad o en muchos casos tenían que migrar, para ello era necesario saber algunas operaciones lógicas, o saber leer y escribir, sobre todo el saber firmar. Uno de los factores que limitaba a seguir continuando con el colegio era muy complejo, por la situación económica y las inclemencias de la naturaleza como viene a ser la sequía o las inundaciones, hacía que suceda un éxodo hacia las ciudades de la costa, o a las ciudades de Ilave, Puno, Juliaca, u otras ciudades.

#### **4.2.1.2. El significado de la lengua aymara en el proceso de la lucha por escuela.**

La lengua aymara es la lengua de mayor predominancia en la población de ambas comunidades, esta situación en los últimos años ha sufrido cambios y transformaciones considerables por el desprecio y rechazo por cuestiones sociales de los padres de familia, por consiguiente, cada vez se habla menos la lengua aymara. Para ello es necesario conocer la población de ambas comunidades.

Tabla 3  
*Población en la comunidad de Copacachi Ichunta*

<b>Descripción</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
Varones	130	46.43
Mujeres	150	53.57
<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>100.00</b>

**Fuente:** Según padrón comunal 2017.

Tabla 4

*Población en la comunidad de Suquinapi*

Descripción	Cantidad	Porcentaje
Varones	124	51.88
Mujeres	115	48.12
<b>Total</b>	<b>239</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Según padrón comunal 2017.

Asumiendo que, el idioma es el pensamiento. Sin palabras no se piensa. Cuando se piensa se habla mentalmente. El lenguaje y el pensamiento nacieron al mismo tiempo en el cerebro del hombre (Reinaga, 2010), por ello nos indicaban: “*sabemos que es importante nuestra lengua, pero también es importante el castellano, recién estamos entendiendo y asumiendo que la lengua aymara es igual que otras lenguas*”(GF. 1. 30-09-2017).

En cuanto a la lengua se tiene el uso en diversos ámbitos, según la conciencia y actitud, el más predominante es la necesidad y la perspectiva que tiene el usuario. Desde esta perspectiva se identifica los siguientes ámbitos:

- el ámbito personal, que es el de la vida privada del individuo que se centra en el entorno familiar y amigos, en el que se utiliza una lengua determinada depende de la predominancia de la lengua que se utiliza.
- el ámbito público, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que utiliza una lengua determinada y pueden ser de distintas lenguas o variantes según la variedad y los propósitos
- el ámbito profesional, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión utiliza la lengua
- el ámbito educativo, en el que la persona utiliza una lengua determinada desde donde participa en alguna forma organizada de aprendizaje, que puede ser dentro de una institución educativa u otra, que no necesariamente es institución educativa.

Estos ámbitos exigían y exigen aún el uso de la lengua castellana, por ello se relega la lengua nativa, se convierte en una cuestión estrictamente utilitaria, los cuales fueron

asumidos por muchos actores de la educación, como maestros, padres de familia, la comunidad y los estudiantes. Si ello es así, se convierte en corresponsables del proceso de extinción de la lengua aymara en este caso, a pesar de que pueda tener estrategias de lucha por la educación, en suma se traduce en una tipo de educación impertinente. Por otra parte, pensar y creer en este rezo no tiene sostenibilidad y no garantiza el respeto al dignidad humana, por cuanto se relega la importancia y la significancia de la lengua aymara que encierra todo un bagaje pragmático y filosófico, más allá de la cuestión lingüístico comunicativo utilitario.

#### 4.2.2. Aspectos connotativos de la reivindicación educativa

En proceso de lucha por la educación desde las comunidades era para enfrentar cuestiones socioculturales, políticas, económicas y ambientales, donde era muy indignante el racismo que sufrían los pobladores, del mismo modo eran objeto de exclusión, discriminación era inducido a dejar las prácticas ancestrales y la convivencia de la pachamama, al que hoy se denomina ambientales. Pero no resolvía esos problemas las escuelas, porque, la educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador (Mariategui, 2002), estas cuestiones se reproducen y se recrean bajo otras, en los diversos contexto de la vida cotidiana. La escuela fue un espacio de legitimación del proceso de hegemonización de la diversidad lingüística y pluricultural del Perú.



**Figura 3.** Aspectos connotativos de la reivindicación educativa en las comunidades

Fuente: Entrevista y grupos focales en las dos comunidades.

La figura 3 nos ilustra los cuatro principales aspectos que se podía resolver a través de la conquista de una Escuela en la comunidad, porque vivieron esa experiencia. A continuación abordamos cada uno ellos.

#### **4.2.2.1. Socioculturales-Racismo**

Uno de los aspectos que se tenía que resolver o afrontar con la escuela era el racismo que se había construido cultural y socialmente, porque aún el pasado colonial salta y revive en el abuso y atropello donde una sociedad que nos confronta diariamente con la injusticia y la violencia. Presumo que las razones de esta situación son evidentes: la dominación étnica, el racismo, genera un conflicto, a veces latente y disimulado, otras, abierto y sanguinario (Portocarrero, 2009), porque aún dista el sentimiento recíproco entre y de los diferentes estratos sociales que se han venido construyendo sobre esa base colonial que cada vez se reproduce una suerte resentimiento y odio.

Por otro lado, las movilizaciones contra la invisibilidad y el racismo se produjeron en un contexto global en el que los cambios sociales acaecidos entre las décadas del cincuenta y el setenta, dieron lugar a la emergencia de nuevos actores sociales con reivindicaciones por los derechos civiles y la afirmación cultural, aspectos “novedosos” en el escenario de los debates políticos e intelectuales del país (Castillo & Caicedo, 2015), del mismo modo se va gestar en la región, sobre todo asumida por las comunidades. Sin embargo, se ha avanzado muy poco.

En primer lugar desde la perspectiva de la reivindicación y la lucha por la educación para estas dos comunidades, esta cuestión social racista se manifiesta en el desprecio a uso de su lengua y por procedencia, son dos motivaciones que indujeron a contar con una escuela en la comunidad.

*“Por no saber hablar bien el castellano y por ser del campo siempre hemos sido considerados menos que los “mistis”(GF.2. 30-09-2017).*

*“No nos escuchaban y nos entendían en las oficinas donde íbamos y nos decían “pampa jaqi” “indio” o simplemente no nos atendían, vivimos experiencia muy tristes en nuestro trajinar” (GF. 2. 30-09-2017).*

#### **4.2.2.2. Políticas-Exclusión**

Las prácticas políticas vinculadas a la cuestión de la democracia representativa que vive el país desde el año 1980 instaurada bajo “gobiernos democráticos” hoy al parecer se

evidencia más hechos de corrupción y cada vez es más evidente el colapso social y ambiental al que estamos asistiendo, nos exige mirar espacios o escenario de esperanza, como son las comunidades ancestrales que no han sido aún contaminados sus sistemas de organización, colectivista, ecológicas y sobre todo con la supremacía de la dignidad, sobre las normas.

A portas de cumplir los 200 años de la independencia del Perú, la población de los pueblos ancestrales como son los quechuas, amazónicos y aymaras, no son actores ni partícipes de los espacios de decisión a nivel del gobierno central, de hecho que los gobiernos locales y regionales donde participan, no tiene mucha significancia en la educación de los pueblos. Pero, si se acuerdan en momentos electorales, y la historia nos ha demostrado que, el voto indio en manos del cholaje-blanco-mestizo, es un instrumento de opresión del indio. Gracias a su propio voto el indio se ha convertido en “pongo político”. El “ponguaje” político del indio es el sostén de los partidos políticos: Partido “político-militar” de las Fuerzas Armadas, del nacionalismo mestizo (Reinaga, 2010).

El asunto de los procesos electorales en el Perú, sobre todo referido a los gobiernos locales para las comunidades, recién data de los años 1980. Sobre todo la elección de Gregorio Ticona Gomez fue la ruptura del blindaje “mestizo” que primaba en la ciudad de Ilave, afectaba los intereses de clanes sociales del rezago colonial, luego éste se va aliar con gente de otros partidos y va fundarse el Frente de Integración Juntos por Obras (FIJO).

La cuestión de racismo fue una cuestión muy marcada para las comunidades, por las actitudes xenofobias que tenían algunos pobladores del medio urbano hacia lo rural y algunos medios de comunicación local, obviamente sus periodistas, se criticaba por su forma de hablar, porque tenía algunas interferencias cuando habla en el castellano, por eso decían “fricasé” o las calles aparecía pintado con la frase: “alcalde indio” que era una expresión racista de alguna gente odiaba y no quería “indios”. La gente supo asumir con cierta prudencia esta situación. Pero, era indignante, en ese contexto, Ticona Gómez se hizo amigos de las dos comunidades, tuvo respaldo de las dos comunidades y eran sus bases sólidas, claro como siempre tenían sus detractores, que tenían otros intereses.

