



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD



**LA EDUCACIÓN RURAL BILINGÜE EN PUNO DURANTE 1920 –
1960**

TESIS

PRESENTADA POR:

NESTOR PILCO CONTRERAS

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN:
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, AIMARA Y
QUECHUA**

PUNO - PERÚ

2024



Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

**LA EDUCACIÓN RURAL BILINGUE EN PU
NO DURANTE 1920 - 1960.**

AUTOR

NESTOR PILCO CONTRERAS

RECuento DE PALABRAS

13463 Words

RECuento DE CARACTERES

75828 Characters

RECuento DE PÁGINAS

72 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

2.0MB

FECHA DE ENTREGA

Dec 20, 2023 8:24 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Dec 20, 2023 8:25 PM GMT-5

● 8% de similitud general

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

- 7% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 4% Base de datos de trabajos entregados
- 1% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossr

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 9 palabras)



UNA
PUNO

Firmado digitalmente por ORTIZ DEL
CARPIO Jorge Alfredo FAU
20145496170 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 20.12.2023 20:49:06 -05:00

V°B°

Firmado digitalmente por BERMEJO
PAREDES Saul FAU 20145496170
hard
Motivo: Doy V°B°
Fecha: 21.12.2023 18:45:49 -05:00

Resumen



DEDICATORIA

A los maestros y estudiantes rurales quechuas y aimaras de la región Puno.

Néstor Pilco Contreras



AGRADECIMIENTO

A mi maestro Jorge Alfredo Ortiz del Carpio por sus enseñanzas y reflexiones.

A mis jurados por sus delicadas observaciones y sugerencias.

A los archiveros del Archivo Regional de Puno quienes con pasión y compromiso conservan y permiten la investigación.

Néstor Pilco Contreras



ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
ÍNDICE GENERAL	
ÍNDICE DE TABLAS	
ÍNDICE DE FIGURAS	
ÍNDICE DE ANEXOS	
ACRÓNIMOS	
RESUMEN	12
ABSTRACT.....	13
CAPÍTULO I	
INTRODUCCIÓN	
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	17
1.2.1. Problema general	17
1.2.2. Problemas específicos	17
1.3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	17
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
1.4.1. Objetivo general.....	18
1.4.2. Objetivos específicos.....	18
CAPÍTULO II	
REVISIÓN DE LITERATURA	
2.1. ANTECEDENTES	19
2.2. MARCO TEÓRICO	21



2.2.1. La Educación Rural Bilingüe	21
2.2.2. Experiencias de Educación Bilingüe en Puno.....	24
2.3. MARCO CONCEPTUAL	26

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO.....	28
3.2. PERIODO DE DURACIÓN DEL ESTUDIO	28
3.3. PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO.....	28
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO	29
3.5. PROCEDIMIENTO.....	29
3.6. CATEGORÍAS.....	30

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO Y CULTURAL DE PUNO.....	31
4.2. BOSQUEJO DE LA EDUCACIÓN EN PUNO	34
4.3. POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL SISTEMA EDUCATIVO (1920–1960)	38
4.4. ORGANIZACIÓN DE LA ERB EN PUNO	42
4.4.1 Las Brigadas de Culturización Indígena (BCI).....	44
4.4.2. Los Núcleos Escolares Campesinos (NEC)	46
4.5. APOORTE DE LOS MAESTROS PUNEÑOS A LA ERB	53
4.6. MATERIALES EDUCATIVOS PRODUCIDOS PARA LA ENSEÑANZA DE ERB	57
V. CONCLUSIONES.....	63
VI. RECOMENDACIONES	65
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66



ANEXOS..... 69

Área: Perspectivas Teóricas de la Educación

Tema: Educación Intercultural

Fecha de sustentación: 04 de enero de 2024



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Unidades y ejes de investigación	30
Tabla 2 Las brigadas de culturización indígena en 1940	46
Tabla 3 Relación de Núcleos Escolares Campesinos en Puno.....	51
Tabla 4 Alfabeto Quechua–aimara de 1928.....	61



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Portada del libro “Organización de la nueva Escuela Rural” de José Portugal.....	22
Figura 2 Local y concentración en el NEC de Ccota 1959	47
Figura 3 Ubicación de NEC en el surandino del Perú 1959.....	48
Figura 4 Organización de los Núcleos Escolares Campesinos	49
Figura 5 Plano del NEC de Quiquijana – Cusco 1963	50
Figura 6 Desfile del NEC de Ccota en el Día del Indio	53
Figura 7 Cartilla trilingüe del Himno Nacional del Perú (1947).....	54
Figura 8 Cartilla de enseñanza del aimara para niños indígenas	55
Figura 9 Cancionero trilingüe de Julián Palacios 1932.....	56
Figura 10 Cartilla de enseñanza del aimara elaborado por María Asunción Galindo, 1946...58	58
Figura 11 Cartilla de divulgación del Alfabeto Quechua-Aimara 1940.....	59
Figura 12 Portada de la Revista Yachachik de Crucero (1941)	62



ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1: Ficha de investigación documental	70
ANEXO 2: Declaración jurada de autenticidad de tesis.....	71
ANEXO 3: Autorización para el depósito de Repositorio Institucional.....	72



ACRÓNIMOS

ARP:	Archivo Regional de Puno.
BCI:	Brigadas de Culturización Indígena.
ERB:	Educación Rural Bilingüe.
EB:	Educación Bilingüe.
EIB:	Educación Intercultural Bilingüe.
GTZ:	Cooperación Técnica Alemana.
ILV:	Instituto Lingüístico de Verano.
MINEDU:	Ministerio de Educación.
NEC:	Núcleos Escolares Campesinos.
SECNAPE:	Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación.



RESUMEN

Dentro de la historia de la Educación Rural Bilingüe en la región de Puno (ERB), según el censo poblacional de 1940, el 83% de la población era analfabeta, además en ninguna escuela se enseñaba a leer y escribir en un idioma nativo, ya sea quechua o aimara. En las pocas escuelas rurales se impartía una educación centralista–homogénea, bajo el modelo de escuelas activas-laboratorios con poca consideración del contexto social y lingüístico. Bajo esa realidad es fundamental conocer la situación y característica de la Educación Rural Bilingüe, considerando el contexto, la organización, los materiales producidos y el aporte de los maestros a la ERB. Conforme a un enfoque cualitativo-historiográfico de análisis documental se rastreó las fuentes primarias y secundarias utilizando las fichas de información. Los resultados, nos indica que Puno se convirtió en un campo de batalla por la lucha de la Educación entre el Estado peruano, las instituciones religiosas, los maestros indigenistas, las comunidades rurales y los líderes comunales. De hecho, se fomentó una Educación Rural, bajo programas como las Brigadas de Culturización, los Núcleos Escolares Campesinos, Zonas Escolares de Ruralización, entre otras. En definitiva, tanto la corriente del indigenismo y desarrollismo fue, convertir a los indios en productores y consumidores modernos, comprendiendo sus características psicológicas, sociales y lingüísticas, bajo la cooperación internacional, además; desde la década de 1940 el Estado, quería tener una mayor autoridad e integración en las regiones y provincias.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, Escuela rural, Maestros puneños, Políticas educativas.



ABSTRACT

Within the history of Bilingual Rural Education in the Puno region (ERB), according to the 1940 population census, 83% of the population was illiterate, also in no school was taught to read and write in a native language, since be Quechua or Aymara. In the few rural schools, a centralized–homogeneous education was taught, under the model of active schools-laboratories with little consideration of the social and linguistic context. Under this reality, it is essential to know the situation and characteristics of Rural Bilingual Education, considering the context, the organization, the materials produced and the contribution of teachers to the ERB. According to a qualitative-historiographic approach of documentary analysis, the primary and secondary sources were traced using the information sheets. The results indicate that Puno became a battlefield for the struggle for Education between the Peruvian State, religious institutions, indigenous teachers, rural communities and community leaders. In fact, a Rural Education was promoted, under programs such as the Culturalization Brigades, the Peasant School Nuclei, Ruralization School Zones, among others. In short, both the current of indigenismo and desarrollalismo was to convert the Indians into modern producers and consumers, understanding their psychological, social and linguistic characteristics, under international cooperation, in addition; Since the 1940s, the State wanted to have greater authority and integration in the regions and provinces.

Keywords: Bilingual Intercultural Education, Rural school, Puno teachers, Educational policies.



CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado y una sociedad versátil-tecnológica, el rol que desempeña cada persona, institución o sociedad es fundamental. En las sociedades antiguas la educación general se impartía de generación en generación, era pues, una educación de padres a hijos, desde la experiencia a la juventud; pero la élite y los grupos de poder tenían reservado para sus descendientes una educación exclusiva con la finalidad conservar y monopolizar el poder. Durante la etapa colonial peruana la educación era clasista y racista sólo accesible para los grupos de poder, esa misma tradición se heredó durante los primeros años de la vida republicana. Durante estas épocas, la institución privilegiada que fomentaba la instrucción o educación, fue la iglesia católica. Mientras otras instituciones como el ejército, la prefectura, los gobernadores, la liga de hacendados estaban en contra de la instrucción de la mayoría de las masas campesinas o extractos sociales.

