



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO DOCTORADO EN EDUCACIÓN



TESIS

ESCUELA DE PERFECCIÓN DE TELÉSFORO CATACORA PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

PRESENTADA POR:

FILOMENO RAMOS HUACANTARA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

PUNO, PERÚ

2023

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

**ESCUELA DE PERFECCIÓN DE TELÉFONOS
O CATAORA PARA LA EDUCACIÓN DEL
SIGLO XXI**

AUTOR

FILOMENO RAMOS HUACANTARA

RECuento DE PALABRAS

33399 Words

RECuento DE CARACTERES

182882 Characters

RECuento DE PÁGINAS

112 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.4MB

FECHA DE ENTREGA

Oct 26, 2023 10:40 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Oct 26, 2023 10:42 AM GMT-5


● **12% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base

- 11% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 6% Base de datos de trabajos entregados
- 4% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)



Dr. David Ruelas Vargas
DOCENTE - UNA
FCEDUC



Resumen



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO DOCTORADO EN EDUCACIÓN



TESIS

ESCUELA DE PERFECCIÓN DE TELÉSFORO CATACORA PARA LA
EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

PRESENTADA POR:

FILOMENO RAMOS HUACANTARA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
DOCTOR EN EDUCACIÓN

APROBADA POR EL JURADO SIGUIENTE:

PRESIDENTE


.....
Dr. CARLOS JAVIER QUIZA MAMANI

PRIMER MIEMBRO


.....
Dra. NELLY ÓLGA ZELA PAYI

SEGUNDO MIEMBRO


.....
Dr. JORGE ALFREDO ORTIZ DEL CARPIO

ASESOR DE TESIS


.....
D.Sc. DAVID RUELAS VARGAS

Puno, 11 de octubre de 2023

ÁREA: Ciencias Sociales

TEMA: Escuela de Perfección de Telésforo Catacora para la educación del siglo XXI

LÍNEA: Educación y Dinámica Educativa



DEDICATORIA

A Maya, Bryan Andree y Laly mis fuentes de inspiración.



AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a las siguientes personas por su invaluable contribución en la elaboración de mi tesis:

A mi asesor, David Ruelas Vargas, por su orientación experta, paciencia y dedicación durante todo el proceso. Sus conocimientos y guía fueron fundamentales para llevar a cabo este trabajo.

A mis jurados, el Dr. Carlos Javier Quiza Mamani, la Dra. Nelly Olga Zela Payi y el Dr. Jorge A. Ortiz del Carpio, por su tiempo, esfuerzo y valiosos comentarios que enriquecieron mi investigación. Sus sugerencias y perspectivas críticas fueron esenciales para mejorar la calidad de mi trabajo.

Asimismo, expreso mi sincero agradecimiento a todos mis profesores del programa de Doctorado en Educación. Su experiencia, conocimientos y dedicación han sido fundamentales en mi proceso de formación académica.

También quiero agradecer a todos mis amigos que me brindaron su apoyo incondicional a lo largo de este camino. (Roger, Ronald, Rosmery, Morelia, Néstor, Orlando, entre otros) Sus palabras de aliento, discusiones y consejos fueron una fuente constante de motivación.

Esta tesis no habría sido posible sin la colaboración de estas personas excepcionales. Estoy profundamente agradecido por su generosidad y compromiso con mi desarrollo académico.



ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
ÍNDICE DE ANEXOS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Contexto y marco teórico	3
1.1.1 Panorama social y político del Perú a inicios del siglo XX	3
1.1.2 La educación peruana en la República Aristocrática	4
1.1.3 El indio y la Educación a inicios del siglo XX	7
1.1.4 El problema indígena	9
1.1.5 El indigenismo en el altiplano	11
1.1.6 Telésforo Catacora	27
1.1.7 Escuela de Perfección	28
1.1.8 Enfoques pedagógicos de la Escuela de Perfección	29
1.1.9 Propósitos de la Escuela de Perfección	30
1.1.10 Propuestas educativas del Siglo XXI en el Perú	31
1.2 Antecedentes	35

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Identificación del problema	37
	iii



2.2 Definición del problema	39
2.2.1 Problema general	39
2.2.2 Problemas específicos	39
2.3 Intención de la investigación	40
2.4 Justificación	40
2.5 Objetivos	41
2.5.1 Objetivo general	41
2.5.2 Objetivos específicos	41
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	
3.1 Acceso al campo	42
3.2 Selección de informantes y situaciones observadas	43
3.3 Estrategia de recogida y registro de datos	43
3.4 Análisis de datos y categorías	44
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
4.1 Telésforo Catacora y la Escuela de Perfección	47
4.2 Enfoques pedagógicos de la Escuela de Perfección	66
4.3 Propósitos fundamentales de la Escuela de Perfección	73
4.4 Propuestas educativas del siglo XXI en el Perú	78
CONCLUSIONES	86
RECOMENDACIONES	89
BIBLIOGRAFÍA	91
ANEXOS	98



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
1. Unidades de análisis	46
2. Incremento del número de haciendas en el Altiplano (1876 - 1915)	58



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Portada del boletín “El Deber Pro-Indígena” un medio de difusión del problema indígena.	15
2. Ejemplar de la publicación mensual doctrinaria en el boletín “El Deber Pro-Indígena”	16
3. Ponencias aprobadas en el Segundo Congreso del Comité Pro-Derecho Indígena Tahuantinsuyo.	19
4. Portada del folleto “Los Indios del Perú” de Juan Bustamante Dueñas	21
5. Publicación hecha en Los Indios del Perú	22
6. Fotografía de Telésforo Catacora	48
7. Mensajeros de Chucuito: Antonio Chambi, José Antonio Chambilla y Mariano Illacura.	60
8. Comunicado de la Escuela de Perfección donde se evidencia que José Antonio Encinas ejerce el cargo de secretario	65



ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Ficha de revisión bibliográfica y hemerográfica	98
2. Ficha de análisis de contenido	99
3. Declaración jurada de autenticidad de tesis	100
4. Autorización para el repositorio de tesis o trabajo de investigación en el repositorio institucional	101



RESUMEN

La investigación se enmarca en los aportes fundamentales de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora en el contexto de la reivindicación de las clases más oprimidas por el gamonalismo y el poder central. Cuyo objetivo es conocer los aportes fundamentales de la Escuela de Perfección de Telesforo Catacora y su vigencia en la educación del siglo XXI. La investigación se desarrolló utilizando un enfoque cualitativo con un diseño de análisis de contenido histórico, esta metodología se sustenta en la consulta bibliográfica y el análisis documental, técnicas que permiten abordar de manera integral el legado educativo de Catacora que se realizó básicamente en el Distrito de Puno. La investigación se apoya en una población de documentos diversos, como revistas, libros, registros administrativos, periódicos y tesis. Los resultados resaltan que Catacora dejó un legado educativo invaluable que se mantiene relevante en el siglo XXI. Sus enfoques pedagógicos holísticos, pragmáticos y visionarios no solo contribuyeron a la formación integral de ciudadanos, sino también a la formación de líderes en comunidades indígenas. Las lecciones de Catacora guían la respuesta a los desafíos educativos contemporáneos desde una perspectiva inclusiva y transformadora a partir en un contexto ideológico del indigenismo.

Palabras clave: Educación, enfoque pedagógico, Escuela de Perfección, indigenismo, pragmatismo, Telésforo Catacora.



ABSTRACT

The research is framed in the fundamental contributions of Telesforo Catacora Perfection School in the context of the vindication of the most oppressed classes by gamonalism and central power. Which objective of is to know the fundamental contributions of Telesforo Catacora Perfection School and its validity in 21st century education. The research was developed using a qualitative approach with a historical content analysis design, this methodology is based on bibliographic consultation and documentary analysis, techniques that allow a comprehensive approach to the educational legacy of Catacora that was basically carried out in the District of Puno. The research is supported by a population of diverse documents, such as magazines, books, administrative records, newspapers and theses. The results highlight that Catacora left an invaluable educational legacy that remains relevant in the 21st century. His holistic, pragmatic and visionary pedagogical approaches not only contributed to the comprehensive formation of citizens, but also to the formation of leaders in indigenous communities. Catacora's lessons guide the response to contemporary educational challenges from an inclusive and transformative perspective based on an ideological context of indigenism. .

Keywords: Education, pedagogical approach, School of Perfection, indigenism, pragmatism, Telésforo Catacora.

INTRODUCCIÓN

En el esfuerzo constante por mejorar los sistemas educativos y ajustarlos a las cambiantes necesidades de la sociedad, resulta fundamental explorar las raíces históricas y las concepciones pedagógicas que han influido en la configuración del ámbito educativo. En este contexto, el foco de esta investigación se dirige hacia la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora, una entidad que emerge como una presencia destacada en la crónica educativa del Altiplano puneño. A medida que avanzamos en el siglo XXI y las exigencias educativas evolucionan, surge la cuestión sobre cómo los principios y enfoques de esta institución resuenan en el panorama educativo actual.

Dentro del campo de la Historia de la Educación, esta investigación busca comprender los aportes fundamentales, los enfoques pedagógicos y los propósitos que sustentaron la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora. Además, el estudio se centra en determinar la vigencia de estas propuestas en la educación del siglo XXI. Con ese fin, se formulan las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los aportes fundamentales de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora y su vigencia en la educación del siglo XXI?, ¿Cuál es el contexto social, político y económico en el origen y desarrollo de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora en Puno?, ¿Cuáles son los enfoques pedagógicos propuestos por la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora en el Altiplano puneño?, ¿Cuáles son los propósitos fundamentales que sustentan la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora?, ¿Cuáles son las propuestas pedagógicas de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora que mantienen su relevancia en el Currículo Nacional de Educación Básica en el Perú?

Esta investigación adquiere una significativa relevancia en el ámbito de la educación, en particular en el contexto rural del Altiplano puneño. Su enfoque en la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora contribuye a llenar un vacío histórico en la comprensión de las propuestas educativas que surgieron desde Puno y que han influido en la educación indígena y rural. Además, a través del análisis exhaustivo de las fuentes primarias, se busca proporcionar un aporte esencial para el desarrollo de bibliografía que aborde estas temáticas de manera completa y contextualizada.

Estudios anteriores han abordado la relevancia histórica y las características de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora. Sin embargo, esta investigación se distingue al analizar de manera profunda y detallada sus aportes fundamentales, enfoques



pedagógicos y propósitos, y cómo estos cobran vida en la educación actual. Al considerar el contexto político, social y educativo en el que operó, esta investigación también busca esclarecer cómo se inserta la escuela en el panorama de la educación indígena y rural en el Perú.

La tesis se estructura en varios capítulos que permiten un análisis completo y riguroso de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora y su relevancia en la educación del siglo XXI. Se inicia con una revisión de la literatura y los antecedentes, seguida por el planteamiento del problema, la descripción de la metodología utilizada y la presentación de los resultados y conclusiones. La tesis culmina con recomendaciones basadas en los hallazgos obtenidos. El análisis detallado y la contextualización cuidadosa permitirán establecer conexiones significativas entre la historia educativa del pasado y las necesidades educativas del presente.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Contexto y marco teórico

1.1.1 Panorama social y político del Perú a inicios del siglo XX

La etapa de la historia peruana, comprendida entre 1895 y 1919 es considerada por el historiador Jorge Basadre como la República Aristocrática donde se instaura un régimen oligárquico, la misma, conforme a García (2010):

Combinaría la violencia y el consenso según su conveniencia y que utilizó todos los resortes del estado para minimizar el flujo de la sociedad civil. Con semejante monopolio del poder la neutralización de las capas medias y bajas fue un hecho, quedando en manos de los grupos dirigentes las decisiones a adoptar para reconducir política y económicamente al país en la dirección que más se ajustase a sus intereses. (p. 36)

La mayor parte de la oligarquía, cuya ascendencia provenía en su mayoría de Europa, ejercía el control sobre una población indígena que carecía de derechos políticos y experimentaba principalmente condiciones de escasez económica (Pease y Romero, 2015). Este estrato oligárquico se conformaba por propietarios rurales con características semif feudales en las zonas andinas, empresarios agrícolas orientados a la exportación en la costa septentrional, así como inversionistas y mercaderes en el núcleo urbano, entre diversas categorías. A pesar de que la riqueza constituía un factor común entre los oligarcas, no representaba el único criterio esencial para obtener reconocimiento en esta posición.

Para otros autores, señala Contreras y Cueto (2013), así dio inicio el proceso de consolidación de una oligarquía o plutocracia exclusiva, cohesionada por vínculos familiares, que practicaba el nepotismo en su monopolio del poder. Esta élite desplazaba o incapacitaba a los estratos medios y populares, y facilitaba la entrada de inversión extranjera, a la cual finalmente se subordinaba. Además, establecía alianzas con los líderes locales en las zonas andinas. Estos últimos controlaban fincas de productividad mínima y eran responsables de la opresión, la falta de educación y la profunda pobreza que afectaba a la población indígena. Si consideramos las interpretaciones más radicalizadas, se menciona un grupo catalogado como “oligárquico”, caracterizado por su reducido tamaño (algunos se referían a las “cuarenta familias” o “doscientas familias” que se autoproclamaban como “los líderes de Perú”) y sus estrechas conexiones mutuas. Este grupo no manifestaba ni pretendía adoptar una ideología o un plan de desarrollo que abarcaría al conjunto del país. Las decisiones políticas cruciales eran tomadas por círculos cercanos que se congregaban en Lima, en el seno del Club Nacional.

A lo largo de las últimas décadas, la interpretación más ampliamente aceptada de este periodo sostiene que la oligarquía, con el objetivo de ejercer la influencia política derivada de su poder económico, se estructuró en partidos que lograron eficazmente asumir el control de las instituciones estatales. Utilizaron el aparato gubernamental para asegurar su posición preponderante en la sociedad. No obstante, debido a las limitaciones del alcance estatal, el gobierno central se vio compelido a establecer alianzas con los líderes locales, conocidos como gamonales, quienes, a cambio de respaldo político, gozaban de un grado considerable de autonomía en la administración de sus territorios. (Pease y Romero, 2015)

1.1.2 La educación peruana en la República Aristocrática

En medio de una economía quebrada, después de la infausta “Guerra del Pacífico”, la educación en nuestro país se había convertido en una ficción, sólo existía en documentos, pero, había desaparecido en la práctica. Sólo funcionaban escuelas en pocos pueblos, a cargo de la propia comunidad o de una institución religiosa o civil. La enseñanza se orientaba hacia la repetición literal de la información de los libros, sin explicación alguna, con profesores caracterizados por escasos conocimientos. No obstante, una vez que asumieron el control del gobierno en 1899, los miembros del

Partido Civil, “empezaron a reformar ese orden de cosas. Consecuentes con su espíritu positivista, lo primero que se plantearon fue el levantamiento de un censo escolar, herramienta estadística indispensable para el diseño de los planes más adecuados”. (Contreras, 1996, p. 11)

El periodo comprendido entre 1901 y 1941 es considerada como la etapa de la sistematización educativa. En ese entonces Se promulgaron múltiples y secuenciales normativas legales, resaltando entre ellas la Ley Orgánica del 9 de marzo de 1901, la cual experimentó modificaciones en el año subsiguiente, una segunda Ley en 1905, y una nueva Ley Orgánica en 1920. Esta tuvo vigencia hasta el año 1941. (Pease, 1993)

La Ley Orgánica de Instrucción de 1901, que fuera promulgada por Eduardo López de Romaña, estipulaba la obligación de la educación elemental, no obstante, el gobierno solo pudo implementar gradualmente los niveles iniciales de esta instrucción (Pease, 1993). Asimismo, se determina la necesidad de operar al menos tres instituciones de formación docente para hombres y otras tres destinadas a mujeres, junto con sus respectivos centros de práctica, ubicándolas estratégicamente en el norte, el centro y el sur del país. Respecto a la segunda enseñanza se dividió en liceos y colegios, una suerte de modelo francés, con seis años de estudios, donde según Basadre (1968), “aparte de los cursos generales, los primeros debían tener asignaturas especiales aplicables a la agricultura, el comercio, la minería o las artes mecánicas. Correspondía, en cambio, a los colegios la preparación para el ingreso a la educación superior” (p. 12). En ese sentido sostiene Ortiz (2018):

Los liceos debían ser para educandos de la clase media y para los estudiantes de los departamentos del interior del país. Fueron discriminatorios y en la práctica fracasaron. La educación secundaria se daba en dos ciclos, de cuatro y de dos años cada uno. También es necesario indicar que la ley declaraba que el magisterio era carrera pública, aunque discriminaba a los docentes: los de primaria eran preceptores y los de secundaria profesores y con más jerarquía, aunque no lo decía específicamente. Establecía la coeducación y dio gran importancia a la educación particular. (p. 24)

En 1902 se dio una nueva reforma educativa con la “Ley Orgánica de Instrucción de 1902”, impulsada fundamentalmente por Alejandro Deustua con una clara formación

européa aristocrática que defendía la educación de las élites que, según él, garantizaría el desarrollo del país. La Ley eliminó los liceos y mantuvo solamente los colegios. La educación se redujo a un período de cuatro años y se enfocó principalmente en conocimientos básicos y prácticos, dándole preferencia a aquellos con aplicaciones inmediatas. Se dispuso la incorporación de un componente de comercio e industria en todos los colegios. La formación destinada a las profesiones de derecho y ciencias políticas, por un lado, y medicina, por otro, fue delegada a las facultades de Letras y Ciencias, respectivamente, con una duración de dos años de estudio (Basadre, 1968). Asimismo, impulsó el enfoque enciclopédico, el énfasis en la intelectualidad, el enfoque memorístico y la enseñanza de idiomas como el latín, inglés y alemán. En 1903, se intentó implementar una reforma educativa en Perú, pero lamentablemente resultó un fracaso.

Era una época conocida como la “República Aristocrática”, en la cual se observaba claramente la supremacía del Partido Civil. Desde sus inicios, esta agrupación política ya había abordado las cuestiones educativas del país, y su fundador, Manuel Pardo, había mostrado un constante interés en este tema. El hijo de Manuel Pardo, quien ocupó la presidencia en dos ocasiones durante las primeras dos décadas del siglo XX, compartía perspectivas similares: reconocía la educación como un componente esencial para el progreso de la nación. Por consiguiente, se intentó nuevamente implementar una reforma educativa durante el mandato de Pardo y Barreda (1904 - 1908). “Una ambiciosa política educacional se puso en marcha al amparo de la Ley de Instrucción N° 162, de 5 de diciembre de 1905, siendo en ese entonces ministro de Instrucción y Culto el educador Jorge Polar” (Ruiz, 2016, p. 3).

Se insistió en la obligatoriedad de la educación y se intentó establecer las bases para la gratuidad de la enseñanza, al menos en los primeros años. Se buscó estandarizar los sistemas de educación primaria, respaldándolos con un fondo nacional y procurando que el Estado tuviera control sobre las escuelas. También se hizo un intento, al igual que en momentos anteriores, de reorganizar las escuelas normales. La política educativa del Partido Civil requiere un análisis detallado y minucioso, no solo porque mantuvo coherencia a lo largo del tiempo, sino porque buscó sistemáticamente expandir los beneficios educativos. Para lograrlo, se utilizaron los ingresos municipales asignados a la educación pública, complementados con una asignación presupuestaria equivalente por parte del Estado. (Pease, 1993)

Durante el primer mandato de Leguía, su gobierno se esforzó por fomentar el progreso en el ámbito educativo. Aunque al principio de su gobierno enfrentó dificultades presupuestarias que llevaron a una disminución en los fondos destinados a la educación. Entre los esfuerzos para modernizar la enseñanza, el gobierno mostró interés en recibir misiones educativas provenientes de países desarrollados, ya sea a través de iniciativas estatales o proyectos privados que surgieron en ese momento. Durante este período se establecieron escuelas privadas, como el Colegio Alemán en Lima. Además, llegaron pedagogos suizos, belgas y estadounidenses, destacándose un grupo de expertos que trabajaron tanto en la educación, en la organización de instituciones educativas y en el Ministerio de Educación mismo. Al igual que gobernantes anteriores, Leguía intentó reorganizar el sistema educativo y en 1910 nombró una comisión, cuyas conclusiones se presentaron durante el mandato de Guillermo Billinghurst.

En su segundo mandato, Leguía nuevamente impulsó una Ley Orgánica de educación que fue promulgada en 1920. Es relevante señalar un aumento en la duración de la educación obligatoria y una evidente política de fomento del uso del español en las áreas donde las lenguas indígenas predominaban. Después del mandato de Leguía, que finalizó en un periodo tumultuoso en la historia del país, se entró en una etapa complicada durante los años 1930. A pesar de un nuevo esfuerzo en 1935 para establecer otra Ley Orgánica educativa, el progreso se mantuvo estancado por un tiempo considerable. Aunque surgieron nuevos intentos legislativos en 1941 y 1945, en realidad estas acciones eran, como en muchas ocasiones previas, meras leyes declarativas sin una implementación efectiva y abarcadora. (Pease, 1993)

1.1.3 El indio y la Educación a inicios del siglo XX

Las palabras “indio” e “indígena” son ampliamente utilizadas y poseen una historia extensa que se remonta a los primeros años de la colonización europea en América. Estas palabras han sido fundamentales en los sistemas de dominación étnica que prevalecieron durante siglos en sociedades como el Perú y otros países andinos. Además, aún en la actualidad, se siguen empleando de manera habitual (Pajuelo, 2006). Por otro lado, Mayer (1970) llegó a la conclusión de que en los Andes peruanos era extremadamente complicado identificar quiénes eran considerados “indios”, ya que esta palabra se utilizaba como un estigma eficaz para denigrar a

aquellos que eran más pobres, menos poderosos, menos urbanizados y menos educados. Las afiliaciones étnicas, altamente inestables y ambiguas, eran reflejo de los contextos socioculturales cambiantes en los que se daba la interacción diaria entre las personas.

Asumiendo que, en algunos países, como en América Latina, se ha utilizado históricamente el término “indio” para referirse a los pueblos indígenas, es decir, a las comunidades originarias que poblaban América antes del arribo de los colonizadores europeos; a inicios del siglo XX, la situación de la educación de los indígenas en Perú se caracterizaba por su precariedad y marcada por la discriminación y la exclusión. Los pueblos indígenas fueron marginados y no tuvieron acceso adecuado a la educación formal. En ese periodo, la educación en el Perú estaba principalmente dirigida a la élite urbana y a la población mestiza. Las escuelas estaban centradas en la enseñanza de la lengua española y la cultura occidental, dejando de lado las lenguas y tradiciones indígenas. Además, las zonas rurales, donde se concentraba gran parte de la población indígena, carecían de infraestructura educativa y de personal docente.

Por lo visto, el problema educativo peruano se encontraba estrechamente relacionado con la exclusión social y la falta de oportunidades laborales, por lo que democratizar la educación y expandir la escuela pública implicaba no solo reconocer el derecho de las clases populares a asistir a las instituciones educativas sin pagar por los servicios, sino también garantizar la gratuidad de diversos recursos y servicios necesarios para los estudiantes de escasos recursos, como alimentación, utensilios escolares, libros, cuadernos, servicios médicos, entre otros. Sin embargo, la educación popular y democrática también implicaba un cambio en la dirección y en el espíritu de la enseñanza. Se buscaba revalorizar el trabajo y convertir a las clases populares en agentes activos en la creación de la riqueza nacional a través de la escuela. De esta manera, se esperaba que la escuela pública se convirtiera en un factor de cohesión social, de progreso material y en un catalizador para el desarrollo de una nación fragmentada, desorganizada e incluso inexistente como tal. “De este modo, la escuela pública estaba llamada a convertirse en factor de cohesión, de progreso material y de despegue de una nación invertebrada, inorgánica y, diríase incluso, inexistente como tal”. (Ruiz, 2016, p. 6)

Ccahuana (2014) indica que, a inicios del siglo XX, dado a que el Estado tenía recursos limitados, la estrategia educativa se enfocaba en la creación de una élite intelectual en lugar de promover la educación para todos. Al igual que otros líderes conservadores de la época, Deustua consideraba que invertir en la educación indígena era una pérdida de recursos en un contexto de prudencia fiscal: “somos todavía muy pobres para llevar a cabo esa misión civilizadora, que grandes naciones apenas han podido iniciar” (Deustua, 1934, p. 11). Por lo tanto, Deustua defendía con vehemencia la idea de que era inútil proporcionar educación a los indígenas “habitantes de las punas y caseríos”: “¿Para qué aprenderán a leer, escribir y contar, la geografía y la historia, los que no son todavía personas” (Deustua, 1934, p. 11), se preguntaba Alejandro Deustua. Claro está que la población indígena era percibida como “ignorante” y mentalmente limitada. (Ccahuana, 2018)

En ese contexto de desigualdad y marginación hacia la población indígena los intelectuales más destacados del momento, como Javier Prado, Manuel Vicente Villarán, Mariano Cornejo, Jorge Polar y José Matías Manzanilla, “empezaron a construir el camino para la redención del indígena a través del camino de la educación y, especialmente, el trabajo” (Ccahuana, 2013, p. 12). Formaban parte de una élite intelectual que abrazaba la idea de una “escuela para todos”. Este postulado era considerado una vía válida para lograr la democratización de la sociedad y estos intelectuales se caracterizaban por tener una inclinación reformista y una preocupación por implementar cambios. Manuel Vicente Villarán era especialmente reconocido como un teórico destacado en el ámbito educativo dentro de este grupo (Salazar, 1973). No obstante, hasta que no se lleve a cabo una reconfiguración de los fundamentos económicos y sociales del Estado peruano, la consecución de la democratización educativa, tal como abogan los pensadores, permanecerá en la lista de metas compartidas y logros históricos aún por materializar: “en el Perú se educa mucho a una minoría y se deja en la oscuridad y en el atraso a los demás”. (Ruiz, 2016, p. 9)

1.1.4 El problema indígena

En los albores del siglo XX, los pueblos indígenas en el Perú se encontraron con una serie de obstáculos y dificultades que impactaron negativamente su bienestar y derechos. Fundamentalmente, experimentaron una explotación laboral, sufriendo

condiciones laborales precarias, sometidos a jornadas de trabajo muy largas, salarios ínfimos y, en algunos casos, incluso servidumbre en haciendas. Haciendo énfasis en ello Mariátegui (1979), indica que el problema indígena “Tiene sus raíces en el régimen de propiedad de la tierra”, el “gamonalismo” “invalida inevitablemente toda ley u ordenanza de protección indígena. El hacendado, el latifundista, es un señor feudal”. (p. 26)

Los gamonales, en alianza con la oligarquía de la época, trabajaron en favor de sus propios intereses de clase con el objetivo de asegurar su control sobre el país (Klarén, 2012), expandieron sus propiedades utilizaron métodos inhumanos, como la influencia ejercida sobre los residentes de las comunidades próximas a las fincas, con el propósito de inducirlos a venderlas a un valor considerablemente reducido. En años de malas cosechas, los indígenas más pobres se vieron obligados a intercambiar su tierra por comida. Cuando los comuneros se negaban a vender, quedaban rodeados de tierras de hacendados, se les perjudicaba con la confiscación de sus animales y se les imputaban falsos delitos, hasta que finalmente cedían y los hacendados se apoderaban de sus tierras, prohibiéndoles incluso transitar por ellas (Ortiz, 2018). La importancia de estos acuerdos radicaba en el poder de los hacendados sobre sus territorios y en su dominio sobre los campesinos. El gamonal, que en numerosas ocasiones se comunicaba en quechua, brindaba una protección paternalista a los campesinos, suministrándoles coca y aguardiente, además de permitirles el uso de parcelas de tierra. A cambio de estos “servicios”, los indígenas se veían obligados a trabajar en las haciendas, incluso bajo el sistema de pongaje, ya fuera en la residencia del hacendado o en la de sus familiares cercanos. (Jancsó, 2009)

Además, la sociedad indígena se enfrentó a la discriminación social generalizada, según Fuentes y Cano (2005) los indígenas eran sometidos a un trato desigual y marginación por parte de la élite aristocrática que ostentaba el poder. Eran considerados inferiores y excluidos de los círculos de poder y toma de decisiones en la sociedad peruana. Esta discriminación se reflejaba en diversas áreas de sus vidas, incluyendo el acceso limitado a la educación y oportunidades económicas, así como restricciones impuestas sobre la propiedad de tierras, siendo estigmatizados y excluidos de servicios básicos. Lo que se mantenía vigente debido a la existencia de una visión de jerarquía y menosprecio hacia ellos. Zevallos (2014), resalta que las tradiciones, idiomas y expresiones culturales de los indígenas eran menospreciados

y estigmatizados. Esta actitud discriminatoria debilitaba su identidad y patrimonio cultural.