Ahora bien, el tema político, era uno de las demandas más connotativas para los dirigentes, tenían que salir de esta situación, donde sus hijos y las futuras generaciones no debían de correr la misma suerte, por tanto, el arma fundamental e imprescindible era la educación, no había considerado una educación de pertinencia, que cuyas consecuencias es la que vivimos en la actualidad. En el trabajo de campo pudimos registrar a partir de los grupos focales:

*“mis abuelos, mi padre y me acuerdo que decían que para la gente del campo era difícil a llegar a los cargos alto del gobierno nacional y regional, porque los “mistis” nunca nos van a dejar” (GF. 2. 30-09-2017).*

#### **4.2.2.3. Económicas-Discriminación**

Aunque pueda sonar ilógico, existen ciertos avatares históricos sobre la concepción de la educación en este contexto de la globalización, La educación, por supuesto, no sólo no ha sido una excepción sino un espacio privilegiado de producción del discurso hegemónico. Sostengo que existen dos razones fundamentales para explicarlo. Por una parte, la educación es un componente fundamental para la construcción de las llamadas “sociedades del conocimiento”, y son estas formaciones sociales las que pueden obtener la mayor ventaja comparativa ante la globalización económica (Bonal, 2009).

Bajo esa perspectiva economicista se ha diseñado las políticas educativas en el país, porque, la producción de conocimiento pasa a ser no sólo un medio, sino un fin en sí mismo del proceso de desarrollo, con lo que la inversión educativa estratégica se convierte en fundamental para el éxito en contextos de elevada competitividad internacional. Por otra parte, la globalización también alcanza a la educación como mercancía (Bonal, 2009). En este sentido estas formas de expresión van a reproducirse en las escuelas, sobre todo cuando no toma en cuenta el contexto pluricultural y lingüístico del país.

La cuestión económica para los pobladores de las comunidades aymaras, tenía una estrecha relación con la discriminación, no sólo era y es social el problema, sino es también económico. En las entrevistas todos coinciden, que fueron y son objeto de discriminación por situaciones económicas. Del mismo modo manifiestan en coro, que las formas de abuso según terminaron desde el gobierno de Velasco Alvarado, recuerdan la frase: “la tierra es para quien la trabaja”, no es que sea flojo la gente, sino que es muy complicado capitalizar la fuerza laboral en contextos como los andes, más

aun en el altiplano donde el clima no es favorable ni mucho menos el Estado propicia políticas de desarrollo que sean pertinentes a la realidad, sino más bien se han desarrollado políticas de corte asistencialistas que poco o nada ayuda a mejorar las condiciones de vida, siempre categoriza al poblador aborigen de incapaz, subordinado y entre catacumba de categorías de odio y desprecio.

No podemos ser ingenuos a estas formas de políticas supranacionales que se diseñan en instancias supranacionales, En efecto, en líneas generales, aquello que es considerado positivo para el desarrollo económico, especialmente para los países en vías de desarrollo, son las estrategias de integración y competitividad en la economía global. De este modo, la inversión estratégica en capital humano es lo que puede facilitar la atracción de capital extranjero y favorecer el desarrollo de empresas de tecnología punta (Bonafant, 2009), por consiguiente, cualquier propuesta o demanda de las poblaciones aymaras, no sólo de estas dos comunidades, sino de otras, no tiene significancia para el desarrollo del capital, por tanto, pasa desapercibido, pero, es posible recrear desde la cotidianidad como vienen haciendo los pobladores, al que la escuela aún no ha entendido, como esperanza y alternativa.

Existen experiencias interesantes de gente que salieron de estas dos comunidades hoy viene sobresaliendo en otros lugares, donde la cuestión económica no es sinónimo de discriminación, sino de cambios y esperanzas de transformación.

#### **4.2.2.4. Ambientales-Extractivismo**

Es importante precisar, que la cuestión ambiental no es equivalente al extractivismo, de hecho tiene estrecha vinculación, lo que se pretende mostrar e evidenciar que la lucha emprendida por la educación en este caso se traduce en una escuela en comunidad, el poblador, el niño y la niñas fue desconectada de la pachamama, del entorno, del cosmos, por ende de la vida, porque desde el punto de vista de la lógica de mercado todo lo que existe es un “recurso” en este caso natural, al que el ser humano va desarrollar a lo máximo y extraer, sin medir las consecuencias nefastas al que tendrán que afrontar la humanidad.

Las comunidades campesino-indígenas en Perú, como en el resto de los Andes, son instancias políticas, formas de autoridad cuya presencia va más allá de los límites del Estado. Mantienen formas de soberanía distinta a la soberanía estatal (Pajuelo R. , 2016).

### **4.3. Resultados y logros en el proceso de la reivindicación por la educación en las comunidades aymaras**

La apuesta por la reivindicación por la educación en las comunidades ha respondido a un modelo de escuela “occidental” porque, era a la medida de la “escuela oficial” aunque se ha resuelto algunas expectativas, pero en el proceso fue desvinculándose de la comunidad. La reafirmación de la identidad étnica en la práctica escolar se relaciona con los posicionamientos etnopolíticos que sustentan el proyecto y se reflejan en la discursividad de sus actores; toca, a un nivel más amplio, el derecho colectivo a la autodeterminación de los pueblos indígenas (Kreisel, 2016).

#### **4.3.1. Las formas de organización comunal con la presencia de la escuela**

Las comunidades campesino-indígenas en Perú, como en el resto de los Andes, son instancias políticas, formas de autoridad cuya presencia va más allá de los límites del Estado. Mantienen formas de soberanía distinta a la soberanía estatal (Pajuelo R. , 2016), por tanto, desde sus prácticas tradicionales fueron recreando sus formas de organización comunal. Desde la creación de las comunidades campesinas se estructuran Directiva Comunal de las comunidades de la siguiente forma:

- El Presidente, es el máximo representante legal de la Comunidad Campesina.
- El Vicepresidente, cargo inmediato al del Presidente que puede asumir la misma en caso de ausencia y/o vacancia de la misma.
- El Secretario, es el encargado de llevar los libros y demás registros legales que realice la Junta Directiva Comunal.
- El Tesorero, es encargado de los flujos financieros que realice la Junta Directiva Comunal.
- Los Vocales
- El Fiscal es la persona encargada de velar por el buen desempeño de la Junta Directiva.

Por otro lado, dos comunidades según su sistema tradicional se organizaban de la siguiente forma:

- Jilaqata, era el representante máximo, en la actualidad es representado por el teniente gobernador



- P'iqiña, era el responsable o responsables del sistema de control de las actividades ganaderas y agrícolas de la comunidad, hoy algunos denominan campo o Remato, aquí se ha anclado una estructura del sistema colonial. Es exactamente como los Ronderos a nivel comunal.
- Jilparinaka, son persona mayores o experimentados a nivel comunal y se convierten en consultores y maestros de la administración de la comunidad.
- Sullkirinaka, son los adultos menores, que participan de las actividades comunales.
- Achunaka, son miembros de familias extensas que están vinculados con la comunidad a partir de una relación de parentesco.

Estamos asistiendo a un proceso de extinción de las formas de organización ancestral, al mismo tiempo, somos los testigos presenciales de las formas de organización impuesta desde sistema moderno estatal, que tiene una supremacía de la norma antes que la dignidad, el cual está estrictamente vinculado con las actividades de la ganadería y la agricultura.

Las formas de organización comunal y la escuela podemos relacionar con la población estudiantil actual de las dos escuelas, es preocupante porque cada vez existe menos alumno en las dos escuelas. En el presente año 2017 la población estudiantil está distribuida de la siguiente forma:

Tabla 5

*Población estudiantil en la escuela en la comunidad de Copacachi Ichunta*

Descripción	Número de Alumnos	Porcentaje
Sexto grado	01	3.70
Quinto grado	11	40.74
Cuarto grado	03	11.11
Tercero grado	05	18.52
Segundo grado	04	14.81
Primer grado	03	11.11
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Nómina de matrícula 2017.

Se deduce de la tabla que, existen 27 alumnos que representa el 100%, solo 1 alumno existe en el sexto grado que representa el 3.70%; en el quinto grado 11 alumnos que representa el 40.74%; en el cuarto grado 3 alumnos que representa el 11.11%; en el tercer grado se cuenta con 5 alumnos que representa el 18.52%; en el segundo grado 4 alumnos que representa el 14.81%; y en el primer grado 3 alumnos que representa el 11.11%, respectivamente.

Tabla 6

*Población estudiantil en la escuela en la comunidad de Suquinapi*

Descripción	Número de Alumnos	Porcentaje
Sexto grado	03	18.75
Quinto grado	05	31.25
Cuarto grado	02	12.50
Tercero grado	04	25.00
Segundo grado	00	0.00
Primer grado	02	12.50
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Nómina de matrícula 2017.

Se deduce de la tabla que, existen 16 alumnos que representa el 100%, en el sexto grado se tiene 3 que representa el 18.75%; en el quinto grado 5 alumnos que representa el 31.25%; en el cuarto grado 2 alumnos que representa el 12.50%; en el tercer grado se cuenta con 4 alumnos que representa el 25.00%; en el segundo grado no se cuenta con alumnos y en el primer grado 2 alumnos que representa el 12.50%, respectivamente.

Las luchas por la educación que fue y sigue siendo una agenda para las comunidades, no se ha resuelto con la escuela, es evidente la disminución de alumnos las dos escuelas, por tanto, viene perdiendo la importancia vista desde las comunidades, no porque no le interesa la educación, sino que por su magnitud y respuesta de la escuela hacia la comunidad se ha truncado, y no es tan relevante la escuela en la vida cotidiana de la comunidad.