Desde los principios del siglo XIX, con la ley de instrucción de 1905 el Estado peruano asume un rol fundamental en la democratización de la educación. Luego desde la década 40 del siglo pasado, precisamente con la ley de 1941, se distingue: una educación urbana y rural, además se dio la creación de diversas instituciones que fomentaron la educación rural como los Núcleos Escolares Campesinos (NEC), las Brigadas de culturización indígena (BCI), el Instituto Lingüístico de Verano, entre otros. Asimismo, en estos años fue importante la función que desempeñaron los maestros puneños como José Portugal Catacora, Emilio Vásquez, María Asunción Galindo, Filonila Iglesias, Julián Palacios, Francisco Deza Galindo, Eustakio R. Aweranka, entre otros. En esa perspectiva este estudio busca conocer la situación y característica de la



Educación rural bilingüe, considerando el contexto, la organización, los materiales producidos y el aporte de los maestros a la ERB durante 1920 a 1960.

Conforme a la estructura orgánica de investigación planteada por la unidad de investigación de Segunda especialidad, esta investigación está organizada en cuatro capítulos. La primera considera el planteamiento del problema, la formulación del problema, la justificación y los objetivos. La segunda aborda la revisión de la literatura, primordialmente los antecedentes y el marco referencial. La tercera trata de materiales y métodos empleados en la investigación y el último capítulo, el más importante, es donde se presenta resultados y discusión del problema abordado.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El discurso político liberal en la génesis de la república peruana en el aspecto educativo fue, “la unificación lingüística y la estandarización cultural de la población, según el acervo de la cultura criollo-occidental decimonónico” (Rojas, 2017, p. 93). Por tanto, el medio más eficaz para que la población aborigen goce de la ciudadanía fue la educación. En Puno, durante el siglo XIX y principios del siglo XX, funcionaron pocas escuelas bajo esa perspectiva; eran elitistas, urbanas, excluyentes y monolingües castellano. Sin embargo, siendo nuestro país multicultural y plurilingüe, con una población mayoritaria analfabeta, rural y quechua-aimara hablante, esta figura fue poco coherente y tuvo resultados desalentadores. Bajo esta perspectiva describimos y caracterizamos una parte de la historia de la Educación Rural bilingüe en Puno entre los años 1920 a 1960.

De hecho, la educación respondía —y responde— a los intereses de la élite gobernante y los grupos de poder regional y local. A pesar de las innovaciones educativas en nuestro país, inspirados en los modelos extranjeros, “la herencia aristocrática e



intelectualista de la educación feudal de la colonia sigue imperando, sin permitir la orientación concreta de los fines de la educación en el Perú” (Portugal, 1945, p. 14). A parte de ello, la cuestión principal del llamado “problema indígena”, era la integración del indio a la unidad nacional, pero con sus valores culturales e identidad lingüística (Galindo, 1947).

La Educación Rural Bilingüe fue una necesidad y obligación durante el periodo de estudio (1900–1960) a razón que gran parte de la población peruana era iletrada y monolingüe (quechua o aimara). Sin embargo, las ideas conservadoras promovidas por grupos de por nacional y local, como, por ejemplo, los gamonales frustraban esta posibilidad. En esta coyuntura, un conjunto de personalidades puneñas, como: José Antonio Encinas, Francisco Chukiwanka Ayulo, María Asunción Galindo, Nicasia Yabar, Maria de la Cruz Chanini, José Portugal Catacora, Humberto Luna, Emilio Vásquez, Manuel Núñez Butrón, Anselmo Molleapaza, Juan Francisco Deza Galindo, Eustakio Rodríguez Aweranka, entre otros, comprendieron y fomentaron la educación bilingüe. Encinas, fue uno de los primeros en comprender la dimensión del problema lingüístico en las zonas rurales de nuestra región, puntualizó que “es fácil castigar, pero difícil escuchar” y se preguntó ¿Cómo es posible enseñar a los niños en una lengua que no la conocen, extraña para ellos? (Encinas, 1920).

Por su parte, Luna (1925), resaltaba “el idioma es uno de los vínculos más poderosos de la nacionalidad; i de que al castellanizarlo se le coloca en condiciones de alcanzar su cultura mediante la adquisición de conocimientos por el libro i el periódico” (p. 57). El pensamiento preponderante de la época era, sin duda, la castellanización del niño quechua y aimara, pero ¿Cómo se podía lograr ello si eran monolingües y los docentes poco preparados para brindar una educación acorde a su lengua y costumbres del niño indígena? Años después, en la década de 1940, el gobierno peruano en



cooperación con el norteamericano creó los Núcleos Escolares Campesinos (NEC) y las escuelas de experimentación pedagógica como *Ojherani* (Puno) para fomentar la ERB (Aréstegui, 1966).

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general

¿Cómo fue la Educación Rural Bilingüe en Puno durante (1920–1960)?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cómo fue la organización de la Educación Rural Bilingüe en Puno durante los años 1920–1960?
- ¿Cuál fue el papel que desempeñaron las principales personalidades quechuas y aimaras en la Educación Rural Bilingüe en Puno Durante los años 1920–1960?
- ¿Qué materiales y recursos educativos se produjo para la enseñanza y aprendizaje de la Educación Rural Bilingüe en Puno durante los años 1920–1960?

1.3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La región de Puno durante la vida republicana de nuestro país ha sido una de las pobladas y con un 78% población originaria quechua y aimara hablante (Censo, 1940), esta situación fue un problema y una posibilidad a su vez para la Educación, de hecho, tenía promotores y detractores de la misma. Desde la década 1970 hasta la actualidad, en nuestro país se implementó oficialmente la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) destinada a atender esta necesidad social. sin embargo, los resultados nos indica, que



durante este tiempo la implantación de la EIB produjo una auto segregación, fue un programa racista que folclorizó la sabiduría y cultura originaria.

Sin embargo, durante la década de 1920 a 1960 la ERB, fue efectivo y pragmático, con un gran compromiso social de quienes lo promovían, destacan grandes personalidades que promovieron la EB, pero este periodo no ha sido bien estudiado ni se conoce los logros de la misma, no se reconoce la trascendencia de las personalidades que lo promovieron y, las obras escritas en quechua y aimara de este periodo son poco conocidos y difundidos. Justamente el objetivo de esta investigación es dar a conocer la organización, los aportes de las personalidades de Puno y los materiales para la enseñanza de la Educación Bilingüe en Puno durante el periodo de estudio.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo general

- Conocer la situación de la Educación rural Bilingüe en Puno durante (1920–1960)

1.4.2. Objetivos específicos

- Describir la organización de la Educación rural Bilingüe en Puno durante los años 1920–1960.
- Analizar los aportes de las principales personalidades quechuas y aimaras en la Educación Rural Bilingüe en Puno durante los años 1920–1960.
- Caracterizar los materiales y recursos educativos producidos para la enseñanza y aprendizaje de la Educación Rural Bilingüe en Puno durante los años 1920–1960.



CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. ANTECEDENTES

Realizando un escrutinio de la literatura sobre la Educación Bilingüe en Puno entre los años 1920 y 1960, sin lugar a dudas, uno de los primeros en plantear el problema de la ERB fue el Maestro José Antonio Encinas, en sus diversos trabajos de investigación (Encinas, 1919). En efecto, Machaca (2018) en su estudio concluye:

Encinas apoyó a los indígenas para destruir el analfabetismo mediante su propuesta de la escuela social para todos, y que batalló incesantemente por buscar la reivindicación económica, social, política y educativa de los aimaras y quechuas que habitaban mayoritariamente en el medio rural, [...hubo un avance de] alfabetización rural, porque había despegado la propuesta educativa indigenista (p. 322).

Ante la ausencia de un alfabeto quechua y aimara, y una institución que promueva la enseñanza de los idiomas aborígenes en el medio rural de la región. Los indigenistas Chuquiwanqa Ayulo y Palacios Ríos, en 1914, en Lima, publicaron el “alfabeto científico del *quechua* y del *aymara*” en la revista Escuela Moderna, órgano de la Escuela Normal de Lima; asimismo, crearon la Academia de la Lengua *Quechua* y *Aymara*. De esa manera, a principios del siglo XX existía experiencias educativas orientadas a solucionar unos de los problemas más álgidos de la educación indígena; la enseñanza en su lengua nativa; vale decir, una educación bilingüe (Chuquiwanqa, 1928; Torres, 1940).

Durante las dos primeras décadas del siglo XX, el altiplano puneño se convirtió en un “campo de batalla” sin precedente por la educación entre el Estado, los gamonales,



los adventistas y las comunidades rurales; cada una de ellas con sus propias estrategias y orientaciones (Álvarez-Calderón, 2021). Al mismo tiempo, se gestaron los movimientos campesinos que fueron una respuesta directa a la explotación y usurpación de tierras de los grupos locales de poder, más conocido como gamonales. Asimismo, el acceso a la educación fue un mecanismo de defensa (Ortiz, 2018).

Las décadas del 30 al 40 del siglo pasado, constituyen años aurorales en la incursión de proyectos educativos bilingües. En 1931, un grupo de maestros de Chucuito, bajo la dirección de Emilio Vásquez, publicó una revista titulada “Nuestra Escuela”, en ella señalaban que la escuela debe conocer y mejorar la realidad social y cultural del campo (Valcarcel, 1954). Luego, la revista Runa Soncco, vocero oficial del *Rikchariy* que se publicó entre los años 1935 y 1948, dirigido por el apóstol de la medicina peruana Manuel Núñez Butrón, en el campo educativo fundamentó: “cada casa una escuela, cada persona un maestro y cada maestro un Apóstol”, de tal manera que, se desplegó una campaña de alfabetización a la población rural y se elaboró cartillas trilingües (quechua, aimara y castellano) para fomentar la lectoescritura (Pilco-Contreras, 2021).

