

MAESTROS INDIGENISTAS Y SUS EXPERIENCIAS SOCIO-EDUCATIVAS EN EL ALTIPLANO PERUANO EN EL SIGLO XX

INDIGENOUS MASTERS AND THEIR SOCIO-EDUCATIONAL EXPERIENCES IN THE PERUVIAN ALTIPLANO IN THE TWENTIETH CENTURY

Henry Mark Vilca Apaza

Universidad Nacional del Altiplano
E-mail: hmm0202@hotmail.com

Cristóbal Rufino Yapuchura Saico

Universidad Nacional del Altiplano
E-mail: cyapuchura@hotmail.com

William Walker Mamani Apaza

Universidad Nacional del Altiplano
E-mail: williamwalas@hotmail.com

Danitza Luisa Sardón Ari

Universidad Nacional del Altiplano
E-mail: dalusardon@hotmail.com

Recibido el: 12/01/2018

Aceptado el: 10/07/2018

RESUMEN

90 A fines del siglo XIX se producen importantes acontecimientos sociales y educativos en Puno-Perú como el comercio acelerado de lana al mercado europeo que consecuentemente dio lugar al despojo de tierras a las comunidades campesinas por los gamonales aprovechándose del analfabetismo, y en respuesta a estos hechos, en el siglo XX, surgen líderes campesinos denominados mensajeros para exigir al Estado escuela para educarse, y ante la oposición del gamonal fundan escuelas clandestinas. Como consecuencia de estas luchas se establecieron escuelas en el medio rural con la política de incorporar al indio a la “civilización” pero con efectos adversos en el aprendizaje del castellano que dio lugar al surgimiento de maestros indigenistas para proponer una pedagogía contextualizada al tiempo de luchar por la revaloración del indígena, cuyas vidas y aportes se visibilizan en el presente.

Palabras claves: maestros indigenistas, experiencias socio-educativas, revaloración

ABSTRACT

At the end of the 19th century important social and educational events took place in Puno-Peru, such as the accelerated trade of wool to the European market, which consequently led to the dispossession of lands from peasant communities by the gamonales taking advantage of illiteracy, and in response to these facts, in the twentieth century, peasant leaders called messengers emerge to demand the State school to educate themselves, and before the opposition of the gamonal found clandestine schools. As a consequence of these struggles, schools were established in rural areas with the policy of incorporating the Indian into “civilization” but with adverse effects on the learning of Spanish that led to the emergence of indigenous teachers to propose a pedagogy contextualized at the time of fighting for the revaluation of the indigenous, whose lives and contributions are visible in the present.

Keywords: indigenist teachers, socio-educational experiences, revaluation

INTRODUCCIÓN

Puno, ubicado al sureste de Perú, con 67000 km² de territorio, al oeste del lago Titicaca, históricamente fue el espacio donde hace 10000 a. C. llegaron los *Arawaks* (Loayza, 1972) dando origen a las civilizaciones altiplánicas Pukara y Tiwanaku (Palao, 2005). En el siglo XII, El mismo espacio fue escenario de la invasión de grupos aymaras (collas, lupacas, pakajes, etc.) conquistadores de sus predecesores (De la Riva, 1966), los que a su vez fueron sometidos por los Incas en el siglo XV. El desarrollo de esta diversidad de culturas establecida en el Altiplano y en el Perú se vieron interrumpidas con la intervención española en el siglo XVI (1532), con ello el Tawantinsuyo pasó a ser Colonia de España llevándolo a la más inhumana condición, llamándose a sus pobladores en adelante “indios” y luego “indígenas”. En 1821 se declaró la Independencia del Perú y con ello pasó a constituirse en una República; pero como “el movimiento que llevó a esta nueva situación no fue el de Tupac Amaru II sino el de los criollos” (Rodríguez, 2000, p. 13), la etapa republicana no significó ningún cambio para los indígenas como tampoco significó unidad, por el contrario se conformó dos repúblicas: La República de Indios que demandaba justicia, educación y abolición de la servidumbre y la República de Blancos constituida por los hacendados, las autoridades y la oligarquía, como los opresores del indígena que valiéndose del aparato estatal reprimían las rebeliones indígenas (Choque, 2016).

A la luz de las necesidades de desarrollo de una naciente República y del proyecto de Estado-nación en el Perú, el criollo buscó el abandono de todo aquello que significara lo originario (López, 1988), mediante la implementación de una educación “asimilacionista” que enseñara al indio el “amor a la patria” y el castellano como lengua civilizada (Rodríguez, 2000), que no llegó inicialmente a Puno por oposición del gamonalismo. Además, en la primera mitad del siglo XX en el Altiplano puneño se suscitan una serie de movimientos socio-educativos de significancia nacional motivados por los principios del pensamiento indigenista y del pensamiento crítico (Alanoca, 2016), cuyo objetivo no solo fue técnico-pedagógico sino, y más aún, la solución al problema del indio (quechua y aymara). Fue una etapa a la que Hazen (1974) calificó como la era del *awakening* o despertar de Puno. En ese contexto, los esfuerzos del presente están orientados a develar la vida y

las experiencias socio-educativas de los maestros indigenistas que surgieron a inicios del siglo XX en pro de la revaloración indígena como respuesta a la situación paupérrima en que se encontraba producto de la explotación.

Para el cumplimiento del propósito se empleó el método cualitativo orientado a la sistematización y análisis contrastivo de la información, y la técnica del análisis documental (Hernandez, Fernandez & Baptista, 2006) con el que se obtuvo información acerca de la realidad objeto de estudio en documentos escritos como libros, tesis, revistas y periódicos.