El bajo de número de alumnos que viene afrontando las dos escuelas es consecuencia de diversos factores de la globalización y la mercantilización de la educación, a pesar de que la educación no es exactamente una “empresa” ni la dirección exclusivamente “gerencial”, aunque sean palabra de moda y muy caras para los liberales de hoy que aceptan el cobro de dólares de algunos colegios. La educación es una responsabilidad irrenunciable para el Estado y una tarea colectiva (Delgado, 2005), esa es la lógica y concepción que tuvo la comunidad. Otro aspecto es el crecimiento de transporte hacia las localidades cercanas sobre todo a Ilave, donde existen instituciones educativas que acogen a los niños, adolescentes procedentes de las comunidades; uno de los problemas es la migración por la escasez de terrenos para la realización de las actividades agropecuarias. Por consiguiente, esta situación hace que se reformule y se recrea la forma de organización de la comunidad en relación a la educación. Algunos comuneros vienen asumiendo cargos de APAFAs en los centros educativos donde estudian sus hijos.

#### **4.3.1.1. Normas y costumbres de la comunidad**

En el proceso histórico de las comunidades se ha establecido normas de conducta y comportamiento de los comuneros dentro de cada comunidad, los cuales se han vuelto como costumbres, es decir, se ha convertido en conductas habituales de sus pobladores, estas no están registradas en ningún documento, sino que están registradas en la vida cotidiana. Es sabido que el monismo jurídico está en crisis, hay un desencuentro entre la realidad formal oficial y la realidad material, que es el fruto o resultado de la correlación de fuerzas entre una sociedad desigual, dividida por profundas diferencias de expectativas, dando lugar a que lo que es seguridad para unos pocos sea violencia para muchos (Wolkmer, 2006), en ese sentido, a pesar de la influencia de los medios de comunicación ahora las redes sociales siguen vigentes la práctica de normas y costumbres a nivel de las comunidades, pero ya con muchas modificaciones.

La escuela no supo responder ni ha sabido recrearla, porque se ha vivido un proceso de homogenización cultural en todo los aspectos, sobre todo iniciada por la iglesia católica, ahora por las diversas sectas religiosas que van afectando muchos de las normas y costumbres, por ejemplo, los sábados se han vuelto sagrados para el “culto” en ambas comunidades, el pago de los diezmos o la colecta, u otras actividades estos grupos afecta de manera impactante el sistema de organización colectiva, porque va aprovechar

algunos hechos o desaciertos que cometen los pobladores, o las frustraciones colectivas e individuales tendrían soluciones desde los templos, en suma han coadyuvado al desprecio de lo cultural y tuvo una repercusión fuertísima en las escuela.

Hoy es posible que los docentes, al asumirse como parte del modelo, se ven impulsados a reflexionar sobre su propia identidad y pertenencia a un pueblo originario, aunque las comunidades en las que laboran pocas veces coincidan con sus lugares de procedencia. Resulta relevante el que puedan trazar continuidades entre su contexto personal e identidad étnica y la tarea que han asumido como promotores activos de la educación comunitaria (Bonaf, 2009).

#### **4.3.1.2. Estancia, parcialidad y comunidad**

El sistema de organización territorial tuvo un proceso, según los testimonios, que antes tenía una forma distinta, según nuestros informantes, existía el *Ayra qutu, manqha ayra Ancasaya, Patxa Ayra Suquinapi*, muchas comunidades proceden de troncos principales, Eugenio Ticona, María Cusacani era procedente de Huancané, luego de cumplir la mita minera en Potosí tenían derecho a tener un espacio territorial, va ir entrelazando relaciones e ir asentando en este territorio. A medida que iba pasando el tiempo se convertía ya en una estancia más organizada, el cual fue delimitando su posesión. Pero siempre en la lógica colectiva.

Algunos de los nietos de Crisólogo Ticona Alanoca casado con Josefa Ajrota, indicaban que sus abuelos cumplían funciones de teniente en la comunidad por un periodo de 7 años como teniente gobernador, él contaba que siempre fueron víctima de obligaciones forzadas para el gobernador, nos cuenta que arrastraban fierros desde Juli con Yunta.

Los hacendados asentados en la localidad de Ilave había establecido obligaciones a las comunidades y su cumplimiento estaba bajo responsabilidad de los tenientes, algunas veces eran trabajos particulares e individuales. Por otro lado, cada víspera de fiestas los tenientes tenía que llevar un conjunto de zampoña u otros, cada fiesta de San Miguel y 28 de Julio eran sagrados para los comuneros participar de esas actividades.

La comunidad de Suquinapi, luego de estar muchos años de ser parcialidad fue reconocida el 30 de Mayo 1988, cuya gestión fue liderado por su gestor Julio Ticona Arocutipá y estando como Teniente Domingo Ticona. Sin embargo, la comunidad

Copacachi Ichunta fue reconocida el 26 de Diciembre 2014, cuyo gestor fue Rogelio Marca Quispe y siendo Teniente Gobernador Rogelio Maquera Layme.

Se había legitimado sistemáticamente vía gobernaciones los abusos, el cual, luego de muchos recién en el año 90 del siglo pasado termina el caso de la participación de las fiestas de San Miguel y 28 de Julio. Esta situación fue cuestionada y rechazada por don Juan Maquera y Dionicio Ticona, quienes como dirigentes de la Federación Distrital de Campesinos de Ilave, hicieron retroceder al gobernador de ese periodo.

Hoy son comunidades reconocidas que vienen a constituir como parte de la zona media de Ilave, cada vez más tiene problemas de fraccionamiento de terreno de las familias, y cada vez más se viene reduciendo el territorio para el cultivo y la ganadería. En este sentido, la población ha optado a migrar a otras ciudades, en busca de mejores condiciones de vida. Es evidente la desestructuración de las comunidades porque está creciendo de forma no planificada, sin orientación técnica, o una cuestión empírica de desarrollo moderno, el pensamiento dominante es, hasta ahora sentir el territorio como patria (Bilbeny, 2007), es necesario el esfuerzo que realizan las comunidades para poder subsistir. Pero, poco está haciendo el gobierno local, regional y el propio Estado por las comunidades campesinas y por la educación con sentido de pertinencia.

#### **4.3.1.3. Sistema de organización actual de la comunidad**

El sistema de organización de las comunidades ha respondido a tres aspectos, una primera es la vinculación restricta con las actividades agropecuarias, reelaboradas históricamente, un segundo aspecto es la sabiduría con la que gestiona las autoridades y líderes comunales, y el otro viene ser la influencia externa que va ser recreada según los tiempos y espacios locales, regionales y nacionales. En ese contexto la educación tiene un rol preponderante en la transformación y lucha por la dignidad colectiva de la comunidad.

Por tanto, surge la interrogante sobre el sentido de pertinencia y rol de la escuela en el sistema de organización actual de la comunidad. El tema de la pertinencia de la educación para la población rural se expresa en la discusión respecto de la especificidad y diferenciación del currículo (Corvalán, 2006), que aspectos de la vivencia de las comunidades utiliza, aplica, recrea y transforma la comunidad; es el punto de la madeja que debe ser hilvanada en el desarrollo de la comunidad. Surge aquí con fuerza la

temática de las competencias relevantes para desempeñarse en el medio rural y del rol que cumplen actualmente los sistemas educativos para validarlas, transmitir las y certificarlas. Así, la problemática de diseñar un currículo pertinente y apropiado para los sectores rurales latinoamericanos sigue siendo un tema pendiente de las políticas y que parece de primera importancia para generar una oferta educativa significativa para los niños y jóvenes rurales (Corvalán, 2006).

#### **4.3.2. Rol de la escuela en la comunidad**

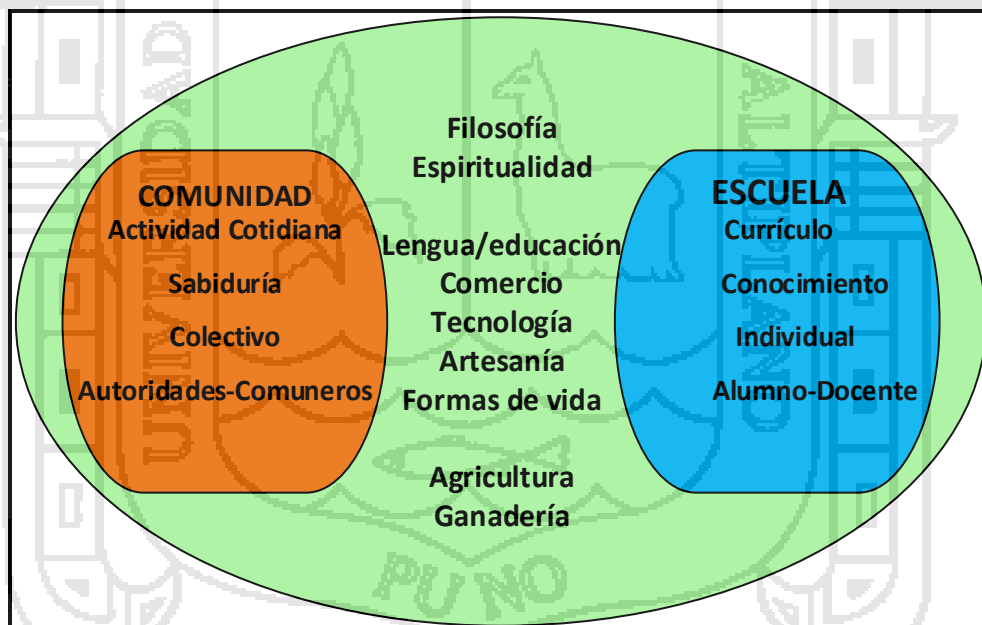
Es necesario aclarar bajo el principio de la dinamicidad de la cultura, las transformaciones sociales y discursivas no son, sin duda, procesos lineales que pretende uniformizar y moldear acciones desde la cotidianidad, en este caso desde las comunidades centrado en la cuestión individualista y egoísta, que hoy permea y vuelve inconmensurable en expresiones de un egocentrismo, pero que aún con matices de sabiduría colectiva. Se ha hallado que las escuelas no pueden compensar del todo las diferencias sociales y que, con frecuencia, contribuyen a la reproducción de las desigualdades existentes o a que se acentúen las diferencias de clase, género y étnicas.