Posteriormente, el Estado promovió una campaña educativa mediante las Brigadas de Culturización Indígena (Portugal, 1945). Asimismo, el 25 de abril de 1946, se dio la creación de los NEC, aquellas fueron “agrupaciones de escuelas de trabajo coordinado, que desenvuelven su acción social y educativa en determinada zona geográfica y responde a las necesidades del campesinado” (Aréstegui, 1966, p. 47). En esencia, fueron verdaderas unidades escolares rurales en Puno, pues desde su génesis se tenía 16 núcleos escolares. (Vásquez, 1944)

La maestra comprometida con la ERB durante esa etapa, lo constituye María Asunción Galindo Flores, quien fue directora de la recién creada Escuela de



Experimentación Pedagógica de *Ojherani*. Dicha escuela se convirtió en símbolo de la Educación Bilingüe en el altiplano puneño, porque allí se enseñaba la lectura y escritura inicial en aimara, se fomentaba la alfabetización de los padres de familia, la creación de huertos y granjas con un profundo compromiso con la niñez indígena (Galindo, 1947).

2.2. MARCO TEÓRICO

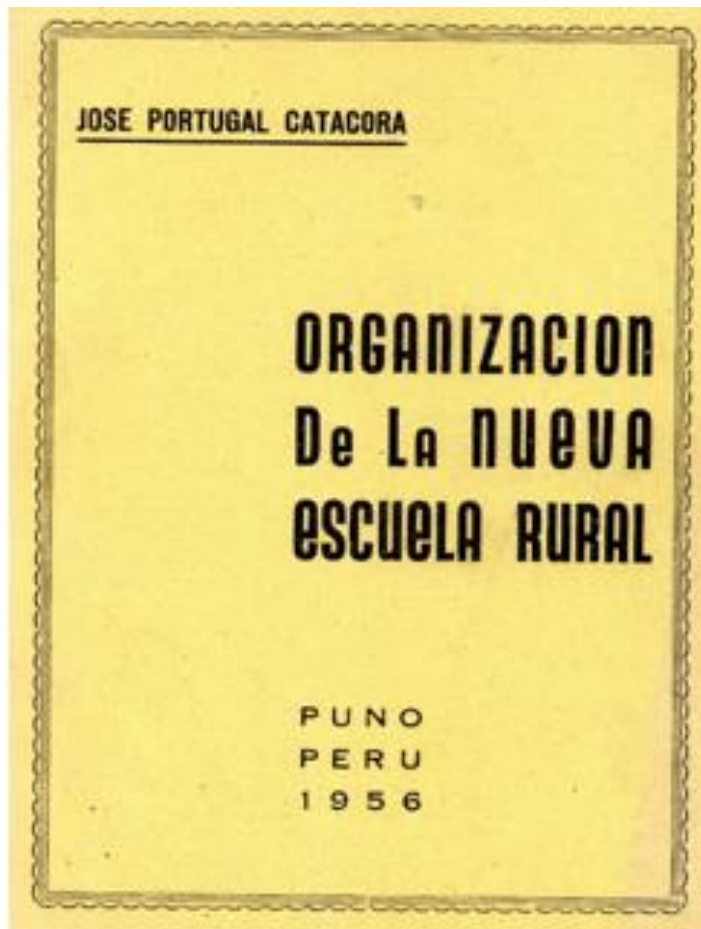
2.2.1. La Educación Rural Bilingüe

Uno de los rasgos más dramáticos, arduos y complejos de la inclusión del Perú en el mundo occidental está representado por el forzado tránsito de una cultura ágrafa a otra escrita, de un plurilingüismo a una castellanización obligada. Este proceso ha puesto en juego los recursos de los dominadores y la capacidad de resistencia de los dominados: el drama que así se generó sólo acabará cuando desaparezca la dominación (MINEDU, 1975).

En sus orígenes, el régimen colonial logró definir una política lingüística; de allí las cátedras de lenguas aborígenes, de allí el afán de doctrineros, cronistas y funcionarios por identificar las varias lenguas, conocerlas, dominarlas. Esa práctica, sin embargo, fue abandonada por la brusca e inútil búsqueda de un método de castellanización que concentrara en un patrón único de cultura y de lengua la vasta y múltiple realidad cultural y lingüística del Perú. Frutos de esta historia son las incomprensiones, la marginación, la negación al diálogo de las lenguas y las culturas: el desgarramiento del Perú.

Figura 1

Portada del libro “Organización de la nueva Escuela Rural” de José Portugal



Nota: Es un libro que desarrolla la organización y naturaleza de la Educación Rural.

Archivo personal.

La escuela no fue ajena a este proceso, sino que, al contrario, se erigió en el mecanismo esencial por el que la sociedad dominadora se enfrentaba a las culturas nativas. Y, sin embargo, pese a todos los esfuerzos por extirpar las lenguas vernáculas, su terca existencia demostraba la necesidad de replantear el problema no en una línea teórica sino fundamentalmente política, social, revolucionaria. Este cambio de perspectiva promete abrir las puertas a la unidad nacional y posibilitar el diálogo fructífero de todas las manifestaciones culturales peruanas.



En considerables áreas de poblaciones no hispano-hablantes de las zonas rurales, principalmente Puno, donde se establecieron servicios educativos, la enseñanza es en castellano, con apoyo de la lengua vernácula en unos casos y prescindiendo de ella en otros. En los casos que se utiliza como apoyo es sólo para facilitar la comprensión temática, pero sin una metodología definida técnicamente y sin materiales especiales o con materiales empíricamente elaborados.

No obstante, lo expuesto, en determinadas áreas de población de lengua vernácula de la Selva y la Sierra, se estableció la Educación Bilingüe cuya modalidad es la enseñanza en lengua vernácula con una simultánea y progresiva castellanización utilizando materiales didácticos técnicamente elaborados y con docentes de Educación Bilingüe entrenados en cursos de capacitación especiales. Esta acción del Ministerio de Educación fue desarrollada con el aporte del Instituto lingüístico de Verano (ILV) en virtud de un Convenio suscrito en 1945, amparada en la entonces Ley Orgánica N° 9359 de 1940.

Al realizar un estudio de la realidad educativa en Puno y el sur andino en 1945 en el congreso binacional de Educación realizada en Arequipa, se planteó las siguientes estrategias:

- a) Alfabetos adoptados.
- b) Cartillas en uso.
- c) Otros materiales pedagógicos.
- d) Criterio y orientación de la enseñanza.
- e) Instrucciones a los maestros.
- f) El bilingüismo.



2.2.2. Experiencias de Educación Bilingüe en Puno

Un país multilingüe y pluricultural como el Perú requiere de una educación acorde a la realidad sociocultural y lingüística de su población, por esa razón, una de las regiones privilegiadas fue Puno, constituyéndose zona pionera de la educación bilingüe en el Perú (López, 1993). Juan Bustamante en su obra “Los indios del Perú” publicado en 1867 realizó traducciones al quechua de los principales decretos-leyes a favor de los indígenas. Luego desde la década veinte del pasado siglo personalidades como Francisco Chuquiwanka (quechua) y Manuel A. Quiroga (aimara) iniciaron de manera independiente revalorando los idiomas nativos, luego en la década cuarenta organismos internacionales como el ILV y la GTZ alemana también promovieron la EIB. Pero recién desde la década del setenta hasta la actualidad el estado peruano fomentó la EIB. En ese entender ¿Cuál fue el impacto de las políticas de EIB en Puno? (Torres, 1940).

Históricamente nuestro país, principalmente durante la colonia y la republica del siglo XIX y parte del XX, vivió a espaldas de los grupos originarios andinos y amazónicos, se llevó a cabo una educación exclusiva hegemonizada por los grupos dominantes, y por largo tiempo la castellanización se ejerció mediante la escuela (Cerrón, 1987). A principios de 1920 se promueve la Educación Bilingüe (EB) la enseñanza en dos lenguas, rescatando la lengua nativa, luego se promovió la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) centrado en la enseñanza del idioma, luego en las últimas décadas del siglo pasado se promovió la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) centrado en las diferencias culturales que conviven armónicamente, lo que hasta hoy es política nacional.



La política pública sectorial desde el Estado peruano busca garantizar a las poblaciones el derecho que tienen a recibir un servicio educativo pertinente y de calidad. En este sentido, independientemente de los resultados obtenidos en torno al problema educativo, existe una clara evolución positiva a nivel normativo, del establecimiento de la política EIB, a nivel de la gestión y organización del Estado. (Chambi, 2007)

El Ministerio de Educación considera importante la intervención en las redes educativas rurales como estrategia para dirigir la atención a las zonas rurales a nivel nacional. Por lo tanto, la tesis se centra en las actividades y la toma de decisiones en torno a este proceso de intervención y muestra las prácticas que aportan valor público a la implementación de las políticas del EIB y especialmente en el enfoque intercultural, contribuyendo a esta expresión de las relaciones sociales.