DESARROLLO TEMÁTICO

Situación Socio-económica de Puno - Perú en el siglo XIX y XX

La República de Blancos o “Mistis” en Puno representada por el gamonal, a fines del siglo XIX e inicios del XX, causó procesos traumáticos de apropiación y despojo de tierras, relegando a los indios a una suerte de subalternidad. De 1895 a 1913, Puno experimentó una reactivación de su economía pecuaria debido al comercio de lana de camélido al mercado europeo, el mismo que alcanzó su mayor índice de exportación en 1918 (Rengifo, 1990). Este escenario motivó la incorporación de dos medios de transporte al Altiplano: el ferrocarril Puno-Arequipa que hizo su triunfal entrada en Puno en 1874 reemplazando al transporte de lana en recuas de mulas, y la de los buques Yavarí y Yapura que hicieron su primera navegación en el Titicaca en 1871 y 1873 respectivamente (Tamayo, 1982) reemplazando las pequeñas balsas y lanchas a vela, además se estableció el aparato estatal en Puno con la instalación, en 1850, de la Corte Superior, en tanto el aparato educativo era casi inexistente (Tamayo, 1982). La incorporación de estos medios de transporte permitió un comercio intenso que consolidó a los terratenientes y el auge del gamonalismo en Puno, que cubrió el poder político vacante a la salida de la administración española.

De 1876 a 1915 el número de haciendas en Puno había aumentado de 705 a 3219 (Jacobsen, 1993 y Maltby, 1972, citados por Aliaga, 2015), crecimiento que no contribuyó a la mayor productividad de la tierra ni a una mejor calidad de la fibra, sino que impidió el acceso de los indígenas al mercado pecuario (Ruelas, 2016). A inicios del

siglo XX la expropiación de tierras a los nativos, la servidumbre y el analfabetismo indígenas se habían masificado al punto que en 1922 el entonces Apoderado General y Defensor de la Raza informó al Congreso de la República del Perú que los latifundistas despojaban, incendiaban, arrebataban ganado, enterraban vivo a los indefensos indígenas y hacían sangrientas masacres de familias y parcialidades íntegras (López, 1988).

Como consecuencia de los actos citados, en un intento de resurgir, emergieron en primera instancia los primigenios *mensajeros* (figura 1) impulsados por el deseo de despertar espiritual, de liberarse de la ignorancia e integrarse al mercado de lanas (Ruelas, 2016), quienes además de denunciar los hechos execrables pidieron al Estado escuela para los indígenas; empero, a la creación legal de escuelas por parte del Estado, los gamonales se opusieron a todo esfuerzo de alfabetización (López, 1988) y con la frase “al que aprenda a hablar castellano, a ése le cortaremos la lengua” continuaron con la explotación (López, 1988). Ante tal situación, el poblador aymara y quechua, conscientes de su futuro incierto, creó *escuelas clandestinas* de alfabetización en cavernas al que asistieron adultos de 30 y 40 años de edad que luego enseñarían a sus hijos (Chambi, 2007). Por este acto, fueron torturados, encarcelados y asesinados por los gamonales. Posteriormente, gracias a la mayor presencia del Estado se establecieron escuelas de asimilación en el medio rural que consecuentemente trajo problemas en el aprendizaje de la lectura y escritura castellana en los niños quechua y aymarahablantes. Es ante estas necesidades de reivindicación y de mejores métodos de castellanización que surge una generación de maestros indigenistas para desarrollar propuestas en pro de la reivindicación del indio desde lo social, la salud, la educación, la lengua y la religión.



Figura 1. Los mensajeros: Antonio Chambi, José Antonio Chambilla y Mariano Illachura

Fuente: Velásquez, José (2010). Las luchas por la escuela in-imaginada del indio.

Manuel Zúñiga Camacho y la Escuela Rural de Utawilaya (1902-1913)

Manuel Allqa Cruz (Manuel Zúñiga Camacho, como llamóse después), el precursor de la educación rural, nació el 25 de diciembre de 1871 (Gallegos, 1993) en Cutimbo (a 18 km de la ciudad de Puno). Su actuar estuvo claramente impregnado por las ideas que adquirió en la niñez, pues muy temprano fue entregado a un comerciante que le llevó a Moquegua donde estudió en la Escuela Municipal disfrutando las clases sobre la *Vida de Moisés* narradas por el cura Zúñiga (de quien adoptó el apellido). A los 16 años viajó a San Francisco (Estados Unidos) donde conoció la Biblia, luego viajó a Santiago de Chile vinculándose con la Iglesia Adventista bajo el cual se bautizó. Retornó a Puno a los 27 años de edad en 1898 (Taiña, 1994), radicó en Utawilaya-Platería y falleció en 1942 (Gallegos, 1993).

A su regreso a Puno, Camacho se mostraba influenciado por las ideas del gamonalismo; por tanto, indiferente a los sufrimientos de su raza, hasta que fue víctima del abuso de las autoridades por el hecho de vestir al estilo occidental, hablar bien el castellano (López, 1988) y la negativa de prestar el servicio de *hilaqata* (servidor forzoso) al gobernador de Chucuito (Taiña, 1994). Estos abusos despertaron en Camacho la idea de luchar contra toda clase de abusos al indígena, debido a su analfabetismo. Con ese ideal fundó la primera escuela rural en 1902 (Gallegos, 1993), en una casa rústica en la parcialidad de Utawilaya en Platería – Puno con el fin de enseñar a leer y escribir castellano (Plenc, 2016), acompañado con acciones sanitarias, pecuarias y agrícolas. Recibió alumnos de ambos sexos y de diferentes edades a los que educó en los ideales de reivindicación del indio. En dos años preparó dieciséis profesores para sembrarlos en otras comunidades (Gamaliel en Encinas, 2009[1932]).

Esta iniciativa despertó la indignación del gamonal (juez de paz, gobernador y cura) quienes lo acusaron de incitar la rebelión aymara (Ruelas, 2016). En Pomata, provincia de Chucuito, hubo un levantamiento de los indios, siendo apresados varios líderes, incluido Camacho, a causa de valerse de la lengua aymara a nivel oral para educar (Kapsoli, 1977); sin embargo esta causa fue respaldada por el Presidente José Pardo Barreda (1904-1908) quien permitió continuar con sus objetivos logrando en 1906, por primera vez en

la historia de la educación campesina de la región altiplánica, realizar un desfile escolar en la Plaza de Armas al compás de las zampoñas (Chambi, 2007) como acto de patriotismo.