Los sistemas educativos a menudo refuerzan las diferencias existentes entre grupos que supuestamente tienen las mismas oportunidades de aprender, pero que se relacionan con dichas oportunidades de forma muy distinta (Balarin, 2008). En ese sentido urge un diálogo, basado en el interés sincero por el otros, en el compromiso y en la certeza de que cada uno puede enriquecerse con las experiencias de los demás, es fundamental para el éxito de un proyecto de integración. Deberá componerse de palabras auténticas que permitan un interjuego entre la acción y la reflexión y dé como resultado, la praxis (Crestanello, 1998).

Existen experiencias amargas y frustraciones con algunos programas o proyectos de desarrollo en las comunidades, como sucedió con el Instituto Lingüístico de Verano que con el pretexto de estudios lingüísticos una labor de espionaje y de un minucioso estudio del suelo y la geografía de nuestra patria en busca de estrategias estratégicas (Palomino, 1980), sucedió caso similar con las comunidades, quienes han tenido a unos militares como ingenieros de un proyecto gestionada por FONCODES en el 1989, porque en esos años se había constituido la organización de la Federación Provincial de Campesinos de El Collao-Ilave, que antes era distrital, como base de la Federación Departamental de Campesino(FDCP), ésta era base de la Confederación Campesina del

Perú(CCP), entre sus objetivos era reivindicar los derechos colectivos, por tanto, había se gestaba un movimiento que podría generar confrontación, por consiguiente, el Estado debería ejercer el control y hacer una labor de espionaje a sus líderes. Uno de los líderes de esta organización que se había vinculado fue don Julio Ticona Arocutipa, quién se ha constituido en uno de nuestros informantes claves y ha transitado por diversos cargos en la comunidad de Suquinapi. Tuvo injerencia en la gestión y el rol de la escuela, desde ser patronato hasta otros cargos a nivel organizaciones zonales y subzonales.

Ahora bien, el rol de la escuela en la comunidad fue determinante en sus primeros etapas vamos a decir, desde la creación, pero, a medida que iba transcurriendo el tiempo ha perdido el protagonismo a nivel comunal, y viceversa, es decir, que la comunidad ha ido desconectándose paulatinamente, obviamente no existen una ruptura completa, sino que se vuelve frágil y se convierte en una desconfianza y en una amenaza para la comunidad, por ello podemos representar en la siguiente figura:



**Figura 4.** Rol de la escuela en la comunidad.

Fuente: Elaborado a partir de las entrevistas

De la figura se desprende, que la comunidad se centra en la actividad cotidiana, mientras la escuela en el currículo; la comunidad en sabiduría y la escuela en conocimiento positivizado; la escuela se centra más en el plano colectivo, la comunidad en lo colectivo; los actores de la escuela son los alumnos y el docente; mientras en la comunidad son autoridades y comuneros. Los vincula ciertos elementos como la

agricultura y la ganadería, formas de vida, la filosofía y la espiritualidad que siguen vigente en las comunidades, el comercio, la tecnología y la artesanía, todos estos aspectos puede ser vinculado desde la lengua que aún sigue siendo un elemento de la transformación para las comunidades.

#### **4.3.2.1. En relación a la lengua aymara**

La lengua en el pensamiento de Vigotsky, está referida a la transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo (Vygotsky, 1995), por consiguiente, la lengua aymara fue la lengua de predominancia en la vida cotidiana de los aymaras de las dos comunidades. En cuanto, que el proceso de construcción de conocimiento o deconstrucción es fundamental el uso de la lengua, porque era visible que un factor y elemento de discriminación era por la lengua, para ello se requería cambios, este tipo de cambio debía darse en un ámbito simbólico, en un ámbito comunicativo de interacción y entendimiento entre los sujetos (Habermas, 1987), en este sentido había rupturas en la acción comunicativa, y era imprescindible el uso de la lengua castellana, porque sin su uso se seguía legitimando la exclusión y el racismo.

Existen diversos testimonios de los ancianos y adultos que sufrieron abusos por la lengua, sin embargo no se había presagiado desde el Estado la protección de las culturas y lenguas, pero si había conciencia de los pobladores en la pérdida de su lengua por ende su cultura.

Uno de nuestros informantes nos decía:

*“Era sabido que nos olvidaríamos nuestra lengua, pero no podíamos seguir sacrificándonos más con las amargas experiencias de nuestros abuelos y padres que fueron sistemáticamente maltratados por no saber el castellano”*(E 7: 10-8-2017).

La mentada educación bilingüe, aplicada en Puno desde la década del setenta del siglo pasado no había resuelto el problema de la educación sobre todo referido a la lengua, porque no había logrado clarificar y precisar la importancia de la cultura y la lengua. Sobre esta situación pudimos descifrar algunas experiencias desde los informantes que estuvieron vinculados en ella.



*“Para nosotros en ese momento no era necesario hablar y escribir en aymara, porque hablamos en nuestras casas, además los que estudiamos en el estábamos prohibido, porque todo los cursos se desarrollaban en castellano”*(E 6: 10-8-2017).

*“Me acuerdo que en la escuela me insultaban de moteroso porque a veces me confundía las palabras y era difícil leer y escribir, hemos sufrido mucho, era muy triste”*(E 7: 10-8-2017).

Estas cuestiones de reivindicación por la educación desde el punto de vista del Estado fue entendida como proceso de homogenización cultural, el cual trajo como consecuencia la hibridación cultural (García, 2006 [1989]), que anclaron con las cuestiones de exclusión y discriminación, como consecuencia se ha asumido el rechazo a su propia lengua por ende a las prácticas culturales aymaras, es más a su procedencia, se ha vuelto en algunos casos como “orgullo” el hecho de no hablar aymara, esta situación hoy es aprovechada por la cultura del consumo en todos los niveles, que el capitalismo a través del mercado ofrece y capitaliza, no sólo recursos económicos, sino las formas de pensar, sentir y actuar de los jóvenes, niños y adultos de las comunidades a partir del uso de la tecnología.

Hoy el hombre ha perdido ciertos elementos importantes éticos ancestrales, sigue vigente esa definición como un “animal simbólico” (Cassirer, 1968), a pesar de que, el hombre reflexiona sobre lo que dice. Y no sólo el comunicar, sino también el pensar y el conocer que caracterizan al hombre como animal simbólico se construyen en lenguaje y con el lenguaje (Sartori, 1998), en tal sentido, la lengua aymara siempre fue relegada. En la historia de los pueblos, el lenguaje se ha convertido en un instrumento para propósitos definidos, concretos, prácticos; constituía el arma más poderosa en las grandes pugnas políticas (Cassirer, 1968), sigue vigente, pero ya no es el castellano, sino el inglés, al que algunas generaciones de jóvenes de procedencia y con raíces ancestrales andina vienen despertando.

En estos últimos años vienen reconfigurándose actores sociales que viene matizando con la lengua, los movimientos nacionalistas o de identidad étnica han adoptado a veces como símbolo o emblema una variedad lingüística (generalmente con literatura propia) hacia la cual profesan la lealtad, que se traducen en reservar otras variedades (Velasco, 2013), desde la década del noventa se viene asumiendo una postura interesante, con

motivo de los 500 años de invasión, que va enfatizar con mucha claridad a partir de los sucesos del 2004 y el cual tiene influencia del proceso político boliviano liderada por primera vez como presidente Evo Morales Aymara, un aymara a pesar de todas las situaciones. En consecuencia, nuestros informantes en su totalidad se afirmaron que “son aymaras” esta se viene expresando en diversos espacios sociales, políticos, económicos y culturales. Las frases aymaras definen el sentido de identidad desde las comunidades y se pudo identificar las siguientes frases:

“*nanakaxa aymarapxtwa*” ‘nosotros somos aymaras’  
 “*jiwasanakaxa aymaranakpxtwa*” ‘nosotros somos aymaras’  
 “*aymarata parlasiripxtwa*” ‘somos hablantes aymaras’

Como se puede percibir que son frases o categorías comunes que se utilizan como respuestas a la interrogante: ¿Quiénes son? Son respuestas que hace poco no se tenía, inclusive hay gente que ha perdido la lengua aymara, es decir ya no habla, pero se autodefine como aymaras. Existe una movilización por la revaloración de la lengua aymara en diversos espacios, entonces los niños y jóvenes de las comunidades que han sido sometidos al olvido de su lengua y cultura, está siendo cuestionada y retomada por los mismos padres y el interés que están poniendo las instituciones en la lengua y la cultura.