La experiencia del Programa de Educación Bilingüe de Puno (PEBP), implementado durante los años (1977–1991), fue alentador a nivel de enseñanza del quechua y aimara y, formación de maestros bilingües; pero que no tuvo un impacto mayor en la comunidad en general. En el 2003, durante el gobierno de Alejandro Toledo, se promulgó la Ley N° 28106, de “Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes”, además se ordenó la elaboración del Mapa etnolingüística del Perú. que dio como resultado la existencia de 77 etnias o pueblos indígenas, 68 lenguas y 16 familias lingüísticas.

En 2011 el gobierno de Ollanta Humala promulgó la ley N° 29735, el cual fomenta la recuperación, difusión y uso de las lenguas originarias de nuestro país, además brindar importancia al conocimiento de la tradición oral y las prácticas



interculturales: Una ley integral de fomento del EIB. Asimismo, según el Proyecto Curricular Regional de Puno (PCR) 2009, se precisó que el 76% de la población puneña tiene como idioma materno el quechua y aymara. Por esa razón, en el 2013 el 30% de las instituciones educativas fue EIB.

Finalmente, debemos señalar que las políticas de EIB en Puno, fue alentador a nivel teórico y programático, no obstante, “que, en la práctica, por diversos motivos, no ha sido implementado” (Cueto y Secada, 2003, p. 21) en su real dimensión. Por su parte, Bermejo-Paredes & Maquera-Maquera (2019) concluyen que la EIB, en cuarenta años generó una autosegregación, fue un programa racista que folclorizó la sabiduría y cultura aimara. En cierta medida, la EIB, fue un gran acierto como política de gobierno solo en el papel, con poco presupuesto y actores (docentes, padres y estudiantes) poco comprometidos en desarrollar cabalmente la EIB, según principios de pertenencia e identidad (Basadre, 1960).

2.3. MARCO CONCEPTUAL

Bilingüismo. Bilingüismo es un término utilizado para describir la capacidad de hablar dos idiomas con fluidez. El bilingüismo puede referirse tanto al bilingüismo simultáneo, donde una persona habla dos idiomas al mismo tiempo, como al bilingüismo sucesivo, donde una persona aprende y habla dos idiomas secuencialmente. El bilingüismo tiene muchos beneficios cognitivos, como mejorar la memoria, la atención y la capacidad para resolver problemas. También puede abrir oportunidades sociales y laborales al permitir a las personas comunicarse con una variedad más amplia de personas y culturas; sobre todo mayor comprensión y apreciación cultural.



Educación bilingüe. Desde el punto de vista pedagógico es la enseñanza y aprendizaje en dos o más idiomas. “Se habla de educación bilingüe en aquellos casos en los que en una comunidad en la que se emplean dos lenguas de diferente estatus”.

Castellanización. Enseñanza sistemática del castellano a los no hispano hablantes.

Rural. Existen varias definiciones de rural o ruralidad, por ejemplo, la Real Academia Española (RAE) define rural como “perteneiente o relativo a la vida del campo y a sus labores”. Podemos entender por rural, como aquel espacio geográfico habitada por una población dispersa sin servicios básicos completos.



CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO

La investigación se realizó en la circunscripción del departamento de Puno, las escuelas, los personajes, los maestros que fomentaron la Educación Rural Bilingüe entre los años de 1920 a 1960. Puno es un espacio fundamental para comprender la educación bilingüe debido a que confluyen dos idiomas nativos importantes como el quechua y el aimara.

3.2. PERIODO DE DURACIÓN DEL ESTUDIO

La investigación se desarrolló durante los meses de marzo a noviembre del presente año. Fue un trabajo de gabinete en los principales archivos y bibliotecas de la región Puno.

3.3. PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO

La revisión bibliográfica del acervo documental se realizó principalmente en las instalaciones del Archivo Regional de Puno (ARP) y principales bibliotecas de la ciudad de Puno y su posterior sistematización. La fuente primaria constituye los informes de prefectos y subprefectos, quejas, cartillas bilingües, solicitud de creación de escuelas rurales durante los años de 1920 a 1960 las que se encuentra en el ARP. Mientras la fuente secundaria está conformada por los múltiples libros, revistas educativas, cancioneros, diccionarios bilingües producidos durante los citados años.



3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

La población está constituida por todos los personajes–maestros dedicados a fomentar la Educación Bilingüe, los materiales producidos y legislación durante los años de 1920–1960. La muestra son los documentos, libros, cartas, informes sobre educación bilingüe encontrados y consignados en este estudio.

3.5. PROCEDIMIENTO

El presente trabajo de investigación de carácter documental–descriptivo de enfoque cualitativo sobre la Educación Bilingüe Rural en la región de Puno, para el recojo de información, se elaboró fichas de análisis documental, instrumento que permitió análisis textual de fuentes primarias y secundarias. Se inició con la búsqueda de información en los catálogos virtuales (scopus, scielo, latindex) y físicos (archivos y bibliotecas). Se seleccionó la información según las categorías de estudio, estableciendo similitudes y diferencias.

Posteriormente se sistematizó la información según la unidad o ejes de investigación bajo el instrumento de ficha análisis documental. Se analizó los materiales producidos como artículos periodísticos, cartillas trilingües, diccionarios bilingües, y revistas educativas de la época considerando el discurso de la época.



3.6. CATEGORÍAS

Tabla 1

Unidades y ejes de investigación

Unidades de investigación (categorías de análisis)	Ejes de investigación (subcategorías)	Subejos
La Educación Rural Bilingüe en Puno durante 1920 – 1960	Organización y política educativa de la ERB.	<ul style="list-style-type: none"> – Panorama de la educación puneña. – Políticas Educativas del sistema Educativo. – Marco normativo – Plan Educativo. – Los núcleos Escolares Campesinos
	Aportes de los maestros de Puno a la ERB	<ul style="list-style-type: none"> – Francisco Chuquiwanka Ayulo – Julián Palacios Ríos – Manuel A. Quiroga – José Antonio Encinas – Juan Francisco Deza Galindo – Manuel Núñez Butrón – Mario Inojosa Franco – María Asunción Galindo – Nicasia Yabar
	Materiales educativos de enseñanza para la ERB	<ul style="list-style-type: none"> – Cartillas educativas – Periódicos – Revistas (Runa Sonko) – Diccionarios – Libros – Traducciones – Materiales de lectura – Manifiestos

Nota: Elaboración propia.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO Y CULTURAL DE PUNO

En las primeras décadas del siglo XIX, la situación sociopolítica fue bastante crítica para las poblaciones rurales del departamento de Puno, el abuso de las autoridades políticas y gamonales fue permanente, como resultado de un gobierno nacional oligárquico agroexportador ligado al imperialismo inglés y caciquismo regional. Bajo este contexto la polarización: indio–misti, indígena–gamonal, explotado–explotador, salvaje–civilizado, revolucionario–pacífico, etc. fue interminable ocasionando múltiples conflictos que terminaron en violencia, muchas rebeliones y juicios criminales sinuosos y perennes.

La vida en la mayoría de las comunidades campesinas era paupérrima, vivían de la agricultura y ganadería extensiva, utilizaban herramientas rudimentarias, en fin, una economía de autoconsumo. Fueron familias numerosas de una decena de integrantes, tугurizados en un cuarto, presa fácil de las enfermedades. Consumían frecuentemente la coca y el alcohol, obligados a cumplir obligaciones de servidumbre impuesto por el gobernador, el cura o alcalde. Constantemente amenazados por los gamonales. En definitiva, una vida trágica, pero con augurio de esperanza y de fuerza telúrica de los *apus*.

Consultando algunos documentos en el Archivo Histórico de Puno, se conoce que el 11 de julio de 1896, Bernardo Escobar, Jilaqata de la parcialidad de Yacango de Juli interpone una denuncia contra el gobernador del distrito Manuel L. Zavala, señalando que



la mencionada autoridad comete un conjunto de abusos hasta enviarlo a la cárcel, tal como menciona en el manuscrito:

Tengo la desgracia de ejercer el cargo de Ylacata por ello estoy obligado, a más de prestar gratuitamente mis servicios, a proporcionar periódicamente un pongo y una mujer soltera para el servicio doméstico; y como en mi parcialidad hay muy pocas personas hábiles para esta clase de servicios, en junio próximo pasado me obligo a abonar la cantidad de doce pesos, por no haber proporcionado a estas personas o cumplido con la mita o tanda como se llama [...] A más de esto, nos impone la obligación de conseguir ganado ovejuno de matanza y de la mejor calidad, por el vil precio de sesenta centavos cada cabeza” (ARP, subprefectura de Chucuito, 1896, legajo 05, f4).

En la relación jurada de abusos que presentaron los indígenas del ayllu de Isani del distrito de Zepita en 1895, al mando de Nicolas Poma se advierte los atropellos y exacciones que cometía el gobernador Celso Villagra. El reparto era un mecanismo mediante el cual el gobernador entrega una cantidad de dinero a los Jilaqatas para que compren “ganado de matanza” a precios ridículos, así, por ejemplo, el ganado ovejuno:

Al precio de seis reales por cabeza y por la mejor, lo que en justicia vendemos a un peso y cuatro reales a la persona que la pretende comprar. Igualmente nos quita nuestros borreguitos con nombre de **rama** dándonos cuatro reales por la mejor cabeza, lo que realmente se vende en un peso, establecido en nuestro pueblo. [...] también hace reparto para quesos, huevos y bogas que todo lo exige en abundancia y grosería” (ARP, 1895, caja 175).