En 1908, cuando la causa indígena afectó los intereses de la iglesia romana, Camacho fue encarcelado por el Obispo Valentín Ampuero, luego que se negara a aceptar un soborno (dejar de enseñar a los indios a cambio de una hacienda) (Taiña, 1994), entonces viajó a Lima en busca del respaldo de la Asociación Pro-Indígena y de la Misión Adventista, logrando que este último enviara maestros a Puno (López, 1988). Por gestión de Camacho, el primero de marzo de 1913 se inauguró la primera escuela adventista en Platería (Chambi, 2007). En 1913, por segunda vez con el pretexto de herejía, Ampuero lo encarceló enjuiciándolo calumniosamente (Chambi, 2007). Camacho protestó logrando que el presidente Billingurst conformara una Comisión para investigar la situación de los indios del Altiplano ratificándose la inocencia de los indios y la culpabilidad del Obispo, elogiando que aymaras y quechuas habían dejado los vicios del alcohol y la coca (Taiña, 1994). Como consecuencia en 1915 se promulgó la Ley de Libertad Religiosa (Taiña, 1994) que puso fin a la hegemonía de la religión romana permitiendo abrir nuevas escuelas indígenas en las comunidades aledañas que para 1916 atendían a una población de 2200 alumnos (Hazen, 1974).

Telésforo Catacora Rojas y la Escuela de Perfección (1903)

Nació en 1900 en la ciudad de Juli, capital de la provincia de Chucuito-Puno (Calsín, 2003). Estudió primaria en su tierra natal (Espezúa, 2006) y secundaria en el Colegio San Carlos de Puno donde formó la “Sociedad Juventud Carolina”, un círculo de oratoria. Al terminar secundaria regresó a su tierra natal e incursionó en la docencia (Calsín, 2003) dejándolo a causa de las controversias y dificultades con las autoridades. A fines del siglo XIX enrumbo a Arequipa ingresando a la Universidad de San Agustín para iniciar estudios de Jurisprudencia teniendo como condiscípulo a Valentín Ampuero. Apoyó como intérprete a la comisión presidida por Alejandrino Maguiña que investigó el levantamiento campesino en Juli-Puno en 1900 (Rénique, 2004). Cumplida dicha función volvió a Arequipa para proseguir sus estudios, el mismo que abandonó por considerarlo contrario a su inquietud y rebeldía.

De retorno a Puno, Catacora (figura 2) llevado por su inquietud indigenista de “preparar a las masas para que actuaran en un movimiento revolucionario a favor del indio” (Tamayo, 1982, p. 301), dueño de la mejor mentalidad de su generación y dispuesto a dedicar su vida a la cultura, fundó la Escuela de Perfección para obreros un 17 de mayo de 1903 (Calsín, 2003) en la ciudad de Puno, tomando la sugerencia del informe Maguiña: Educar al indio para elevar su raza hasta el nivel de los demás (Velásquez, 2010), una especie de seminario de estudios libres, precursor del Grupo Orqopata (Tamayo, 1982), pionera en cuanto al uso de la conferencia como metodología de educación. Catacora era el maestro social, conductor de multitudes y notable disertador. Adoctrinó a los obreros enseñándoles a vivir con sentido más humano, transmitiéndoles conocimientos científicos con el fin de depurar la conciencia de una serie de prejuicios que la paralizan (Encinas, 1932). Buscó la rectitud en la vida, la disciplina en el carácter, la tenacidad en el impulso, pues no sólo se daban orientaciones técnicas sino el verdadero sentido de libertad y la perfección del hombre en sus diversas dimensiones. Estuvo orientada a la formación de líderes campesinos, pues “de allí saldrían formados dirigentes y obreros con iniciativa propia sin préstamos en la inteligencia” (Velásquez, 2010, p. 69).

Cuando empezó a develar la realidad puneña y enrostrar los abusos y las injusticias de quienes detentaban el poder se la hostilizó hasta su cierre (Calsín, 2003). Ante tal situación, Catacora emprendió una beligerante campaña en defensa del indio a través de “La Patria” de Arequipa y “El Ciudadano” de Puno. Volvió a Arequipa y publicó “*Ayes del Indio*” (Calsín, 2003). A fines de 1904 ingresó a la Escuela Normal de Lima (Espezúa, 2006) donde, a pesar de triunfar en el primer año como el mejor alumno, falleció afectado de meningitis en 1906 a los 26 años de edad (Espezúa, 2006).

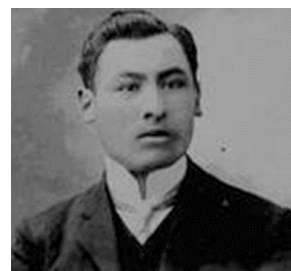


Figura 2. Telésforo Catacora.

Fuente: Velásquez, José. (2010). Las luchas por la escuela in-imaginada del indio.

Manuel José Antonio Encinas Franco y la Escuela Nueva (1907-1911)

Educador nacido en Puno el 30 de mayo de 1888. Cursó estudios primarios en la Escuela Municipal de Puno y secundaria en el Colegio San Carlos de la misma (Espezúa, 2006). A los 17 años ingresó a la Escuela Normal del Perú (De Noriega, 2013) egresando como Normalista en 1906, para un año después hacerse cargo de la Dirección del Centro Escolar N° 881 de Puno donde ensayó su Escuela Nueva. Fue profesor de la Escuela Normal. Estudió Letras y Jurisprudencia en la Universidad Mayor de San Marcos graduándose con la tesis “*Las Causas de la Criminalidad Indígena y Contribución a una Legislación Tutelar Indígena*” (De Noriega, 2013). Fue Diputado (1919-1923) y Senador (1936) y al tiempo de ser exiliado por su postura política, estudió en las universidades de Cambridge, de Boloña, Padua y París, siendo elegido rector de la Universidad decana de América en 1931 a su retorno (Robles, 2009). En su segundo exilio, Bolivia le otorgó el título de Doctor Honoris Causa en reconocimiento a su capacidad pedagógica, siendo nuevamente elegido Senador a su regreso, condición en la que pronunció: *hablan hoy de explotación, aquellos que tienen las manos tintas de sangre por haber amasado su fortuna con los huesos del originario* (Espezúa 2006). Aquel maestro que dijera “El cargo más alto que un ciudadano puede ocupar en una democracia es el de maestro de escuela” falleció en Lima en 1958 (Tamayo, 1982).