#### 4.3.2.2. En relación a las actividades agrícolas

Abordar las comunidades campesinas es abordar la agricultura y la ganadería, por consiguiente implica constatar e identificar la lucha por recrear esas actividades importantes desde dos aspectos, una frente al abandono por parte del Estado y por otro lado frente al clima adverso que se presenta en periodos del ciclo agrícola y pecuario. En ese sentido, existen experiencias dolorosas que han afrontado las comunidades, tenemos algunos testimonios relacionados con la educación.

*“Hemos vivido dos épocas de sequía e inundaciones, no teníamos cosecha para nada, el año 1943 y 1982, luego las inundaciones, los animales morían poco a poco. Por eso, pensamos que para enfrentar esa situación es la educación de nuestros hijos que no sufran como nosotros hemos sufrido esos años”*(E5: 22-9-2017).

Podemos inferir desde las versiones de los informantes dos aspectos, en primer lugar está relacionado la educación con la agricultura, porque el factor climatológico

determina y obliga a los padres a incidir a que sus hijos e hijas de los pobladores a entender y optar la educación; en segundo lugar, el factor climático obliga a migrar a las familias a otras ciudades en busca de “mejores condiciones de vida” en otras ciudades de la costa.

Es sabido que las actividades más importantes en ambas comunidades son la agricultura y su territorio se ha distribuido de la siguiente forma:

Tabla 7

*Uso de la Tierra en la comunidad de Copacachi Ichunta*

Descripción	Superficie(Has)	Porcentaje
Terrenos de cultivo	290.00	77.33
Pastos Naturales	40.00	10.67
Cobertura Arbórea	25.00	6.67
Uso no agrícola	20.00	5.33
<b>Total</b>	<b>375.00</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaborado en desde el trabajo de campo, octubre 2017.

De la tabla se deduce, que la comunidad tiene una extensión de 375 hectáreas, que constituye el 100% de extensión; 290 Has., son terrenos de cultivo y representa el 77.33%; 40 Has., son pastos naturales y representa el 10.67%; 25 Has., que constituye cobertura arbórea que representa el 6.67%; y 20 Has., son de uso no agrícola que representa el 5.33%, respectivamente.

Tabla 8

*Uso de la Tierra en la comunidad de Suquinapi*

Descripción	Superficie(Has)	Porcentaje
Terrenos de cultivo	91.00	59.87
Pastos Naturales	16.00	10.53
Cobertura Arbórea	05.00	3.29
Uso no agrícola	40.00	26.32
<b>Total</b>	<b>152.00</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaborado en desde el trabajo de campo, octubre 2017.

De la tabla se deduce, que la comunidad tiene una extensión de 152 hectáreas, que constituye el 100% de extensión; 91 Has., son terrenos de cultivo y representa el 59.87%; 16 Has., son pastos naturales y representa el 10.53%; 5 Has., que constituye cobertura arbórea que representa el 3.29 %; y 40 Has., son de uso no agrícola que representa el 26.32%, respectivamente.

Tabla 9

*Principales cultivos en la comunidad de Copacachi Ichunta*

Descripción	Superficie(Has)	Porcentaje
Papa	90.00	31.03
Quinoa	90.00	31.03
Avena/Cebada	70.00	24.14
Otros	40.00	13.79
<b>Total</b>	<b>290.00</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaborado en desde el trabajo de campo, octubre 2017.

De la tabla se deduce que el área cultivo tiene una extensión de 290 hectáreas, que constituye el 100%; 90 Has., son cultivo de papa de cultivo y representa el 31.03%; 90 Has., es quinua y representa el 31.03; 70 Has., que constituye entre avena y cebada que representa el 24.14%; y 40 Has., son de otros cultivos que representa el 13.79%, respectivamente.

Tabla 10

*Principales cultivos en la comunidad de Suquinapi*

Descripción	Superficie(Has)	Porcentaje
Papa	30.00	32.97
Quinoa	30.00	32.97
Avena/Cebada	20.00	21.98
Otros	11.00	12.09
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaborado en desde el trabajo de campo, octubre 2017.

De la tabla se deduce que el área cultivo tiene una extensión de 91 hectáreas, que constituye el 100%; 30 Has., son cultivo de papa de cultivo y representa el 32.97%; 30

Has., es quinua y representa el 32.97%; 20 Has., que constituye entre avena y cebada que representa el 21.98%; y 11 Has., son de otros cultivos que representa el 12.09%, respectivamente.

El estudio sobre las comunidades ya ha sido expuesta como una organización social y productiva (Matos, 1976) anclada bajo elementos culturales y ancestrales construidos históricamente hoy recreadas aunque con diversas limitaciones, en el Perú, diversas investigaciones econométricas han concluido que la baja escolaridad en las áreas rurales es la causa principal de la pobreza relativa (Webb, 2013). Esta situación ha servido de justificación y argumento para desarrollo y aplicación de diversos programas de desarrollo, pero siempre desde la perspectiva endógena y bajo marcos y parámetros desarrollista, que no ha acabado con las diversas variedades de cultivos, como la papa, oca, isaño, olluco, que está en proceso de extinción, sólo queda en algunos recursos.

#### 4.3.2.3. En relación a las actividades pecuarias

Los procesos de cambio que ha afrontado y sigue afrontando las comunidades es siempre en relación con sus actividades, como adelantamos afrontan los mismos factores que la agricultura, como el clima y el abandono de parte del Estado, pero sigue vigente la realización de estas actividades, en consecuencia sigue siendo una actividad fundamental, sin embargo, existe poca relación social de los adolescentes con los demás y la falta de una identidad bien definida para establecer relaciones humanas con sus compañeros, el ambiente familiar y, sobre todo, el entorno social son asuntos de vital importancia en su formación integral (Zaldívar, 2011). Se ha desconectado a los pobladores de la comunidad, se pudo identificar diversos refranes desde nuestros informantes como:

“*Uywampi yapumpi jakasiritanwa*” ‘vivimos con la chacra y la ganadería’

“*yatiñawa uywa uywachaña*” ‘Hay que saber criar animales’

“*uywaxa tukusiriwa*” ‘los animales pueden extinguirse’

Está estrechamente vinculado con la sabiduría de la crianza y la vivencia, que la educación formal representada por la escuela, el colegio y la universidad, que han legitimado la extinción sistemática de la alpaca y la llama, ahora del burro, entre otros animales que ya no crían.

A pesar de las dificultades, la crianza de animales es otra de las actividades importantes en las dos comunidades. A continuación en las siguientes tablas presentamos algunos datos que son fundamentales para comprender la relación de la reivindicación de las comunidades.

Tabla 11

*Crianza de principales animales en la comunidad de Copacachi Ichunta*

Descripción	Cantidad	Porcentaje
Vacunos	120	17.4
Auquénidos	04	0.6
Ovinos	341	49.6
Cuyes	98	14.2
Aves	125	18.2
<b>Total</b>	<b>688</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaborado en desde el trabajo de campo, octubre 2017.

Según la tabla se crían la cantidad de 688 animales, el cual representa el 100%; del cual 120 son vacunos que representa el 17.4%; 4 auquénidos que representa el 0.6%; 341 ovinos, que constituye el 49.6%; 98 cuyes, que representa el 14.2%; y 125 aves que viene a ser el 18.2%, respectivamente.

Tabla 12

*Crianza de principales animales en la comunidad de Suquinapi*

Descripción	Cantidad	Porcentaje
Vacunos	102	17.9
Auquénidos	04	0.7
Ovinos	320	56.1
Cuyes	10	1.8
Aves	134	23.5
<b>Total</b>	<b>570</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia, octubre 2017.

Según la tabla se crían la cantidad de 570 animales, el cual representa el 100%; del cual 102 son vacunos que representa el 17.9%; 4 auquénidos que representa el 0.7%; 320 ovinos, que constituye el 56.1%; 10 cuyes, que representa el 1.8%; y 134 aves que viene a ser el 23.5%, respectivamente.

#### 4.3.2.4. En relación a los proceso de transformación sociocultural

En la actualidad en términos generales ha mejorado el nivel educativo de los pobladores, es decir, el acceso a las escuelas en ambas comunidades, aunque muchos padres de familia prefieren llevarlo a las instituciones educativas de Ilave. Aunque ha disminuido considerablemente el número de alumnos. Por ello, la siguiente tabla nos presenta un avance importante, que de hecho va coadyuvar en el desarrollo de la comunidad.

Tabla 13

*Nivel educativo de la población de Copacachi Ichunta*

Descripción	Cantidad	Porcentaje
Superior	2	16.44
Secundaria	16	21.92
Primaria	31	42.47
Inicial	06	8.22
Wawa Uta	08	10.96
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaborado en desde el trabajo de campo, octubre 2017.

De la Tabla se desprende, que 63 pobladores vienen cursando la educación en sus diferentes niveles; del cual 2 en formación superior, que representa el 16.44; 16 estudian en el nivel secundario, que representa el 21.92%; 31 en primaria, que constituye el 42.47%; 6 en inicial, que viene a ser el 8.22%; y 8 en wawa uta, que representa el 10.96%, respectivamente. Desde el año 1983 a 1990, sobre todo por situaciones climatológicas como las sequias e inundaciones muchas familias ha migrado hacia las ciudades de la costa como Tacna e Ilo, por ello no ha aumentado en cantidad la población.