Otras exacciones fueron:



Chaqueo de bestias sean caballos, mulas o burros las toman para toda clase de viajes, para donde quiera despachar el gobernador, no solamente se contenta con las bestias, sino que nos obliga proporcionar todos los útiles necesarios para su viaje, como son caronas, redes, sillas, sogas y de más, fuera de nuestros servicios personales. Además de lo referido: los Jilacatas de los trece ayllus que tiene el distrito de Zepita tienen por costumbre viciada por el gobernador, ponerles un contribuyente de cada ayllu para cada tres meses, estos con la obligación exclusiva hacer viajes para donde quiera”. En caso de no cumplir con estos servicios cada contribuyente debe abonar “diez y ocho pesos de pensión obligatoria. Que los servicios exagerados que de costumbre abusiva tiene el gobernador son el pongo, mitani, muleros y otro con nombre de soltera y estos en caso de no prestar sus servicios por el término de un mes con todo lo que están acotados como son de combustible y útiles de servicios, también están obligados a pagar cada uno seis pesos de pensión” (ARP, Subprefectura de Chucuito, legajo 05, f4).

En diciembre de 1898, los indígenas Eugenio Mamani, Mariano Copaja y Luis Mendoza del ayllu Collana del distrito de Desaguadero presentan una denuncia contra el gobernador Francisco Gauna por los abusos y servicios forzosos cometidos, tal como se expresa:

Nos obliga a prestar nuestros servicios en calidad de pongos exigiéndonos también que le pongamos mitanis. Además, nos ha impuesto que nos constituyamos en el distrito de Zepita a trabajar adobes de una manera gratuita. También nos ha obligado a que contribuyamos para la corrida de toros que tuvo lugar el día de San Andrés contra la costumbre establecida, también a todos los del ayllu nos a acotado con treinta ovejas y una vaca habiendo hecho efectivo la acuotación



empleando fuerza y violencia amenazándonos con cárcel (ARP, subprefectura 1898, caja 175, f2).

Ante las denuncias, las autoridades provinciales (subprefecto) y departamental (prefecto) en la mayoría de los casos solo nombran comisiones investigadoras que terminan sin resolver el problema. Es más, las autoridades denunciadas presentan alegatos para desestimar cualquier acusación, señalando que los indios son cabecillas y revolucionarios. Tal como sostiene el gobernador Gauna de Desaguadero: “Los mencionados indios presentados Eugenio Mamani, Mariano Copaja y Luis Mendoza, son cabecillas del tumulto de la revolución pasada quienes han quemado casas y otros muchos perjuicios y ahora mismo según averiguaciones tienen armas” (ARP, subprefectura 1898). Además, niega todas las acusaciones formuladas.

Un mecanismo de defensa de los indígenas fue la educación. No obstante:

Que la educación estaba destinada a los pobladores de las zonas urbanas y no así a las masas campesinas, y que cuando estos trataron de plasmar sus propias iniciativas al respecto, fueron perseguidos sus profesores y destruidos sus locales escolares, en claro propósito de mantener un statu-quo que garantizaba, a quienes detentaban el poder, la perpetuación del dominio sobre una masa campesina a quien se reputaba apta para el trabajo, pero interesadamente se les negaba cultura (Kapsoli y Reategui, 1972, p. 92).

4.2. BOSQUEJO DE LA EDUCACIÓN EN PUNO

“La transición de la Colonia a la República tenía un rasgo fundamental, que fue el de fomentar la educación de los indígenas” (Huanca-Arohuanca & Pilco, 2021, p. 386). Además, la mayoría de la población en Latinoamérica hacia la década de 1820 era analfabeta, por ello saber leer y escribir era fundamental en el nuevo sistema de gobierno



(Loayza, 2019). Bajo esta perspectiva, en Puno capital, el 11 de julio de 1825 se apertura la primera escuela de primeras letras de la república. La prefectura de Puno, dirigido por el Guillermo Miller, y la municipalidad puneña, bajo el burgomaestre Morel, instalaron la primera escuela puneña. La comisión eligió como primer preceptor de dicha escuela a Pedro Leyva:

La escuela fue mixta y los alumnos no estaban obligados a contribuir con ninguna pensión para el sostenimiento de aquella. En cuanto a la dotación de maestro, se le señalaron quinientos pesos anuales, sobre el fondo de la comunidad, pagaderos mensualmente. La casa en que funcionó la escuela fue la de doña Brígida Arce, a quien se le pagó 80 pesos anuales de alquileres (Pineda, 1923, s/p).

De la misma manera, en las capitales provinciales del departamento de Puno, se abrieron varias escuelas de primeras letras. El 14 de octubre de 1826, en la ciudad rosada de Lampa, se inauguró la escuela de primeras letras bajo la dirección del preceptor Eusebio Goyzueta, con un sueldo anual de 400 pesos. En Azángaro, a principios de 1827, bajo la conducción del preceptor Juan Francisco Urrutia, funcionaba una escuela con poca cantidad de alumnos debido a la falta de material educativo y la presencia del batallón Zepita, que reclutó a los estudiantes como “tambores y pitos”.

El evento cumbre en el aspecto educativo fue la creación del “Colegio de Ciencias y Artes” el 7 de agosto de 1825 por el libertador Simón Bolívar. El año de 1828 se instaló el colegio, bajo la dirección del R.P. Fray Mariano Andia, en la casa construida por el intendente Quimper para regularizar la plaza de “San Juan”, que fue la misma designada por Bolívar para el funcionamiento del colegio y que por haberla adquirido anteriormente un vecino del lugar apellidado Fuentes se permutó con el “Tambo de Jerusalén” de propiedad fiscal.



Se conoce que el 15 de enero de 1826 el prefecto Manuel Martínez de Aparicio otorgó el título de preceptor de latinidad al teólogo Mariano Andía, “perteneciente al colegio de Ciencias y Artes de esta capital con la dotación anual de 500 pesos”. El colegio estuvo bajo la dirección de diversas personalidades. El primer rector fue Mariano Andía, luego Melchor Montes de Oca, quien, habiéndose destinado la casa del colegio para cuartel, enseñó gratuitamente a 13 jóvenes la gramática latina, la mitología y la lógica, llegando al extremo de adecuar sus aulas en las cuevas del cerro denominado Huacsapata. Continuaron como rectores: N. Zavala, Mariano Delgado, Pío Vicente Rosel, Nicolás Cano, Pablo Pino, Francisco Cabrera y José Palacios. Durante el gobierno confederado de Santa Cruz (1836–1839), se llamó “Colegio Mineralógico de Socabaya” y tuvo como rector al D.D. Francisco Rivero, quien también ejercía la cátedra de mineralogía. La de matemáticas se encomendó a D. Mariano Corrales Melgar y la de gramática latina a D. Pedro Franco.

Posterior al proceso de independencia e inicios de la vida republicana, en Puno funcionaron varias escuelas y colegios. Se crearon las escuelas lancasterias en las capitales provinciales, la Escuela Ayacucho en Puno, el Colegio de la Libertad en Puno, cuyo administrador fue Bernardo Casapía; la escuela de “Santa Rosa de Acora” en 1833, los colegios parroquiales y, en Ayaviri, en la casa de uno de los héroes de la batalla de Umachiri Diego Sánchez en 1826, funcionó la “Escuela de la Patria”.

A mediados del siglo decimonónico fue importante para la educación femenina en Puno, a razón de:

El 3 de mayo de 1847, se creó la primera Escuela de Primeras Letras de niñas, a cargo de Juana Silva quien cumplía la labor de directora y maestra con una pensión de 500 pesos y 300 pesos respectivamente. Las materias y/o cursos que se impartía



en esta novísima institución femenina fueron: religión, costura, escritura, aritmética y gramática Castellana. Luego por ley de 29 de diciembre de 1847, se creó en la ciudad lacustre un colegio para niñas, con el título de “Colegio Educandas de Santa Rosa”, disponiendo de la enseñanza de religión, caligrafía, costura, bordado y música. Parte de los gastos de esta institución fueron cubiertos con el arancel de “las mulas importadas de Argentina” para la famosa y renombrada feria de Vilque (Pilco, 2019, s/p).

Durante inicios del siglo XX, debido a la reforma educativa de 1905, se crearon en el país las Escuelas Elementales y los Centros Escolares, naciendo así el N° 881 de la ciudad de Puno, cuyo primer director fue don Gustavo Manrique, periodista y poeta de reconocido prestigio en su tiempo. Poco después, al salir las primeras promociones de la Escuela Normal de Varones, se designó al maestro José Antonio Encinas, como director titular de dicho centro.