Asimismo, los indígenas enfrentaban una realidad de violencia y represión por parte de las autoridades y fuerzas del orden. Cuando alzaban su voz en protesta contra las injusticias que sufrían, eran sometidos a represiones violentas, tal como señala Rodríguez (2010): la fuerza bruta era empleada para acallar sus demandas y garantizar el control sobre sus territorios y recursos naturales.

En términos generales, el desafío social que enfrentaba la población indígena durante la “República Aristocrática” estaba ligado a la exclusión social y la discriminación que experimentaban, así como a la limitación en su acceso a la educación y oportunidades económicas. creaba una desigualdad estructural que impedía a los indígenas disfrutar plenamente de sus derechos. La lucha por combatir la distinción social y promover la igualdad de oportunidades para los pueblos indígenas sigue siendo un desafío relevante en el Perú actual.

1.1.5 El indigenismo en el altiplano

El indigenismo es un movimiento intelectual que se sitúa dentro del proceso de exploración y reconocimiento de la historia pasada, ya que tanto el pasado como el presente se entrelazan en una entidad indivisible fundamentada en la perspectiva colectiva del mundo, “se fundamenta en la visión cósmica de la vida y del mundo que para el indio significa equilibrio y armonía entre los distintos elementos de la naturaleza, de la cual él mismo es parte integrante” (Barre, 1983, p. 185). Es la fundamentación ideológica de la actividad política encaminada hacia la búsqueda de la autodeterminación, autonomía y autogestión socioeconómica y política de las comunidades indígenas. (Alcina, 1988)

En el caso peruano, el indigenismo ha surgido como un movimiento social y cultural comprometido con la apreciación, la defensa y el impulso de los derechos, la cultura y la identidad de las comunidades indígenas dentro del país. Posteriormente, evolucionó hacia posturas políticas específicas. Tamayo (1981) señala que es un movimiento que tiene como objetivo manifestar la genuina identidad nacional y encarna el deseo latente, aunque aún no del todo definido, de transformar el conjunto del Perú en un estado multinacional. En este estado, las diferentes etnias o

nacionalidades que lo componen podrían alcanzar su verdadera liberación y descubrir su auténtica identidad.

A lo largo del siglo XIX, se sentaron las bases del movimiento indigenista en Perú, pero fue Clorinda Matto de Turner quien desempeñó un papel fundamental al convertirse en su principal impulsora. Inspirada por la influencia de González Prada, plasmó en sus novelas y escritos la difícil realidad que enfrentaban los indígenas de su tiempo. Sin embargo, su compromiso fue interrumpido cuando Piérola asumió el poder, lo que la obligó a abandonar el país y continuar su labor en Argentina. El discurso de Matto de Turner se caracterizó por su fuerte rechazo al clero, su enfoque positivista y su apoyo político a la industrialización del país. Sus críticas se dirigieron principalmente hacia los latifundistas y la oligarquía exportadora, quienes eran señalados como responsables de las desigualdades existentes. Con el tiempo, la política indigenista de Leguía reflejó en gran medida los planteamientos y las ideas defendidas por Matto de Turner (Fonseca, 2005). A través de su destacada labor y sus ideas progresistas, Clorinda Matto de Turner dejó una huella significativa en el movimiento indigenista peruano, abriendo el camino para que otros líderes y activistas continuaran su legado en la cruzada en pro de los derechos y la dignidad de las comunidades indígenas.

A inicios del siglo XX, la sociedad peruana atravesó una etapa de transformación que generó un intenso debate en torno a la presencia indígena en el país, anhelando la redención del indio. En contraposición a los intelectuales anteriores, que “contemplaban al indio como una raza inferior y degenerada” (Velasquez, 2015, p. 40). La Generación del 900, adoptó una perspectiva distinta, reconociendo al elemento indígena como un elemento esencial en la edificación de la identidad nacional peruana (Gargurevich, 2001). Mientras que algunos planteaban soluciones como la inmigración y el “mejoramiento racial”, esta nueva generación enfrentó el problema desde una óptica completamente diferente, valorando la trascendencia de la presencia indígena en la historia y el futuro de la nación. Fue un enfoque que buscaba la integración y la comprensión profunda de la diversidad cultural y étnica del Perú, reconociendo que la inclusión de los indígenas era esencial para el desarrollo y el progreso del país en su conjunto. (Fonseca, 2005)

El indigenismo tuvo como función principal dar a conocer una realidad hasta entonces desconocida y poco comprendida por la sociedad urbana. Fomentaron el surgimiento de posturas y programas políticos y la consecuente la lucha por los derechos de los pueblos indígenas en el Perú. En las primeras décadas del siglo XX, diversos intelectuales indigenistas se unieron para formar la Asociación Pro-Indígena, organización fue fundada por reconocidos activistas como Pedro Zulen, Dora Mayer y Joaquín Capelo en 1909. Su objetivo principal era mejorar la situación de los indígenas a través de iniciativas como la educación, la abolición del enganche y la servidumbre, la defensa de la propiedad de la tierra, impulsar leyes que garantizaran a los indígenas el acceso al empleo y eliminar los abusos por parte de las autoridades. (Mayer, 1917)

Asimismo, Kapsoli y Reátegui (1972) señalan que los objetivos concretos de la asociación fue la protección de los pueblos indígenas en sus enfrentamientos contra el dominio de los terratenientes locales, la batalla contra el alcoholismo, la educación dirigida a las comunidades nativas, entre otros aspectos, que en realidad representan medidas temporales para mitigar el problema en lugar de resolverlo de raíz. Sin embargo, era injusto esperar más de una entidad que carecía de los recursos esenciales para implementar plenamente sus acciones. En última instancia, su labor se guiaba por un espíritu humanitario sencillo. Aunque no logró alcanzar todos sus objetivos, la Asociación Pro-Indígena sentó las bases para el movimiento indigenista en el Perú y su legado perdura hasta nuestros días (Mayer, 1917). Este grupo desempeñó una importante labor de presión gubernamental y protección de los derechos de los indios hasta su disolución en 1917.

Sin embargo, al ser una institución privada, carecía de la efectividad necesaria. A pesar de contar con la simpatía de las autoridades de alto nivel, incluyendo el presidente, no tenía el respaldo oficial. Dentro de la burocracia y el sistema de dominación en el ámbito rural, la asociación era considerada como una amenaza. Era conocido que sus actividades se restringían a una protección conceptual y ética de las poblaciones indígenas, resultando casi inalcanzable efectuar transformaciones en las configuraciones que impactaran los beneficios de los propietarios de tierras.

La administración institucional de la Asociación Pro Indígena, conforme a Jancsó (2009) estaba conformada por:

Personajes más destacados de la élite intelectual (criolla) de la época. Según datos del 18 de octubre de 1910, los miembros del Comité fueron

Presidente: Sr. D. Joaquín Capelo

Secretario General: Sr. D. Pedro S. Zulen

Tesorero: Dr. D. Luis Alaiza y Paz Soldán

Directora de Publicaciones: Srta. Dora Mayer

Bibliotecario: Sr. D. Juan Bautista Lavalle

Vocales: Dr. D. Francisco Tudela y Varela, Sr. D. José de la Riva-Agüero,

Dr. D. Vitaliano Berroa, Dr. D. Víctor Andrés Belaúnde, Dr. D. Felipe

Barreda y Laos, Dr. D. Pedro Irigoyen. (p. 3)

Dora Mayer cumpliendo su función de directora de publicaciones, inició su publicación en 1912. Disponía del periódico “El Comercio”, que en su segmento de noticias La Asociación Pro-Indígena incluía ocasionalmente algunas quejas de los nativos de manera literal. La asociación también tenía representantes locales que se encargaban de gestionar las quejas de los indígenas. No obstante, la labor mayoritariamente se focalizaba en Lima, a donde con frecuencia acudían las delegaciones indígenas para expresar sus demandas. Pero, ¿Cuáles fueron los logros de la Asociación Pro-Indígena, ¿en favor del indio?, Dora Mayer, nos dice que la Asociación Pro-Indígena:

Significa para los historiadores, lo que Mariátegui supone: un experimento de rescate de la atrasada y esclavizada raza indígena por medio de un cuerpo protector extraño a ella, que gratuitamente o por vías legales ha procurado; servirle como abogado en sus reclamos ante los poderes del Estado. La infatigable brega de la Asociación Pro Indígena, no puede sino haber despertado en innumerables sectores nacionales un sentido de responsabilidad que el quietismo anterior de la rutina inestorbada se hallaría adormecida. Dormida estaba, a los cien años de emancipación Republicana, la conciencia de los gobernantes, la conciencia de los gamonales, la conciencia del clero, la conciencia del público ilustrado y semi-ilustrado, respecto a sus obligaciones para con la población que no sólo merecía un filantrópico rescate de vejámenes inhumanos, sino a la cual el patriotismo peruano debía un resarcimiento de honor nacional porque la figura de la raza incaica había descendido a escarnio

de propios y extraño. Mayer (como se citó en Kapsoli y Reátegui, 1972, p. 175)

Es evidente que fue necesario emplear los canales mediáticos, particularmente el ámbito periodístico, con el propósito de crear sensibilización acerca de la cuestión que afectaba a las comunidades indígenas y lograr influir en la opinión pública. La Asociación consideraba que el miedo a la opinión pública era la única herramienta de presión disponible para enfrentar a aquellos que se beneficiaban de la explotación de los indígenas. Era la publicidad, decía Dora Mayer el motivo que servía de freno a “los abusivos y que inducía a los funcionarios gubernamentales y judiciales a ocuparse de las reclamaciones presentadas por la Asociación, en nombre; de sus defendidos”. Mayer (como se citó en Kapsoli y Reátegui, 1972, p. 176)

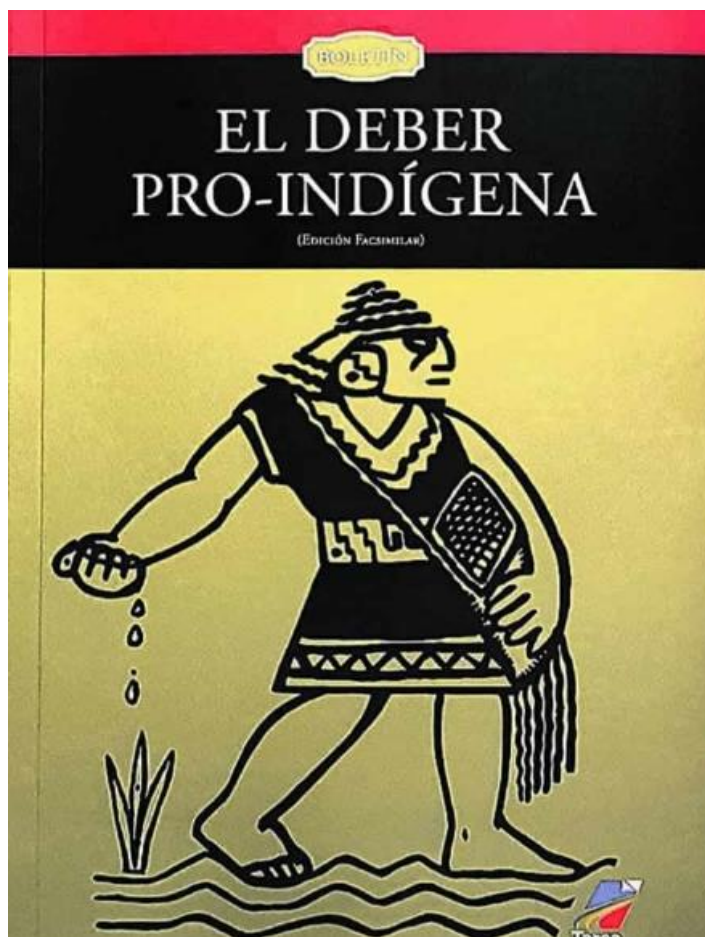


Figura 1. Portada del boletín “El Deber Pro-Indígena” un medio de difusión del problema indígena.

Fuente: (Lostanau, 2021)



Figura 2. Ejemplar de la publicación mensual doctrinaria en el boletín “El Deber Pro-Indígena”

Fuente: (Lostanau, 2021)

Finalmente, la Asociación logró durante el corto período que existió la realización de algunos de sus objetivos planificados. En primer lugar, logró despertar el interés de ciertos grupos sociales, impulsando la formación de organizaciones dedicadas a los asuntos indígenas. Como resultado, surgieron el Comité Pro Derecho Indígena Tahuantinsuyo en 1920 y, dos años después, el Patronato de la Raza Indígena, este último con un carácter oficial. Además, es importante tener en cuenta los distintos grupos locales que surgieron en Arequipa, Cuzco y Puno, los cuales mantenían relaciones constantes y compartían en cierta medida los mismos planteamientos. Estos grupos locales más recientes implementaron enfoques de acción distintos en contraste con los previos, los cuales aún mantenían una mentalidad paternalista hacia el indio. En segundo lugar, esta institución ha proporcionado testimonios fundamentales que respaldan el enjuiciamiento del sector terrateniente a través del proceso de gamonalismo, según lo confirmado por Mariátegui. Estos testimonios fueron publicados en un boletín especial de la revista Amauta. Por último, la Asociación Pro-Indígena demostró la insuficiencia de las actitudes filantrópicas y humanitarias para abordar y resolver el problema indígena.

Otra institución que surgió como consecuencia del despertar del interés de determinados grupos sociales hacia las cuestiones relacionadas con los pueblos indígenas fue el Comité Pro-Derecho Indígena Tahuantinsuyo, fundado el 16 de junio de 1920, por líderes indígenas, un conjunto de ex representantes provinciales de la organización Pro-Indígena y un respaldo urbano formado por inmigrantes provinciales y obreros anarcosindicalistas, surgió una entidad. Entre sus principales líderes se encontraban hombres como Samuel Núñez Calderón, Hipólito Salazar, Juan Hipólito Pávez, Carlos Condorena o Ezequiel Urviola, quienes eran indígenas o defensores de los derechos indígenas, siendo el caso de Urviola un ejemplo paradigmático, a quien José Carlos Mariátegui lo consideró como “el prototipo de: el indio revolucionario, el indio socialista” (Arroyo, 2004, p. 185), que se habían integrado por completo y de manera permanente con la cultura andina. Fueron precisamente ellos quienes se congregaron y expresaron “los mistis están organizados en Parlamentarios, autoridades, curas y el Estado, también nosotros, los indios, vamos a tener ahora nuestra propia organización”. (Ayala, 1990, p. 91)

Esta entidad se destacó de otras organizaciones que abogaban por los derechos de los indígenas en Perú al arraigarse profundamente en la cultura andina. Estableció una plataforma de comunicación en esta región, atrajo a líderes indígenas y desempeñó un papel activo en la organización de los propios campesinos. Además de ser una de las primeras asociaciones genuinamente surgidas de la comunidad, también abrazó el fundamento de equidad de género en la elección y representación, y contó con una participación significativa de mujeres indígenas (Arroyo, 2004). Cuya finalidad específica fue “unificar a los de su raza y hacerles conocer sus derechos políticos, económicos y sociales, porque su trabajo representa el progreso y la riqueza de la República llevando por lema: la unión por principio, la cultura e ilustración por medio”. (Kapsoli y Reátegui, 1972, p. 178)

El Comité cuyo objetivo primordial radicaba en la protección de los derechos de los indígenas que trabajaban como obreros, especialmente en el sector minero. Reconocían que estos trabajadores, en su mayoría indígenas provenientes de áreas rurales andinas, estaban en riesgo de perder sus derechos, como la indemnización por accidentes laborales, debido a la negligencia de los empleadores para cumplir con las leyes correspondientes. Llevaba a cabo esta labor respetando la autonomía de los gremios existentes y apoyando cualquier acción reivindicativa emprendida por ellos.

Su enfoque incluía la solidaridad con otros movimientos obreros que buscaban mejorar la situación económica y social de la clase laboral. Además, el Comité buscaba establecer una conexión entre los trabajadores campesinos en el ámbito agrícola y los dedicados a la minería, creando así un frente unificado que representaba una amenaza para los terratenientes, ya que unía a sectores sociales con intereses comunes.

En el transcurso de sus acciones, la Pro-Derecho Indígena Tahuantinsuyo recibió un respaldo abierto y determinado por parte de Dora Mayer, Pedro S. Zulen, Francisco Chuquihuanca Ayulo, -quien fue compañero de estudios de Telésforo Catacora en Arequipa- y Manuel Antonio Quiroga, quienes provenían de la experiencia previa de la extinta Pro-Indígena; defensores de los derechos indígenas como José Antonio Encinas, Hildebrando Castro Pozo y Erasmo Roca, que estaban alineados con la izquierda del movimiento leguista; y profesionales como Miguelina Acosta Cárdenas, una ferviente y activa abogada en apoyo a los trabajadores. Sin embargo, lo más destacado es que este Comité, debido a su fuerte vínculo con las comunidades del sur del país, se convirtió en una de las primeras organizaciones representativas del indígena peruano (Arroyo, 2004). En el año 1921, a través de los esfuerzos llevados a cabo por Lauro Ángel Curletti, quien ocupaba el cargo de ministro de Fomento, el presidente Leguía dio su aprobación para llevar a cabo el Primer Congreso Indígena. Esto pareció validar las esperanzas de los líderes de la organización.

En sus primeras etapas, al igual que sucedió con otras entidades comparables, obtuvo el respaldo del presidente Leguía, ya que sus seguidores y defensores eran afiliados a su mismo grupo. Sin embargo, con el tiempo, estos individuos modificaron la dirección de la institución, lo que finalmente condujo a su cierre y a su exclusión como entidad oficialmente reconocida en 1927. Posteriormente, la organización adoptó un estatus extralegal y operó fuera de los marcos legales establecidos. A pesar de que el gobierno de Leguía durante el Oncenio llevó a cabo una política indigenista activa, hubo críticas por parte de opositores al régimen, incluyendo muchos indigenistas, quienes consideraron que las medidas implementadas por Leguía carecían de sustancia y no ofrecían beneficios reales para los indígenas. Los indígenas se convirtieron en una “prenda retórica” utilizada por políticos e intelectuales. Así, hacia 1930, se cerró una etapa de discusión sobre el indigenismo

en el Perú. A partir de ese momento, emergieron nuevos grupos socialistas y populistas que introdujeron perspectivas renovadas sobre los indígenas, dando inicio a una nueva fase en la literatura indigenista del país (Fonseca, 2005). Si bien se han conseguido progresos en la salvaguardia y reconocimiento de los derechos indígenas en años recientes, aún hay un largo camino por recorrer con el fin de garantizar la equidad en las posibilidades disponibles y el respeto hacia su identidad y cultura.

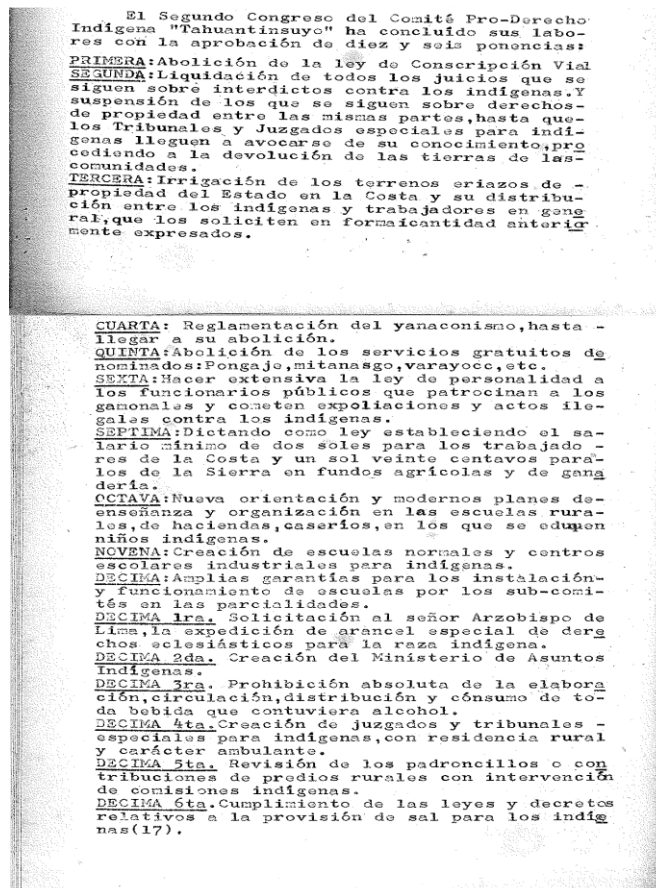


Figura 3. Ponencias aprobadas en el Segundo Congreso del Comité Pro-Derecho Indígena Tahuantinsuyo.

Fuente: (Kapsoli y Reátegui, 1972)

Estas demandas generaban inquietud y preocupación en los grupos afectados por las acciones del Comité, especialmente entre los terratenientes y parlamentarios, quienes veían amenazados sus intereses económicos. Tanto es así que el diputado Luis P. Luna, en uno de sus discursos, expresó que los comunistas rojos estaban preparando y difundiendo un boletín mensual para liderar las rebeliones.

En el caso específico del Altiplano puneño, una región ubicada en el sureste de Perú, hogar de grupos étnicos como los aimaras y los quechuas, el indigenismo tiene

profundas raíces históricas debido a la presencia y la influencia de diversas comunidades indígenas en la zona que han enfrentado desafíos y discriminación a lo largo de la historia, incluyendo la colonización española, la represión cultural y la marginalización social. El indigenismo en Puno se ha desarrollado como una respuesta a estas problemáticas y como un movimiento de reafirmación de la autenticidad y los derechos de las comunidades originarias. Además, la lucha en busca de la restitución de los derechos de los indígenas en Puno se ha manifestado a través de movimientos sociales, organizaciones y líderes locales que han trabajado para impulsar la involucración en la esfera política, fomentar la enseñanza intercultural y cultivar el reconocimiento de las costumbres y cosmovisiones de los pueblos indígenas.