Estas familias regresan y llegan para algunas fiestas comunales, como son los carnavales, aniversario de la comunidad y matrimonios de algunos familiares. Muchas familias han instituido redes familiares en estas ciudades bajo sus prácticas ancestrales y tradicionales.

Tabla 14

*Nivel educativo de la población de comunidad de Suquinapi*

Descripción	Cantidad	Porcentaje
Superior	18	50.00
Secundaria	06	16.67
Primaria	04	11.11
Inicial	03	8.33
Wawa Uta	05	13.89
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes, junio 2017.

En el caso de la comunidad de Suquinapi de la tabla se desprende, que 36 pobladores vienen cursando la educación en sus diferentes niveles; del cual 18 en formación superior, que representa el 50.00%; 6 estudian en el nivel secundario, que representa el 16.67%; 4 en primaria, que constituye el 11.11%; 3 en inicial, que viene a ser el 8.33%; y 5 en wawa uta, que representa el 13.89%, respectivamente.



## CONCLUSIONES

- En los procesos de lucha por derecho la educación, se han identificado tres actores importantes, en primer lugar el trinomio: Estado-Escuela y Comunidad, el Estado se hace presente y se expresa a partir del Núcleo Escolar Campesino (NEC), la Unidad de Servicios Educativos Ilave, Área de Desarrollo Educativo (USE, Ilave-Ilave), y ahora como Unidad de Gestión Educativa El Collao-Ilave (UGEL-El Collao). El segundo actor viene a ser las autoridades y líderes comunales, en este caso aquí se destaca la labor de los tenientes gobernadores y los patronatos escolares desde sus vivencias vinculadas a sus prácticas cotidianas. Y el tercer actor viene a ser el del maestro, que fue un agente importante para desarrollo de la educación en estas dos comunidades.
- La reivindicación por la educación de las comunidades aymaras en este caso, de las comunidades de Copacachi Ichunta y Suquinapi se anclan en el proceso histórico de exclusión y discriminación, cuya necesidad y demanda era el “leer y escribir” en la lengua española, teniendo el acceso se podía resolver, fundando o creando escuelas, implícitamente acarrea en el desprecio y olvido de la lengua nativa, el cual fue validado y legitimado de manera sistemática por la escuela tradicional. Por consiguiente, el proceso de reivindicación tiene una connotación de lucha en acceso en los aspectos, como: en lo político, tiene una estrecha relación con la exclusión, lo sociocultural con el racismo, lo económico con la discriminación, lo ambiental con el extractivismo; el cual confluye en la educación como elemento de transformación, que hasta ahora no entendido el sistema educativo.
- Los resultados del proceso de reivindicación por la educación en las comunidades ha respondido a un modelo de escuela “occidental” “escuela oficial” esta demanda se gestó desde sus líderes bajo sus principios y valores ancestrales y comunales, aunque se ha resuelto algunas expectativas. Pero en el proceso fue desvinculándose de la comunidad,

de hecho que tiene un elemento de una mejora relativa. No supo tomar en cuenta sus actividades como la agricultura y la ganadería, más bien fue desvinculando al niño y a la niña de su comunidad, cuyos resultados se perciben en la extinción de la biodiversidad comunal, obviamente vinculado a otros factores, en suma no fue un escuela con sentido de pertinencia, por ello viene afrontando su extinción.



## RECOMENDACIONES

- Para desarrollar y aplicar políticas educativas pertinentes es fundamental y se vuelve imprescindible la identificación de los actores de la reivindicación por la educación emprendida por las comunidades y pueblos ancestrales, en ese sentido el Estado desde las instituciones educativas debe capitalizar el sentido colectivo de las comunidades.
- La crisis social y ambiental puede ser afrontada desde los diversos espacios y niveles de la educación, los cuales aún están vigentes y se practican en las comunidades aymaras, los cual deben ser incorporados en los diversos componentes curriculares.
- Se debe recrear la educación con sentido pertinencia, que apuntale al reencuentro y pueda vincular a la comunidad, con sus actividades de agricultura, ganadería, cultura, lengua y su vivencia, que son la reserva moral y ambiental en este contexto de la crisis que viene afrontando los pueblos a causa del capitalismo salvaje.
- Se debe realizar investigaciones relacionados a las comunidades aymaras, porque vienen afrontando cambios acelerados y considerables, con tendencias desarrollistas que cuyas consecuencias serán adversas y nefastas en el futuro por que conducen a su extinción.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alanoca, V. (2012). *El buen vivir en la cultura aymara*. Saarbrücken: EAE.
- Alanoca, V. (2013). *Conflictos aimaras*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano.
- Alanoca, V., & Alanoca, J. H. (2016). *Apuntes sobre el proyecto sierra sur en el Collao-Ilave*. Puno: Emer impresiones.
- Alanoca, V., & Escobar, F. (2017). *Plan desarrollo tecnológico, innovación y competitividad con responsabilidad socio ambiental de la provincia de El Collao Ilave al 2025*. Puno: Altiplano.
- Albo, X. (1988). *Raíces de América: El mundo aymara*. Madrid: Unesco.
- Albó, X. (1992). Bases étnicas y sociales para la participación aymara en Bolivia. La fuerza histórica del campesinado. En E. Kingman, *Ciudades de los andes* (págs. 375-389). Quito: Ciudad.
- Araujo, L. (2013). *Teorías contemporaneas del aprendizaje*. Arequipa: Edimag.
- Ayala, L. (2005). *Morir en Ilave. Acrónica de un conflicto de la Nación Aymara con el Estado-nación*. Lima: San Marcos.
- Balarin, M. &. (2008). *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Lima: Niños del milenio.
- Baronet, B. (2015). El movimiento zapatista y la educación para la autonomía. En P. Medina, *Pedagogías insumisas* (págs. 49-71). México: Universidad de Ciencias y Artes Chiapas.
- Bilbeny, N. (2007). *La identidad cosmopolita*. Barcelona: Kairós.

- Bonal, J. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿a quien beneficia? *Educação & sociedade*, 30(108), 653-671. Recuperado el 29 de noviembre de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0230108>
- Bonfil, G. (2001). *México profundo, una civilización negada*. México: Conaculta.
- Bourricaud, F. (1967). *Cambios en Puno*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Burga, E, Hidalgo, L. y Trapnell, L. (2012). *La Escuela Intercultural Bilingüe. Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*. Lima: Family Health International.
- Callisaya, P. (2016). *Levantamientos indígenas educación indígenal*. La Paz: Diario.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Fin de milenio. Vol. 3*. Madrid : Alianza Editorial.
- Castillo, E., & Caicedo, J. A. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela Colombiana. Un acontecimiento de las pedagogías insumisas. En P. Medina, *Pedagogías insumisas* (págs. 96-117). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Cerrón-Palomino, R. (12 de Febrero de 2016). Educación Intercultural Bilingüe: “¿Es una farsa!” . *Los Andes*, pág. 8.
- Charters, C., & Stavenhagen, R. (2010). *El desafío de la declaración*. Copenhague: Iwgia.
- Corvalán, J. (Julio-diciembre de 2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista colombiana de educación*(51), 40-79. Recuperado el 30 de noviembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245003.pdf>
- Crestanello, A. (1998). Preguntas para la acción. *Ensayos y experiencias*, 57-65.
- Cultura, M. d. (2014). *Aimaras comunidades rurales en Puno*. Lima: Ministerio de Cultura .

- De Puelles, M. (23 de Abril de 1993). *Estado y educación en las sociedades europeas*. Recuperado el 25 de agosto de 2017, de <http://rieoei.org/oeivirt/rie01a02.htm>: <http://rieoei.org/oeivirt/rie01a02.htm>
- Delgado, K. (2005). *Educación desde la crisis*. Lima: San Marcos.
- Díaz, L. (1959). *Informe sobre los Núcleos Escolares 1946-1958*. Lima: Ministerio de Educación Pública - Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación.
- Educación, M. d. (2017). *Currículo nacional de la educación básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- Encinas, A. (2007). *Un ensayo de la escuela nueva en el Perú*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano.
- Escalante, Y. (2009). *Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial*. México: Atril excelencia editorial.
- Escárzaga, F. (2014). *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y transformación social*. México: Ceam.
- Espinoza, A. (2010). The origins of the núcleos escolares campesinos or clustered schools for peasants in Peru, 1945-1952. *Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*. Recuperado el 12 de noviembre de 2017, de Espinoza, G. A. (2010). The origins of the núcleos escolares campesinos or clustered schools for peasants in Peru, 1945-1952. En: *Revista electrónica* <http://revistas.um.es/navegamer>
- Espinoza, A. (2010). *The origins of the núcleos escolares campesinos or clustered schools for peasants in Peru, 1945-1952*. En: *Revista electrónica* <http://revistas.um.es/navegamer>. Obtenido de <http://revistas.um.es/navegamer>: <http://revistas.um.es/navegamer>
- Frisancho, M. (1946). *Los tiranos no nacen sino que los hacen*. Buenos Aires: Instituto del Libro.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- García, N. (2006 [1989]). *Culturas híbridas*. Sao Paulo: Edusp.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hessen, J. (1947). *Teoría del conocimiento*. Buenos Aires: Losada.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos*, 173-186.
- Justo, M. (2017). *Corrupcion*. Lima: Horizonte.
- Kreisel, M. (2016). Reivindicaciones del derecho a una educación propia: La figura del educador comunitario. *Alteridad*, 21-32. doi:10.17163/alt.v11n1.2016.02
- Laos, A. (2004). *Las comunidades campesinas en el siglo XXI*. Lima: Grupo Allpa.
- Layme, F. (2011). Mundo Aymara. En B. Ludovico, *Vocabulario de la lengua aymara*. La Paz: Radio San Gabriel.
- Llanque, D. (1990). *Llanque Chana, D. (1990). La cultura aymara. desestructuración o afirmación de identidad*. Lima: IDEA, Tarea. Lima: IDEA, Tarea.
- Lopez, E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz: Plural.
- Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. En M. e. Mar del Pozo, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. (págs. 30-47). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Maletta, H. (2015). *Hacer ciencia*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Mallea, P. (2016). *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)*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- Mariategui, C. (2002). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Ediciones cultura peruana.
- Matos, J. (1976). *Hacienda comunidad y campesinado en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Matos, J. (1984). *Desborde popular y crisis del Estado*. Lima : Instituto de Estudios Peruanos.