94

La primera mitad del siglo XX, el Perú se encontró influenciada por la corriente *Escuela Nueva* surgida en Europa y Estados Unidos a fines del siglo XIX (Robles, 2009). Nutrido de esa corriente en su alma máter, Encinas regresó a Puno en 1906 y dio inicio a la Escuela Nueva, experimentando diversas innovaciones de los que da testimonio en su obra *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. Del memorismo y aburrimiento que invadía el espíritu, reorientó la enseñanza en torno a problemas relacionados con la vida social, postuló la política de enseñar a leer y a escribir cuando el niño conozca que es indispensable para dar su voto por los miembros de la Asamblea Escolar, de esa manera hizo que niños quechuas y aymaras, indiferentes al idioma español, aprendieran con mayor facilidad. Asoció la enseñanza del cálculo a la necesidad de intervenir en la economía de la escuela. Las lecciones de Ciencias fueron en la estación de ferrocarril, estudiando el telégrafo y

la máquina de vapor, la de la Historia visitando lugares donde había ocurrido el hecho histórico.

Su postura indigenista lo llevó a oponerse a la enseñanza de la religión, postulando que, al enseñarla bajo el imperio del miedo a Dios, se invita a los niños a no realizar esfuerzo alguno, que de la obediencia pasa a la humildad, luego a la hipocresía, más tarde a la maldad. Al maestro en el Perú le basta la leyenda de Wirakocha, donde encontrará mayor consistencia y lógica. Wirakocha crea al hombre de piedra; Jehová lo crea de barro. Ambos se equivocan; pero Wirakocha rectifica su error creando a los hombres ya no individualmente, sino por naciones, en tanto Jehová establece el pecado original y maldice a la humanidad, Wirakocha agrupa a los hombres, Jehová los dispersa. El Dios peruano no sólo crea, sino organiza, alienta y empuja a la vida (Encinas, 2009[1932]).

Cuando todo lo autóctono estaba olvidado, los flamantes doctores se graduaban disertando sobre Dante o Shakespeare (López, 1988) y el terrateniente lamentaba más la epidemia que diezma su ganado que la mortalidad del indígena, Encinas se propuso preparar una generación que se sintiera unida al indio por tradiciones de raza y de historia, que conviviera con sus necesidades y con sus ambiciones, y que no sólo le tendiera la mano por un espíritu de piedad, formando una generación de indigenistas que posteriormente se constituyó en el grupo Orqopata.

Gamaliel Churata y el Grupo Orqopata (1925)

Gamaliel Churata (Arturo Peralta Miranda) nació el 19 de junio de 1897 (Espezúa, 2006) en Puno. Cursó estudios primarios en el Centro Escolar 881 de Puno dirigida por José A. Encinas y la secundaria en el Colegio San Carlos de Puno (Tamayo, 1982) donde junto a sus compañeros, con el deseo de escapar de la chatura de la vida provinciana, formó el grupo “Bohemia Andina”, ajeno al indigenismo. Poco tiempo después enrumbo a Bolivia (Tamayo, 1982), donde su intelectualidad se orienta a lo nativo, formando en Potosí el Grupo literario “Gesta Bárbara”, semillero del indigenismo boliviano. Volvió a Puno en 1919 y empezó a difundir su pensamiento indigenista. Nombrado Director de la Biblioteca Municipal, ésta se convirtió en un centro de tertulia literaria y convergencia de intelectuales (Tamayo, 1982).

La condición de opresión y aislamiento en la que vivía el indígena y el despojo de tierras del que eran objeto, hizo que Gamaliel junto a un grupo de intelectuales, motivados por la inquietud intelectual y el objetivo de asumir la defensa del campesinado, fundara el *Grupo Orkopata* hacia 1925 (Tamayo, 1982) (figura 3), movimiento de la inteligencia puneña al que por 25 años (Tamayo, 1982) acudieron maestros, estudiantes, pintores, artesanos, empleados públicos y todo ciudadano habido de expresar sus ideas (Espezúa, 2006), realizándose una intensa tarea académica en su seno. Era un seminario de estudios libres y populares como sustituto a una inexistente vida universitaria donde se compartía discusiones sobre la realidad social del Perú y del mundo teniendo como centro el pensamiento andino (Espezúa, 2006), pues estaba integrada por puneños que habían sido testigo de los abusos de los gamonales (Alanoca, 2016). Se ahondaba temas novedosos y exponía en conferencias informales y diálogos culturales, en tanto Gamaliel corregía, cuestionaba y aportaba, exigiendo lectura y estudio. Muchas de estas disertaciones eran combinadas con salidas a orillas del lago Titicaca. Los temas de lectura versaban sobre las técnicas poéticas de vanguardia, novedades literarias, temas históricos, políticos y sociales del momento, para ello “la biblioteca de Gamaliel contaba con los últimos ejemplares de libros y periódicos provenientes de toda América y Europa” (Espezúa, 2006, p. 48). En las reuniones semanales de los sábados y domingos, bebían chicha y licor, *picchaban* coca, se ponían chullos, cantaban en quechua y aymara (Tamayo, 1982), y todos los alimentos se servían en *chúas*.