Consideramos importante en este aparte la labor de dos precursores del pensamiento indigenista en el altiplano puneño, que alcanzaron una importancia ideológica considerable. El primero es Juan Bustamante “el viajero”, es talvez el indigenista más completo de su época, considerado como el “mundo purikuq”, el explorador que sitia el globo en dos ocasiones. La interacción con el entorno global sensibilizó a Bustamante, permitiéndole captar la situación de su localidad y de su periodo histórico. Hacia 1867, asume la cruzada indigenista con el propósito de incitar a la rebelión de los indios de Huancané, lo que resultará en su fallecimiento en Pusi el 2 de enero de 1868. (Tamayo, 1982)

Considerado el pionero del indigenismo político, fue el autor del famoso ensayo “Los Indios del Perú” en 1865, y posteriormente fundó la “Sociedad Amigo de los Indios”. En su ensayo, destacó el aspecto socioeconómico del problema indígena, aunque su enfoque positivista se centraba en la importancia de la educación y no ofrecía soluciones concretas para abordar el problema, enfatizando únicamente las incompatibilidades étnicas. (Velásquez, 2015). A continuación, algunos fragmentos de la conciencia de Bustamante de que el Perú es un pueblo de indios:

La nación peruana no es la asociación de moradores de la Costa del Perú, no esos pueblos los que constituyen la República, la nación tiene pueblos numerosos en el interior y esos pueblos son de indio; de indios que tienen necesidades, de hombres, a quienes los gobiernos no deben abandonar sin proporcionarles los medios de que han menester para la realización de fines

morales, políticos y religiosos. La nación es constituida por un crecido número de indios excedentes de la raza blanca moradora de la costa del Pacífico, los indios tanto como los blancos contribuyen a sobrellevar las cargas del Estado. Los indios del Perú, no ha sido, ni son en la actualidad los hombres libres, los ciudadanos de los pueblos, antes sí los esclavos envilecidos de la raza naciente, los parias del Perú, el blanco de los abusos de las autoridades políticas y religiosas, las víctimas humildes del sable del militar, siempre humillados, siempre despreciados, arrastran la cadena del esclavo que para siempre debiera haber rodado a los pies de la patria en los campos de Ayacucho, sus pueblos arruinados, el embrutecimiento y el atraso, van cada día en peor estado, sus lágrimas no dejan de verterse, sus hogares no han dejado de ser allanados, sus pueblos se explotan y saquean; víctimas de los abusos hasta de sus curas, no pueden considerarse libres: ellos y sus hijos han sido los que han sustituido a los negros esclavos, sin que el látigo del amo haya cesado de infamarlos, siempre súbditos, nunca gobernantes, han carecido de oportunidad para expresar sus necesidades; mientras que los mistis han monopolizado todos los puestos públicos. (Bustamante, 1867, p. 84)

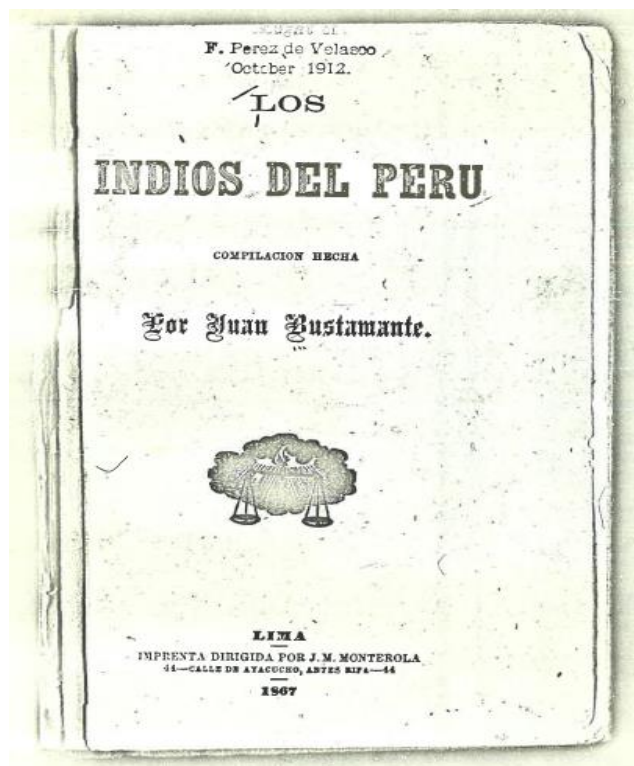


Figura 4. Portada del folleto “Los Indios del Perú” de Juan Bustamante Dueñas
Fuente: (Bustamante, 1867).



Figura 5. Publicación hecha en Los Indios del Perú

Fuente: (Bustamante, 1867).

Tamayo (1982), considera como el segundo precursor indigenista en el altiplano a Santiago Giraldo Sueldo, abogado, orador y tribuno, a finales del siglo XIX y principios del XX, este individuo plantó las semillas de la empatía hacia la población indígena. Además de fundar el periódico “El Tribuno”, ocupó el cargo de secretario en la Prefectura de Puno y se desempeñó como redactor principal en el periódico “El Registro Oficial” de la misma ciudad. Entre sus numerosas publicaciones se destaca “La raza indígena del Perú en los albores del siglo XX”. Asimismo, lanzó el periódico “El Indio” durante el período entre 1903 y 1909. También es autor de dos folletos: uno aborda los memoriales del Distrito de Santa Rosa, mientras que el otro exige la intervención del gobierno en defensa de los indígenas, a raíz de los abusos documentados en el informe Maguiña de 1903.

En definitiva, en el siglo XIX, Bustamante y Giraldo se destacaron como dos voces valientes y aisladas que desafiaron los intereses de los grandes terratenientes en Puno para defender los derechos de los indígenas. Aunque fueron precursores adelantados a su época, su sacrificio sentó las bases para un poderoso movimiento en el siglo XX en pro de los marginados. Sus acciones sembraron las semillas que germinarían en las convulsiones sociales del siglo XX y despertarían la conciencia en favor de las comunidades olvidadas. (Tamayo, 1982)

Para analizar a los defensores de los pueblos indígenas en la región de Puno durante el siglo XX entre 1900 a 1940 Tamayo (1982), afirma la necesidad de identificar las diferencias entre los distintos grupos y propone la existencia de 5 grupos principales. El primero de ellos se enmarca en la corriente pedagógico-indigenista, ya que su enfoque se centró principalmente en los problemas educativos, con especial atención en la educación de las comunidades indígenas, con el objetivo de la revaloración de los mismos como respuesta a su situación de pobreza extrema en la que vivían resultado de la explotación gamonal, principalmente (Vilca et al., 2018). En esta tendencia encontramos a Telésforo Catacora, José Antonio Encinas, Manuel Camacho Alqa y Julián Palacios.

Siguiendo los planteamientos de Gonzales Prada y de sus predecesores, surge en el altiplano puneño el ensayo educativo del maestro Indigenista Telésforo Catacora a través de la Escuela de Perfección en 1903 (precursor de Orkopata), cuyo objetivo fue formar líderes campesinos (Vilca et al., 2018), vale decir, fue una iniciativa cuyo propósito era educar y entrenar a líderes de comunidades rurales con el objetivo de fortalecer su liderazgo, participación comunitaria y habilidades para enfrentar los desafíos relacionados con la tierra. El objetivo principal era empoderar a los pueblos indígenas y proporcionarles educación en ciudadanía e igualdad. Al asegurar sus derechos territoriales y fortalecer su participación y control sobre sus propios recursos, se esperaba mejorar su situación y fomentar una sociedad con mayor igualdad e inclusión (Caldas, 2021). Catacora fundó la revista “El Carolino” y participó de manera activa en el diario “La Patria”, bajo la dirección de Francisco Gómez de la Torre. (Tamayo, 1982)

Asimismo, José Antonio Encinas, un destacado educador peruano originario de Puno y cuyo período de vida abarcó desde 1886 hasta 1958, es ampliamente reconocido

como uno de los maestros más eminentes en el país. A pesar de ello, su valioso legado en los campos de la pedagogía y la política no se ha implementado de manera generalizada en la vida cotidiana del país (Caldas, 2021); a pesar del tiempo transcurrido, varias de las ideas presentadas por Encinas continúan siendo relevantes en la actualidad. López (como se citó en Caldas, 2021). Una figura destacada en la pedagogía peruana del siglo XX, dejó un importante legado intelectual y educativo. Su liderazgo y producción intelectual en Puno y a nivel nacional contribuyeron significativamente al desarrollo de la educación en el país. Su obra “Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú” tuvo un impacto notable, formando jóvenes críticos de la época, como Gamaliel Churata, quienes estudiaron en el Centro Escolar N° 881 de Puno, donde Encinas fue director entre 1907 y 1911 (Machaca, 2018). Su participación en el debate público tuvo un impacto significativo en su actividad política durante las primeras tres décadas del siglo XX. Como parte de una generación de pensadores comprometidos, enfocó su atención en la cuestión indígena y el ámbito educativo, identificándolos como componentes esenciales para el análisis. Sus ideas dieron origen a un fundamento teórico y sugerencias didácticas que buscaban transformar el sistema educativo. Machaca (2018) sostiene:

José Antonio Encinas a través de su planteamiento de la escuela social (reivindicación de los derechos del indígena), ya que estuvieron desprovistos del poder político básico “el voto”, buscó conseguir e integrar a los indígenas aimaras y quechuas a la ciudadanía por la vía de la educación y a la vez sostuvo que debe enfocarse la totalidad del problema indígena, ya que la población mayoritaria era nativa y rural, por eso también planteó la escuela rural y llegó a afirmar que “antes la tierra que la Escuela” tal es el lema de toda política educativa en favor del indígena, y rompió el problema económico y las barreras impuestas por los gamonales, las autoridades del catolicismo y autoridades locales con lo que evidenció su influencia y pensamiento pedagógico de avanzada al mostrar importantes logros en el Centro Escolar N° 881 de Puno en el que desarrolló un programa educativo centrado en los problemas sociales de los andes y fue una especie de laboratorio en el que se analizaba el espíritu del niño, por las primeras dos décadas del siglo XX la misma que provocó debates tanto a favor y en contra de lo que había hecho y que a la postre se constituyó en un modelo educativo. (p. 321)

Introdujo un enfoque educativo innovador que combinaba el análisis histórico, la conexión con la naturaleza mediante la jardinería y el deporte. Su proyecto promovió la modernidad en la educación, estimulando la libertad de pensamiento, acción y trabajo comunitario. Asimismo, luchó por los derechos de las comunidades rurales frente a los abusos del clero y los terratenientes. (Caldas, 2021)

Manuel Camacho Alqa originario de la comunidad de Utawilaya, Indudablemente, se destacó como un auténtico defensor de los derechos indígenas en la región de Puno (Tamayo, 1982), que frente a la exclusión hacia la población indígena fundamentalmente en el Altiplano puneño, por parte del Estado, el maestro Manuel Z. Camacho, bajo el espíritu de siempre luchar por la educación de los más desposeídos, impulsó la “Escuela de Utawilaya”, en una época en la que la educación estaba prohibida para los indígenas, Camacho, residente de la comunidad de Utawilaya-Ácora (zona aimara), desafió el sistema y el poder político al convertir su casa en una escuela indígena. “Como era de esperarse, el poder local incendió la escuela, azotó, golpeó y condujo preso a Camacho, acusándolo de incitar a la rebelión indígena” (Bermejo y Maquera, 2019, p. 3). Asimismo, señala Ruelas (2016):

Fundó la Escuela Rural Indígena con una postura pedagógica hacia una educación liberadora. Zúñiga Camacho consideraba a la educación como la única forma de salvación de la exclusión, explotación, y pobreza, instituido por los oligarcas y gamonales. La historiografía peruana coincide en afirmar que uno de los movimientos más fuertes en la sierra sur a inicios del siglo XX fue la lucha por la educación, que se consideraba de privilegio para la clase alta o élite gobernante (oligárquico y gamonal). (p. 257)

El propósito de la pedagogía de Camacho en 1902, a través de la escuela de Utawilaya, consistía en emancipar a las personas de la opresión y la explotación. Para lograrlo, implementó un programa de alfabetización y educación en lectoescritura tanto para niños como para adultos. La educación liberadora se centraba en despertar la conciencia, interpretar la realidad de manera crítica y promover una acción transformadora en la comunidad. Al final de su vida, Camacho se sumó al Comité Pro Indígena Tawantinsuyo, poniendo fin a su relación con los adventistas. (Tamayo, 1982)

Por otro lado, Julián Palacios, un destacado educador e intelectual de Puno, también abogó por la educación indígena. Inicialmente, fue director del centro escolar de Sandia, pero luego de enfrentar ataques por parte del clero, decidió colaborar con los adventistas en la escuela de Chullunkiani. Palacios utilizó diversos medios de difusión para promover su pensamiento a favor de la educación de los indígenas, destaca el periódico “Educador Andino”, “Cancionero andino para niños indios”, “El niño indígena y la escuela del campo”, “La mentalidad del indio del Altiplano del Titikaka”; también publicó “Pututo” con Manuel Quiroga. (Tamayo, 1982, p. 305)

Después de la corriente pedagógica-indigenista, la segunda corriente la conformaron los investigadores comprometidos con el análisis de la realidad social y críticos del sistema latifundista. Estos estudiosos examinaron detalladamente el sistema de haciendas en Puno y expresaron su protesta a través de publicaciones y periódicos, tanto de forma verbal como escrita (Tamayo, 1982). Destacan en esta tendencia: Francisco Chuquiwanca Ayulo que fundó la revista “Pensamiento” cuando estudiaba en Arequipa, redactor en los periódicos “El Ariete” y “La Patria”, fue director de “Tea”; en Puno dirigió las revistas “El Indio” y el “Pututo”, ambas de orientación indigenista. También fue colaborador de “Amauta” y “La Sierra” (Apaza, 2010). Por su parte Manuel A. Quiroga destacó por su defensa de los derechos de los indígenas y se convirtió en un ferviente defensor de la parcelación de las haciendas para su redistribución entre las comunidades indígenas. Su obra más relevante fue “La evolución jurídica de la propiedad rural de Puno”.

La tercera tendencia sostiene Tamayo (1982), es propio de activistas sociales que se involucraron en la política y la revolución, siendo una fuente de inspiración para las rebeliones campesinas. Estos representantes surgieron directamente de la población indígena en un contexto político y social específico en el Perú. En aquel momento, se vivía una atmósfera de protección hacia la clase indígena. Se tiene a Ezequiel Urviola y Rivero, Mariano Paq’o, Carlos Condorena, Claudio Ramírez y Eduardo Quispe y Quispe; quienes fundaron en el Altiplano filiales del “Comité Central Pro-Derecho Indígena Tawantinsuyo”.

La cuarta corriente la encabezaron aquellos que realizaron una crítica profunda de la situación social de los indígenas en el Altiplano. Desde una postura jurídica y basándose en su experiencia forense, cuestionaron de manera contundente el sistema

judicial y legal que perpetuaba la marginación del indígena. Destacados representantes de esta corriente fueron José Frisancho Macedo y Manuel A. Quiroga. En contraste, la quinta corriente se dedicó a explorar la literatura indigenista, poniendo énfasis en la poesía, el relato y el ensayo con temáticas andinas y autóctonas. Llegará a su clímax en el Grupo Orkopata con “Boletín Titikaka” dirigido por Gamaliel Churata, Alejandro Peralta, Emilio Armaza, Emilio Vásquez, Mateo Jaica, Inocencio Mamani, Lizandro Luna, etc. (Tamayo, 1982)

En síntesis, alineándonos a la tendencia del indigenismo puneño que abordamos en esta investigación, los intelectuales puneños del siglo XX se esforzaron por mostrar a la sociedad peruana la importancia de mejorar las oportunidades de vida de los indígenas a través de un sistema educativo adaptado a sus necesidades. Establecieron escuelas rurales para los niños indígenas y colegios en la ciudad de Puno para aquellos que deseaban continuar su educación. Sin embargo, en las áreas rurales, los niños y niñas indígenas carecían de un sistema educativo adecuado (Málaga, 2014). En respuesta a esta situación, los maestros indigenistas establecieron escuelas en áreas rurales y urbanas, incluso de manera clandestina, buscando una educación liberadora para desafiar el sistema impuesto por la élite y los gamonales. Los movimientos indígenas lucharon por una educación de calidad, acceso equitativo y derechos fundamentales. La educación se convirtió en una alternativa para liberarse del sistema predominante. (Ruelas, 2019)

1.1.6 Telésforo Catacora

Telésforo Catacora, un hombre valiente y visionario, se destacó como un maestro inspirador y creativo, surgido del corazón del pueblo. Su pasión y dedicación hacia la educación lo convirtieron en uno de los más fervientes promotores de abrir un camino para que las generaciones futuras, incluidos los jóvenes indígenas y trabajadores, pudieran transitar hacia un futuro más prometedor. Fue un pionero y precursor de las universidades populares en el Perú, y su legado lo consagra como el autor de la primera gesta indigenista del país.

Con convicciones ardorosas, Telésforo luchó incansablemente por sus ideales, enfrentando desafíos y enfrentamientos con las autoridades de su época. Su habilidad como brillante orador, panelista y periodista le permitió comunicar eficazmente sus

ideas y generar conciencia sobre la importancia de la educación y la igualdad de oportunidades. (Catacora, 1996)

Desde temprana edad, entregó su vida a la noble causa de la educación, consciente de que esta era la clave para mejorar las condiciones de vida de su comunidad y del país en general. Su valiente lucha y sus aportes lo han llevado a ser reconocido en la historia de Puno y del Perú, junto a otros grandes constructores de la patria, dejando un legado inspirador para las futuras generaciones.

El notable maestro primary, ejerció tal función en la ciudad de Juli, luchador social en favor de los campesinos y fundador de la Escuela de Perfección. Conforme a Pineda (1955), en el cuaderno de extensión cultural, Catacora tuvo serias dificultades con el alcalde de Juli Gerardo Eduardo, éste pretextando que no quiso llevar a los niños al quinario lo hizo destruir la escuela, obligándolo a abandonarla y dejar a los niños sin su enseñanza. Luego de este incidente, Catacora se retiró a la ciudad de Puno, donde se dedicó al oficio de zapatero.

Sin embargo, a pesar de las dificultades y adversidades que enfrentó, Catacora se sintió impulsado por una fuerza interna que lo llevó a dedicar su vida a la cultura y a mejorar la vida de los obreros. Como resultado, fundó la Escuela de Perfección para obreros, un lugar donde enseñó a los estudiantes a vivir con un sentido más humano y también les brindó habilidades técnicas en distintos oficios, con el objetivo de perfeccionar al ser humano en su conjunto, por lo que podemos sostener que la escuela tuvo un enfoque holístico.

1.1.7 Escuela de Perfección

Se trataba de una escuela fundada en 1903, dirigida a artesanos, obreros y estudiantes, con los caracteres de una universidad libre y popular. Su propósito fue formar individuos dentro de la práctica higiénica y la formación del espíritu mediante el estudio de la ciencia (Encinas, 1932). Los trabajadores se reunían para fortalecer sus aprendizajes respecto de la vida diaria y la política. Calsín (2003) señala: “su convocatoria suscitó gran receptividad, puesto que la concurrencia a las conferencias no sólo era nutrida, sino selecta” (p. 61). Esta escuela se valió del recurso de la conferencia, al mismo estilo de las universidades populares de González Prada. Tamayo (1982) considera que “la obra más importante que Catacora realizó,

orientado por su carácter e inquietud indigenista de “preparar a las masas para que actuaran en un movimiento revolucionario a favor del indio” es la Escuela de Perfección”. (p. 301)

1.1.8 Enfoques pedagógicos de la Escuela de Perfección

Se entiende por enfoque pedagógico como “la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica, un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (Flórez, 1994, p. 175), representaciones o principios a adoptar en el proceso de formación presente y prospectivo, fundamentada en teoría (Mosquera et al., 2022). Expresa la concepción educativa para la formación de ciudadanos. Constituye el referente teórico y metodológico para la planeación, conducción y evaluación de los procesos de aprendizaje (Flores, 2013).

En el caso de Telésforo Catacora, a través de su “Escuela de Perfección” podemos encontrar una propuesta pedagógica que va más allá de lo social y cultural. Su enfoque se centra en aspectos como la alfabetización de los obreros, la educación para la ciudadanía, la capacitación técnica en oficios y la educación para la promoción de la salud. Estas dimensiones pedagógicas trascienden los límites tradicionales de la educación institucionalizada, que en ese momento se había vuelto encerrada y formalista. (Portugal, 2013)

Al analizar los elementos que conforman el currículo de la Escuela de la Perfección, se destaca la incorporación de aspectos prácticos y aplicados, alejándose de la enseñanza puramente teórica. La alfabetización de los obreros se vuelve una herramienta de empoderamiento y movilidad social, permitiéndoles acceder a un mayor número de oportunidades y ampliar sus horizontes. Además, la educación para la civilidad y la formación ciudadana se convierten en pilares fundamentales de esta propuesta, enfocándose en la formación de individuos conscientes de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos. Asimismo, la tecnificación del oficio se plantea como una vía para mejorar las habilidades y competencias de los trabajadores, aumentando su productividad y aportando al crecimiento económico de la comunidad. Y finalmente, la educación para la conservación de la salud refleja la preocupación por el bienestar integral de los individuos, promoviendo hábitos saludables y previniendo enfermedades.

Estas dimensiones pedagógicas propuestas por Catacora en la Escuela de Perfección presentan una perspectiva integral de la educación que trasciende el entorno académico y busca generar un efecto beneficioso en la vida de los individuos, brindándoles herramientas para su desarrollo personal, social y laboral.

Consideramos que, conforme a los planteamiento que hizo Telésforo Catacora, éstos se enmarcan dentro de la corriente del “Pragmatismo Pedagógico” que es una teoría de aprendizaje propuesta por Jhon Dewey que se enmarca en el aprender desde la experiencia -unión de la experiencia y la práctica-, en ella busca que el ser humano sea actor de su conocimiento, que sea capaz de descubrir sus potencialidades a través de la creatividad e imaginación orientado hacia el crecimiento integral de las personas (Barena, 2015). Dewey, abogaba por un enfoque práctico y participativo, donde los estudiantes tuvieran un papel activo en su propio aprendizaje y se les proporcionara la oportunidad de relacionar lo que aprendían en el aula con situaciones reales fuera de ella. Asimismo, la teoría pragmatista de Dewey resalta la relevancia de vincular la enseñanza con la rutina diaria de los alumnos y fomentar el cultivo de destrezas concretas, como el análisis reflexivo, la solución de dificultades y el trabajo en equipo. Sostiene que la educación debe capacitar a los estudiantes para involucrarse de manera dinámica en una sociedad democrática y en evolución constante. (Dewey, 2010)

1.1.9 Propósitos de la Escuela de Perfección

El proyecto de Catacora tiene como objetivo perfeccionar al hombre mediante la educación, busca un ser humano capaz de forjar su propio destino sujeto a derechos y deberes ciudadanos, de tal forma que sea capaz de desempeñarse de forma determinante en su entorno, vencer inequidades y abordar los desafíos que surgen de sus variados requerimientos. Asimismo; busca perfeccionar al padre de familia, toda vez que desempeña un rol protagónico en la educación de sus hijos, éste debe ser modelo de sus hijos y de todos los hijos del pueblo. También plantea perfeccionar al artesano referido principalmente al mejoramiento de sus técnicas de producción. De igual forma, Catacora propuso redimir al indio, con fines de solucionar los problemas sociales que se acentuaban en la región Puno. (Portugal, 2013)

1.1.10 Propuestas educativas del Siglo XXI en el Perú

En los últimos años, el Perú ha experimentado cambios significativos en el ámbito educativo, con la implementación de nuevas propuestas y enfoques pedagógicos que buscan mejorar la calidad y equidad de la educación en el país. Estas propuestas reflejan un reconocimiento de la importancia de una educación integral que promueva el desarrollo de habilidades, competencias y valores necesarios para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En línea con las tendencias internacionales, se han impulsado propuestas que van más allá de la transmisión de conocimientos teóricos, y se enfocan en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la colaboración y la comunicación efectiva. Se busca que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también sean capaces de aplicarlos de manera práctica en diferentes contextos.

El sistema educativo debe abordar la ciudadanía contemporánea considerando los derechos, la inclusión y la equidad en una sociedad diversa. Al mismo tiempo, se debe permitir la libertad individual en la jerarquía de valores, siempre dentro de los límites establecidos por los principios democráticos. Asimismo, la formación en oficios enfrenta desafíos debido a la transformación del trabajo y la incertidumbre en cuanto a las habilidades requeridas en el siglo XXI. Es necesario adaptarse a estos cambios y preparar a los estudiantes para el mundo laboral actual y futuro. (MINEDU, 2016)

¿Cuáles son las tendencias actuales que cuestionan la forma como la educación básica ha venido cumpliendo su rol? Conforme al Currículo Nacional de Educación Básica que toma como referencia a Amadio et al. (2014), las grandes tendencias a las cuales obedece los cambios que se insertan en el sistema educativo peruano es en principio, un aumento sin precedentes en la generación de conocimiento en todas las esferas del saber humano. Esta expansión vertiginosa del conocimiento abarca desde los avances de vanguardia en ciencia y tecnología hasta las últimas novedades en arte, cultura y ciencias sociales. No obstante, este flujo abrumador de información también plantea un desafío significativo para el ciudadano común, aquel que no es especialista en un campo específico, ya que se enfrenta a la ardua tarea de mantenerse al día con la constante evolución del conocimiento. Esta realidad es innegable, pero

debemos considerarla como una oportunidad para crecer intelectualmente y estar mejor preparados para afrontar los retos del futuro.

En este sentido, la educación continua y el desarrollo de habilidades de discernimiento y pensamiento crítico se vuelven fundamentales para el ciudadano moderno. Es esencial promover una cultura de aprendizaje permanente que fomente la curiosidad intelectual y la capacidad de adaptarse a los cambios rápidos y constantes en nuestro entorno. Al abrazar esta mentalidad, podremos enfrentar los desafíos con mayor confianza y aprovechar al máximo el caudal de información disponible en la era actual.

Frente a este desafío se propone un trabajo educativo bajo el enfoque por competencias, en lugar de centrarse exclusivamente en la memorización de conocimientos teóricos. La educación basada en competencias tiene como objetivo preparar a los estudiantes para enfrentar el mundo laboral y la vida diaria, haciendo hincapié en habilidades, actitudes, valores, etc. aplicables en diferentes situaciones.

Asimismo, presenciamos un notorio reconocimiento y revalorización de los saberes arraigados en distintas culturas alrededor del mundo. Estos conocimientos, conocidos como saberes ancestrales, encierran una riqueza de sabiduría acumulada a lo largo de generaciones y son considerados como auténticos tesoros culturales, destacando por su diversidad invaluable. Lo que resulta especialmente significativo es que estos saberes ancestrales no siempre se alinean con el conocimiento producido por la modernidad, lo cual ha dado lugar a un interesante diálogo intercultural y a una apertura hacia nuevas perspectivas y enfoques para comprender el mundo que nos rodea.

El reconocimiento y la revalorización de estos saberes ancestrales reflejan la apertura de la humanidad hacia la riqueza cultural y el conocimiento diverso transmitido por nuestros ancestros. Este diálogo entre la sabiduría ancestral y el conocimiento moderno nos invita a superar las barreras culturales y a construir una comprensión más profunda y respetuosa del mundo en el que vivimos. Al abrazar esta multiplicidad de perspectivas, enriquecemos nuestra experiencia humana y abrimos un camino hacia un futuro más sostenible y armonioso para las generaciones futuras.

También, el ámbito laboral ha experimentado cambios drásticos que han dejado una profunda impronta en la sociedad. La rápida evolución tecnológica, la globalización y la transformación digital han impulsado la creación de innumerables nuevos tipos de trabajo, antes inimaginables. Estas oportunidades laborales innovadoras han revolucionado nuestra concepción del trabajo y han abierto un amplio abanico de posibilidades profesionales.

No obstante, esta rápida transformación también ha planteado desafíos significativos para la fuerza laboral existente. La aparición de estas nuevas profesiones y especializaciones ha confrontado a la humanidad con un reto sin precedentes: la falta de personas debidamente preparadas y capacitadas para desempeñar estas emergentes funciones. La brecha entre las habilidades existentes y las requeridas por estas nuevas ocupaciones se ha vuelto evidente, generando una escasez de talento y una imperiosa necesidad de actualizar y adquirir nuevas competencias para mantenerse relevantes en el panorama laboral actual.