- Pajuelo, R. (2015). *No hay ley para nosotros*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano.
- Pajuelo, R. (2016). *Río invisible*. Lima: Ríos profundos.
- Palomino, C. (1980). *Instituto de Lingüístico de Verano un fraude*. Lima: Rupa Rupa.
- Pérez, E. (1992). *Warisata. La escuela-ayllu*. La Paz: Hisbol.
- Portocarrero, G. (2009). *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Fondo Editorial de Congreso del Perú.
- Portugal, J. (2013). *Historia de la educación en Puno*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano. p. 442. Puno: Universidad Nacional del Altiplano.
- Reinaga, F. (2010). *La revolución india*. La Paz: Wagui.
- Renique, L. (2004). *Batalla por Puno*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Reyes, M. (05 de 06 de 2012). *¿En qué consiste el proceso educativo?* Obtenido de <https://es.scribd.com/user/154680504/Fernanda-Esperanza-Ayala-Catalan>: <https://es.scribd.com/doc/97230741/En-que-consiste-el-proceso-educativo>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns*. Buenos Aires: Taurus.
- Sarzuri, M. (2014). La lucha por «comunitarizar» la educación. Construcciones desde el subsuelo político. *Foro de Educación*, 169-190.
- Sosa, P. (2017). *Docencia*. Puno: Altiplano.
- Tapia, A. (Octubre de 1964). Educación fundamental. *Unanchiri*, 7-8.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thomson, S. (2007). *Cuando sólo reinasen los indios*. La Paz: Muela del diablo.
- Tuoraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista colombiana de sociología*, 255-278.
- Valcarcel, L. (1973). *Ruta cultural del Perú*. Lima: Universo.



- Vargas, P. (1983). *Movimiento campesino peruano (1945-1964) : algunos elementos de analisis preliminares y una aproximacion bibliografica*. Lima: Centro Peruano de Estudios Sociales.
- Velasco, H. (2013). *Hablar y pensar, tareas culturales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Velasqu ez, J. L. (2011). *Conflicto interno escuela y maestro en el altiplano puneño(1980-1990)*. Puno: Qhala editores.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Webb, R. (2013). *Conexión y despegue rural*. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Weingberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Wolkmer, A. C. (2006). *Pluralismo jurídico*. Sevilla: Mad.
- Zaldívar, P. (2011). *Hacia un nuevo paradigma transformación educativo*. Lima: San Marcos.
- Zorrilla, M. (13 de junio de 2002). * Que relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación?* Recuperado el 15 de setiembre de 2017, de [www.oei.es/historico/.../relacion\\_maestro\\_calidad\\_equidad\\_educacion\\_zorrilla.pdf](http://www.oei.es/historico/.../relacion_maestro_calidad_equidad_educacion_zorrilla.pdf):  
[www.oei.es/historico/.../relacion\\_maestro\\_calidad\\_equidad\\_educacion\\_zorrilla.pdf](http://www.oei.es/historico/.../relacion_maestro_calidad_equidad_educacion_zorrilla.pdf)
- Zúniga, M. P.-E. (1990). *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias.



**Anexo 1. Guía para grupos focales**

<b>I. OBJETIVO DE LA INVESTIGACION:</b>				
Identificar el proceso de reivindicación por la educación en las comunidades aymaras de llave, caso dos comunidades: Suquinapi y Copacachi Ichunta				
<b>II. OBJETIVO DEL GRUPO FOCAL:</b> Recopilar información in situ sobre el proceso de reivindicación por la educación en las comunidades aymaras de llave, caso dos comunidades: Suquinapi y Copacachi Ichunta.				
<b>III. MODERADOR/OBSERVADOR:</b>				
N°	Nombres y apellidos	Edad	Sexo	Ocupación/Cargo
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

**GUÍA DE PREGUNTAS**

N°	Preguntas
1	¿Cómo fue el proceso reivindicación por la educación en tu comunidad?
2	¿Qué experiencias saben o conocen?
3	¿Qué aspectos positivos y negativos se puede identificar?
4	¿Cuáles son los resultados de la escuela para comunidad?
5	¿Qué tipo de escuela necesita la comunidad en estos nuevos tiempos?

**V. OBSERVACIONES**


**Anexo 2.** Guía de entrevistas

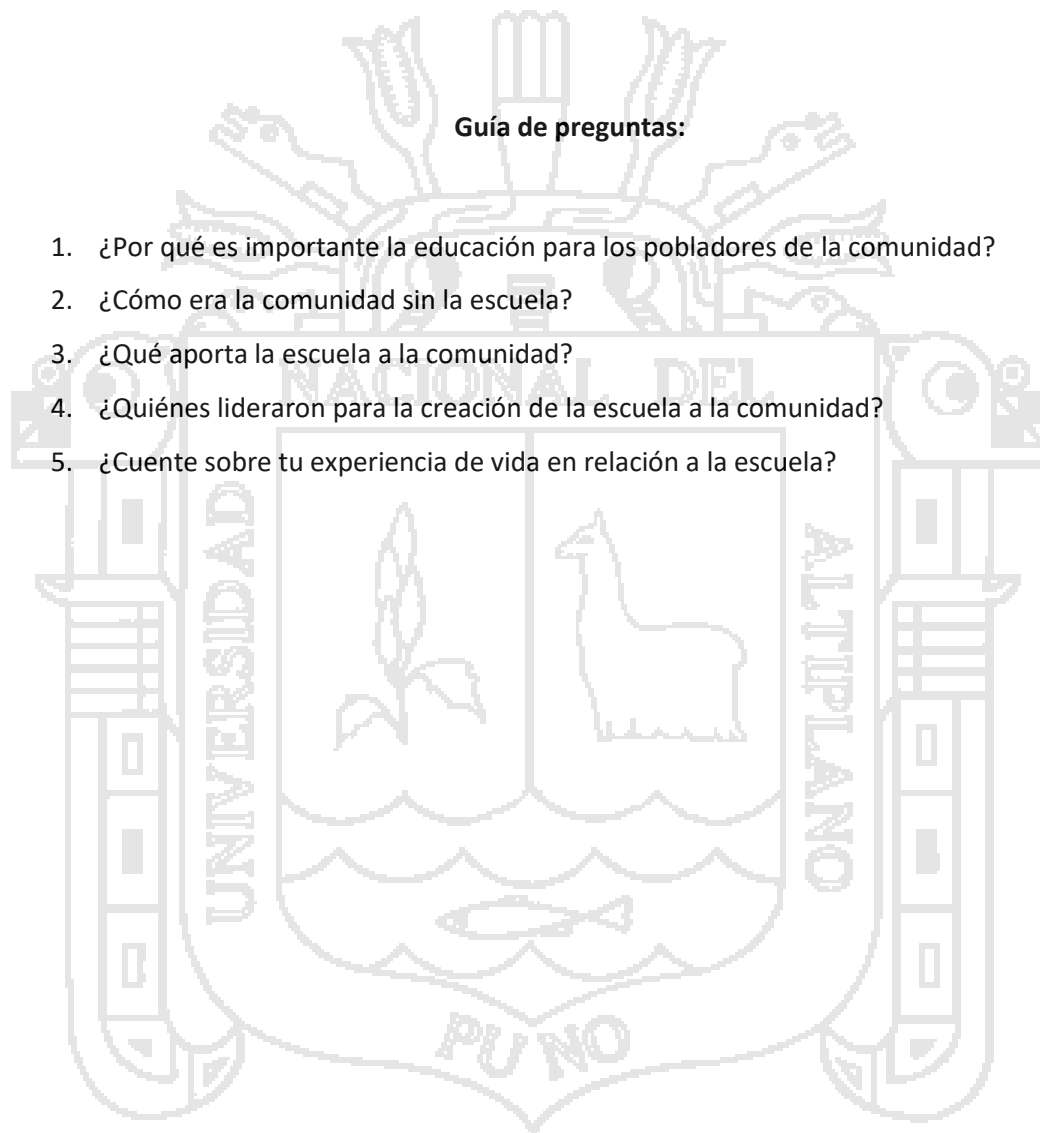
CODIGO N°: \_\_\_\_\_

SEGMENTO: LIDER ( ) COMUNERO ( ) MAESTRO ( )

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

**Guía de preguntas:**

1. ¿Por qué es importante la educación para los pobladores de la comunidad?
2. ¿Cómo era la comunidad sin la escuela?
3. ¿Qué aporta la escuela a la comunidad?
4. ¿Quiénes lideraron para la creación de la escuela a la comunidad?
5. ¿Cuenta sobre tu experiencia de vida en relación a la escuela?