Entre 1926 y 1930, por su actividad creadora y su tarea de formador de juventudes, su nombre empezó a ser conocido en Lima y el Perú (Tamayo, 1982); pero en mayo de 1932 fue desterrado a Bolivia por 30 años (Espezúa, 2006). Allí estuvo cerca a políticos e intelectuales como Franz Tamayo y Carlos Víctor Aramayo, propietario de “La Razón”. Escribió más de seis mil artículos y crónicas (Tamayo, 1982) publicando en 1957 su libro fundamental “El Pez de Oro”, por el que le adjudicaron el Premio Nacional de Literatura en Bolivia (Espezúa, 2006). En 1964 regresó a Puno; pero siendo hostilizado e incomprendido por sus coterráneos, viajó a Lima con grandes ilusiones, aunque sin éxito. Falleció en 1969 (Tamayo, 1982).



Figura 3. Grupo Orkopata (1925): Alejandro (Sentado con sombrero) y Arturo (Gamaliel Churata), sentado en el extremo derecho.

Fuente: Gonzales, O. (2009). Un estudio sobre José Antonio Encinas y el Grupo Orkopata.

Manuel María Núñez Butrón y el Rijcharismo (1933-1950)

El médico social nació en la provincia de Azángaro-Puno-Perú (Sánchez, Humala & Sánchez, 2016) el primero de enero de 1900 (Neyra, 2005). Estudió educación primaria en su pueblo natal (Milla et al. 2007), la secundaria en el Colegio San Carlos de Puno. En 1918 inició estudios pre-médicas en la Universidad de San Agustín en Arequipa, trasladándose luego a la Universidad Mayor de San Marcos de Lima hasta setiembre de 1920 en que viaja a España para estudiar medicina en la Universidad de Barcelona (Neyra, 2005). De vuelta al Perú en 1925 inició su labor sanitaria, sentando las bases de la Atención Preventivo Promocional en el Perú (Arroyo, 2013). Falleció en 1952 (Milla et al. 2007).

Luego de trabajar un tiempo en Lima, imbuido de un espíritu de servicio a la gente más humilde y desposeída, retornó a su tierra natal. En ese entonces, según el censo peruano de 1940, el 87 % vivía en el medio rural, el 94.1 % era indígena, el analfabetismo registraba el 85.1 % (Aliaga, 2015) y la viruela y el tifus exantemático se habían convertido en endémicas (Salinas, 2014). Núñez observó la pobreza e ignorancia del indígena, consecuencia de la indiferencia estatal y la explotación gamonal, y después de instalarse en Juliaca en 1933, contactó con los curanderos tradicionales en los sectores rurales de quienes ganó su confianza y aprecio con el respeto y comprensión que les mostró en lugar de enfrentarse y menospreciar la medicina tradicional (Aliaga, 2015) y fundó el movimiento *Rijchari* con la finalidad de cuidar de la salud de los campesinos. Sus *Rijcharis* (Despertadores), promotores de salud,

reclutados entre los mismos indígenas (Neyra, 2005) convivieron con Núñez y se convencieron del valor de la medicina oficial. Al volver a sus comunidades ganaban adictos y formaba otra brigada de sanitaristas-rurales (Aliaga, 2015). Era una fusión de medicina tradicional y medicina científica creada para que la población indígena pudiera entender la medicina occidental (Salinas, 2014). Completó los preceptos incaicos con “ama kelli puriychu” y “ama makacuychu”, no seas sucio y no andes peleando (Milla et al. 2007). Se reunía en asambleas semanales con los indígenas a fin de brindar charlas sobre medicina rural, técnicas de vacunación, extracción de muelas, aplicación de inyecciones y fabricación de jabones (Arroyo, 2013) (figura 4). Así, el poblador aymara y el quechua se convirtieron en el primer y más seguro promotor de su propia salud y Núñez en el precursor de la educación rural sanitaria.

El rijcharismo se valió de innovadoras estrategias como la edición de *Runa Sonqo* en la que publicaba artículos tanto en castellano como en quechua y aymara sobre temas de la vida social y cultural indígenas (Arroyo, 2013), las *Brigadas Sanitarias* integradas por los mismos campesinos, las *Escuelas Sanitarias* para inculcar a los niños hábitos de higiene, la *Biblioteca Ambulante* que era un conjunto de libros, revistas y periódicos que era transportadas de comunidad en comunidad junto a las actividades sanitarias (Milla et al. 2007), la *máquina para limpiar piojos* y la *celebración del Día del Indio* cada 24 de junio, oportunidad en que se reunían los campesinos para realizar eventos de lectura, escritura, dibujo, canciones, corte de pelo, lavado, números poéticos, musicales, discursos, representaciones teatrales, danzas y actividades físicas. En 1938 fundó el *Hospital de Juliaca*, desde donde sostenía que no eran los pacientes los que debían buscar al médico, sino que había que ir hasta las propias chozas (Tamayo, 1982). La labor sanitaria se afianzó con las *escuelas rurales* donde enseñaba a leer y escribir castellano los que sabían, agricultura, sastrería, sombrerería, confección de esteras y sandalias, elaboración de quesos, etc. Cada escuela tenía su *huerto experimental*, para mejorar la alimentación. (Frisancho, 2001).

Entre 1933 y 1950, el movimiento social del Altiplano logró constituirse en la primera experiencia en acciones sanitarias y culturales de la región (Espezúa, 2006) logrando disminuir la pleitomanía y el consumo del alcohol. Por ser contraria a los intereses de los comerciantes y de

los hacendados, hacia 1937, cuando sus frutos empezaron a ser reconocidos en Chile y México, surgieron los obstáculos y Núñez fue trasladado fuera de Puno acusado de subvertor e incitador de masas campesinas (Sánchez et al. 2016). Posteriormente, el entonces Presidente de la República le otorgó la condecoración póstuma de la Orden “Hipólito Unánue” con el Grado de Gran Oficial en reconocimiento a su gran contribución en el campo de la salud pública peruana y mundial (Sánchez et al. 2016).



Figura 4. Campaña sanitaria: un rijchari con brazalete con cruz, participación del Médico Social, un oficial del ejército y autoridades locales.