Otra tendencia, relevante en la actualidad es el amplio uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo cual ha generado un nuevo enfoque hacia la globalización. Nunca antes en la historia, los individuos habían estado tan conectados e interrelacionados en tiempo real, formando parte de una extensa red descentralizada que impulsa un constante flujo de cambios e interacciones. Este acelerado avance de las TIC ha provocado una transformación significativa en la forma en que nos comunicamos, trabajamos, compartimos información y nos relacionamos con el mundo en general. Gracias a internet y las redes sociales, las limitaciones geográficas han perdido relevancia, permitiendo una comunicación instantánea y fluida entre personas ubicadas en diferentes lugares del planeta. Esta interconexión ha dado origen a comunidades virtuales, donde individuos con intereses afines pueden colaborar, aprender y compartir conocimientos de manera cooperativa y en tiempo real.

En este contexto, resulta esencial fomentar una educación digital adecuada que promueva el uso responsable y ético de las TIC. El desarrollo de habilidades digitales, la alfabetización mediática y la conciencia sobre la importancia de salvaguardar la privacidad en línea son fundamentales para adaptarse con éxito a esta era de globalización digital.

La educación para el desarrollo sostenible (educación ambiental) también ha cobrado una creciente importancia. Frente a los retos globales que enfrentamos, como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la desigualdad social y la degradación ambiental, se ha reconocido la necesidad de formar individuos conscientes y comprometidos con la sostenibilidad en todas sus dimensiones.

En el campo educativo, se persigue la integración de los principios de sostenibilidad en los planes curriculares y en la metodología de enseñanza. Esto implica trascender las asignaturas específicas relacionadas con el medio ambiente, para abordar la sostenibilidad de forma transversal en todas las disciplinas. Asimismo, se promueve el aprendizaje experiencial, el trabajo colaborativo y la solución de problemas reales vinculados a la sostenibilidad, con el propósito de que los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su entorno y su comunidad. (UNESCO, 2016)

Estas mega tendencias globales, que están transformando el panorama educativo a nivel mundial, no solo influyen en la propuesta educativa de la educación básica regular, sino que también tienen un impacto significativo en los modelos educativos pedagógicos de la educación superior universitaria en el Perú. Un ejemplo destacado de esta adaptación se encuentra en la Universidad Nacional del Altiplano, que se enfrenta a las demandas y desafíos actuales con una visión clara y comprometida. Donde se ha propuesto garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos sus estudiantes, y al mismo tiempo, promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (UNAP, 2020). Reconoce que la educación es la base para mejorar la vida de las personas y contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad.

Para lograr estos objetivos ambiciosos, la universidad ha adoptado un enfoque pedagógico sociocrítico-cognitivo respaldado por un sólido fundamento teórico que incluye elementos del constructivismo, la pedagogía conceptual y el humanismo. Además, se complementa con el uso de la pedagogía dialogante y un enfoque interestructurante. (UNAP, 2020)

Consideramos que el propósito fundamental de este enfoque educativo es promover una comprensión holística de los sistemas naturales y sociales, resaltando sus interconexiones. Se busca inculcar una conciencia profunda sobre el impacto de

nuestras acciones tanto a nivel individual como colectivo, tanto en el medio ambiente como en las comunidades humanas, tanto a nivel local como global.

Estas nuevas iniciativas educativas marcan un importante progreso en la búsqueda de una educación integral, inclusiva y en línea con las necesidades de la sociedad contemporánea. No obstante, para llevarlas a cabo de manera exitosa, es necesario un compromiso constante tanto por parte de los actores educativos como de la sociedad en general, con el fin de garantizar que todos los niños y jóvenes en Perú puedan acceder a una educación de calidad que los prepare para un futuro mejor.

1.2 Antecedentes

Alanoca et al. (2019) en “El significado de la educación para la nación Aymara” señalan que la Escuela de Perfección de Catacora tenía como finalidad perfeccionar al padre de familia, al artesano y redimir al indio, las mismas tendrán repercusión trascendental en la zona aymara.

Ccahuana (2018) en “Buscando una ciudadanía propia: indígenas y estado durante el Oncenio (1919-1930)”, señala que a inicios del XX hubo varios casos de promotores de la expansión de la escuela indígena, es el caso de Catacora, reconocido defensor de los derechos indígenas y creador de la “Escuela de Perfección”, una especie de seminario de estudios libre, precursora del grupo Orkopata, que buscaba la perfección sobre la educación indígena.

Churata (2020) en su trabajo “Fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo y su vigencia en los planes curriculares de la Educación Básica Regular peruana 2019” señala que la ausencia de políticas gubernamentales de acceso a la educación para los sectores indígenas fueron el contexto en el que un grupo de maestros indigenistas den inicio a campañas de sensibilización y luego desarrollen acciones prácticas para la creación de escuelas en espacios rurales, asumiendo preocupaciones sobre las competencias culturales y lingüísticas.

Ruelas (2019) en: “Los movimientos indígenas y la educación del siglo XX en el sur andino puneño, peruano”, concluye que las escuelas indígenas influyeron y fueron tomados como un instrumento de liberación del sistema semi-feudal gamonalista respaldada por el gobierno y autoridades religiosas; los pobladores aimaras y quechuas

de la zona andina peruana decidieron educarse y generar escuelas rurales en todo el ámbito puneño altiplánico.

Tamayo (1982) En “El indigenismo puneño” la escuela de perfección de Catacora perseguía: rectitud en la vida, disciplina en el carácter y tenacidad en el impulso.

Velásquez (2011) en “Las luchas por la escuela in-imaginada del indio” señala que la Escuela de Perfección estaba destinado a obreros, en donde no solo se daban orientaciones técnicas sino el verdadero sentido de la libertad y de la perfección del hombre, en sus diferentes dimensiones, de ahí saldrían formados dirigentes y obreros con iniciativa propia sin préstamos en la inteligencia. Esta escuela habría orientado la formación de líderes campesinos/indígenas que tendrían protagonismo en las futuras luchas sociales.

Vilca et al. (2018) en “Maestros indigenistas y sus experiencias socio-educativas en el Altiplano peruano en el siglo XX”, sustentan que la Escuela de Perfección de Catacora tuvo como propósito la formación de 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.

En relación al presente tema de investigación, hemos llevado a cabo una exhaustiva búsqueda en los repositorios de múltiples universidades en el Perú, así como en bases de datos de revistas tanto nacionales como internacionales. Lamentablemente, durante este proceso, nos hemos encontrado con una limitada cantidad de trabajos previos que estén directamente relacionados con los objetivos planteados en nuestro estudio. Esto resalta la falta de investigaciones previas sobre este tema en particular y subraya la necesidad de llevar a cabo nuestra investigación para llenar este vacío en el conocimiento existente.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Identificación del problema

En el umbral del siglo XX, en 1903, emerge la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora, una institución visionaria que desafía las normas de su época y establece los fundamentos de una educación perdurable en el tiempo. En un entorno marcado por cambios rápidos y avances, esta escuela histórica se erige como un faro educativo, llevando consigo principios pertinentes para la educación en el siglo XXI. Más allá de la simple transmisión de información, esta escuela busca la excelencia en todas las facetas humanas y se adapta a los desafíos en constante cambio. Guiados por valores de excelencia y autenticidad, los estudiantes de esta institución persiguen la perfección tanto en el ámbito académico como en el ético, trascendiendo la enseñanza convencional. En el siglo XXI, el legado de Telésforo Catacora cobra vida nuevamente, ofreciendo una guía sólida para una educación integral en un mundo en constante evolución.

A pesar de su legado histórico y enfoque pionero, la sociedad peruana, y fundamentalmente puneña, carece de conocimiento sobre la contribución significativa de figuras ilustres como Telésforo Catacora y proyectos destacados como la Escuela de Perfección en la lucha por los derechos de las clases subyugadas por el poder central. Las razones esenciales detrás de esto podrían relacionarse con la influencia de los mecanismos de control, lo cual resulta en aculturación y alienación, por un lado; y con la propagación generalizada y no deliberada de la globalización colonizante, por el otro. Un ejemplo evidente de esta primera manifestación es el enfoque educativo centralista impuesto por sucesivos gobiernos, respaldado por el Ministerio de Educación, que aprecia erróneamente los valores de espacios y épocas occidentales en decadencia. Esto ha

obstaculizado y continúa limitando la discusión de los mencionados proyectos y esfuerzos de reivindicación en las escuelas en nuestro país, en especial en la región andina del sur del Perú, Puno.

Mariátegui (1979) destacó que el sistema educativo de nuestro país no tiene espíritu nacional: “tiene más bien un espíritu colonial y colonizador” (p. 89). Cuando el Estado menciona a los indios en sus programas de educación pública, no los considera peruanos como iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior al de la cultura etnocéntrica. Esta situación no solo suscitaba en el Perú, sino en otros estados de Latinoamérica que se encontraban en un mal llamado proceso de integración en “el mundo occidental” después de haberse liberado de la patria madre en el siglo XIX (Contreras, 1996). A pesar de ello, en las postrimerías del siglo XIX e iniciaciones del siglo XX se dio, en el Perú cambios enormes tanto en las áreas rurales, así también en las áreas urbanas (Ruelas, 2016), uno de los aspectos trascendentales que puede valorarse a lo largo de este período es el de un crecimiento constante de la importancia de la educación, que ocupó un lugar muy importante en los debates políticos y los planteamientos teóricos de los más grandes pensadores de la región. (Málaga, 2014)

Es así que la historiografía peruana coincide en afirmar que uno de los movimientos más fuertes de la lucha por la educación se dio en la sierra sur peruana a inicios del siglo XX. Málaga (2014) sostiene que incluso los pensadores con tendencias más liberales y conservadoras coincidían en la importancia de la educación para superar el atraso del país y lograr la integración de la “masa indígena” en la sociedad nacional. La posición que los indígenas desempeñarían en la estructuración del Estado-Nación era motivo de preocupación para las élites dirigentes, lo cual generó una serie de proyectos, en su mayoría infructuosos, destinados a reubicar a los indígenas en la realidad del siglo XX.

En tal sentido, cuando se versaba de educación a principios del siglo XX, se estaba intentando involucrar en la educación a sujetos anteriormente excluidos de algo que se consideraba un privilegio. “Los primeros indigenistas ponían en agenda la educación como estrategia a través de la cual los indios podrían ser incorporados a la nación, los gamonales y autoridades políticas locales veían en ella un peligro latente de reversión de estructuras” (Ruelas, 2016, p. 2). Es así que, el campesinado del Altiplano de Puno desde épocas pasadas siempre ha sido un pueblo rebelde ante las injusticias, abusos, explotación

y servidumbre al cual fue sometido por la clase terrateniente, legándonos a las generaciones actuales su ejemplo y consecuente lucha contra los enemigos de clase.

A pesar de que los estudios, reseñas y biografías sobre Telésforo Catacora y su Escuela de la Perfección existen, muchos de ellos han tendido a enfocarse predominantemente en la materialización de la escuela en sí. Sin embargo, han pasado por alto aspectos fundamentales que abarcan enfoques pedagógicos de vital importancia, el contexto histórico del origen y desarrollo de la escuela, propósitos fundamentales, entre otros aspectos. Es evidente que existe una omisión en relación a la Escuela de Perfección y sus postulados pedagógicos en los primeros años del siglo XX. A pesar de breves menciones históricas por parte de autores como José Antonio Encinas, que nos ofrece información de primera mano al haber compartido experiencias con el precoz maestro Telésforo Catacora, Jorge Basadre, José Tamayo Herrera, René Calsín, José Portugal, entre otros; los detalles esenciales siguen sin ser abordados. Por lo que es necesario explorar con profundidad la dimensión educativa de esta figura histórica y su escuela.

2.2 Definición del problema

2.2.1 Problema general

¿Cuáles son los aportes fundamentales de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora y su vigencia en la educación del siglo XXI?

2.2.2 Problemas específicos

Pe1 ¿Cuál es el contexto social, político y económico en el origen y desarrollo de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora en Puno?

Pe2 ¿Cuáles son los enfoques pedagógicos que propone la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora en el altiplano puneño?

Pe3 ¿Cuáles son los propósitos fundamentales de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora?

Pe4 ¿Cuáles son las propuestas pedagógicas de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora que son vigentes en el Currículo Nacional de Educación Básica en el Perú?

2.3 Intención de la investigación

A través de esta investigación, se emprende el objetivo de no solo dar a conocer, sino también de evidenciar y analizar de manera exhaustiva las valiosas propuestas educativas formuladas por Telésforo Catacora en el marco de la Escuela de Perfección. Se busca trascender más allá de una mera presentación superficial de sus enfoques pedagógicos, centrándose en una investigación rigurosa que desentrañe los propósitos y planteamientos fundamentales que él concibió. Es esencial comprender cómo estas propuestas no solo tenían como finalidad la mejora de la calidad de vida de la población indígena del altiplano peruano-puneño en el contexto de su época, sino cómo, asombrosamente, mantienen su relevancia y resuenan como perspicaces propuestas pedagógicas adecuadas para la educación en el siglo XXI en nuestro país.

Paralelamente, este estudio también busca establecer un análisis riguroso del contexto social y político en el que Telésforo Catacora operó, tanto a nivel nacional como global. Este análisis contextual abordará la corriente indigenista y el pragmatismo pedagógico que influyeron en su pensamiento y en la configuración de su propuesta educativa. La relación de estas tendencias con la redención del indio y el impulso para una educación que empoderará a las comunidades indígenas en una época de cambio social y político será cuidadosamente examinada.

En última instancia, el propósito de esta investigación es establecer un marco sólido y fundamentado para revitalizar y adaptar las ideas educativas de Telésforo Catacora a la realidad educativa actual. Al explorar sus propuestas y comprender su contexto más amplio, se pretende extraer lecciones valiosas que puedan informar la creación de un enfoque pedagógico contemporáneo que honre su legado y responda a las necesidades educativas del siglo XXI en el Perú.

2.4 Justificación

La investigación es de suma importancia debido a que se enfoca en la Historia de la Educación rural del Altiplano puneño, básicamente en los planteamientos de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora y cómo estos postulados cobran vida en la actualidad, conforme a las propuestas educativas que hace el Ministerio de Educación a través del Currículo Nacional de Educación Básica. Asimismo, se justifica en el sentido de que será un aporte fundamental en la implementación de bibliografía que obedezcan a

fuentes fundamentalmente primarias no sólo de la Historia de la Educación puneña, sino también de las propuestas educativas que nacen desde Puno para el mundo y que actualmente no son motivo de análisis y abordaje en los claustros de la Educación Básica y universitaria, principalmente por la carencia de bibliografía sobre el tema y el poco interés por parte de las autoridades educativas por la implementación de los temas en mención en los currículos.

De igual manera, esperamos que esta investigación genere en los académicos el interés por el estudio de la educación rural del altiplano puneño y llenar ese vacío histórico que en la actualidad existe. Este vacío evidencia que el tema en cuestión ha recibido una atención insuficiente en la comunidad académica, lo que resalta la necesidad imperante de llevar a cabo nuestra investigación para abordar de manera integral un tema que ha sido pasado por alto. Este enfoque novedoso es relevante debido a su capacidad para proporcionar respuestas a preguntas no abordadas en investigaciones anteriores, contribuir al avance del campo de estudio y ofrecer soluciones basadas en evidencia a problemas prácticos que puedan derivarse de la falta de conocimiento en el área.

2.5 Objetivos

2.5.1 Objetivo general

Conocer los aportes fundamentales de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora y su vigencia en la educación del siglo XXI.

2.5.2 Objetivos específicos

Oe1. Analizar el contexto social, político y económico en el origen y desarrollo de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora en Puno.

Oe2. Interpretar los enfoques pedagógicos que propone la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora en el altiplano puneño

Oe3. Interpretar los propósitos fundamentales de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora.

Oe4. Analizar si las propuestas pedagógicas de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora son vigentes en el Currículo Nacional de Educación Básica en el Perú.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Acceso al campo

La presente investigación se centra en el análisis y estudio de las propuestas educativas llevadas a cabo por la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora en Puno durante el año 1900 - 1903. Con el objetivo de abordar este tema en profundidad, se ha realizado una exhaustiva revisión documental y bibliográfica gracias a la consulta y exploración de importantes archivos y bibliotecas de la región. Entre ellos se encuentran el Archivo Histórico de Puno, una valiosa fuente primaria que resguarda documentos y registros históricos relevantes sobre la Escuela de Perfección y sus propuestas educativas pioneras en esa época.

Asimismo, la Biblioteca Municipal Gamaliel Churata, perteneciente a la Municipalidad Provincial de Puno, ha proporcionado un amplio repertorio de publicaciones y materiales bibliográficos relacionados con la educación en el contexto histórico estudiado. Además, se ha tenido acceso a la biblioteca, hemeroteca y repositorios virtuales de la UNA Puno, que alberga una valiosa colección de tesis, revistas y publicaciones académicas que complementan el estudio.

Por otro lado, la investigación ha sido enriquecida mediante la consulta de bibliotecas particulares de destacados académicos e investigadores, como Henry Esteba Flores, David Ruelas Vargas, Néstor Pilco Contreras y Jorge Ortiz del Carpio. Estas bibliotecas particulares han proporcionado valiosos recursos bibliográficos y documentos que contribuyen a una comprensión más completa de las propuestas educativas de la Escuela de Perfección en Puno. Asimismo, cabe indicar que, la investigación se realizó desde

agosto del 2022 hasta agosto del 2023, proporcionando un marco temporal significativo para llevar a cabo el estudio y recopilar datos relevantes.

3.2 Selección de informantes y situaciones observadas

De acuerdo con las características de la investigación, se aplicó un muestreo teórico intencionado, lo que implicó una minuciosa y reflexiva selección de fuentes y casos que contribuyeran a desarrollar teorías o una comprensión más profunda y contextualizada del tema en cuestión. Para iniciar el estudio, se utilizó una amplia variedad de fuentes secundarias, como textos, artículos, informes y registros históricos relacionados con la Escuela de Perfección de Catacora.

Mediante una revisión exhaustiva de estas fuentes secundarias, se logró obtener una visión panorámica de la historia, objetivos, propuestas pedagógicas y metodologías de la mencionada Escuela. Esto permitió identificar temas clave, cuestiones de investigación y brechas de conocimiento. A partir de esta etapa, se procedió a seleccionar fuentes primarias, como documentos inéditos del archivo regional y otras fuentes directas, que facilitaron un análisis más detallado.

Es importante resaltar que la selección de las fuentes de información fue realizada con gran cautela y considerando la representatividad y diversidad de perspectivas. De igual manera, la combinación de fuentes secundarias y primarias, en el contexto del muestreo adoptado, brindó una visión completa y holística de la Escuela de Perfección de Catacora, lo que permitió generar un conocimiento más amplio sobre su relevancia histórica, impacto educativo y legado cultural.

3.3 Estrategia de recogida y registro de datos

3.3.1 Técnicas de recolección de datos

En la investigación, se emplearon dos técnicas esenciales para obtener información relevante y significativa: la consulta bibliográfica y el análisis documental. La consulta bibliográfica permitió revisar y analizar una amplia gama de fuentes bibliográficas, incluyendo libros, artículos académicos, informes, revistas y tesis relacionadas con el tema de estudio. Por su parte, el análisis documental posibilitó examinar y comprender documentos históricos, registros, archivos, fotografías, videos y otros materiales pertinentes para la investigación.

3.3.2 Instrumentos de recolección de datos

Entre los instrumentos empleados para llevar a cabo la recopilación y el análisis de datos de manera sistemática y rigurosa destacan la ficha de revisión bibliográfica y hemerográfica, así como la ficha de análisis de contenidos.

El primer instrumento desempeñó un papel fundamental al registrar y ordenar meticulosamente la información recopilada a través de la consulta bibliográfica. Esta ficha permitió recopilar datos esenciales de cada fuente bibliográfica o hemerográfica, incluyendo el título, autor, año de publicación, objetivos, principales hallazgos y conclusiones, lo que facilitó el acceso rápido y eficiente a los datos clave presentes en las diversas fuentes consultadas.

Por otro lado, el segundo instrumento resultó indispensable para interpretar y categorizar la información extraída durante el análisis documental. La clasificación y organización de los datos permitieron una comprensión más profunda y estructurada del contenido, facilitando la identificación de conexiones y relaciones significativas entre los datos recopilados.

En suma, la utilización de estas fichas aseguró que la información se registrara de forma sistemática y detallada, lo cual a su vez facilitó la interpretación y el análisis posteriores de los datos.

3.4 Análisis de datos y categorías

3.4.1 Técnicas de análisis

La información obtenida mediante los instrumentos propuestos en la investigación se sometió a un análisis, interpretación y comparación, mediante la técnica de análisis de contenido denominado “codificación abierta”, desarrollada por Strauss y Corbin (2002), quienes consideran que la codificación abierta es el paso inicial del proceso analítico, destinado a identificar conceptos y categorías clave a partir de los datos sin la influencia de teorías o categorías preexistentes. La codificación abierta se centra en generar nuevos conceptos y categorías a través de una inmersión en los datos y la detección de patrones emergentes.

Siguiendo los procedimientos de la técnica de “codificación abierta” para el análisis de contenido, se inició con la inmersión en los datos, es decir, en la lectura detenidas



de libros, artículos académicos, informes, revistas, periódicos, tesis, etc., para comprender el contenido y contexto de la información. Posteriormente se identificó las unidades significativas de análisis con contenido relevante; estos dos primeros procesos se realizaron a mano utilizando papel y rotuladores.

Luego se procedió a la generación de códigos, donde se examinó las unidades de análisis y se asigna códigos descriptivos a cada una de ellas. Para posteriormente interpretar los datos codificados. Toda vez que el volumen de datos aumentó se hizo necesario la ayuda y uso de software de análisis cualitativo como ATLAS.ti, maxQDA y Transana que, definitivamente facilitó importar y gestionar grandes cantidades de datos textuales, así como la de codificación, etiquetado y agrupación de información en el proceso de análisis.

3.4.2 Categorización de unidades de análisis

Tabla 1.

Unidades de análisis.

Unidad de análisis	Ejes	Sub ejes
Escuela de Perfección de Telésforo Catacora para la educación del siglo XXI.	Telésforo	Biografía y trayectoria educativa de Telésforo Catacora.
	Catacora y la	Visión y filosofía de Telésforo Catacora.
	Escuela de	Influencias y referencias pedagógicas utilizadas por Catacora.
	Perfección	Contexto social, político y económico de la Escuela de Perfección.
Enfoques pedagógicos de la Escuela de Perfección		Origen de la Escuela de Perfección.
		Estructura organizativa de la Escuela de Perfección
	Enfoques	Educación laboral
	pedagógicos de	Educación para la salud
Propósitos fundamentales de la Escuela de Perfección.	la Escuela de	Educación para la ciudadanía
	Perfección	Alfabetización.
	Propósitos	Perfección del hombre
	fundamentales	Perfección del padre de familia
Propuestas educativas del siglo XXI en el Perú	de la Escuela de	Perfección del artesano
	Perfección.	Redimir al indio.
	Propuestas	Perfil de egreso
	educativas del	El enfoque por competencias
	siglo XXI en el	Los enfoques transversales en el CNEB
Perú		Aprendizaje significativo
		Enfoque sociocrítico
		Enfoque interestructurante o dialogante

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Telésforo Catacora y la Escuela de Perfección

4.1.1 Biografía y trayectoria educativa de Telésforo Catacora

El exponente máximo de la Escuela de Perfección, nació en Juli probablemente entre los años 1878 a 1880, la fecha exacta de su nacimiento es desconocida debido a la falta de registros en los libros de bautizos y archivos de la Parroquia de la iglesia de Santa Cruz, los cuales fueron destruidos por un incendio causado por un rayo. Su padre fue Don Martín Catacora Rivera y su madre Doña Juana Petrona Rojas Mollinedo (Catacora, 1996). Sin embargo, Pineda (1955), tiene una versión distinta, sostiene que Catacora debió nacer allá por el año 1880 en Juli. “No existe datos de la fecha exacta de su nacimiento” (p. 34). “Fue su madre una mestiza humilde, doña Margarita Catacora” (Calsín, 2003, p. 33). Quien fuera descendiente de la estirpe de los caciques fundadores de varios pueblos en la zona del Kollao. Los Catacora o Qatacora, como se diría en lengua aimara. Y fue su padre un sacerdote de la iglesia católica que respondía al apellido Arcaya, apellido que no figura junto al nombre Telésforo, porque desde niño optó solo el apellido de su madre. (Pineda, 1955)

Fue un hombre que destacaba tanto por su humildad como por su visión de futuro (Tamayo, 1982). De inteligencia espontánea, vigorosa y audaz; carácter rectilíneo, fuerte e inflexible (Quiroga, 1960), era un hombre completo, cuya inteligencia, altivez y caballerosidad lo destacaban como un líder respetado y admirado. Su apariencia personal era claramente indígena, con una estatura baja y físicamente fuerte, con una tez cobriza, pómulos prominentes, frente pequeña y ojos rasgados. Sin embargo, detrás de este retrato físico, se escondía un espíritu fuerte, enérgico,

perseverante y, sobre todo, rebelde. Su rebeldía no era caótica ni desordenada, sino más bien una rebeldía serena y firme. No toleraba el esclavismo al que estaba sometida su raza ni la injusticia que sufría la población indígena. Su indignación se dirigía hacia el abuso del poder y la riqueza, que estaban en manos de las autoridades y terratenientes, mientras la cholada (campesinos indígenas) vivía en condiciones precarias. Se convirtió desde muy joven en defensor de indios en las gobernaciones y juzgados de Juli, diríamos desde la adolescencia, ante el asombro de unos y la cólera de otros (Portugal, 2013). En fin, su legado perdura como un ejemplo a seguir.