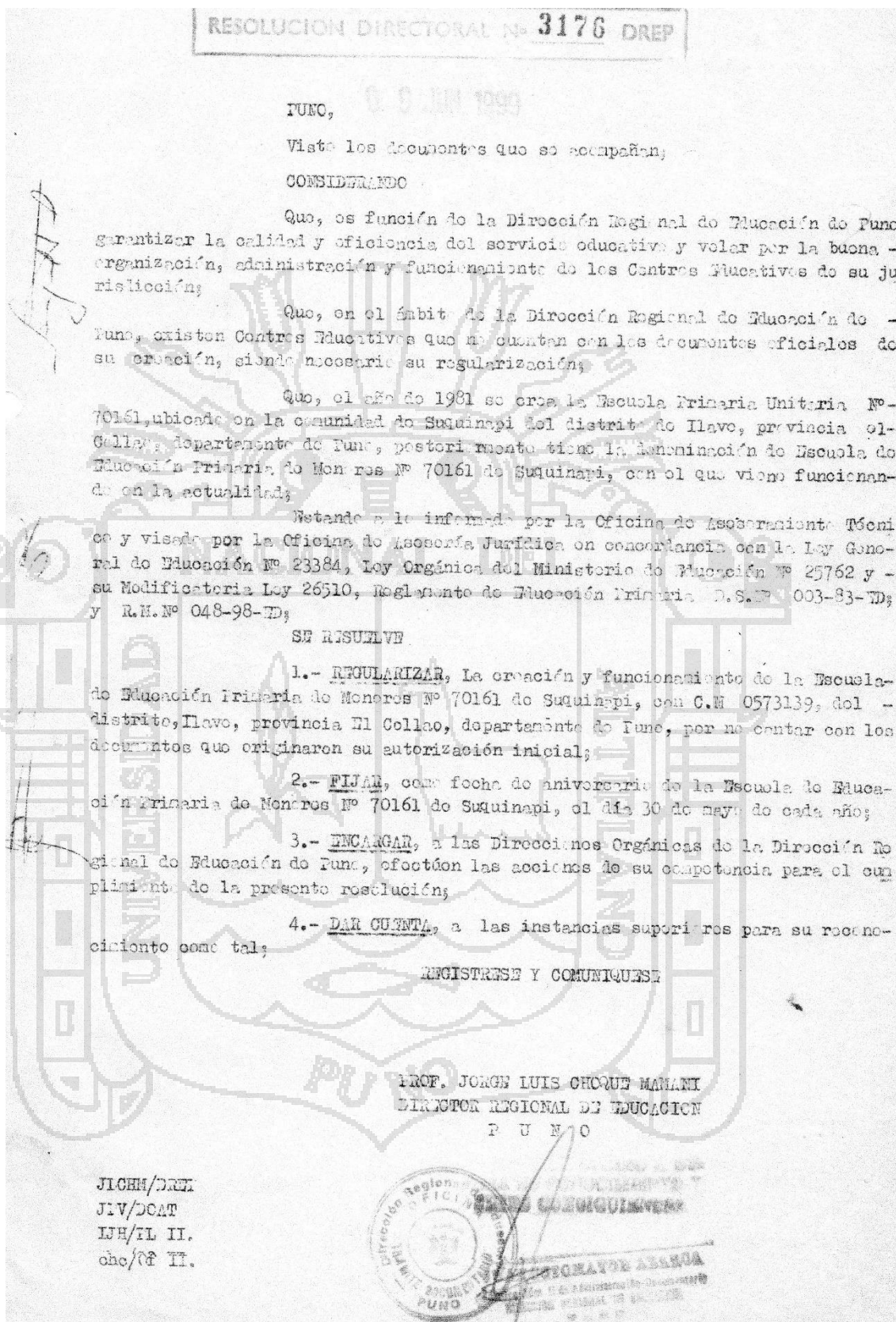
Anexo 3. Guía de observación Participante

<b>Proyecto:</b>		<b>Observador:</b>	
<b>Lugar:</b>		<b>Situación:</b>	
<b>Objetivo de la observación:</b>	Registrar la información sobre la presencia de la escuela en la comunidad		
<b>Instrucciones:</b>			
<b>TEMAS</b>		<b>PREGUNTAS</b>	

**Anexo 4.** Registro de observación

<b>Proyecto:</b>		<b>Observador:</b>	
<b>Lugar:</b>		<b>Escena:</b>	
<b>Hora inicio:</b>		<b>Código de registro gráfico y audiovisual.</b>	
<b>Hora final:</b>			
<b>Descripción (Obs. directa)</b>			
<b>Interpretativo</b>			
<b>Temático</b>			
<b>Personal</b>			

Anexo 5. Resolución de creación y fundación de la escuela de Suquinapi



**MEMORIA DESCRIPTIVA DEL PREDIO RURAL PROPIEDAD DEL  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN – INSTITUCION EDUCATIVA PRIMARIA N°  
70161 DE SUQUINAPI – ILAVE – EL COLLAO - PUNO**

### 1.0 JUSTIFICACIÓN

La presente memoria descriptiva del predio rural propiedad del MINISTERIO DE EDUCACIÓN – INSTITUCION EDUCATIVA PRIMARIA N° 70161 DE SUQUINAPI – ILAVE – EL COLLAO - PUNO. Se elabora con el propósito de cumplir el saneamiento legal correspondiente: de inscripción en la Oficina de Superintendencia Nacional de los Registros Públicos y en el Margesí de Bienes del Ministerio de Educación, al amparo de la Ley N° 26512 y otras Normas pertinentes.

### 2.0 DATOS GENERALES

**2.1 PROPIETARIO:** MINISTERIO DE EDUCACIÓN – INSTITUCION EDUCATIVA PRIMARIA N° 70161 DE SUQUINAPI – ILAVE – EL COLLAO - PUNO, en actual uso, posesión real y efectiva desde el año 1965

### 2.2 UBICACIÓN POLITICA:

- Lugar : COMUNIDAD SUQUINAPI
- Distrito : ILAVE
- Provincia : EL COLLAO
- Departamento : PUNO

### 2.3 UBICACIÓN CARTOGRAFICA:

COORDENADAS UTM (DATUM: PSAD '56)  
(CENTROIDE) : 433,533.7421 – ESTE  
8 218,909.4375 – NORTE

### 3.0 PERÍMETRO

El perímetro total del terreno forma un polígono irregular de CINCO (05) lados de **417.50 ML.** (metros lineales).

### 4.0 ÁREA

El área total del terreno en mención es de **10,814.94 M2** (Metros cuadrados), que se enmarcan dentro los linderos y medidas perimétricas que sigue.

### 5.0 LINDEROS Y COLINDANTES

**POR EL NORTE :** Con la Propiedad de la Familia Ticona. En una longitud de **101.00 ML** (metros lineales) en línea recta de un solo tramo.

**POR EL SUR :** Con la Propiedad de la Familia Ticona. En una longitud de **102.50 ML** (metros lineales) en línea recta de un solo tramo.



POR EL ESTE : Con la Propiedad de la Familia Ticona. En una longitud de **107.40 ML** (metros lineales) en línea recta de un solo tramo..

POR EL OESTE : Con la Propiedad de la Familia Ticona. En una longitud de **106.6 ML** (metros lineales) en línea quebrada de dos tramos.

## 6.0 DESCRIPCION

### 6.1 TOPOGRAFIA y TIPO DE SUELO

La topografía del predio es plana, siendo el tipo de suelo limo - arcilloso.

### 6.2 CONSTRUCCIONES

Sobre la superficie se halla edificado el local Institución Educativa Primaria N° 70161 de SUQUINAPI – ILAVE – EL COLLAO – PUNO.

Edificación de seis bloques de un solo nivel de altimetría; constituido por 03 aulas, 01 Dirección, 03 Deposito, 01 cocina, 01 salón comunal, 01 Teatrin, Vivienda de profesores, de material adobe con techo calamina, evaluado en Regular estado de conservación.

El perímetro del predio se encuentra de limitado a través del Cerco Perimétrico en cada de sus vértices, siendo su acceso principal ubicado por el lado Sur.

El área construida es de **656.61** metros cuadrados.

### 6.3 INFRAESTRUCTURA DE SERVICIOS

- AGUA : No cuenta (Pozo)
- DESAGUE : No cuenta (letrina)
- LUZ : No cuenta

ILAVE, SETIEMBRE del 2007

Cc. RR.PP.  
Margesi M.E.  
Infraest.  
As. Jurídica



ING. ALBERTO PINEDA NEYRA  
ESPECIALISTA EN INFRAESTRUCTURA  
N.º 84122  
U.E. 304 EDUC. EL COLLAO