Fuente: Arroyo-Hernández, C.H. (2013). *Runa Soncco*: Manuel Núñez Butrón y su Proyecto de Educación Sanitaria.

María Asunción Galindo y la Educación Bilingüe (1940)

La pionera del método bilingüe nació en Puno el 16 de agosto de 1895 (figura 5), concluyó sus estudios primarios en el Colegio “La Inmaculada Concepción” en 1911, y posteriormente optó el título de Profesora Auxiliar de Segundo Grado (Espezúa, 2006). En 1913, siendo muy joven, desempeñó como profesora en la Escuela Fiscal Mixta N° 8815 de *Pawqarqulla*. De 1913 a 1942 trabajó en varias escuelas rurales, hasta que conducida por su emoción social y desprendida labor a favor de los campesinos realizó la Primera Brigada de Culturización Indígena. Falleció en su escuela de Ojjerani en 1951 (Espezúa, 2006).

Durante 1933 a 1940, siguiendo el modelo mexicano de las misiones culturales, se organizaron las Brigadas de Culturización Indígena, dándose nuevos reglamentos de educación rural en Perú (López, 1988). Luego, aunque contrario a los intereses del gamonalismo, en 1941, por Ley

Orgánica de Educación Pública (9359), el Estado asume plenamente la responsabilidad de educar señalando como finalidad de las escuelas rurales el aprendizaje del castellano y los hábitos de la vida civilizada (López, 1988). Esta época coincidió con una etapa de crecimiento económico del país y la presencia notoria del Estado en el medio rural a través de las escuelas fiscales en tanto los gamonales comenzaron a perder control del aparato estatal (López, 1988). Dióse el escenario propicio para que en 1940 surja la innovadora experiencia de Asunción Galindo en Ojjerani, situado a 10 km hacia el sur de la ciudad de Puno. Diseñó un modelo de educación bilingüe aymara-castellano para niños campesinos completamente analfabetos en español, con el objetivo de enseñarles a leer y escribir el español, mejorar sus condiciones de vida e integrarlos a la civilización. Este método consistió en enseñar a leer y escribir en aymara y luego dar paso a la lectura y escritura del español, con el agregado de que el castellano no sólo se enseñaba en el aula sino en otros contextos como el huerto (López, 1988). Esta experiencia fue registrada en su tesis “*Mis experiencias didácticas de la enseñanza de la lectura i escritura*” (Espezúa, 2006). Tanto los niños como los adultos alfabetizados en 1944, siguiendo el método bilingüe, alcanzaron un 76.28% de logros (López, 1988).

El método fue acompañada de actividades como la *reconstrucción de andenes* cuyos cultivos sirvieron para el establecimiento del sistema de *almuerzo escolar*, la *horticultura*, *cunicultura*, *avicultura*, *corte y confección*, y *carpintería* (Galindo, 1950 citado por López, 1988), *la edificación de casitas* aplicando planos a escala con materiales hechos por los mismos alumnos, las *visitas domiciliarias* para mejorar las costumbres y vigilar personalmente el aseo, la *reunión con los líderes* de la parcialidad y padres de familia para vincular a la escuela con la sociedad y, el *jardín medicinal* en el que cultivaba todas las plantas medicinales de la región con las que atendía enfermedades de los campesinos (Espezúa, 2006).

Por sus resultados, esta escuela se convirtió en ejemplo de Educación Bilingüe para Perú y otros países. Galindo fue una de las que más aportó en la convención internacional de Warisata realizada en 1945 donde se delineó las bases de los llamados Núcleos Escolares Campesinos.



Figura 5. Asunción Galindo.

Fuente: Mamani, C. (2015). Personajes ilustres de Puno.

José Portugal Catacora y la Escuela Experimental (1947)

El maestro de la educación experimental (figura 6) nació en Ácora el 13 de febrero de 1911 (Ayala, 2011). Estudió primaria en su pueblo natal, la secundaria en el Colegio San Carlos de Puno. En 1928 ingresó a la Sección Normal de San Carlos y luego a la Escuela Normal Urbana de Puno, optando el título de Normalista Urbano para años más tarde realizar estudios de Post Grado en la Universidad de Puerto Rico (Escalante, 2010). Fue maestro de educación primaria por excelencia. En 1957, becado por la UNESCO, viajó a México, Puerto Rico y Estados Unidos para realizar estudios de programas, métodos y técnicas aplicables a la escuela primaria. En 1965 fue nombrado catedrático de la Universitaria Católica de Lima, falleciendo en 1998 (Escalante, 2010).

En 1947 se fundó el Instituto Experimental de Educación en Puno (Portugal, 1990), bajo el novedoso Sistema de Organización Escolar por Niveles de Madurez (Escalante, 2010) con la finalidad de gestar un laboratorio de pedagogía científica destinada a provocar progreso en las escuelas del Altiplano. Siendo director, Portugal organizó la escuela en tres niveles graduados para niños con años de escolaridad: inferior, medio y superior, y un nivel inicial para niños sin años de escolaridad. Cada nivel tenía sus planes y programas, y agrupaba a los niños en grupos más o menos homogéneos según su capacidad y habilidad, con resultados valiosos. Según Rivas (2010) el planteamiento se asemeja al de Piaget con la diferencia que Portugal propuso ocho etapas, basados más en principios pedagógicos: *De 0 a 2 años* (percepciones visuales y auditivas), *de 2 a 4 años* (desarrollo motor y autonomía), *de 4 a 6 años* (movimientos voluntarios y curiosidad), *de 6 a 8 años* (observación y relaciones), *de 8 a 10 años*

(responsabilidad y juicio), *adolescencia inicial*, *11 años* (inicio de la pubertad), *adolescencia media*, *de 12 a 15 años* (sociabilidad y dialéctica), y *adolescencia superior*, *de 15 a 18 años* (amor y función social). Además propuso tres etapas de madurez de acuerdo con la evolución de la mentalidad del niño: sincrética, analítica y sintética, planteó el aprendizaje experiencial, señaló los componentes del aprendizaje desde el punto de vista holístico: físico, mental, intelectual, emocional, temperamental, conductual y social (Rivas, 2010), estableció el *Departamento de la Salud Física y Mental* (Calsín, 2003), *clínicas de aprendizaje* (lectura y matemática), un *departamento de investigaciones psicopedagógicas* y otro de salud física y mental del niño. Publicó 26 obras además de “*Una Escuela por Niveles de Madurez del Aprendizaje*” (1947).