Figura 6. Fotografía de Telésforo Catacora

Fuente: Cortesía de la familia Bustinza Eduardo y Eduardo Loayza de la ciudad de Juli (como se citó en Velásquez, 2011, p. 70-b)

Realizó sus primeros estudios en Juli y más tarde en Azángaro, la famosa tierra de los Vilcapaza y los Chuquiwanka; pero después del fallecimiento de su padre, regresó a su ciudad natal, Juli, junto con su madre (Pineda, 1955). Sus estudios secundarios los realizó en Puno en el Colegio Nacional “San Carlos”. Espezuía (2006) señala al respecto: “en Puno, en el Colegio Nacional de San Carlos, estudió su instrucción secundaria, siendo un excelente alumno” (p. 40). Con justicia mereció la frase, publicado en los periódicos de la época, luego de su triunfo electoral, se sostiene en la revista CIRRUS, (como se citó en Catacora, 1996):

“Un oscuro estudiante de la Provincia de Chucuito, resultó elegido presidente del Consejo Estudiantil Carolino” ... la agitación febril crece en los claustros carolinos, los exámenes de fin de año. Catacora se presenta a examen de latín. El profesor de esa asignatura era el canónigo don Felipe Cabrera, sacerdote; el

jurado estaba conformado por profesores más capacitados; el Dr. Cabrera propone un examen general y minucioso; Catacora ofrece una extensa y comentada exposición de latinidad, sin perder detalle, dejando a los jurados lleno de indescriptible alegría al maestro que aún en “Fundamentos y Dogmas del Catolicismo” solía tener dificultades con observaciones sobre Dios y sus tributos. Es la positiva floración de la capacidad multiforme y compleja que se revela pujante. (p. 5)

Comenzó a formar su percepción del entorno que lo rodeaba. Su aproximación a las primeras ideas revolucionarias lo llevó a sumergirse en corrientes anarquistas, indigenistas y contestatarias, además de involucrarse activamente con las principales figuras de su comunidad, Puno y el Perú. Por estas épocas, Catacora conoció a su coterráneo Francisco Chukiwanka Ayulo, participaron en la convulsión social de 1894-1895 (Calsín, 2003). Más tarde continuarían siendo compañeros en la Universidad Nacional de San Agustín en Arequipa.

Después de terminar sus estudios en San Carlos, faltarle recursos para continuarlos, a pesar de sus magníficas condiciones intelectuales, tuvo que irse a su tierra a vivir casi en el abandono. Luego incursiona en la docencia, al respecto, Pineda (1955) en el cuaderno de extensión cultural escribe:

En Juli fue nombrado maestro de escuela, tal como era su deseo y su vocación especial, ganando la suma de 12 pesos mensuales. Tuvo serias dificultades con el alcalde Gerardo Eduardo y éste, pretextando que no quiso llevar a los niños al quinario, lo hizo destruir. Y Catacora tuvo que dejar la escuela y abandonar a los niños por quienes tanto cariño había empezado a sentir. Desengañado se trasladó a Puno, donde se dedicó a aprender zapatería. Pero ungido de esa fuerza incesante que empuja a los hombres superiores a dedicar su vida a la cultura, fundó la Escuela de Perfección para obreros. (p. 34)

En 1897, cuando Juan Manuel Maguiña vino de Lima para deslindar un problema de comunidades en la Provincia de Chucuito. Remigio Franco como secretario y él como intérprete, fueron acompañando a Maguiña en aquella expedición, Catacora tuvo oportunidad de interiorizarse con toda exactitud del espíritu con que discernían las cuestiones indigenistas y la injusticia con que se trataba a los indios. Posteriormente, hacia el año 1900 se traslada a Arequipa, ingresó a la Universidad

de San Agustín y “prosiguió con sus estudios superiores. Sin embargo, un año después, abandonó la universidad” (Calsín, 2003, p. 43), esta decisión tomó porque “fueron mellados sus derechos y el primer centro de formación de Arequipa se mantenía en un conservadorismo y en un pasivismo enervantes, no hacía juego con su inquietud, su rebeldía su radicalismo y, básicamente, con sus propuestas innovadoras y revolucionarias” (Calsín, 2003, p. 44), al respecto, Pineda (1955) sostiene que cuando cursaba su segundo año de letras tuvo un incidente con el catedrático de filosofía, al que se le ocurrió discutir sobre temas de filosofía. Aquella actitud de entereza personal fue motivo para que el año siguiente no lo recibieran en la universidad.

En la Universidad Nacional de San Agustín en Arequipa ahí se formó la Unión Patriótica Universitaria, integrada por estudiantes liberales y radicales, entre ellos figuraba Telésforo Catacora. Intentaron romper esquemas y reformar la universidad por completo. Asimismo, ejerció el periodismo crítico. Escribió en “El Ariete” y, en mayor medida, en el periódico “La Patria”, Quiroga (1960) menciona: Catacora, de Pluma ya bien perfilada, tercia en las campañas de “La Patria”, periódico radical que hizo brecha, dando contra los rancios principios de Arequipa medioeval, santulona y rezadora empedernida.

Luego de su retiro de la universidad, se establece en Puno y funda la Escuela de Perfección. Pero, otra vez las condiciones adversas y el desacuerdo de los “notables” de Puno con su funcionamiento, hacen desistir a Catacora de su magna obra, a pesar de que en reiteradas veces se intentó reflotar este proyecto. Volvió, entonces otra vez a Arequipa. Su estadía fue breve. Después de eso, tuvo que desplazarse a Lima, donde debido a la escasez de recursos económicos, se vio obligado a buscar trabajo como albañil para poder subsistir. A pesar de su situación, nunca dejó de dedicarse al estudio. Al respecto Pineda (1955) sostiene:

Uno de los hábitos que había adquirido consistía en leer constantemente, prefería gastar en libros lo que ganaba y no en ropa, pues era proverbial el descuido con que vestía. Y muchas veces hasta se olvidaba de tomar alimentos para leer. Incluso cuando trabajaba para ganar tiempo o aprovechar mejor el tiempo, leía. Es así como un día, por casualidad, fue encontrado por el ministro de Educación de aquel entonces, don Juan Manuel Polar, el hombre que tantos bienes hizo a la

juventud, y habiendo conocido el claro talento que tuvo Catacora, lo obligó a abandonar la carpintería y haciéndose gestiones extraordinarias, hizo que ingresara a la escuela normal, en el mes de mayo, no obstante, de iniciadas las labores y cerradas las matrículas. Una vez en la Normal, desde el primer momento se destacó como hábil estudiante y como un talento de superior calidad. Y cuando cierta vez se encomendó a los alumnos estudiantes, redactar una monografía sobre diversos problemas educacionales. Catacora presentó un trabajo sobre la educación del indio, cuya lectura hizo expresar espontáneamente al director de la Normal, el Dr. Isidoro Poiry “él será el llamado a reemplazarme”. En estas circunstancias, cuando todo parecía que sonreía, Catacora cayó enfermo para no levantarse más. Había estudiado tanto. Tanto era su afán por aprender que su organismo, acaso mal alimentados y sometido a un esfuerzo desmedido, fue afectado de meningitis. Tras de pocos días de enfermedad dejó de existir el día 2 de enero de 1906. En sus últimos instantes dice que como aquel sabio de otras épocas pedían “luz, luz, luz”. Así se truncó una vida que con el correr de los años fruteó en otro educador del fuste de Encinas, para gloria de la educación nacional. Pero, sin embargo, de su corta vida, quedan imborrables huellas de su existencia. Su tesonero y perseverante afán por el estudio, es un ejemplo que las nuevas generaciones deben seguir. (pp. 36-37)

Nota necrológica del deceso de Telésforo Catacora:

Hoy a las 3,50 falleció, el joven Telesforo Catacora, Víctima de aguda meningitis. Catacora era uno de los alumnos más aprovechados de la Escuela Normal de Varones, y según lo manifiesta el director de ese plantel, en la repartición de premios él hubiera sido favorecido con el premio mayor. Castillo (como se citó en Velásquez, 2007, p. 74)

4.1.2 Visión y filosofía de Telésforo Catacora

Durante su educación en diferentes instituciones, no se limitaba a cumplir con las tareas escolares; dedicaba mucho tiempo a leer extensamente y con perseverancia a los ideólogos de la Revolución Francesa, los filósofos más destacados y los pioneros del socialismo, lo que los hizo rápidamente familiares para él. De esta forma, adquirió una clara comprensión del movimiento político, social y cultural del mundo, lo que

le permitió tener una visión clara de los problemas que afectaban al Perú. Para adoptar una postura radical, se unió a la masonería con un enfoque ateo y se declaró abiertamente socialista, convirtiéndose sin duda en el primer socialista en surgir en el Altiplano de Puno. (Portugal, 2013)

Esto indica que su búsqueda era una visión política y social fundamentada en la igualdad, justicia social y solidaridad entre las personas. Su elección de abrazar el socialismo y unirse a la masonería muestra su deseo de formar parte de un movimiento progresista con el objetivo de transformar la sociedad y luchar por los derechos de las clases más desfavorecidas, especialmente los campesinos. Además, el texto sugiere que esta actitud radical y su compromiso con el socialismo lo convirtieron en el primer socialista en emerger en el Altiplano de Puno, lo que probablemente lo llevó a enfrentar desafíos y resistencias en un contexto social y político que no estaba completamente receptivo a estas ideas en ese momento.

La filosofía de Catacora fue el impulso detrás de todas sus acciones en beneficio del pueblo. Su convicción ideológica se manifestó de manera clara y genuinamente humana a través de la creación de la Escuela de Perfección en Puno, la cual fundó junto a destacados artesanos de la época. Aunque la escuela tuvo una existencia lamentablemente precaria, muestra cómo el autor puso en práctica su ideología y su compromiso con mejorar la vida de la comunidad. (Portugal, 2013)

Catacora cree que es de suma importancia capacitar a las masas para que participen en un movimiento revolucionario en beneficio de los campesinos (Tamayo, 1982). Esto sugiere enfatizar en la movilización y la concienciación de las personas como aspectos esenciales para lograr un cambio significativo y beneficioso para las clases más desposeídas. La urgencia en preparar a las masas debe ser una acción inmediata y transformadora para abordar las injusticias que enfrentan los campesinos. Luchó por eliminar la explotación del hombre por el hombre en el Altiplano y en la región andina mediante la abolición de estructuras que apoyen un socialismo democrático, humanista y libertario. Estableció las bases para una democracia social participativa y contó con el apoyo de las masas durante el proceso revolucionario, que incluyó campesinos, obreros, intelectuales y estudiantes. (Paniagua, 1991)

“La filosofía de Catacora consistió en un constante perfeccionamiento moral y espiritual” (Catacora, 1996, p. 6), esto se vincula con la noción filosófica de buscar

constantemente la excelencia ética y espiritual, así como el crecimiento personal y la mejora constante como ser humano. Además, con “férrea voluntad arquitectura su política educacional indigenista en logros insospechados” (Catacora, 1996, p. 6), es decir, diseñó minuciosamente su enfoque educativo, centrándose especialmente en la comunidad indígena. Desde un punto de vista filosófico, esto puede ser considerado como un compromiso hacia una educación que fomente la dignidad, el empoderamiento y el respeto hacia la identidad cultural de los pueblos originarios. En la revista CIRRUS (1925) encontramos algunos pasajes relacionado al pensamiento de Catacora:

Catacora tiene otra luz la más importante en sus tendencias luchadoras e idealistas. Sentía el apostolado por la causa de la redención del campesino, sincera y racionalmente... ardiendo en aras de tan noble ideal escribía al Dr. Chuquiwanka Ayulo: ...Hermanos, los artículos de pura filantropía hacia nuestra raza, me son odiosos porque me imagino a sus autores con todas las ínfulas de seres superiores sintiendo lástima por la miseria de algunas bestias. No, nada de esto, querido hermano, el campesino es un hombre y debe gozar de su trabajo y el desarrollo de sus facultades por derecho. Yo agradeceré algún tiempo dedicándome religiosamente al mejoramiento de nuestra raza, que, por sus antecedentes históricos y sus preciosas condiciones para el trabajo, no debe ser humillada. Debe erguirse hasta donde alcancen su talento y su fuerza, su bondad y su carácter. (p. 24)

En suma, podemos sostener que Catacora fue un intelectual con un claro compromiso político hacia los intereses de los campesinos. Su carácter inquieto e idealista evidencia su búsqueda de un mundo más justo y mejor para las comunidades indígenas. Al adoptar el enfoque del indigenismo, muestra su interés en promover y proteger la cultura, derechos y bienestar de los pueblos indígenas. Su enérgica campaña contra los explotadores y opositores del progreso revela una fuerte convicción ética y una lucha por la justicia social. Al asumir un rol de liderazgo, demuestra su compromiso con la causa y su disposición a desempeñar un papel activo en el proceso de transformación social.

En esencia, su lucha por la educación de los indígenas está vinculada a una visión filosófica que considera el conocimiento, la sabiduría y la educación como medios

para liberar y empoderar a los oprimidos. Su labor puede estar inspirada en corrientes filosóficas que resaltan la importancia de la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral de todas las personas.

4.1.3 Influencias y referencias pedagógicas utilizadas por Catacora

La influencia en el pensamiento pedagógico de Catacora, reconocido como líder indígena y ferviente defensor de la educación de las comunidades indígenas, no ha sido objeto de exhaustivo análisis y reflexión en investigaciones académicas. Sin embargo, consideramos, conforme al contexto histórico y las corrientes educativas prevalentes a finales del siglo XIX y principios del siglo XX; el enfoque pedagógico de Catacora probablemente se basó en una combinación de teorías filosóficas - pedagógicas, como el pragmatismo pedagógico o la pedagogía activa propuesta por Dewey, así como los enfoques del movimiento indigenista de la época, también está presente la pedagogía liberadora crítica; también pudo haberse basado en los pensadores y líderes indígenas que han abogado por la educación.

En relación a Dewey y Catacora, ambos enfoques comparten un énfasis en la importancia del aprendizaje experiencial y activo, coincidieron en que el aprendizaje se alcanza cuando los estudiantes participan en experiencias prácticas y concretas que están relacionadas con su entorno y contexto cultural. Para Dewey (1916), esto implica conectar el proceso de aprendizaje con la experiencia directa del estudiante en el mundo tangible y real, en tanto, sostiene Catacora (1990), defendía una educación adecuada que considerara la vida diaria y la cultura de las comunidades indígenas.

Asimismo, abogaron por una educación que fomentara la democracia y la participación activa. La educación tiene la responsabilidad de preparar a los estudiantes para una participación activa en una sociedad de carácter democrático (Dewey, 1916). Además, es importante incluir a las comunidades indígenas en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos, promoviendo así la participación activa de la comunidad en el proceso educativo (Catacora, 1990). Aunque no existen pruebas directas de que Catacora haya estado familiarizado con el pragmatismo de Dewey o que haya sido explícitamente influenciado por sus ideas, podemos encontrar notables similitudes entre ambos enfoques pedagógicos en relación con el énfasis en

la experiencia, la participación activa y la contextualización en la vida de los estudiantes.

El movimiento indigenista, en especial el de Clorinda Matto de Turner, y el pensamiento pedagógico de Telesforo Catacora están muy ligadas, ya que Catacora fue una figura destacada de la corriente pedagógico-indigenista en el Perú (Tamayo, 1982), y su propuesta se fundamenta en la promoción de una educación que beneficie y mejore la calidad de vida de las comunidades indígenas, alentándolas a participar de manera activa en la sociedad. Además, abogaba por una educación intercultural bilingüe que resaltara y protegiera las lenguas y tradiciones indígenas, reconociendo y promoviendo la diversidad cultural al integrar sus conocimientos en el proceso educativo. (Rengifo, 2003)

Por otro lado, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, se basa en la concepción de que la educación debe ser un medio para liberar a las personas que enfrentan opresión y marginación. Su objetivo es fomentar la conciencia crítica en los individuos para que puedan transformar su realidad social y política (Freire, 1970). Estas propuestas guardan relación con lo que manifiesta Tamayo (1982): Catacora perseguía “preparar a las masas para que actuaran en un movimiento revolucionario a favor del indio” (p. 301). Asimismo, Portugal (2013) sostiene que Catacora propuso redimir al indio, con fines de solucionar los problemas sociales, mediante la educación. Las propuestas educativas de Catacora sugieren que tuvieron un papel significativo en la construcción y consolidación de la pedagogía de la liberación en el contexto peruano, a pesar de que esta corriente fue desarrollada por Paulo Freire y tiene un contexto histórico mucho más amplio.

4.1.4 Contexto social, político y económico de la Escuela de Perfección

En los últimos años del siglo XIX y los inicios del siglo XX, Puno, una región situada en el Altiplano del sur de Perú, donde coexisten tres grupos étnico-culturales: indígenas (quechuas y aimaras), mestizos y blancos (Aliaga, 2015), sopesaba una situación social, política y económica compleja y difícil. Al extremo que fue uno de los departamentos de menor desarrollo industrial en el Perú, su economía se basa principalmente en actividades agropecuarias, pero estas no están tecnificadas, lo que limita el crecimiento económico y la productividad, con una población mayoritariamente indígena y analfabeta, que conlleva a una desigualdad en el acceso

a la educación y oportunidades; en ese contexto, sostiene Aliaga (2015) tres estamentos coexistían en medio de una tensión social violenta: “el comunitario-indígena, el feudalismo-terratendiente y el capitalismo mercantilista comerciante, a ellos se sumaban el gamonalismo patriarcal y el clero católico de mayor predominio en el Perú y marcadamente conservador”. (p. 498)

Hacia 1985 (inicio de la llamada República Aristocrática), el triunfo de la coalición civil contra la dictadura militar del general Cáceres no produjo en la Sierra Sur un avance hacia la democracia, los caudillos vencedores, al distribuirse, como un botín de guerra, los cargos de gobierno traicionaron la causa popular. Casi todos los defensores del ejército de Cáceres fueron indios. Sin duda estos intuían, ya que el triunfo de los revolucionarios tendría como consecuencia la absorción de las comunidades por los latifundistas (Frisancho, 1928). Reinaga (como de citó en Tamayo, 1982) sostiene que la revolución de 1985 marca en la Sierra del Sur la época de las usurpaciones en masa. Caído el gobierno de Cáceres y triunfante Nicolás de Piérola con sus montonero o milicias provincianas improvisadas que se impusieron sobre el ejército; caceristas y pierolistas pelearon hasta el último momento, los primero respaldados por los indios y mestizos y los segundo por los criollos. Los criollos por lo mismo que sabían leer periódicos y viajar en ferrocarril se hicieron hacendados a mano armada a la sombra del gobierno triunfante revolucionario.

Después de la victoria de los criollos con Piérola sobre las tropas de Andrés Avelino Cáceres que marca el inicio de la explotación de la masa indígena ¿cuál era el real motor de la ambición por las tierras? Desde 1895 hasta 1913, la economía pecuaria de Puno experimentó un resurgimiento gracias al comercio de lana de camélido con el mercado europeo, alcanzando su punto máximo de exportación en 1918 (Rengifo, 1990). Cambio económico que favoreció principalmente a los terratenientes y la burguesía comercial arequipeña (Tamayo, 1982). La creciente demanda externa de lanas motivó a los hacendados o gamonales del sur a aumentar sus territorios, privando a las comunidades indígenas de sus pastizales y ganado por diversos medios, incluyendo el despojo directo de tierras, al respecto Frisancho (1928) señala:

Después de 1985 se produjo la transformación rápida de las comunidades en latifundios, a tal punto que los ayllus han desaparecido en algunas provincias

y en las restantes, los pocos que aún persisten, ven sus tierras cercenadas por la avidez de los hacendados que se las anexan. (p. 30)

La apropiación indebida de tierras también ocurría a través de procedimientos judiciales, donde los indígenas eran frecuentemente sometidos a procesos injustos que resultaban en su encarcelamiento. José Frisancho Macedo, un experto en la realidad social del Altiplano, describe estos acontecimientos en detalle:

Desde el momento en que un hacendado se propone una agresión contra los indios, recurre al abogado a consultarle la combinación del plan; acordado éste, el primero dirige la ejecución del delito, y el abogado inmediatamente que se ha ejecutado, inicia ante el juez, juicio criminal contra los indios que son los verdaderos damnificados, por fantásticos crímenes que él califica de monstruosos. La tramitación del sumario en fuerza de uso y prácticas inveteradas, no puede dejar de acomodarse a la actuación ya predispuesta por el denunciante, pues, la secular influencia del rabulismo, lo ha reducido al papeleo de los informes periciales y a la recepción de los testigos ofrecidos. Por supuesto, el número de testigos es abrumador, y la uniformidad de sus exposiciones es capaz de llevar la evidencia al ánimo del juez más dubitativo. En fuerza de los elementos de convicción el juez lleva su función dictando auto de culpa contra los acusados. (Frisancho, 1928, p. 31)

Es preocupante ver cómo los hacendados y sus cómplices abusan del poder para despojar a las comunidades indígenas de sus tierras mediante artimañas y denuncias falsas. La corrupción y la falta de imparcialidad en el proceso judicial permiten que estos actos ilegales queden impunes, perpetuando la opresión y la injusticia hacia las comunidades indígenas.

Otra estrategia al que los gamonales recurren a menudo para despojar a los indios de sus extensas áreas de pastizales es que, fingiendo una supuesta sublevación de indios, justifican el uso de la fuerza pública y, mediante violentas represiones, llevan a cabo el saqueo y la anexión de las tierras de las comunidades indígenas. (Rengifo, 1990)

Producto de las artimañas empleada por los gamonales, estos ampliaron sus dominios desde 1876 hasta 1915, conforme a Flores, (como se citó en Kapsoli, 1977), “se da

un gran crecimiento del número de haciendas en desmedro de las propiedades de las Iglesia y de las comunidades”. (p. 223)

Tabla 2.

Incremento del número de haciendas en el Altiplano (1876 - 1915)

Provincias	Año 1876	Año 1915
Puno	233	373
Chucuito	49	242
Huancané	54	138
Sandia	7	199
Carabaya	2	125
Azángaro	178	611
Lampa y Ayaviri	182	1536
Totales	705	3219

Fuente: (Kapsoli, 1977, p. 223)

Frente a los abusos y despojos perpetrados por los gamonales, son los indios comuneros quienes han dado una respuesta. Es decir, han sido las propias comunidades indígenas las que han tomado una postura activa y han respondido ante las injusticias que enfrentan a través de diferentes estrategias: constitución de escuelas, defensa legal ante los poderes públicos, levantamientos campesinos, bandolerismo, etc. (Rengifo, 1990)

Los comuneros indígenas mostraron resistencia y determinación en su búsqueda por mejorar su condición social y económica. A pesar de los desafíos, se organizaron para proteger sus derechos y solicitaron al Gobierno Central acceso a la educación, incluyendo el cálculo económico, la lectura y la escritura. Su deseo de competir en el mercado en igualdad de condiciones reflejaba su anhelo de equidad. Para ello los indígenas solicitaron al Gobierno Central el envío de profesores para las escuelas que ellos mismos habían construido sin costo alguno para el Estado. Además, se comprometieron a pagar el sueldo del profesor. Sin embargo, los gamonales utilizaron su influencia y poder para frustrar estas aspiraciones (Rengifo, 1990). A pesar de las dificultades, los comuneros persistieron en su lucha por oportunidades educativas y económicas, evidenciando la importancia de la educación en su liberación y la búsqueda de igualdad social.

Manuel Gonzales Prada plantea una vía de solucionarlo el problema indígena:

La cuestión del indio, más que pedagógica, es económica, es social. ¿cómo resolverla?... si el indio aprovechara en rifles y cápsulas todo el dinero que desperdicia en alcohol y fiestas, si en un rincón de su choza o en el agujero de una peña o cueva escondiera un arma, cambiaría de condición, haría respetar su propiedad y su vida, a la violencia le respondería con la violencia, escarmentando al patrón que le arrebatara las lanas, al soldado que le recluta en nombre del Gobierno, el montonero que le roba ganado y bestias de carga. Al indio no se le predique humildad y resignación, sino orgullo y rebeldía... en resumen: el indio se redimirá merced a su esfuerzo propio, no por la humanización de sus opresores. (Gonzales, 1904, p. 213)

La propuesta de llamado a la autodeterminación y a la resistencia de Gonzales Prada y otros intelectuales de la época, frente a la opresión, influyeron decididamente en que, se produjeran las rebeliones campesinas o la explosión de la indiada, principalmente en el Altiplano. El periodo 1895 – 1925, para Tamayo (1982) “es el periodo de mayor efervescencia campesina, una nueva época de “tiempos revueltos” y que marca el clímax de una verdadera lucha de clases: terratenientes por un lado y campesinos por el otro”. Donde aparecen extraordinarios dirigentes populares, auténticos líderes campesinos indígenas como Telesforo Catacora, Ezequiel Urbiola, Mariano Paq’o, Carlos Condorena, Eduardo Quispe, entre otros.

La ola de movimientos sociales campesinos conforme a Rengifo en Rebelión India (1988), tuvo sus inicios en 1895 con la aparición de protestas en Ilave y Pomata. Los acontecimientos más destacados ocurrieron en Huanacamaya, lo que generó un período de tensión en la provincia de Chucuito. Durante el gobierno de Piérola, se produjo una tragedia en la que los indígenas fueron víctimas de una masacre a manos del Batallón Canta. A consecuencia de estas violentas represiones, en 1901, representantes indígenas de Santa Rosa de Juli, ubicado en la provincia de Chucuito, (Antonio Chambi, José Antonio Chambilla y Mariano Illacura) realizaron un viaje a Lima. Durante su estancia en la capital, presentaron formalmente sus quejas al ministro de Gobierno y Policía. En sus memoriales de fecha 16 de octubre y el 21 de diciembre del mismo año, detallaron las diversas formas de presiones, exacciones y maltratos de los que han sido objeto. (Velásquez, 2011)



Figura 7. Mensajeros de Chucuito: Antonio Chambi, José Antonio Chambilla y Mariano Illacura.

Fuente: (Velásquez, 2010)

Tras las acusaciones presentadas, el 26 de noviembre de 1901, Alejandrino Maguiña fue designado como integrante de la comisión encargada de investigar los acontecimientos mencionados, ante la renuncia de un miembro, el 17 de diciembre, el ministro tomó la decisión de que el Dr. Alejandrino Maguiña asumiera todas las funciones de la comisión. Maguiña se trasladó a Puno y llegó allí el 08 de enero de 1902 para iniciar su labor en el marco de la investigación.