El Centro Escolar N° 881, bajo la dirección del maestro Encinas, debe señalarse como la primera escuela organizada que tuvo Puno. Allí ingresaron muchachos de todas las procedencias sociales y económicas. Juntos estaban los hijos de los grandes hacendados y comerciantes; de los italianos y árabes; de la clase económicamente mediana, que vivía del pequeño comercio, de la agricultura y ganadería en pequeña escala; de los empleados y de los vaporinos, capitales y fogoneros de los vapores de lago y de los maquinistas del tren. De los alarifes, matarifes, almotacenes, alguaciles, alcaldes y demás funcionarios o maestros de artes y oficios que, organizados todavía en cofradías según la costumbre colonial, llenaban la vida provinciana. El Centro Escolar N° 881, estaba muy bien organizado y el maestro Encinas se encontraba en pleno ejercicio de su brillante carrera de maestro que iba a dejar luminoso sendero en la historia educacional



del país, fue el semillero de donde egresaron la élite intelectual puneña de todos los tiempos (Romero, 1928).

En la ciudad de Puno, en marzo de 1828, según el periódico *El Siglo*, existían las siguientes instituciones educativas: Colegio de San Carlos, dirigido por José Gabriel Cosío; Seminario Colegio de San Ambrosio, dirigido por Alberto Barrientos; Liceo Puno, dirigida por María Benavente de Marín; Centro Escolar de Mujeres, dirigido por la señorita María Manuela Yuychud; Centro Escolar de Varones, dirigido por Gustavo A. Rubina; Escuela de San Vicente, que sostiene la Beneficencia y dirigen las Hermanas de la Caridad; ha comenzado su nuevo año la Academia Comercial, que dirige el Dr. Enrique Arevalo. Se conoce que el inspector educativo fue Moisés Yuychud, quien, en verano del mismo año, promovió una jornada de capacitaciones con la participación del “Instituto de Maestros de Puno” (Pilco, 2019, p. 2).

4.3. POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL SISTEMA EDUCATIVO (1920–1960)

Las políticas educativas durante inicios del siglo XX tenían un corte centralista y homogeneizador, si bien la ley de Educación de 1905 durante el gobierno de José Pardo tuvo los primeros intentos de diferenciar la educación o instrucción básica en: Urbanas y rurales; sin embargo, en la práctica poco o nada se hizo en su implementación. Durante el gobierno del oncenio de Augusto B. Leguía (1919–1930), mediante la Ley Orgánica de instrucción de 1920, elaborada bajo la dirección de los pedagogos Alejandro Deustua y Manuel Vicente Villarán, se establece con mayor precisión la diferencia entre la educación urbana y rural.

Esta ley de 1920 determinó un conjunto de medidas con la finalidad de fomentar la educación rural, vale decir, incorporar a los indígenas a la sociedad. Se propuso la



construcción de locales escolares en las zonas rurales con la participación de las comunidades campesinas, se fomentó la creación de Escuelas Normales con la intención de preparar el personal docente idóneo, que brinde una enseñanza en su idioma nativo al niño indígena. Sin embargo, estas medidas para Kapsoli y Reategui (1972), fueron un mero enunciado, “puesto que no existían las personas o instituciones que pudiesen llevar a la práctica tales iniciativas. [...] La educación general era de carácter elitista, no había mayor participación de las clases populares” (p.80).

El panorama social y educativo era crítico, en la costa la aristocracia peruana vivía de la agroexportación y, en la sierra los terratenientes-gamonales poseían y expandían sus dominios haciendo uso de la fuerza y leguleyadas. Ante ello, el maestro José Antonio Encinas propugnaba una nueva orientación de la escuela, según él, se:

Cree generalmente que la solución del denominado problema indígena es de orden exclusivamente pedagógico, mejor dicho, que la Escuela, es la única que puede civilizarlos, realizando la mínima parte de su programa, o sea enseñando a leer, escribir, contar y rezar. Evidentemente, para llevar este objeto limitadísimo hasta el clásico maestro de escuela con el silabario en la mano y el catecismo en la otra. Tal supuesto es un absurdo, porque el problema del indio es fundamentalmente económico, esencialmente agrario. El hecho de no haber contemplarlo este aspecto el problema, ha llevado al fracaso todo propósito de querer civilizar al indio mediante la escuela (Encinas, 1932, p. 56).

En un país de profundas diferencias sociales y geográficas, según Encinas, lo fundamental fue determinar el contexto social del indígena y otorgarle condiciones esenciales para acortar las diferencias económicas que existían:



“Lo más saltante que hay en el Perú es lo heterogéneo, desde su aspecto físico hasta su contexto social. El indio es el elemento más distanciado, el que mayores diferencias acusa. Pues bien, el problema está, en borrar esas diferencias y aproximarlos hacia la línea común” (Encinas, 1932, p. 67).

Durante el Oncenio y los años posteriores ¿Cuál fue la verdadera realidad educativa en las zonas rurales? ¿Cuál era el pensamiento de los campesinos sobre las escuelas? ¿los campesinos realmente consideran a la escuela como medio para conseguir su independencia de la opresión de los gamonales? ¿por qué muchos padres de familia no enviaban a sus hijos a la escuela? (Kapsoli y Reategui, 1972).

En el surandino y de manera especial en Puno, según los memoriales presentados por los mensajeros indígenas como Carlos Condorena, los grupos de poder local, conocido como los gamonales impedían “encarnizadamente la concurrencia de los niños indios a las escuelas fiscales; destruyen hasta los cimientos, los locales y edificios construidos por cuenta de las comunidades indígenas [...] encarcelan, torturan y hasta castran a los preceptores contratados” (Kapsoli y Reategui, 1972, p. 84). El panorama fue desolador.

En los artículos 54 y 55 de la mencionada Ley Orgánica de 1920, disponía “que las escuelas rurales posean huertos donde se ejerciten los escolares en las faenas útiles del campo y se atiendan las necesidades locales de los campos”. Para Aréstegui (1966), esta disposición educativa, al menos en forma escrita, era señal que la educación rural estaba avanzando positivamente. En efecto, en la ciudad de Puno el 4 de julio de 1929 se establece la Granja Escolar de Salcedo para brindar una educación a los niños indígenas.

Debido a las dos guerras mundiales y los consiguientes cambios políticos-económicos provocaron ambientes favorables para las grandes reformas sociales en el



país, esta repercusión en el ámbito educativo se produjo con mayor intensidad de 1930 a 1945. Las principales disposiciones legales fueron la creación del Ministerio de Educación Pública, el 5 de octubre de 1935, bajo el gobierno militar de Oscar R. Benavides en reemplazo de la simple Dirección General de Instrucción; la creación continuada y funcionamiento de Escuelas Normales en diferentes lugares del país; la elaboración, por primera vez, del Plan Nacional de Educación y, el inventario de la Realidad Educativa Nacional.

Respecto a la Educación Rural, que ha tomado mayor relevancia durante este periodo, se dio la creación en 1920 de las Escuelas Normales Rurales; las campañas de Alfabetización y Culturización desde el gobierno de Benavides (1933–1939) en 1939, la creación de las primeras escuelas rurales con programas diferenciados y adaptados a las necesidades y características del campo. Asimismo, dentro del Ministerio de Educación Pública se dio la creación y transformación sucesiva de la Dirección de Enseñanza Indígena en sección de Educación Rural dependiente de la Dirección de Educación Primaria, primeramente, para después por Decreto Supremo del 17 de octubre de 1952, convertirse en Dirección de Educación Rural (Aréstegui, 1966).

La Ley N° 9359, Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, sostenía que para la enseñanza primaria hay varios tipos de escuelas, según las necesidades de los alumnos y el medio geográfico. De esa manera, quedó establecido: escuelas rurales, escuela de comunidad, escuela ambulante, escuela hogar y escuela urbana. La enseñanza primaria se dividía en dos grados y tenía una duración de 6 años. La escuela elemental o de primer grado fomentaba el aprendizaje de conocimientos básicos y sencillos, en tanto las escuelas de segundo grado ampliaba los conocimientos básicos y suministraba conocimientos prácticos.



La categoría de escuelas urbanas o rurales fue determinada por el director de Educación Común, previo informe de los inspectores de los distritos escolares. Se considera como rurales, no solo a las escuelas de los campos, sino también las de los centros urbanos cuya población se dedica a la producción agropecuaria. En las escuelas rurales —decía la ley— donde predomina el uso de las lenguas aborígenes se elaborarán planes de estudio y programa de tipo mínimo; porque el fin capital de estas escuelas, fue “el aprendizaje del castellano, por ende, los hábitos de la vida civilizada” (Ley Orgánica de Educación Pública de 1941). En suma, las escuelas rurales tenían una orientación preferentemente agropecuaria, mientras las escuelas urbanas una orientación industrial.

En definitiva, así como establecía la ley de N° 9359, el fin fundamental de la escuela rural buscaba promover que: “el indígena sea incorporado a la cultura, no solo por la escuela rural, fija o ambulante, sino también mediante el reparto de tierras y la construcción de caminos” (Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, p. 20).

4.4. ORGANIZACIÓN DE LA ERB EN PUNO

Un país multilingüe y pluricultural como el Perú requiere de una educación acorde a la realidad sociocultural y lingüística de su población (Encinas, 1932), por esa razón, una de las regiones más privilegiadas fue Puno, constituyéndose zona pionera de la Educación Bilingüe en el Perú (López, 1993). Históricamente el país, principalmente durante la colonia y la república del siglo XIX y parte del XX, vivió a espaldas de los grupos originarios andinos y amazónicos, se llevó a cabo una educación exclusiva hegemonizada por los grupos dominantes, y por largo tiempo, la castellanización se ejerció mediante la escuela (Cerrón, 1987).