La Escuela también tuvo como objetivo la utilización de las lenguas nativas en la educación (Portugal, 1990) por lo que teorizó y llevó a la práctica una educación rural moderna que revaloró la cultura y le devolvió el auténtico valor humano que tienen las lenguas ancestrales aymara y quechua. El Instituto Experimental, gracias a sus estudios de tipo evaluativo, pudo comprobar las ventajas de una educación bilingüe y la utilización de las lenguas vernáculas en el desarrollo cognoscitivo de los niños vernáculohablantes (López, 1988). Para divulgar sus logros se sirvió del Boletín del Instituto, en cuyo Volumen VI se advierte que a cinco años de labor la revista constituye una efectiva clarinada de renovación pedagógica adaptable a las escuelas del Perú. Lo que se hace en Puno, es una bofetada a tanto ensayo, a tanta divagación, a tanta finta y postura (Calsín, 2003).



Figura 6. José Portugal Catacora. Al fondo, la ciudad de Puno.

Fuente: Quispe Santos, Walter. (2011). Los 100 años de José Portugal Catacora.

CONCLUSIÓN

La educación indígena en Latinoamérica no tiene sus orígenes en el indigenismo de 1920-1970 como se afirma, sino y de acuerdo con la revisión teórica, en la segunda mitad del siglo XIX (1870) con las *escuelas clandestinas* fundadas por los *mensajeros indígenas* en el Altiplano peruano, continuadas por las experiencias más ricas para la educación peruana gestadas en el siglo XX por maestros indígenas e indigenistas que orientaron su vida y su intelecto hacia la revaloración del indio, haciendo de Puno un laboratorio de experiencias educativas. Se destaca en primera instancia el atrevimiento de Camacho, pese a la oposición del gamonal, de fundar la *Primera Escuela Rural Indígena* en el Altiplano con el fin reivindicar al indio enseñándole a leer y escribir castellano que luego sería reforzada con la Escuela Adventista de F. Sthal; la *Escuela de Perfección* de Catacora que tuvo como propósito formar líderes campesinos a fin de elevar la raza india al nivel de las demás mediante seminarios buscó el verdadero sentido de la vida, la rectitud, la disciplina en el carácter y el impulso; la *Escuela Nueva* de Encinas quien con espíritu filindígena propuso una educación experiencial y social contraria a la educación bancaria y la preferencia por la religión andina (Wiracocha) fundamentando que esta organiza, alienta y empuja a la vida; Gamaliel Churata que junto al *grupo Orqopata* reactivó la vida intelectual con espíritu indigenista en un Puno marginal del siglo XX a través de lecturas y debates a orillas del lago Titicaca y discusiones sobre temas literarios, sociales, políticos, históricos del momento, acciones que fueron acompañadas de costumbres originarias como el *pijchado* de coca; el *Rijcharismo* de Núñez que se constituyó en la primera experiencia en acciones sanitarias rurales, con rijcharis o promotores que eran los mismos indígenas y valiéndose de diversas estrategias como Runa Sonqo y la Biblioteca Ambulante; la *Escuela Bilingüe* de Galindo donde se comprobó la eficacia del método bilingüe para la enseñanza del castellano a niños aymarahablantes, logrando además mejorar las condiciones vida e integrarlos a la civilización; y finalmente la *Escuela Experimental* de Portugal, laboratorio desde el que se propuso las etapas del desarrollo desde el ámbito pedagógico similar al de J. Piaget, el aprendizaje experiencial, el Municipio Escolar, el aprender a prender, la Escuela por Niveles de madures del aprendizaje, el método bilingüe que revaloró la lengua nativa. A los expuestos es justo

adicionar las experiencias de la Escuela Activa, el Colegio de Chullunqui, la Universidad Popular Gonzáles Prada, los Wawa Wasi / Wawa Uta y las Escuelas Radiofónicas.

Primeramente, fueron los intentos de auto-educarse en tiempos en que los gamonales pregonaban la frase “*Indio leído, Indio perdido*”, es después de este proceso autogestionario que la educación indígena pasa a ser el centro de interés de la clase intelectual (indigenistas) y de las preocupaciones del Estado con la clara política de incorporarlo a la civilización mediante la castellanización. No todas las experiencias tuvieron la misma naturaleza y objetivo, unos surgieron para defender y reivindicar al indio, otros para castellanizarlo e incorporarlo a la “civilización”, común denominador es que a inicios del siglo XX Puno fue laboratorio de pedagogías, cuna de maestros y pensadores, semillero de iniciativas y planteamientos en torno al llamado “problema del indio”.

AGRADECIMIENTO

Este artículo fue posible gracias a la licencia otorgada por la Universidad Nacional del Altiplano durante el periodo 2016-2017.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran de no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alanoca Arocutipa, V. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico en el Altiplano de Puno. *Comuni@cción: Rev. Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 7(2), 60-68.

Aliaga Rodríguez, G. (2015). El Rijcharismo en el Altiplano peruano como una experiencia pionera de salud intercultural en América. *Revista Cubana de Salud Pública*, 41(3), 497-509.

Arroyo-Hernández C. H. (2013). Runa soncco: Manuel Nuñez Butrón y su proyecto de educación sanitaria. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*, 30(2), 336-339.

Ayala, J. L. (2011). José Portugal Catacora. Puno, Perú. Los Andes. Recuperado de <http://www.losandes.com.pe/Opinion/20110131/45857.html>

Calsín Anco, R. (2003). *Escuela de Perfección*. Puno-Perú: Talleres René Impresores.