Al llegar a Chucuito, sostiene Maguiña en *Rebelión India* (1988) “nombré conforme al pliego de instrucciones, un intérprete entendido en la lengua Aimara y lo fue Telésforo Catacora, alumno distinguido del Colegio de San Carlos de Puno y matriculado en la actualidad en la universidad de Arequipa” (p. 26), acompañado por Catacora, Maguiña llevó a cabo un recorrido exhaustivo por toda la Provincia de Chucuito. Su tarea finalizó el 15 de marzo de 1902, fecha en la cual completó y rubricó su informe. Veamos algunos pasajes del informe Maguiña que evidencia la situación de abandono en la que se halla el indio en el Altiplano:

Entrando ahora a analizar la vida íntima del indio, y sus costumbres, hallaremos en él, de un lado, sobriedad, sencillas y aptitud para todo trabajo que requiera

vigor y resistencia. De otro lado, se observará un ser apático, perezoso, envilecido por la servidumbre, el fanatismo y el alcohol, y repugnante aún por su aspecto exterior, que aparte de la ausencia completa de la higiene, presenta los signos de su degeneración física y moral... el indio ni siquiera es libre para divertirse o no divertirse, porque las fiestas son obligatorias para él, desde que las autoridades intervienen en la designación de los alféreces e imponen los bailes públicos, so pena de multa, lo que constituye, además, un nuevo medio de explotación y de desmoralización. Si del individuo pasamos a la familia, se encontrará la misma falta de libertad, y, en consecuencia, la miseria, el abandono y ausencia de toda moral. El indio no es libre en el matrimonio, ni es dueño de su hogar, con frecuencia verá allanado su domicilio y sufrirá los vejámenes de cualquiera; sus hijos pasarán al servicio de los amos o de las autoridades, y, muchas veces soportará con vergüenza, -si aún puede existir en el estado de abyección a que se le ha reducido- que le arrebaten a su esposa o a sus hijas. Así vive el indio y así marcha a su decadencia y aniquilamiento. Su naturaleza; vigorosa y apta para las luchas del trabajo, se consume lentamente a merced de la ignorancia y del vicio y bajo el peso de la esclavitud que deprime su espíritu, quitándole hasta las pequeñas vislumbres de racionalidad que aún pudieran quedarle, en estas condiciones no es posible exigirle patriotismo. Porque no puede amar una patria que no conoce ni sabe lo que significa... el interés de la Nación exige, urgentemente, darle el valor que le falta para transformarlo en un factor de progreso. (Maguiña, 1988, pp. 33-34)

El informe finaliza con la siguiente conclusión:

Educar e instruir: he ahí casi todo el secreto de la cuestión. Educar al blanco y al mestizo bajo los principios de la justicia universal y del respeto de la dignidad humana, sin exclusión de razas ni distinciones odiosas. Educar al indio para elevar su raza hasta el nivel de los demás y permitirle que adquiera, junto con la noción de su personalidad, la facultad de defender su derecho contra el dolo, el fraude y la coacción. Educar para destruir la barrera de separación formada por la prepotencia de los unos y la absoluta incapacidad de los otros. Educar, en fin, para aproximar y unir los diversos elementos de nuestra nacionalidad, haciéndola fuerte y poderosa por la instrucción, el trabajo y el civismo de sus hijos... poblar, educar e instruir. Tal es la fórmula de

solución más completa y radical de los problemas relativos a la civilización de la raza indígena, a su mejoramiento social y político, y, por consiguiente, al bienestar y prosperidad de la Nación. (Maguiña, 1988, p. 55)

4.1.5 Origen de la Escuela de Perfección

A principios del siglo XX se identifica un fenómeno reivindicacionista en Puno, al que se denominará “movimiento obrero” en el que, los trabajadores artesanos de la región de Puno, incluyendo sastres, zapateros y carpinteros, quienes tenían un origen mestizo con raíces indígenas, demostraron una actitud proactiva y comprometida con su comunidad. Para expresar sus inquietudes, decidieron formar la “Sociedad Fraternal de Artesanos”, una plataforma donde podían discutir una amplia gama de temas, desde asuntos religiosos hasta políticos. Este movimiento se convirtió en una voz para los artesanos y trabajadores de Puno, brindándoles un espacio para abordar y superar los desafíos que enfrentaban en ese periodo histórico.

El surgimiento del movimiento tiene su origen en la búsqueda de un nuevo enfoque social para superar el chauvinismo fallido de ese entonces. El catolicismo, liderado por el Obispo Puirredon y luego por Monseñor Ampuero, mostró una actitud de exclusión al tratar de fanatizar a la población liberal de Puno. Como resultado, los artesanos de la región se sintieron humillados por las acciones de los prelados y comenzaron a cuestionar si estas acciones eran justificadas o no. El escenario para este debate entre católicos y protestantes fue la nueva y destacada Sociedad Fraternal de Artesanos. Los líderes de esta discusión fueron Demetrio Peralta, zapatero protestante y Bonifacio Aragón, sastre católico. “El catolicismo de Aragón cedió al protestantismo de Peralta y ambos resultaron dos amigos inseparables en el movimiento obrero de Puno; pues los dos lucharon denodadamente por la superación social de los artesanos”. (Portugal, 2013, p. 40)

Catacora participa de manera sobresaliente en las primeras actividades de la Sociedad Fraternal de Artesanos. A pesar de su exilio de la Universidad de San Agustín de Arequipa, Telésforo se destaca en los debates dentro del grupo, donde se discuten enfoques católicos y protestantes. Sin embargo, Telésforo Catacora adopta una postura distinta al declararse ateo. Tras calmarse las discusiones, Telésforo sugiere la fundación de la “Escuela de Perfección” dirigida a los trabajadores, propuesta que es aceptada y lleva al establecimiento de dicha institución (Portugal, 2013).

Consideramos que el surgimiento de la “Escuela de Perfección” está arraigado en un movimiento obrero impulsado por artesanos mestizos que buscaban soluciones a los desafíos sociales de Puno en el siglo XX. La sociedad de debate, las tensiones religiosas y el enfoque en la educación como solución convergen para establecer esta institución como un paso importante hacia la mejora de la comunidad indígena.

Dos meses después de que el Dr. Alejandrino Maguiña presentara su informe, en el que atribuye que la educación se consideraba la única manera auténtica y efectiva de resolver los diversos problemas que enfrentaba la población indígena, Telésforo Catacora instaura la Escuela de Perfección (Velásquez, 2010) el 17 de mayo de 1903, en la ciudad de Puno (Calsín, 2003). El diario arequipeño La Bolsa de fecha 20/05/1903 (como se citó en Calsín, 2003), a tres días de su instauración reportaba: “el domingo se instaló aquí una sociedad compuesta de jóvenes estudiosos, dándose con tal motivo una conferencia ante numerosa juventud y artesanos”. (p.58)

La “Escuela de Perfección” inició sus actividades en las instalaciones de la Segunda Escuela Oficial de Varones de Puno, que posteriormente se le denominó como el 883, hoy está signada como la Institución Educativa Primaria Almirante Miguel Grau – 71001 (Calsín, 2003). Los datos proporcionados por Calsín Anco se corroboran con los anuncios que se hacen en el periódico El Eco de Puno de fecha 10 de junio (1903) donde se menciona:

No habiendo podido efectuarse las conferencias anunciadas para los dos últimos domingos a causa de los inconvenientes que mediaron para la entrega del local de la 2da Escuela Oficial de Varones, en el cual se han estado dando las anteriores; va a tener lugar la próxima conferencia el día de mañana, a la hora de costumbre, en el mismo local antes referido. Tenemos el gusto de anunciarlo al público a fin de que sigan concurriendo a tan significantes actuaciones, y secunde así el noble entusiasmo de la distinguida juventud que forma la Escuela de Perfección.

Asimismo, en el mismo periódico de fecha 26 de mayo (1903) se menciona: “El domingo se efectuó la segunda conferencia ofrecida por los entusiastas jóvenes que forman la Escuela de Perfección en el local de la 2da Escuela Oficial de Varones. La actuación estuvo tan concurrida como la anterior”

La Escuela de Perfección fue una especie de seminario donde se fomentaban los estudios libres, lo que implica la posibilidad de seleccionar y explorar una amplia gama de temas de interés. Esto denota un enfoque adaptable y no convencional hacia la enseñanza. Esta institución compartía atributos tanto de una universidad de acceso libre como de un espacio educativo popular, lo cual insinúa una educación más avanzada y variada en términos de disciplinas y enfoques. Además, se considera precursora de “Ork’opata”. La escuela tenía un enfoque dirigido hacia el contexto cultural indígena y acogía a individuos de diversas clases sociales, incluyendo artesanos, obreros y estudiantes. Tanto estudiantes como obreros eran asiduos a esta escuela. Importante mencionar que José Antonio Encinas llevó a cabo sus primeros experimentos académicos en este entorno (Tamayo, 1982; Basadre, 1968; Encinas, 1932; Paniagua, 1991).

De esta manera, la “Escuela de Perfección” sigue un razonamiento secuencial que culmina en la construcción de los fundamentos para la impresionante estructura erigida por los protestantes en honor a una población merecedora de un destino más favorable (Encinas, 1932). Pineda (1955) señala que, generó un gran eco, su análisis abarcaría dimensiones que están más allá del alcance de un estudiante. Tal vez anticipó el enfoque de las universidades autónomas presentes en diversas naciones democráticas y de pensamiento libre.

En definitiva, Catacora inició la época de oro del desarrollo de la “intelligentsia” puneña, el inicio de la revolución educativa del siglo XX se marcó con la fundación de la “Escuela de Perfección” de Catacora, seguido del célebre centro escolar N° 811, donde Encinas dejó una huella imborrable en la generación de puneños, hasta la escuela rural de Utawilaya de Camacho, difundida por el Altiplano posteriormente por Fernando Stahl y Pedro Kalbermatter. (Tamayo, 1982)

4.1.6 Estructura organizativa de la Escuela de Perfección

En toda institución, es crucial contar con una organización adecuada que facilite el desarrollo de sus actividades y la consecución de sus objetivos establecidos. Haciendo hincapié en que la educación era considerada un medio para el progreso y el desarrollo del país, en la Escuela de Perfección, se adoptó una estructura organizativa particular, especialmente diseñada para adaptarse a las diversas metodologías utilizadas en la educación de los jóvenes. De este modo, se buscaba

garantizar una gestión eficiente que optimizara el proceso de aprendizaje y favoreciera el crecimiento integral de los estudiantes.

La directiva de la Escuela de Perfección, durante su período de funcionamiento, estuvo liderada por destacadas figuras del ámbito educativo y periodístico. En el diario La Bolsa (como se citó en Calsín, 2003) sostiene que el “presidente activo de esa agrupación es el Sr. Telésforo Catacora y honorario el Dr. Eduardo Vargas” (p. 58). Por lo cual se asume que en la cabeza se encontraba Telésforo Catacora, quien asumió la presidencia. Asimismo, en El Eco de Puno se menciona que José Antonio Encinas desempeñó un papel fundamental como secretario (Encinas, 1903). Además, se contó con el respaldo del Dr. Eduardo Vargas, quien ostentaba el cargo de presidente Honorario. Vargas, además de su prestigio en el ámbito educativo, era el director del influyente diario “El Eco de Puno”. Gracias a esta posición, la escuela tuvo una valiosa oportunidad de difusión y alcance, ya que se promovieron sus actividades y logros a través de este medio de comunicación de amplia circulación en ese entonces.

Calsín (2003) señala que Telésforo Catacora estableció una directiva y seleccionó un conjunto de conferenciantes para llevar a cabo la materialización de la Escuela de Perfección. Estos conferenciantes cumplían roles tanto de autoridad administrativa como de docentes en la institución: Rosendo Gallegos, José Antonio Encinas, Arturo Nalvarte, Moisés Germany, Celso Macedo Pastor, Francisco Zamora y en particular el presidente de la escuela señor Catacora.

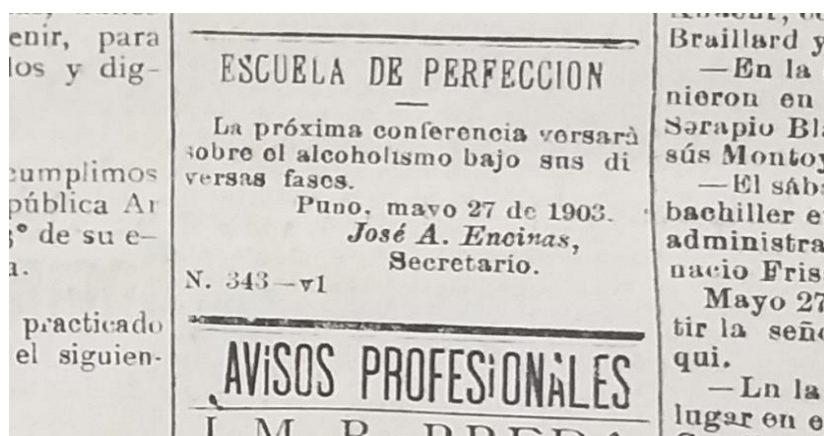


Figura 8. Comunicado de la Escuela de Perfección donde se evidencia que José Antonio Encinas ejerce el cargo de secretario

Fuente: El Eco de Puno, de fecha 27 de mayo de 1903. (Encinas, 1903)

4.2 Enfoques pedagógicos de la Escuela de Perfección

Las investigaciones centradas en la “Escuela de Perfección” ponen de manifiesto, en su mayoría, la significativa importancia social y cultural arraigada en la obra de Telésforo Catacora. No obstante, resulta imperativo ampliar nuestra perspectiva para incluir un elemento adicional vinculado a la esfera educativa y de formación. Estas perspectivas pedagógicas abordan enfoques y teorías educativas, para educar a las masas más avasalladas -indígenas/campesinos- principalmente. Estos planteamientos pretendían facultar a dichas comunidades para que pudieran desenvolverse en consonancia con las demandas y tendencias de la sociedad de aquel período histórico.

La Escuela, utilizó la conferencia como su principal herramienta pedagógica, seguida del debate, el periodismo, la educación productiva, adoptando una metodología similar a la que se empleó veinte años más tarde en las activas universidades populares de Gonzáles Prada (Calsín, 2003). Es decir, se optó por un enfoque de educación popular y participativa en lugar de una metodología académica tradicional. Esto implicó brindar educación accesible a personas de diferentes clases sociales, fomentando la participación activa, el diálogo y debates en temas sociales, políticos, culturales y económicos, con el propósito de estimular el pensamiento crítico y fomentar el cuestionamiento del estado actual de las cosas. Este enfoque no estaba limitado por un plan de estudios fijo o una estructura rígida. Las temáticas y enfoques podrían adaptarse según las necesidades e intereses de la comunidad, lo que se traducía en sesiones que podían incluir discusiones en grupo, charlas, interacción y reflexión conjunta. (Angulo, 1914)

4.2.1 Educación laboral

La Escuela de Perfección se enfocó en el desarrollo de aspectos técnicos en la sociedad obrera. Funcionaba como un lugar al que podían asistir tanto campesinos como obreros de manera voluntaria y sin restricciones (Velásquez, 2007). Se orientó en proporcionar habilidades, técnicas y conocimientos específicos, con el propósito de facilitar la rápida inserción de los artesanos en el mercado laboral, enfocándose en áreas específicas.

Esta institución no tenía apoyo económico ni respaldo oficial del gobierno, esto tuvo implicaciones en su funcionamiento y capacidad para llevar a cabo sus actividades educativas (Velásquez, 2007), por estas limitaciones financieras, “no pudo establecer

talleres para educar a los obreros en la perfección de sus técnicas de trabajo” (Portugal, 2013, p. 45). Sin embargo, “los obreros más calificados se dispusieron a colaborar, ofreciendo sus talleres, y los discípulos concurren a los talleres y allí de manera funcional, se perfeccionaron los obreros novatos” (Portugal, 2013, p. 45). La actitud de cooperación y enseñanza muestra una cultura basada en la solidaridad y el compañerismo. Los obreros más experimentados, conscientes de las diversas necesidades en ese momento, no solo se enfocaron en su propio desarrollo, sino que también demostraron un auténtico interés en el crecimiento de los novicios. Este ambiente de trabajo y aprendizaje puede fomentar un sentimiento de comunidad y pertenencia, lo que a su vez puede elevar la moral y la satisfacción de los obreros.

Simultáneamente, la elección de llevar a cabo estos talleres en un ambiente funcional resultó de gran importancia. La instrucción y el aprendizaje se desarrollaron en un contexto práctico y aplicado, lo que brindó a los obreros novatos la oportunidad de experimentar situaciones reales de trabajo y afrontar desafíos similares a los que enfrentarían en sus empleos habituales, aportó un valor adicional al proceso de aprendizaje y enriqueció la formación de los obreros novatos. Este enfoque de aprendizaje basado en la práctica demostró ser altamente efectivo, ya que se centró en la adquisición de habilidades concretas y pertinentes para el rendimiento laboral.

Pineda (1955) menciona que, en la Escuela de Perfección para obreros, Catacora se presentaba como el maestro que no solo impartía conocimientos científicos a los obreros, sino que también los adoctrinaba para que encontraran un sentido más humano en su vida. Su enfoque educativo iba más allá de la mera enseñanza técnica, ya que buscaba inculcar valores, actitudes y perspectivas que les permitieran a los trabajadores comprender su papel en la sociedad de una manera más significativa, “al mismo tiempo se rodeó de otros muchachos de su época, quienes enseñaban técnicas de los distintos oficios” (Pineda, 1955, p. 34) que sugiere un ambiente de aprendizaje informal y colaborativo.

De esta manera, Catacora se adelantó en el tiempo, adoptó una perspectiva avanzada y visionaria en su época, reconociendo la importancia de involucrar a la comunidad en el proceso educativo mucho antes de que esta idea se convirtiera en una tendencia actual. Consideramos que su enfoque demuestra su comprensión temprana de que la

colaboración entre la comunidad y la educación es fundamental para el desarrollo integral y exitoso de los estudiantes.

4.2.2 Educación para la salud

Gamaliel Churata, en el prólogo de “Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú” menciona que la Escuela de Perfección “se proponía la formación del individuo dentro de la realización de las prácticas higiénicas y la formación de su espíritu mediante el estudio libre de la ciencia” (Encinas, 1932, p. VIII). Esto implica la búsqueda de una educación completa y el crecimiento individual de las personas mediante la adopción y aplicación de medidas de higiene en sus vidas. Además, da a entender que la escuela se enfocaba en educar no solo en términos académicos, sino también en el bienestar físico y emocional de los individuos. La mención de las “prácticas higiénicas” indica que la escuela tenía el propósito de fomentar hábitos y conductas saludables entre los estudiantes. Estas prácticas podrían abordar aspectos como la limpieza personal, la alimentación sana, la prevención de enfermedades y el cuidado del entorno. La inclusión de estas prácticas en la educación tenía como objetivo formar individuos que fueran conscientes de la relevancia de la salud y el bienestar, lo cual podría generar efectos positivos a largo plazo en sus vidas.

El hombre poco saludable, o el que perdió la salud, no puede observar una buena conducta personal. La conducta humana regular es tributaria de la buena salud. El hombre sin salud tampoco puede perfeccionar su capacidad productiva ni en cantidad ni en calidad. El hombre sin salud no puede ser un padre de familia ejemplar, por último, un hombre enfermo no puede ser un hombre en plenitud. Estos razonamientos son máximas de Catacora que enseña afanosamente a alimentarse bien, a practicar la higiene y el cultivo del cuerpo y sus energías (Portugal, 2013). Toda vez que, en ese entonces uno de los problemas fundamentales del indio es su salud y ésta ha sido totalmente olvidada. Encinas (1932) sostiene al respecto “el terrateniente lamenta más la epidemia que diezma su ganado, que la mortalidad del indio” (p. 87), donde claramente destaca una actitud egoísta y desconsiderada por parte del terrateniente, al valorar más sus propios intereses económicos que la vida y bienestar de las personas indígenas.

Catacora logró persuadir a sus discípulos para que no fumen ni beban alcohol. Se destaca que tanto el alcoholismo como el tabaquismo fueron eliminados de los

hábitos de las personas, y junto con ellos, cualquier otro tipo de vicio o comportamiento negativo. Asimismo, se fundan las “ligas antialcohólicas”, grupos o asociaciones con el objetivo de promover la abstención del alcohol, se llevaron a cabo juramentos para no beber ni fumar, y se enfatiza que el propio maestro, Catacora, fue el ejemplo principal de esta campaña contra estos hábitos perjudiciales, él mismo no bebía ni fumaba, lo que lo convierte en un modelo a seguir para sus alumnos. (Portugal, 2013)

En la tercera conferencia de la Escuela de Perfección referida a “el alcoholismo bajo sus diversas faces” donde Catacora emplea un tono emocional y descriptivo para ilustrar los impactos que el alcoholismo causa en las personas y en la sociedad. Al parecer su objetivo es convencer a la audiencia de la seriedad del problema y estimular la reflexión sobre la importancia de enfrentarlo adecuadamente. A continuación, transcribimos fragmentos del discurso encontrado en el periódico El Eco de Puno:

Estos mezquinos cuadros sucedense con la rapidez con que se suceden las ocasiones de gozar un mezquino placer; ocasiones de que, por desgracia, la sociedad es una fuente inagotable. Al mismo tiempo y con la misma rapidez va extinguiéndose de la conciencia el remordimiento, hasta que el individuo se acostumbra, adquiere el viejo. entonces, como el negro esclavo que con la conformidad mayor del mundo soporta los azotes de su tirano, el pobre alcoholizado mira indiferente los estragos que le produce el alcohol. Es que si aquél a sido esclavizado por la conquistadora espada, éste ha sido esclavizado por el monstruo del alcohol. ¡Ah! ¡y que esclavitud! ni las broncas cadenas del despotismo más bestial, ni los criminales abusos del mandón más imbécil llegan en sus crueldades a tanto extremo como el maldito alcoholismo. Queréis convencerlos? Penetrad en el desgraciado hogar donde el terrible alcohol a asentado su casco, ¿qué se os presenta? Allí la melancólica mirada de la infeliz esposa, cuyo corazón de dolor estalla, ante la miserable situación en que el alcoholismo a sumido su casa. Allí las inocentes criaturas con las mejillas enrojecidas por el llanto vertido bajo la opresión del hambre. Allí desgraciado padre ora proyectando su suicidio para consumir su desventura; ora pensando abandonar su familia para no verse abrumado con sus pesares; ora furibundo lanzando improperios destruyendo cuanto a su turbada vista se ofrece...

andemos más allá. El alcohol a destruido el organismo y ese infeliz padre descende de la tumba, dejando una esposa consumida por los dolores, unos hijos sin un techo en que albergarse, sin un pan con que alimentarse. Hay más aún, extínguese la vida de la desventurada madre y quedan sus huérfanos hijos: no educados, porque su extremada pobreza no les permitió educarse; no vigorosos, porque el hambre siempre a torturado su estómago; no vestidos, porque la desnudez ha sido su inseparable compañera. Pasa a los pobres huérfanos sus años cada vez más desconsoladores. Llegan a la edad de la juventud después de haberse arrastrado entre los mendrugos y los harapos de la miseria. ¡ah! ¡entonces que negro el cuadro que a nuestra vista se despliega! El padre, el yá difunto padre, junto con su sangre a trasmitido a sus hijos la inclinación al fatal enemigo, al alcohol, y con esta inclinación también les ha trasmitido un pobre espíritu, una inteligencia escasa. ¡Ah! ¡que desorden! ¡que estragos! ¡que padecimientos! Los que el maldito alcohol hace pesar sobre estos pobres huérfanos: así como el bruto sin darse cuenta practica sus instintos, así estos desgraciados arrastrados fácilmente por una fuerza oculta se precipitan en el vacío, entonces sepultan sus pocas esperanzas bajo el techo de una taberna y como las reflexiones pasan por su oscura razón cual fugaces lampos de un crepúsculo que cede a las tinieblas, caen estas inocentes víctimas del alcohol: en el rincón de alguna enfermería, por su frágil existencia amenaza concluirse; en la oscura carceleta de algún presidio, porque en su desordenada conducta algún acceso halos llevado á consumir un crimen. Caen por fin, al seno de la tierra, tronchados, cual débiles plantas, por el huracán de los vicios, en la edad temprana. ¿Y a conciencia? ¡la razón? ¡los sentimientos? ¡la libertad humana? Dónde están? ¿Ah! ¡el maldito alcoholismo, el terrible flagelo, todo con su hálito infernal lo ha desaparecido! (Catacora, 1903, p. 3)

Este discurso es una fuerte crítica y denuncia contra el alcoholismo y sus devastadoras consecuencias en la sociedad, cuya intención es crear conciencia sobre los horrores y las tragedias que el alcoholismo causa en la sociedad. Destaca cómo el consumo excesivo de alcohol es equiparable a una esclavitud, donde las personas caen en una dependencia de la sustancia que destruye sus vidas y las de sus seres queridos. El alcoholismo arrastra a las personas a una vida de miseria, pobreza y desesperación. Describe cómo las familias se desmoronan debido al alcohol, y cómo

el alcoholismo afecta tanto a la salud física como mental de las personas. También se destaca cómo la adicción al alcohol afecta a las generaciones futuras, transmitiendo la inclinación a la bebida y dejando un legado de pobreza, falta de educación y oportunidades limitadas para los niños que crecen en hogares afectados por el alcoholismo.

4.2.3 Educación para la ciudadanía

Catacora en su papel de abordar los problemas sociales y la falta de respeto hacia la ley y la autoridad en Puno a principios del siglo XX, tomó medidas a través de la Escuela de Perfección para abordar estos problemas mediante la educación, iniciando un proceso educativo dirigido a promover la civilidad. Caldas (2021) señala que Telésforo Catacora desarrolló planes de educación con el propósito de abordar el conflicto relacionado con la tierra y para fortalecer a las comunidades indígenas. para educarlos en el campo de la ciudadanía y la igualdad, creando así una visión política basada en la educación en derechos. vinculando la educación con la ciudadanía y al abordar los problemas socioeconómicos que afectaban a estas comunidades.