En el departamento de Puno, desde la década veinte del pasado siglo, personalidades como Francisco Chuquiwanka (quechua) y Julián Palacios Ríos (aimara)



iniciaron de manera independiente la revaloración de los idiomas nativos; luego, en la década cuarenta organismos internacionales como el Instituto Lingüístico de Verano (Torres, 1940) y el propio Estado peruano fomentaron la ERB a través de la creación de las Brigadas de Culturización indígena tanto para adultos y niños, luego la creación de los NEC con sus escuelas centrales y una constelación de escuelas. En octubre de 1952, se creó la Dirección de Educación Rural con el fin supremo de la “extirpación del analfabetismo de la masa indígena”, además de organismos especiales como: Zonas Escolares Campesinas, Equipos Móviles, Centros de Educación Fundamental, Escuelas Rurales Prevocacionales, Instituto Misional de Maestros y Zona Escolar de Ruralización.

Durante la década del cuarenta del siglo pasado la sociedad peruana, era esencialmente rural y las políticas educativas obedecían al afán político de los gobiernos de turno sin considerar el criterio pedagógico, por ende, como sostiene el maestro Jose Portugal (1945), las “escuelas rurales” solo recibían esa denominación por su ubicación, porque los planes, y los métodos eran homogéneos para todo el país. Los resultados fueron que, en 20 años de existencia de la escuela rural, solo se tenía un elector por cada año de vida escolar, además, la mayoría de los individuos alfabetizados abandonaban el medio rural para trasladarse a las ciudades costeras en busca de mejores condiciones de vida.

La creación de nuevas escuelas rurales consistía en la expedición de un nombramiento magisterial y la asignación de un sueldo mensual para el maestro (Portugal, 1945). Los niños en las escuelas campesinas padecían de miseria biológica y social, los locales escolares eran chozas de paja sin mobiliario escolar construidos en la peor parcela del ayllu y los maestros en general estaban huérfanos de todo material de cultura y desposeídos de toda comodidad material (Portugal, 1945).



Por esa razón, el maestro Portugal (1945), en su obra “La escuela Andina del Porvenir” y “organización de la Nueva Escuela Rural” propone justamente una “Nueva escuela Rural”, donde al campesino se le brinde una formación integral tomando en cuenta que la tierra es la razón fundamental de la vida rural y esta debe contribuir a colectivizar la producción agropecuaria y también debe mejorar las condiciones sanitarias y morales de la masa campesina.

De modo concluyente, en el periodo de estudio, la escuela rural debería ser un reflejo de la comunidad rural. La escuela era para la comunidad y no viceversa. Podía, de este modo, ser su intérprete y, al mismo tiempo, su conductor por mejores caminos, Habían probado que era un rotundo fracaso la enseñanza en castellano y procedieron, por su propia cuenta a instruir y educar valiéndose de los idiomas nativos. Un grupo de maestros redireccionó la enseñanza–aprendizaje mediante la creación de cartillas, diccionarios, cancioneros en lengua nativa. De manera que, el gran éxito del nuevo método alarmó a las autoridades y a los terratenientes conservadores y, algunos maestros fueron perseguidos como peligrosos “izquierdistas” (Valcarcel, 1954).

4.4.1 Las Brigadas de Culturización Indígena (BCI)

Durante la década treinta, producto de la crisis económica mundial del *crack del 29*, la mayoría de la sociedad peruana se encontraba en una situación crítica. En el aspecto educativo existía un alto grado de analfabetismo y en el aspecto económico la mayoría de la población indígena tenía una economía de autoconsumo o auto-subsistencia. Ante ello, el discurso de una mayoría de empresarios fue mejorar sus condiciones económicas instruyéndoles psicológicamente, esto es creándole necesidades a fin de que asuma, en su esfera



de acción, su papel de consumidor (Lobo, 2013). En fin, indios instruidos, indios consumidores.

La búsqueda de que el indígena ingrese como consumidor se justificaba en el ingreso de esta población a la “civilización” y la “modernidad”, con lo cual, se buscaba una aparente relación de reciprocidad, en donde el indígena al ser consumidor, dinamiza la demanda interna, por un lado, y por el otro, el indígena se beneficia del “espíritu civilizador”. (Lobo, 2013, pp. 121-122)

Bajo esta perspectiva, mediante el Decreto Supremo del 9 de mayo de 1939 durante el gobierno de Oscar R. Benavides, se creó las Brigadas de Culturización Indígena, con la finalidad fomentar mejores condiciones de vida y trabajo para los indígenas. Las BCI dependía de la Dirección de Asuntos Indígenas, del Ministerio de Salud Pública, Trabajo y Previsión Social, su misión fue educar a la masa indígena adulta por medio de charlas y conferencias dictadas de manera objetiva en su propio idioma, éstas deberían tener su radio de acción en las regiones: Norte, Centro, Sur y Oriente del territorio nacional.

Tabla 2

Las brigadas de culturización indígena en 1940

Número de Brigada	Departamentos	Personal
Primera	Puno – Tacna	Jefe: Juan Francisco Deza Auxiliar: Anselmo Molleapaza Coello Ayudante: Gualberto Hermoza Coello Chofer: Martin Portugal
Segunda	Cusco – Apurímac	Jefe: Isais Palma Auxiliar: Juan Maldonado Ayudante: Mario Alberto Gilt Chofer: Eduardo Luna
Tercera	Ayacucho – Huancavelica	Jefe: Moisés Caverro Casso Auxiliar: German Necochea Ayudante: Eduardo Cabrera Arca Chofer: David Rodulfo
Cuarta	Junín – Huánuco	Jefe: Vacante Auxiliar: Augusto Meza López Ayudante: Moses Mesías Prosopio Chofer: Máximo Alvarado Villegas
Quinta	Ancash	Jefe: Cesar A. Loli Quiroz Auxiliar: Sebastián Guzmán Barrón Ayudante: Teodorico E. Muñoz Chofer: Luis Ernesto Hinostraza
Sexta	Cajamarca – Amazonas	Jefe: Mariano Burga Chávez Auxiliar: Edgardo Castro Agustí Ayudante: Manuel Silva Santisteban Chofer: Neptalí Silva Mejía

Nota: Número de BCI, departamentos y responsables de su implementación en nuestro país.

Tomado del Boletín de la dirección de asuntos indígenas, 1940.

4.4.2. Los Núcleos Escolares Campesinos (NEC)

Un NEC fue una organización educativa conformada por un conjunto de Escuelas Fiscales, llamadas escuelas satélite, ubicadas dentro de un área geográfica estratégica con mayor densidad poblacional, donde se impartía no solo la acción educativa y alfabetizadora sino se impulsaba una verdadera promoción social, económica, agropecuaria, artesanal y sanitaria con la finalidad de transformar el modo de vida de las poblaciones rurales del país. Los primeros

núcleos se crearon en 1945 mediante el Convenio de Arequipa bajo la presidencia de José Luis Bustamante y Rivero como el más grande proyecto aplicado en las zonas andinas rurales. Posteriormente por R.M. 7221 de 1956 se tenía 96 NEC a nivel nacional, de ellos 30 funcionaban en la región de Puno.

Figura 2

Local y concentración en el NEC de Ccota 1959



Nota: Concentración de padres de familia y estudiantes del Núcleos Escolar de Ccota para conmemorar el día del campesino. Tomado de Elizabeth Cueva (1959). Monografía de Chucuito.

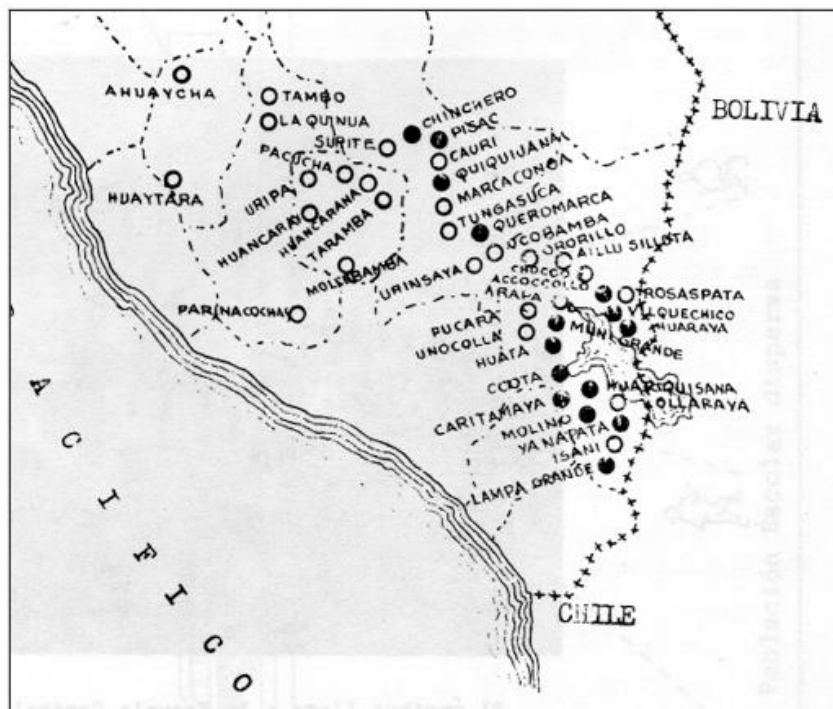
Uno de los artífices de la creación de la Nueva Escuela Rural o los Núcleos Escolares Campesinos en el Perú, fue el entonces embajador peruano en la República de Bolivia José Luis Bustamante y Ribero, quien en sus múltiples viajes observó la realidad campesina sumergida en el analfabetismo y abandono, ante ello en 1944 formuló un proyecto de Convenio Internacional para encarar la solución del problema indígena de ambos países (Portugal, 1956). En definitiva,

el estado peruano en Cooperación con gobierno norteamericano buscaba tener un mayor control sobre la mayoritaria población rural del sur del Perú, posterior a la Segunda Guerra Mundial (1939–1945).