Chambi Chambilla, D. (2007). *Génesis de la educación indígena en el altiplano peruano*. Puno-Perú: Magenta Tecnología Gráfica E.I.R.L.

Choque Canqui, R. (2016). República de Indios y República de Blancos. *Diálogo andino*, 49, 249-259.

De la Riva-Agüero, J. (1966). *Las civilizaciones primitivas y el Imperio incaico. Estudios de la historia peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima

De Noriega, E. (17 de diciembre de 2013). Encinas, forjador de la educación social. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://miscelanea-rafo.blogspot.pe/2013/12/encinas-forjador-de-la-educacion-social.html>

Encinas, J. A. (2009 [1932]). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Puno-Perú: FCEDUC, Universidad Nacional del Altiplano.

Escalante Catacora, C. (2010). José Portugal Catacora y la fundación de la institución educativa 70001. Puno, Perú. Los Andes. Recuperado de <http://www.losandes.com.pe/Opinion/20100616/37253.html>

Espesúa Salmón, R. (2006). *Pesquisas de 51 puneños ilustres*. Puno-Perú: Impresores Ñaupas.

Frisancho Pineda, D. (2001). Manuel Nuñez Butrón y el «Rijcharismo». *Acta Médica Peruana*, XVIII(2).

Gallegos, L. (1993). *Manuel Z. Camacho: Biografía de un aymara. El educador don Julián Palacios R.: Fragmentos de una vida*. Puno-Perú: Editorial Universitaria.

Gonzales, O. (23 de abril de 2009). Un estudio sobre José Antonio Encinas y el Grupo Orkopata. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://gamalielchurata.blogspot.pe/2009/12/de-escuela-rural-grupo-intelectual.html>

Hazen Chaupin, D. C. (1974). *The awakening of Puno: Government policy and the indian*



problema in Southern Perú, 1900-1955.
Yale: Universidad de Yale.

Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ta edición. México: McGrawGill Interamericana

Kapsoli, W. (1977). *Los movimientos campesinos en el Perú: 1879-1965*. Lima: Delva Editores.

Loayza O'bando, T. (1972). *Historia del Departamento de Puno*. Puno-Perú: Editorial HTLO.

López, L. E. (1988). *La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursión histórica (1900-1970)*. En *Pesquisas en lingüística andina*, Luís Enrique López (Ed.), 265-332. Lima: Universidad Nacional del Altiplano, GTZ-Sociedad Alemana de Cooperación Técnica.

Mamani Calcina, C. (24 de julio de 2015). Personajes ilustres de Puno. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://escritoresdepuno.blogspot.pe/2015/07/maria-asuncion-galindo.html>

Milla Cuentas, R., Castillo Vilca, I., Aramayo Cordero, O., Mendoza Chambi, Y., Escalante Catacora, C., y Masco Larico, F. (2007). "Manuel Núñez Butrón". En: *Revista Hombres Ilustres de Puno. Año III. N° 04*. Puno-Perú: Editora y Distribuidora OQUENDO.

Neyra R., J. (2005). «Héroes de la Salud Pública en el Perú» Manuel Núñez Butrón (1900-1952). *Rev Peru Med Exp Salud Pública*, 22(2), 148-149.

Palao Berastáin, J. (2005). *Etnohistoria del Altiplano de Puno*. Puno-Peru: Arte y Color EIRL.

Plenc, D. O. (2016). Jorge P. Maquera Sosa. Operación Andes libres: construyendo la "Utopía". *Enfoques*, XXVIII (1), 121-123.

Portugal Catacora, J. (1990). *Una escuela por niveles de madurez en el Perú*. Lima: Dugrafis SRL.

Quispe Santos, W. P. (13 de agosto de 2011). Los 100 años de José Portugal Catacora. [Mensaje en un blog]. Recuperado de [http://wpqsdossier.blogspot.pe/2011/08/walter-](http://wpqsdossier.blogspot.pe/2011/08/walter-paz-quispe-santos-jose-portugal.html)

[paz-quispe-santos-jose-portugal.html](http://wpqsdossier.blogspot.pe/2011/08/walter-paz-quispe-santos-jose-portugal.html)

Rengifo Balarezo, G. (1990). *Exportación de Lanás y Movimientos Campesinos en Puno 1895-1925*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rénique, J. L. (2004). *Conflicto agrario y nación en los Andes peruanos*. Lima: IEP Ediciones.

Rivas Apaza, J. A. (2010). *La Pedagogía de José Portugal Catacora*. Puno, Perú. Los Andes. Recuperado de <http://www.losandes.com.pe/Opinion/20100618/37352.html>

Rodriguez Torres, A. (2000). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

Robles Ortiz, E. (2009). La obra educativa de José Antonio Encinas. *Pueblo continente*, 20(2), 321-337.

Ruelas Vargas, D. (2016). La escuela rural de Utawilaya: Una Educación liberadora desde Puno - Perú 1902. *Rev. hist. edu. Latinoam.*, 18(27), 243 – 262.

Salinas Flores, D. (2014). Manuel Núñez Butrón: Pionero de la Atención Primaria en el Mundo. *Revista médica de Chile*, 142(12), 1612-1613. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014001200016>

Sánchez Ramírez, M. A., Humala Lema, R., y Sánchez Humala, R. (2016). Dr. Manuel María Nuñez Butrón, Pionero de la Atención Primaria de Salud en el Perú y en el Mundo. *Revista Médica Carrionica*, 3(1), 95-98.

Taiña, J. (1994). *La educación del hombre andino*. Puno-Perú: Talleres Gráficos de Industrias Offset Perú S.A.

Tamayo Herrera, J. (1982). *Historia social e indigenismo en el altiplano*. Lima: Ediciones Treintaitrés.

Velásquez, J. L. (2010). *Las luchas por la escuela in-imaginada del indio*. Puno – Perú: Diseño y Publicidad MERÜ.