La intención de la Escuela de Perfección era educar a los artesanos/trabajadores acerca de sus derechos como ciudadanos, asegurándose de que tuvieran un entendimiento claro de tanto sus derechos como sus deberes en la sociedad, como lo indican los trabajos de Velásquez (2010) y Portugal (2013). Esto implica tener un entendimiento sólido de las responsabilidades y libertades dentro de la sociedad en la que el indígena se desenvuelve, promoviendo la participación activa en asuntos públicos y decisiones importantes, involucrándose en debates y expresando opiniones. Además, esta comprensión ayuda a salvaguardar la dignidad y las libertades individuales. Si el indígena comprende sus derechos legales, estará mejor preparado para evitar la discriminación, el abuso y la explotación. Cuando todos conocen sus derechos y deberes, hay una mayor probabilidad de que se respeten los derechos de cada uno y se prevengan abusos de poder.

Más allá de la visión política que puede tenerse sobre la educación ciudadana, lo esencial se encuentra en el individuo mismo. Catacora expresaba esta idea con la frase “Primero el hombre”. Esto subraya que el enfoque principal debe ser el bienestar y desarrollo de la persona en lugar de centrarse solamente en cuestiones políticas. Esta perspectiva va más allá y resalta la importancia de considerar al

individuo como un ser humano integral, y no solo como un ciudadano en el contexto social. La calificación de esto como una “verdad profunda” destaca su significado duradero y profundo. (Portugal, 2013)

4.2.4 Alfabetización

Portugal (2013) sostiene que “La primera y esencial materia del enfoque de Catacora en su Escuela fue la alfabetización. La cultura del hombre, desde el punto de vista de su interpretación limitada y no amplia, tiene por instrumento fundamental el libro” (p. 43). En este contexto, la alfabetización engloba un conjunto de habilidades indispensables para aprender y utilizar el lenguaje escrito, lo que implica la capacidad de leer y escribir. Esta prioridad se basa en la comprensión de que la alfabetización es crucial para el crecimiento intelectual y académico de los estudiantes, lo cual les permite acceder al conocimiento, entender textos y comunicarse de manera efectiva y participar activamente en la sociedad. Además, se considera la incorporación de la alfabetización como un requisito previo para abordar otras áreas de estudio y fomentar un aprendizaje más profundo y significativo. Aunque Catacora valora los libros como una fuente relevante de información y sabiduría para comprender el mundo, es vital recordar que la cultura humana es diversa y existen muchas otras formas de obtener conocimiento, como la experiencia personal, la tradición oral y la observación del entorno.

Según Catacora, para lograr el progreso y el perfeccionamiento humano, es fundamental saber interpretar tanto la forma como el contenido de un libro. Esta comprensión del libro es vista como la base para el avance intelectual y social de las personas. Por esta razón, muchas comunidades han adoptado el objetivo de alfabetizar a sus poblaciones, reconociendo la importancia de la alfabetización como un medio para empoderar a las masas y mejorar sus oportunidades de desarrollo. Catacora comprendió la importancia de este propósito, y su primera acción en la Escuela de Perfección fue enseñar a leer y escribir a los analfabetos, que eran la mayoría de la población trabajadora en ese momento. Su objetivo era crear en ellos la conciencia del movimiento cultural y preparar a aquellos que se convertirían en líderes capaces de liberar a la población indígena oprimida. Catacora veía en la educación y la alfabetización la vía para empoderar a los desfavorecidos y cambiar su situación socioeconómica. (Portugal, 2013)

A pesar de la búsqueda de información, no se pudo encontrar detalles específicos sobre el método utilizado para la alfabetización. Sin embargo, existe evidencia de que la alfabetización fue exitosa para un número significativo de obreros y artesanos que lograron aprender a leer y escribir y se conectaron con el movimiento social global a través del libro para emprender la redención del indio.

4.3 Propósitos fundamentales de la Escuela de Perfección

A través de su proyecto, Telesforo Catacora va más allá de proporcionar educación formal. Su visión se centra en perfeccionar el aspecto humano de hombres, padres de familia y artesanos, trascendiendo lo académico. Su objetivo último es redimir a la comunidad indígena, históricamente marginada y menospreciada. Al presentar su iniciativa a los líderes de la Sociedad Fraternal de Artesanos Demetrio Peralta y Bonifacio Aragón, logra contagiar entusiasmo y optimismo entre los obreros. Esto demuestra el poder inspirador de su propuesta educativa, que busca no solo el desarrollo intelectual, sino también el crecimiento personal y la lucha por la igualdad y justicia social. El exitoso inicio de la Escuela de la Perfección evidencia que la idea de Catacora resuena profundamente entre aquellos que anhelan un cambio significativo en la sociedad (Encinas, 1932; Portugal, 2013; Tamayo, 1982). No obstante, otras investigaciones señalan que la verdadera intención de la Escuela de Perfección fue la formación de líderes campesinos/indígenas que tendría protagonismo en las futuras luchas sociales. (Velásquez, 2011; Vilca, et al., 2018)

4.2.5 Perfección del hombre

Encinas (1932), en “Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú” sostiene que el propósito de la Escuela de Perfección va más lejos de simples prejuicios, “persigue la rectitud en la vida, la disciplina en el carácter, la tenacidad en el impulso” (p. 84). Esto sugiere que la escuela va más allá de brindar una educación académica tradicional y busca algo más profundo: se enfoca en promover la honestidad en la vida, la autodisciplina en el carácter y la perseverancia en el impulso. Estos tres aspectos parecen ser los cimientos esenciales que se pretenden inculcar en los estudiantes para que se conviertan en personas íntegras y triunfadoras en todas las facetas de su existencia.

La “rectitud en la vida” implica promover la ética y los valores morales para que el individuo tome decisiones justas y éticas en su vida diaria. La “disciplina en el carácter” se refiere a desarrollar una personalidad responsable, perseverante y autocontrolada. Que les permitirá enfrentar desafíos y adversidades con resolución en el contexto de su entorno social. La “tenacidad en el impulso” significa que la Escuela busca inspirar al hombre para que mantengan un compromiso constante y decidido en la consecución de sus metas y objetivos.

Catacora atribuye a la superación personal y el desarrollo humano para que el individuo pueda tomar control de su propio destino y luchar por sus derechos y responsabilidades ciudadanas. La idea de perfeccionamiento se fortalece en las mentes y corazones de las personas, y la Sociedad Fraternal de Artesanos se convierte en el lugar donde se forja este propósito audaz e innegable de alcanzar la plenitud como ser humano. Telésforo Catacora se presenta como el líder y el modelo a seguir en este empeño para que el hombre alcance su máximo potencial y se convierta en una versión plena de sí mismo. (Portugal, 2013)

4.3.2 Perfección del padre de familia

La noción de que los padres deben desempeñar el papel de primeros educadores de sus hijos ha sido reforzada y apoyada por los progresos en las teorías educativas contemporáneas, que continúan siendo relevantes en la educación actual. Telésforo Catacora propuso y llevó a cabo esta idea al comienzo del siglo XX en la ciudad de Puno, a través de su Escuela de Perfección, sostenía: “el padre de familia debe ser el modelo de sus hijos y de todos los hijos de un pueblo”. (Portugal, 2013, p. 42)

El padre de familia desempeña el papel de modelo y educador, lo que resalta su participación activa en la educación y desarrollo de sus hijos. Por lo tanto, es crucial que el padre sea consciente de que su conducta, actitudes y valores tienen un impacto significativo en sus hijos. Los niños tienden a imitar a sus padres, por lo tanto, el padre debe esforzarse por ser un ejemplo positivo y constructivo para que los niños puedan adquirir valores apropiados. Esta responsabilidad va más allá de la familia inmediata y se extiende a toda la comunidad o pueblo. Como modelo, el padre de familia juega un papel fundamental en la formación de la personalidad y valores de sus hijos y los demás niños. Su actitud hacia el trabajo, la educación, la honestidad,

la empatía y otros aspectos de la vida influye en la percepción y relación de los niños con el mundo.

4.3.3 Perfección del artesano

Portugal (2013) señala que, “Catacora pensó y propuso que el trabajador obrero o artesano, productor de lo que consume la sociedad debe perfeccionar sus procedimientos de trabajo, vale decir sus técnicas de producción” (p. 42). Se enfatiza la relevancia de los trabajadores obreros o artesanos, quienes desempeñan un papel fundamental en la economía al producir bienes y servicios para satisfacer las necesidades de la sociedad. Se propone que estos trabajadores se esfuercen en mejorar sus procedimientos de trabajo, buscando aumentar la eficiencia y calidad de los productos ofrecidos. La idea implica estar abiertos a la innovación y la mejora continua, considerando la adopción de nuevas tecnologías, métodos o enfoques para incrementar la productividad y competitividad. Esta idea de perfeccionar los procedimientos de trabajo fue más factible en países con un alto desarrollo económico y social. En contraste, en países subdesarrollados, los trabajadores a menudo se encuentran en ambientes de rutina, lo que puede dificultar la implementación de mejoras y técnicas más avanzadas en su producción. (Portugal, 2013)

4.3.4 Redimir al indio.

Sin duda, Telésforo Catacora poseía objetivos y ambiciones que se percibían progresistas o adelantadas para la época en la que vivía, más allá de los objetivos abordados en párrafos anteriores, “en el fondo de la conciencia de Telésforo Catacora, ante los llamados de su tiempo y de su medio, bullía con la inquietud de redimir al indio” (Portugal, 2013, p. 43), esta inquietud o preocupación intensa y constante de Telésforo Catacora por redimir al indio era una motivación arraigada e íntima en sus valores, creencias y principios más fundamentales. Además, las circunstancias y acontecimientos del contexto histórico semi feudal en el que vivió a principios del siglo XX desafiaron su conciencia respecto a la situación del indio en la sociedad.

“Para Catacora, todo el artificio de los códigos no tenía importancia alguna, lo urgente era preparar a las masas para actuar en un movimiento revolucionario a favor

del indio” (Encinas, 1932, p. 84), asimismo, Tamayo (1982) coincide con Encinas al señalar que: Catacora consideraba urgente “preparar a las masas para que actuaran en un movimiento revolucionario a favor del indio” (p. 301). Es probable que Encinas cuando menciona “códigos” se refiera a las normas, reglas o formalidades establecidas por el sistema educativo de ese entonces, pero él consideraba que estos aspectos no eran relevantes o cruciales en comparación con algo más apremiante. En lugar de centrarse en formalidades y estructuras, él creía que lo verdaderamente urgente y necesario era la preparación de las masas, haciendo referencia a la población indígena o campesina, para participar en un movimiento revolucionario, un cambio radical o transformación social destinada a beneficiar al pueblo indígena. Catacora tenía una posición de acción directa y contundente, implicando la participación activa de las masas en la lucha por los derechos y la mejora de la situación del indio.

La liberación del indio a través de un movimiento revolucionario es la solución más relevante para abordar los problemas sociales en la región de Puno. Esto implica que se busca un cambio profundo y radical en la situación del indígena, y se ve en el movimiento revolucionario una vía para lograrlo. Por eso Catacora tiene una dedicación constante y obstinada hacia el indigenismo en todas sus acciones y tareas, profundamente comprometida con la valoración y reivindicación de los derechos del indio, este se logrará cuando el indio tenga acceso a una educación adecuada, así como manifiesta Maguiña (1988) en *Rebelión India*:

Poblar, educar e instruir. Tal es la fórmula de solución más completa y radical de los problemas relativos a la civilización de la raza indígena, a su mejoramiento social y político, y, por consiguiente, al bienestar y prosperidad de la Nación. (p. 55)

En sus tareas de rutina diaria y conferencias que se daba en la Escuela de Perfección de Catacora, siempre giraba en torno al indio. Aunque esta actitud y preocupación lo alejaron un poco de su entorno y su trabajo, fue precisamente lo que arraigó profundamente la idea de redimir al indio, que emergió gradualmente y se estableció en el corazón de las generaciones futuras, quienes la convirtieron en un movimiento nacional, tal vez incluso de alcance internacional (Portugal, 2013). En el periódico

El Eco de Puno se publicó la primera conferencia de Catacora en relación al tema que se aborda:

¡Ah! ¡Queridos amigos no soñemos más, despertemos y miremos más, despertemos miremos de frente la realidad!... ¿Será así nuestro destino fatal? ¡No, mil veces no! ¡Lucharemos contra él! ¡Así nos lo dicta la razón, nos lo impone nuestra conciencia, nos lo pide nuestra patria! ¿Jugáis quimérica nuestra pretensión? Podéis creer.

Ir tras un imposible es pretensión de locos o insensatos; ir tras un fin consuetudinario es una pretensión vulgar; ir tras una acción noble y difícil es una pretensión magnánima.

Querer que un pueblo se convierta en una legión de místicos, que consuma su existencia entre la languidez de las penitencias y el murmullo de las oraciones, es una insensatez ó es una locura. Querer que nosotros no seamos, sino lo que nuestros padres fueron, que no sigamos, sino sus huellas, es una vulgaridad, una mediocridad. Querer que un pueblo despierte de su marasmo, que rasgue el velo que nubla su razón, que sacuda sus viejas preocupaciones y se encamine por el sendero que le conduzca a su verdadero destino, no es una insensatez ni es una pretensión vulgar...

Después de todo á estas nuestras pobres palabras acaso esperan el desprecio de algunos ilustrados o la risa de algunos necios... aquellos talentos egoístas ó mercaderes no desempeñan en la sociedad, más papel, que en lo físico desempeñan esos inmundos pantanos esparciendo en el ambiente sus infectas exhalaciones. Al contrario los talentos de buen corazón, á la manera de esas fuentes de agua fresca y cristalina, no difunden a su derredor luz y progreso.

¡Pueblo! ¡Pueblo querido en cuyo seno se mecieron nuestras cunas! ¡Pueblo á cuya vista se forjaron nuestros sueños de la infancia! ¡Pueblo cuya amarga historia a marchitado nuestras ilusiones de primavera! ¡Pueblo querido aceptad, que con la precocidad que nos ha dado tu desventura te hagamos la ofrenda de nuestro amor!

En cambio... ¿En cambio, qué os pedimos? ¡Os pedimos que no oigas solamente! ¡sólo os rogamos no seias sordo a nuestros clamores! El Eco de Puno (como se citó en Calsín, 2003, pp. 81-82).

El discurso insta a tomar acción y abandonar la complacencia, rechaza la noción de un destino predeterminado y sostiene que la razón, la conciencia y el amor por la patria motivarán la lucha por un porvenir mejor. Se resalta la nobleza de esforzarse por objetivos desafiantes pero significativos, al tiempo que se critica la mediocridad y la mera imitación del pasado. Se establece una comparación entre la búsqueda excesiva de lo espiritual y el llamado a despertar para avanzar hacia un destino genuino. Se subraya la importancia de los talentos altruistas para el avance social y se efectúa un apasionado llamado al pueblo para que acepte el amor y el compromiso expresados. En este contexto, Catacora urge al pueblo a escuchar y responder a las peticiones presentadas en el discurso, manifestando así una ferviente solicitud hacia la participación activa y la transformación.

4.4 Propuestas educativas del siglo XXI en el Perú

En la actualidad, el Perú alineándose a las nuevas tendencias globales y demandas sociales de nuestro país, está comprometido con la mejora y fortalecimiento de su sistema educativo a través de la implementación del Currículo Nacional de Educación Básica y los diferentes modelos educativos para la educación superior universitaria, que se fundamentan en una variedad de propuestas y pautas que tienen como propósito proporcionar a los estudiantes una educación de calidad, relevante y justa. El Currículo Nacional establece lineamientos claros para la enseñanza y el aprendizaje, fomentando la formación holística de los estudiantes y la preparación de individuos responsables y participativos en la sociedad. Dadas estas circunstancias, es esencial explorar los perfiles de egreso, enfoques y los principios esenciales del que guían la educación peruana actual, como también es necesario abordar el enfoque sociocrítico, el enfoque interestructurante o dialogante que propone la UNA Puno en su modelo educativo actual. Estas tienen relevancia y vigencia respecto a los enfoques pedagógicos que fuera planteada en el currículo de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora a inicios del siglo XX.

4.4.1 Perfil de egreso

El Currículo Nacional de la Educación Básica plantea el Perfil de egreso como una visión unificadora y completa de los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar al finalizar la Educación Básica. Esta visión busca establecer criterios comunes y trazar un camino hacia metas compartidas, respetando al mismo tiempo la diversidad social, cultural, biológica y geográfica de nuestra sociedad. Estos aprendizajes no

solo representan el derecho fundamental a recibir una educación de calidad, sino que también están estrechamente relacionados con los cuatro aspectos esenciales del desarrollo que la Ley General de Educación señala: el crecimiento personal, el ejercicio de la ciudadanía y la integración en el ámbito laboral, habilidades cruciales para enfrentar los cambiantes desafíos tanto de la sociedad como del conocimiento en constante evolución.

Abordaremos brevemente los perfiles de egreso que la educación actual plantea en el Perú y que tenga vinculación con los propósitos y enfoques de la Escuela de Perfección de Catacora: “el estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos” (MINEDU, 2016), esto implica que al concluir la Educación Básica el estudiante sea capaz de crear y comprender textos de diferentes tipos, emplea recursos y estrategias para comunicarse de manera oral y escrita. El uso del lenguaje resalta su papel fundamental no solo como herramienta de comunicación, sino también como medio para el aprendizaje, la expresión artística y la contribución positiva a la sociedad. Consideramos que, este perfil de egreso guarda relación con la alfabetización como enfoque planteado por Telésforo Catacora.

Otro perfil de egreso del CNEB que guarda relación con el enfoque de la educación para la salud de Catacora es: “El estudiante practica una vida activa y saludable para su bienestar, cuida su cuerpo e interactúa respetuosamente en la práctica de distintas actividades físicas, cotidianas o deportivas” (MINEDU, 2016). Es decir, el estudiante adopta un estilo de vida activo y saludable a través de actividades que fomentan la reflexión sobre su bienestar. También demuestra habilidades sociales y motoras como resolución de conflictos, pensamiento estratégico, igualdad de género, trabajo en equipo y logro de metas compartidas.

4.4.2 El enfoque por competencias

En los países iberoamericanos, se está implementando las competencias bajo una perspectiva pedagógica modernizante. Este enfoque representa, en sí mismo, un retorno a la estrategia de desarrollo de capacidades humanas que se practicó en las décadas de los setenta y ochenta. Este resurgimiento explica el enfoque en términos

como eficiencia, equidad, calidad y eficacia, aunque sin una base pedagógica sólida. Bacarat y Graziano (así como se citó en Tobón, 2012)

Según Torrado (2000), una educación básica de calidad, enfocada en el desarrollo de competencias, puede desempeñar un papel fundamental en la preparación de individuos capacitados para ejercer los derechos civiles y democráticos característicos del ciudadano actual. Además, esta educación puede ser una estrategia efectiva para preparar a las personas para una participación exitosa en un entorno laboral que requiere un mayor énfasis en el conocimiento. Por lo que la educación debe tener como visión la de formar mujeres y hombres integrales, abarcando un aspecto crucial que implica la preparación para el ámbito laboral y la promoción de entornos laborales dignos que contribuyan al bienestar general. (Tobón, 2012)

Dentro de esta misma línea de pensamiento, es importante resaltar que el Currículo Nacional (CNEB) opta por abrazar un enfoque basado en el desarrollo de competencias como pilar fundamental para el sistema educativo peruano. El concepto de competencia utilizado en la educación en la actualidad no tiene un origen exclusivo en un solo enfoque teórico (Zubiría, 2002), se nutre de diversas corrientes teóricas, como la filosofía, la lingüística, la sociología, la psicología, entre otras disciplinas. Para que una teoría pedagógica sea sólida, debe tener conexiones teóricas entre sus componentes y estar integrada en un sistema conceptual en el cual cada término apoye a los demás. Este enfoque ya está en proceso de desarrollo en la formación basada en competencias. En este contexto, se han logrado avances significativos tanto en la teoría como en la metodología, gracias a la aplicación del enfoque transdisciplinario y del pensamiento complejo. (Tobón, 2012)

Riesgo (2008), sostiene que una competencia es la fusión de conocimientos, habilidades (tanto intelectuales como prácticas), actitudes y valores que permiten abordar de manera efectiva la solución de problemas o la participación en una cuestión dentro de un contexto específico, ya sea académico, profesional o social. Por su parte, Tobón (2012) señala que las competencias engloban un conjunto armonioso de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que empoderan a las personas para abordar de manera efectiva circunstancias difíciles y desafiantes en diversos aspectos de sus vidas, ya sean personales, académicos o profesionales. Asimismo, MINEDU (2016) define competencia como la “facultad que tiene una

persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético”. (p. 21)

Estas definiciones convergen en resaltar la riqueza y profundidad del concepto de competencia en diversos ámbitos, como una combinación integral de recursos internos que permiten a las personas afrontar desafíos y lograr objetivos en diversas esferas de la vida, resaltando la relevancia tanto de aspectos cognitivos como socioemocionales. Lo que no es ajeno a las propuestas planteadas por Telesforo Catacora, ya que en la Escuela de Perfección se buscaba la formación integral de las personas. Sus propuestas superaban el enfoque cerrado, centrado en la memorización y formalismo, con énfasis en el conocimiento de esa época.

4.4.3 Los enfoques transversales en el CNEB

Según MINEDU (2016), los enfoques transversales son dimensiones educativas que atraviesan y se integran en todas las áreas curriculares y niveles educativos y se desarrollan paralelo a las competencias. Estos enfoques tienen como objetivo principal promover la formación integral de los estudiantes, desarrollando valores, actitudes y habilidades que son esenciales para su desarrollo personal, social y ciudadano. Los enfoques transversales buscan trascender las materias individuales y abordar temas relevantes para la vida de los estudiantes en un contexto más amplio. Enfoque de derechos, enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, enfoque intercultural, enfoque igualdad de género, enfoque ambiental, enfoque orientación al bien común, enfoque búsqueda de la excelencia, estos siete enfoques mencionados se alinean con los principios educativos establecidos en la Ley General de Educación 28044 y otros principios que responde a la demanda del mundo actual.

De igual manera, los enfoques transversales representan visiones fundamentales para el estudiante, en relación con su interacción con los demás, su entorno y el espacio compartido. Estos enfoques desempeñan un papel esencial en los aspectos personal, social y cognitivo, ya que se originan a partir de las estrategias pedagógicas adoptadas. Es crucial que estas estrategias sean elaboradas teniendo en consideración los valores y actitudes pertinentes, los cuales deben ser atendidos tanto por los estudiantes como por los educadores durante el proceso de aplicación (Ramirez,

2017), buscan promover un proceso de aprendizaje inclusivo y personalizado que respalde la diversidad y la autonomía de los estudiantes. (León, 2014)

Uno de los 7 enfoques que abordaremos es el enfoque de derechos que en la educación se orienta hacia la aseguración de la observancia, salvaguardia y estímulo de los derechos humanos dentro del contexto educativo. Su propósito es facultar a los estudiantes para que alcancen una comprensión y ejercicio de sus propios derechos, así como para que identifiquen y honren los derechos de los demás. Además, este enfoque subraya la responsabilidad de los docentes y las instituciones educativas en la creación de un entorno que fomente la equidad, la dignidad y la justicia. (Estefanía y Gómez, 2010)

Asimismo, MINEDU (2016) considera que este enfoque parte del reconocimiento de los estudiantes como titulares de derechos en lugar de ser tratados como objetos de cuidado. Esto implica considerar a los estudiantes como individuos capaces de defender y reivindicar sus derechos legalmente establecidos. Además, implica reconocer su ciudadanía con responsabilidades y participación en la sociedad, fomentando así la vida democrática. Este enfoque contribuye a la consolidación de la democracia en el país al impulsar la promoción de las libertades individuales y los derechos colectivos, así como la participación en cuestiones públicas. También fortalece la convivencia y la transparencia en las instituciones educativas, disminuye las desigualdades y busca la resolución pacífica de los conflictos.

De igual manera en la Ley General de Educación (2003), en el artículo 8 se considera como uno de principios de la educación peruana la ética, que:

Inspira una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una sociedad basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana. (p. 9)

Este artículo subraya la importancia de inculcar valores éticos en la educación, con el propósito de formar individuos conscientes, responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad caracterizada por la paz, la justicia, la solidaridad y el respeto mutuo. Estos valores son esenciales para crear un entorno en el que los

ciudadanos trabajen juntos para mantener un equilibrio entre sus derechos y responsabilidades.

4.4.4 Aprendizaje significativo

El concepto de aprendizaje significativo ha sido abordado por varios autores en el campo de la psicología educativa y la pedagogía. Uno de los principales exponentes de la teoría del aprendizaje significativo David Ausubel, Según él, “El aprendizaje significativo se refiere al proceso mediante el cual una nueva información se conecta de manera no arbitraria y sustantiva con lo que ya se conoce” (Ausubel, 1963, p. 41). Vale decir que, el aprendizaje significativo tiene lugar cuando la información recién adquirida se conecta con conceptos previamente existentes en la mente del estudiante, permitiéndole otorgarle significado y lograr una comprensión profunda.

Otro autor relevante es Jean Piaget, cuya teoría del constructivismo también está relacionada con el aprendizaje significativo y sostiene que es la “asimilación de la nueva información en la estructura cognitiva existente” (Piaget, 1973, p. 72). Este proceso se refiere a cómo las personas integran nuevas experiencias y conocimientos en su entendimiento previo. Cuando se adquiere nueva información, es común interpretarla basándose en lo que ya se conoce. Este proceso de “asimilación” implica modificar y acomodar la nueva información para que concuerde con la comprensión actual del mundo. Es como incorporar una pieza nueva en un rompecabezas que ya está en proceso de construcción, asegurándose de que la información se ajuste a las ideas y estructuras mentales ya existentes.

Es relevante destacar que Lev Vygotsky, si bien no fue el creador directo de la teoría del aprendizaje significativo; en su lugar, se alineó con la teoría del constructivismo sociohistórico. Vygotsky resaltó la significancia de la interacción social y la influencia del contexto cultural en el proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo. Aunque su enfoque no estuvo directamente dirigido al aprendizaje significativo, es posible que sus ideas tengan conexiones con este concepto.

Desde la perspectiva constructivista de Vygotsky, el aprendizaje significativo podría ser interpretado como el proceso mediante el cual una persona incorpora nuevas ideas y conocimientos a través de la interacción social y la influencia cultural. En contraste con el enfoque de Ausubel que se centra principalmente en la conexión entre

conocimientos previos y nuevos, la teoría constructivista de Vygotsky considera cómo las interacciones con individuos más expertos y la inmersión en contextos culturales enriquecedores impactan en la creación activa de conocimiento por parte del aprendiz. (Moreira et al., 1997)

4.4.5 Enfoque sociocrítico

El enfoque pedagógico sociocrítico representa una perspectiva educativa que se enfoca en la comprensión crítica de la sociedad, con el propósito de fomentar la conciencia social y la acción transformadora entre los estudiantes. Este enfoque se fundamenta en la premisa de que la educación puede desempeñar un papel significativo como instrumento de cambio social y justicia. Su énfasis radica en asistir a los estudiantes en la evaluación crítica de las estructuras sociales, económicas y políticas, y en motivarlos a cuestionar las inequidades y la opresión presentes en la sociedad. Los educadores que adoptan esta perspectiva trabajan activamente en promover la reflexión crítica, el diálogo y la participación activa de los estudiantes en la búsqueda de soluciones a los desafíos sociales. (Freire, 1970)

Por otro lado, Giroux (1989) argumenta que el enfoque pedagógico sociocrítico se centra en la interconexión esencial entre la educación, la política y la cultura. Destaca que la educación no debe limitarse únicamente a la transmisión pasiva de conocimientos, sino que debe concebirse como un vehículo fundamental para la formación de ciudadanos críticos y participativos que puedan poner en tela de juicio las estructuras de poder existentes y contribuir al cambio social. Giroux subraya la importancia de cultivar la conciencia crítica en los estudiantes, lo que implica la capacidad de analizar críticamente su entorno y cuestionar las injusticias y disparidades sociales. Además, hace hincapié en la necesidad de una pedagogía liberadora que promueva la inclusión, la equidad y la justicia social. En su visión, la pedagogía se convierte en un acto político, en el que los educadores tienen la responsabilidad de desafiar el status quo y empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes activos de cambio social. Esto conlleva estimular la participación activa, fomentar el pensamiento crítico y promover la acción transformadora tanto dentro como fuera del entorno educativo.

4.4.6 Enfoque interestructurante o dialogante

De acuerdo a este enfoque la educación se centra en el desarrollo de los estudiantes en lugar de simplemente en el proceso de aprendizaje. Esto significa que no se trata solo de adquirir conocimientos, sino de crecer como individuo en diferentes dimensiones: la cognitiva (relacionada con el pensamiento y el conocimiento), la socioafectiva (relacionada con las emociones y las relaciones sociales) y la práctica (relacionada con la acción y la aplicación de lo aprendido en la práctica). (De Zubiría, 2010)

Asimismo De Zubiría (2010) sostiene que tanto los mediadores como los estudiantes desempeñan roles esenciales en el proceso educativo, pero estos roles son diferentes. Los mediadores guían y facilitan el proceso de aprendizaje, mientras que los estudiantes son los participantes activos. Donde el aprendizaje no es un proceso pasivo donde se vierte información sobre los estudiantes, sino un proceso activo en el que los estudiantes participan activamente. Además, se menciona que este proceso de aprendizaje está mediado, lo que sugiere que se utilizan diversos medios o estrategias para facilitar la reflexión, el aprendizaje y el diálogo entre estudiantes y mediadores.

En suma, estas perspectivas subrayan la importancia de desarrollar competencias de manera holística, promoviendo la interconexión y su aplicación en contextos del mundo real. Además, defiende una educación centrada en el estudiante, en la cual el aprendizaje sea significativo y esté enfocado en resolver desafíos genuinos, facilitando así la aplicación de habilidades a diversos entornos. Esta visión, que destaca la relevancia de conectar competencias y aplicarlas en situaciones auténticas, se alinea con la perspectiva innovadora de Catacora. Él adelantó su tiempo al reconocer la importancia de involucrar a la comunidad en la educación mucho antes de que esta idea se convirtiera en una corriente actual. La elección de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en talleres y entornos funcionales demostró ser crucial.

CONCLUSIONES

Primera: La Escuela de Perfección de Telésforo Catacora legó una valiosa contribución a la educación del siglo XXI al adoptar enfoques pedagógicos holísticos y una visión progresista e innovadora. Estos enfoques no solo contribuyeron a la formación integral de ciudadanos activos, informados y empoderados, sino también a la formación de líderes en las comunidades indígenas, preparándolos para liderar la lucha por el cambio, la justicia y la igualdad en la sociedad. Catacora nos brinda lecciones significativas sobre cómo abordar los desafíos educativos del siglo XXI con una perspectiva inclusiva y transformadora.

Segunda: El análisis exhaustivo del contexto en Puno entre finales del siglo XIX y principios del XX donde tiene su origen y desarrollo la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora revela una región marcada por la diversidad étnica y las tensiones sociales, generando desigualdades en educación y oportunidades. La economía basada en actividades agropecuarias limitadas perpetuó la desigualdad, afectando especialmente a la población indígena marginada. Los conflictos políticos entre caudillos y líderes civiles, la explotación de tierras por terratenientes y gamonales, y la valiente resistencia indígena dan forma a un panorama complejo. Asimismo, se destaca la importancia de la educación como herramienta esencial para la liberación y la igualdad. El liderazgo intelectual y la lucha por los derechos indígenas, impulsados por figuras como Manuel Gonzales Prada, influyeron en las rebeliones campesinas. Aunque estas rebeliones fueron brutalmente reprimidas, el legado de la resistencia y la búsqueda de equidad perduran en este periodo de Puno caracterizado por desafíos y luchas.

Tercera: La Escuela de Perfección de Telesforo Catacora destacó por su enfoque educativo integral y progresista, que trascendió las limitaciones de la educación tradicional. Este enfoque abarcó diversas esferas educativas y sociales, optando por una pedagogía activa, participativa y popular en lugar de una estructura académica convencional. Esta metodología flexible se adaptó a las necesidades locales y priorizó habilidades técnicas para empoderar a obreros y campesinos, enfatizando el aprendizaje aplicado en situaciones laborales reales. Así como la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, abordando

adicciones y fomentando hábitos saludables. Reconoció que la educación para la salud era esencial para el bienestar general de los estudiantes y la calidad de vida. Además, desempeñó papel importante al formar a obreros y campesinos sobre sus derechos y responsabilidades ciudadanas. Una faceta destacada fue la promoción de la alfabetización como un medio para liberar a las masas, permitiendo a los analfabetos acceder al conocimiento y unirse al movimiento cultural y social, estimulando su desarrollo intelectual. En última instancia, Catacora logró articular una visión avanzada al reconocer que la educación no solo debía transmitir habilidades técnicas, sino también fomentar la conciencia social y el sentido de comunidad en un momento adelantado a su época.

Cuarta: La Escuela de Perfección, dirigida por Telesforo Catacora, encarna un enfoque educativo profundamente arraigado en la búsqueda del perfeccionamiento humano en múltiples dimensiones. Su visión abarca la formación integral de hombres, incluidos aquellos que desempeñan el rol de padres de familia, cultivando valores como la rectitud, la disciplina y la tenacidad. Asimismo, se enfoca en el desarrollo de habilidades para artesanos, con el propósito de mejorar sus técnicas y fomentar la innovación, lo cual beneficia tanto a los propios artesanos como a la comunidad en su conjunto. Detrás de esta admirable iniciativa subyace la formación de futuros líderes campesinos e indígenas. Estos líderes están destinados a desempeñar un papel destacado en las luchas sociales que se avecinan, con el objetivo último de redimir a los indígenas, quienes han sido históricamente marginados. Esta noble intención resalta el compromiso inquebrantable de Catacora con la justicia y el cambio social. En este contexto, la educación se convierte en la herramienta fundamental para la emancipación y elevación de la comunidad indígena, al permitirles alcanzar un estatus más justo y equitativo en la sociedad.

Quinta: A pesar de que las circunstancias y los contextos históricos difieren significativamente, se identifican elementos comunes que indican la vigencia y la relevancia de las ideas de Catacora en el Currículo Nacional de Educación Básica en el Perú. La Escuela de Perfección abogó por un enfoque educativo integral y progresista, promoviendo la formación integral de los estudiantes y empoderando a obreros y campesinos a través de habilidades técnicas, alfabetización y conciencia ciudadana. Estos principios encuentran resonancia



en las propuestas del siglo XXI, donde el Currículo Nacional se centra en perfiles de egreso que abarcan la comunicación efectiva, la vida activa y saludable, la formación de ciudadanos responsables y participativos, entre otros. Además, el énfasis en las competencias, los enfoques transversales y el aprendizaje significativo refleja la búsqueda de una educación integral y contextualizada. En definitiva, la visión avanzada de Telesforo Catacora, adelantada a su tiempo, encuentra eco en las propuestas actuales de la educación peruana. La continuidad de la preocupación por la formación integral, el empoderamiento de los ciudadanos y la adaptación de la educación a las necesidades reales de la sociedad demuestran que sus ideas siguen siendo relevantes y valiosas en la configuración del sistema educativo peruano del siglo XXI.

RECOMENDACIONES

- Primera:** A las universidades, para asegurar la perdurabilidad y expansión de la valiosa contribución de la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora a la educación del siglo XXI, es crucial implementar activamente enfoques pedagógicos holísticos e innovadores en los planes de estudio, junto con una formación continua para docentes en estas metodologías. Además, se debe promover una investigación rigurosa sobre pedagogías inclusivas y su adaptación a contextos diversos, mientras se fomenta una colaboración estrecha con comunidades indígenas y se establecen programas que promuevan el liderazgo, la justicia social y la participación ciudadana, consolidando así una educación transformadora y comprometida con el cambio positivo en la sociedad.
- Segunda:** A los centros de formación superior universitaria y no universitaria de la Región Puno, se recomienda la implementación de políticas integrales que aborden las desigualdades educativas y económicas arraigadas en Puno. Esto podría incluir la creación de programas educativos inclusivos que atiendan a la diversidad étnica, así como el fomento de oportunidades económicas sostenibles para las comunidades indígenas. Además, se podría promover el diálogo entre los diferentes grupos sociales y la preservación de la historia de resistencia como una fuente de inspiración para la lucha continua por la igualdad y la justicia en la región.
- Tercera:** Basándonos en la rica tradición de la Escuela de Perfección de Telesforo Catacora, se recomienda que las instituciones educativas busquen incorporar una pedagogía activa y participativa que vaya más allá de los métodos convencionales. Esto implica adaptar el enfoque educativo a las necesidades locales y fomentar habilidades técnicas que empoderen a los estudiantes en su entorno laboral y social. Asimismo, es esencial integrar la educación para la salud y la conciencia ciudadana, promoviendo hábitos saludables y conocimiento sobre derechos y responsabilidades. Siguiendo el ejemplo de Catacora, se puede lograr una educación más integral y progresista que contribuya al bienestar individual y colectivo, así como al avance de la sociedad en su conjunto.



Cuarta: Recomendamos al Ministerio de Educación y Direcciones Regionales incorporar los enfoques de Telesforo Catacora en los currículos, involucrando a la comunidad. La Escuela de Perfección resalta enfoques pedagógicos holísticos e inclusivos, junto con participación ciudadana. Al unir métodos activos y empoderamiento, se anticipó a la educación del siglo XXI. Incluir a la comunidad en la creación curricular asegura relevancia local y equidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alanoca, V., Mamani, O., & Condori, W. (2019). El significado de la educación para la nación Aymara. *Revista Historia de Educación Latinoamericana*, 21(32), 227–246. <https://doi.org/10.19053/01227238.6994>
- Alcina, F. J. (1988). El indigenismo en la actualidad. *Gazeta de Antropología*, 6. <https://doi.org/10.30827/digibug.13744>
- Aliaga, R. G. (2015). El Rijcharismo en el Altiplano peruano como una experiencia pionera de salud intercultural en América. “*Rijcharismo*” *Movement in the Peruvian High Plateau as a Pioneer Intercultural Health Experience in the Americas.*, 41(3), 497–509. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21442255009>
- Amadio, M., Operti, R., & Tedesco, J. C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas.* (No. 9). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229458_spa
- Angulo, C. V. (1914). *Universidades populares “González Prada.”*
- Apaza, Ñ. F. (2010). *Literatura regional - sur andina.* Edit. Ñaupá's.
- Arroyo, C. (2004). La experiencia del Comité Central Pro - Derecho Indígena Tahuantinsuyo. *Estudios Interdisciplinarios De América Latina Y El Caribe*, 15(1). <https://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/832>
- Ausubel, D. (1963). *La Psicología del Aprendizaje Verbal Significativo.*
- Ayala, J. L. (1990). *Yo Jui canillita de Jose Carlos Mariategui. (Auto) biografía de Mariano Larico Yujra.* Edit. Periodística.
- Barena, S. (2015). *Pragmatismo y educación* (Machado (Ed.)). Machado. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_BN5DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=pragmatismo+educativo&ots=n1whcPEBr8&sig
- Barre, M. C. (1983). *Ideologías indigenistas y movimientos indios.* SIGLO XXI.
- Basadre, G. J. (1968). *Historia de la república del Perú.* Editorial Universitaria.
- Bermejo, P. S., & Maquera, M. Y. A. (2019). Interpretación de la escuela rural andina en

- comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1–15.
<https://doi.org/10.15359/ree.23-2.4>
- Bustamante, J. (1867). *Los indios del Perú*. Imprenta dirigida por J. M. Monterola.
- Caldas, F. I. I. (2021). Puno y Encinas, entre la rebelión campesina y la educación (1895-1910). *Investigaciones Sociales*, 44, 341–351.
<https://doi.org/10.15381/is.v0i44.17351>
- Calsín, A. R. (2003). *Escuela de Perfección*. IPEJAE.
- Catacora, C. Z. (1996). *El maestro Telésforo Catacora Rojas*.
- Catacora, T. (1903, June 17). Discurso. *El Eco de Puno*.
- Catacora, T. (1990). *Hacia la educación del futuro*. Mosca Azul Editores.
- Ccahuana, C. J. A. (2013). *Según la capacidad intelectual de cada uno: Élités, estado y educación indígena a inicios del siglo XX*. [PUCP].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/5126>
- Ccahuana, C. J. A. (2014). ¿Educar al indígena? El Partido Civil y los jóvenes reformistas a inicios de la República Aristocrática. *Histórica*, 38(1), 85–127.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18800/historica.201401.004>
- Ccahuana, C. J. A. (2018). Buscando una ciudadanía propia : indígenas y estado durante el Oncenio (1919-1930). *Pontificia Universidad Católica Del Perú*, 124.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/9877>
- Churata, B. D. (2020). *Fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo y su vigencia en los planes curriculares de la Educación Básica Regular peruana 2019*. UNAP.
- CIRRUS. (1925). Bocetos para Cirrus. *20 de Julio de 1925*, Año 1 N° 2.
- Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. IEP.
- Contreras, C. C., & Cueto, M. (2013). *Historia del Perú Contemporáneo*. I.E.P.
- Crónicas. (1903, May 26). *El Eco de Puno*.

- De Zubiría, J. (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (3 edic.). Magisterio.
- Deustua, A. (1934). *La cultura nacional*. El Callao.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Nueva Biblioteca.
<https://www.casadellibro.com/libro-experiencia-y-educacion/9788497421089/594838>
- Encinas, J. A. (1903, May 30). Escuela de Perfección. *El Eco de Puno*.
- Encinas, J. A. (1932). *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. Imp. Minerva.
- Escuela de Perfección. (1903, June 10). *El Eco de Puno*.
- Espezúa, S. R. (2006). *Pesquisas de 51 puneños ilustres*. Naupa's Impresores.
- Estefanía, J. L., & Gómez, J. M. (2010). *Educación en derechos humanos: un enfoque interdisciplinario*. Ediciones Morata.
- Flores, B. J. C. (2013). *Postulados fundamentales para un modelo pedagógico de la carrera de Educación*. 17(31), 45–64.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7729>
- Flores, G. A. (n.d.). *La oligarquía arequipeña y los movimientos campesinos*.
- Flórez, O. R. (1994). *pedagogia del conocimiento*. Mc Graw Hill.
- Fonseca, J. (2005). Protestantismo, indigenismo u mundo andino (1890-1930).
Allpanchis, 65, 33–55.
<https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/8453203>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Frisancho, J. (1928). *Del jesuitismo al indianismo y otros ensayos*. C.F. Southwell.
- Fuentes, R., & Cano, G. (2005). *Historia contemporánea del Perú: El régimen aristocrático y la crisis de la república, 1895-1919*. Instituto de Estudios Peruanos.
- García, M. A. (2010). *Indigenismo, Izquierda, Indio. Perú, 1900-1930*. Universidad

Internacional de Andalucía.

Gargurevich, J. (2001). *La generación del novecientos: Orígenes, ideología y proyecto*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Giroux, H. (1989). *Pedagogía Crítica, el Estado y la Lucha Cultural*. Universidad Estatal de Nueva York Press.

Gonzales, P. M. (1904). *Nuestros indios*. Editores latinoamericanos.

Jancsó, K. (2009). *El indigenismo político temprano y la Asociación Pro-Indígena*. Universidad de Szeged.

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

Kapsoli, W., & Reátegui, W. (1972). *El campesinado peruano 1919 - 1930*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Klarén, P. F. (2012). *Nación y sociedad en la historia del Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.

León, E. (2014). *Docencia, Interculturalidad y Educación Inicial*. Editorial Grafica Marcelo.

Lostanau, M. A. (2021). *Noticierolibre.com*. Tarea Asociación Gráfica Educativa. <https://noticierolibre.com/301221/wilfredo-kapsoli-escudero-y-el-deber-pro-indigena/>

Machaca, N. (2018). *José Antonio Encinas y la educación indígena de los Aimaras y Quechuas: Puno 1900 – 1932* [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/7842>

Maguiña, A. (1988). *Rebelión India*. Edit. Rikchay Perú.

Málaga, S. X. (2014). *La educación racializada: Políticas educativas para indígenas a inicios del siglo XX. El caso de Puno* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5716>

Mariátegui, J. C. (1979). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (Vol. 1). Fundación Biblioteca Ayacucho.



- Mayer, D. (1917). *De la historia de la Asociación Pro Indígena*. El deber pro indígena.
- Mayer, E. (1970). *El indio y el poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- MINEDU. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Ministerio de Educación del Perú.
- Moreira, M. A., Caballero, M. C., & Rodríguez, M. L. (1997). El Aprendizaje Significativo: un concepto subyacente. *Actas Del Encuentro Internacional Sobre El Aprendizaje Significativo*, 19–44, 1–16.
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40784677/apsigsubesp-libre.pdf?1450278743>
- Mosquera, D. C., Pérez, P. F., & Alberto. (2022). *Los modelos pedagógicos : trayectos históricos*. X, 125–154. <https://doi.org/https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i2.860> Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional. 125
- Ortiz, D. C. J. A. (2018). *Educacion y movimientos campesinos en el altiplano de puno: Siglo XX* [Universidad Nacional del Altiplano].
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/8227>
- Pajuelo, T. R. (2006). *Participación política indígena en la sierra peruana*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Paniagua, L. F. (1991). *El Jaq'e Arjhatiri Maestro Telésforo Catacora defensor del indio*.
- Pease, F. G. (1993). *Perú: Hombre e Historia* (1ra Ed.). La República.
- Pease, G. H., & Romero, S. G. (2015). *La política en el Perú del siglo XX* (II).
- Piaget, J. (1973). *Comprender es Inventar: El Futuro de la Educación*. Grossman.
- Pineda, Y. J. (1955). *Cuaderno de extensión cultural - Diez biografías puneñas*. Instituto de Experimentación Educativa Puno.
- Portugal, C. J. (2013). *Historia de la Educación en Puno*. Corporación Meru.
- Quiroga, M. (1960). *Telésforo Catacora*.
- Ramirez, L. (2017). *Los enfoques Transversales Curriculares y su relación con el Perfil*

- de Egresados de la Educación Básica regular Peruana*. [Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. <http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle>
- Rengifo, A. (1988). *Rebelión india*. Edit. Rikchay Perú.
- Rengifo, A. (2003). *Telesforo Catacora: liderazgo y movimiento indígena*. Mosca Azul Editores.
- Rengifo, G. (1990). *Exportación de las lanas y movimientos campesinos en Puno 1895 – 1925* [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://casadelcorregidor.pe/download/Rengifo-B_Tesis_Puno.pdf
- Riesgo, G. M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13(4), 79–106. <http://hdl.handle.net/10486/4704>
- Rodriguez, M. (2010). *Violencia y represión contra los indígenas en el Perú*. Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ruelas, V. D. (2016a). La escuela rural de Utawilaya: Una Educación liberadora desde Puno - Perú 1902. *Revista Historia de La Educación Latinoamérica*, Vol. 18 N°, 257–276.
- Ruelas, V. D. (2016b). *La Escuela Rural De Utawilaya Y Los Adventistas En El Altiplano Puneño 1898 – 1920* [Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/6602>
- Ruelas, V. D. (2019). Los movimientos indígenas y la educación del siglo XX en el sur andino puneño, peruano. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 21(33), 61–85. <https://doi.org/10.19053/01227238.9354>
- Ruiz, R. J. E. (2016). *La reforma educativa del gobierno de la fuerza armada del Perú: 1972-1980* [Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/bdf5b5d2-82df-4270-a868-b4c27b389d35>
- Salazar, B. A. (1973). *Entre Escila y Caribdis*. Editorial del Instituto Nacional de Cultura.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

- https://books.google.com.pe/books?id=TmgvTb4tiR8C&pg=PR5&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Tamayo, H. J. (1981). *El pensamiento indigenista*. Mosca Azul Editores.
- Tamayo, H. J. (1982). *Historia social e indigenismo en el Altiplano*. Treintaitrés.
- Tobón, S. (2012). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta edic.). ECOE ediciones.
- Torrado, M. C. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar*. Mimeo.
- UNAP. (2020). *Modelo Educativo Universitario*.
<https://transparencia.unap.edu.pe/documentos/RR-3510-2019.pdf>
- UNESCO. (2016). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Biblioteca digital UNESDOC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Velásquez, G. J. L. (2007). *Movimientos sociales y la escuela en el Altiplano (1860 - 1930)*. OURA UNA Puno.
- Velásquez, G. J. L. (2010). *Las luchas por la escuela in-imaginada del indio*. MERU.
- Velásquez, G. J. L. (2011). *Las luchas por la escuela in-imaginada del indio*. MERU.
- Velásquez, G. J. L. (2015). *Indigenismo puneño*. Editorial Altiplano.
- Vilca, A. H. M., Yapuchura, S. C. R., Mamani, A. W. W., & Sardón, A. D. L. (2018). Maestros indigenistas y sus experiencias socio-educativas en el Altiplano peruano en el siglo XX. *Comuni@cción*, 9(2), 90–100. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682018000200002
- Zevallos, C. (2014). *Racismo y etnicidad en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Zubiría, M. (2002). *La mala pedagogía se hace con buenas intenciones*.



ANEXOS

Anexo 1. Ficha de revisión bibliográfica y hemerográfica

INSTRUMENTO: FICHA DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y HEMEROGRÁFICA

AUTOR:	CIUDAD:
TÍTULO:	EDITORIAL:
TEMA:	
RESUMEN DEL CONTENIDO:	



Anexo 2. Ficha de análisis de contenido

FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

1. TÍTULO DE
CONTENIDO _____
2. AUTOR _____
3. LUGAR _____ AÑO _____
EDITORIAL _____

CONTENIDO/ARGUMENTO	PÁGINA	CONTENIDO/INTERPRETACIÓN

Fuente: (Ruelas, 2006)



DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Por el presente documento, Yo FILOMENO RAMOS HUACANTARA
identificado con DNI 42342998 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado
EN EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada:
" ESCUELA DE PERFECCIÓN DE TELÉSFORD CATAFORA PARA
LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI
"

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a las disposiciones legales vigentes y a las sanciones correspondientes de igual forma me someto a las sanciones establecidas en las Directivas y otras normas internas, así como las que me alcancen del Código Civil y Normas Legales conexas por el incumplimiento del presente compromiso

Puno 06 de noviembre del 2023



FIRMA (obligatoria)



Huella



Universidad Nacional
del Altiplano Puno



Vicerrectorado
de Investigación



Repositorio
Institucional

AUTORIZACIÓN PARA EL DEPÓSITO DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Por el presente documento, Yo FILOMENO RAMOS HUACANTARA
identificado con DNI 42342998 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado
EN EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada:

“ ESCUELA DE PERFECCIÓN DE TELÉFONO CATAORA PARA
LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI ”

para la obtención de Grado, Título Profesional o Segunda Especialidad.

Por medio del presente documento, afirmo y garantizo ser el legítimo, único y exclusivo titular de todos los derechos de propiedad intelectual sobre los documentos arriba mencionados, las obras, los contenidos, los productos y/o las creaciones en general (en adelante, los “Contenidos”) que serán incluidos en el repositorio institucional de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

También, doy seguridad de que los contenidos entregados se encuentran libres de toda contraseña, restricción o medida tecnológica de protección, con la finalidad de permitir que se puedan leer, descargar, reproducir, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos, sin limitación alguna.

Autorizo a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno a publicar los Contenidos en el Repositorio Institucional y, en consecuencia, en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto, sobre la base de lo establecido en la Ley N° 30035, sus normas reglamentarias, modificatorias, sustitutorias y conexas, y de acuerdo con las políticas de acceso abierto que la Universidad aplique en relación con sus Repositorios Institucionales. Autorizo expresamente toda consulta y uso de los Contenidos, por parte de cualquier persona, por el tiempo de duración de los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos, a título gratuito y a nivel mundial.

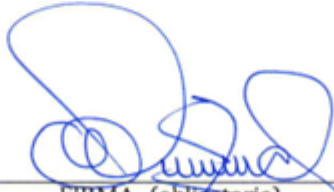
En consecuencia, la Universidad tendrá la posibilidad de divulgar y difundir los Contenidos, de manera total o parcial, sin limitación alguna y sin derecho a pago de contraprestación, remuneración ni regalía alguna a favor mío; en los medios, canales y plataformas que la Universidad y/o el Estado de la República del Perú determinen, a nivel mundial, sin restricción geográfica alguna y de manera indefinida, pudiendo crear y/o extraer los metadatos sobre los Contenidos, e incluir los Contenidos en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

Autorizo que los Contenidos sean puestos a disposición del público a través de la siguiente licencia:

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

En señal de conformidad, suscribo el presente documento.

Puno 06 de noviembre del 20 23


FIRMA (obligatoria)