Una vez elegido presidente de la República del Perú, el doctor José Luis Bustamante (1945–1948) auspició el “Convenio de Arequipa” en noviembre de 1945, entre los representantes peruanos y bolivianos, donde se sentó las bases filosóficas y doctrinarias de la Educación Rural con la finalidad de la redención cultural del campesino. Ambos gobiernos estuvieron representados por sus respectivos ministros de Educación, mayor Jorge Calero por parte de Bolivia y Luis E. Valcárcel por parte de Perú, acompañado por el subdirector de educación indígena, el destacado maestro puneño Julián Palacios Ríos.

Figura 3

Ubicación de NEC en el surandino del Perú 1959



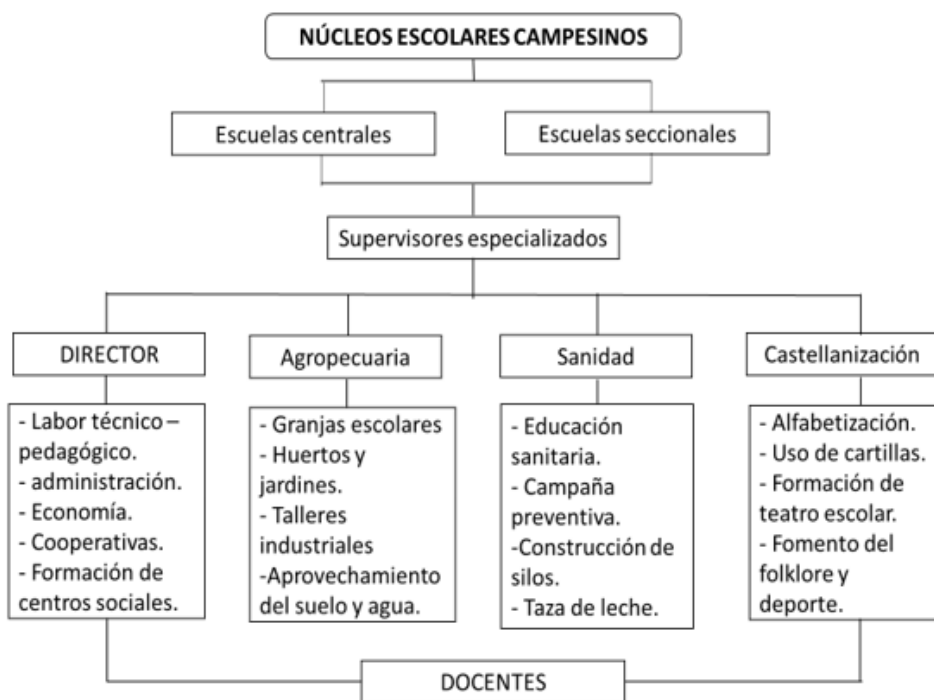
Nota: Nos muestra la ubicación de los Núcleos Escolares Campesinos en los departamentos del sur del Perú. Tomado del Informe sobre los Núcleos Escolares 1946–1958, SECNAPE (1959).

Este convenio entre sus principales cláusulas consideró que el problema indígena abarca múltiples aspectos como el económico, sanitario, educativo, vial, social, jurídico, etc. Sin embargo, priorizó el aspecto agrario (económico), sanitario (salud) y educativo (alfabetización). Al mismo tiempo, introduce un nuevo principio filosófico de educación rural, al señalar:

El indio no debe ser incorporado a la vida civilizada como es principio aceptado por la generalidad de las entidades que tratan el problema; por lo contrario, *es la civilización occidental la que debe incorporarse a la vida del indio*, respetando y enriqueciendo las aptitudes de este grupo humano que ha contribuido con brillo a la cultura universal (Portugal, 1956, p. 14).

Figura 4

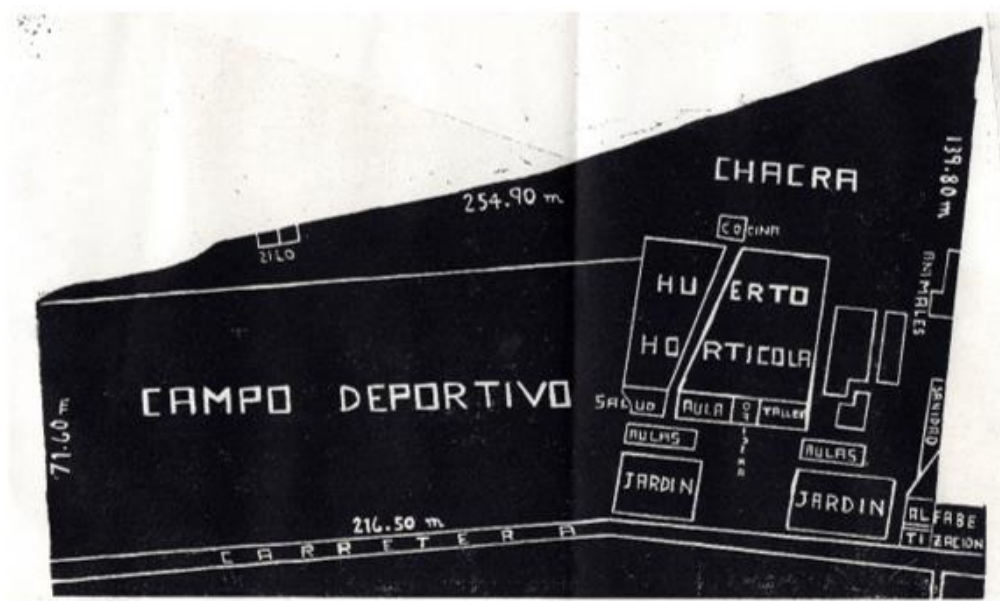
Organización de los Núcleos Escolares Campesinos



Nota: Tomado de Elizabeth Cueva (1959). Monografía de Chucuito.

Figura 5

Plano del NEC de Quiquijana – Cusco 1963



Nota: Plano de un NEC donde se aprecia los diversos sectores. Tomado de Baum, L (1963).

Las experiencias educativas de los NEC desplegadas en el departamento fueron muy atractivas a razón que existía una participación muy activa de los ayllus rurales. Así, por ejemplo, el Núcleo Escolar Campesino de Isani establecido en 1956 estuvo dirigido por el normalista Marcelino Choquehuanca Concha, quien sostuvo que la población mostró un desprendimiento importante al construir el local escolar, los almacenes y la cocina. Contaba con las siguientes escuelas seccionales: 8999 de Tapapisi, 8988 de Alto Ayrihuas, 8924 de Aracachi, 8920 de Pavita, 8996 de Quellahuyo, 8998 de Molino Kapia, 8950 de Copani y 8918 de Chuachua. Los patronatos escolares jugaron un rol importante en la construcción de los locales escolares y en el afianzamiento del patriotismo, por ello cada 25 de agosto en las pampas de Chuachua se conmemoraba —se conmemora— la Batalla de Zepita.

Tabla 3*Relación de Núcleos Escolares Campesinos en Puno*

N°	NEC	Ubicación	Año de creación	N° Escuelas seccionales
1	Cota	Puno	1947 – 50	11
2	Caritamaya	Puno	1947 – 50	11
3	Huata	Puno	1947 – 50	11
4	Sullcacatura	Puno	d. 1955	5
5	Península de Chucuito	Puno	d. 1955	12
6	Molino	Chucuito	1947 – 50	7
7	Lampa Grande	Chucuito	1947 – 50	9
8	Huariquisana	Chucuito	1947 – 50	11
9	Yorohoco	Chucuito	1947 – 50	7
10	Isani	Chucuito	1950 – 55	11
11	Ollaraya	Chucuito	1950 – 55	8
12	Yanapata	Chucuito	1947 – 50	7
13	Arapa	Azángaro	1950 – 55	10
14	Choco	Azángaro	1947 – 50	11
15	Muni Grande	Azángaro	1947 – 50	11
16	Sillota	Azángaro	1950 – 55	11
17	Acocollo	Huancané	1947 – 50	11
18	Huaraya	Huancané	1947 – 50	11
19	Inchupalla	Huancané	d. 1955	6
20	Rosaspata	Huancané	1950 – 55	9
21	Vilquechico	Huancané	1947 – 50	11
22	Huancollusco - Taraco	Huancané	d. 1955	7
23	Huayta	Lampa	d. 1955	11
24	Cabanilla	Lampa	d. 1955	7
25	Orurillo	Melgar	1950 – 55	12
26	Unocolla	San Román	1950 – 55	11
27	Carabaya	Crucero	d. 1955	*

Nota: *Informe sobre los Núcleos Escolares 1946–1958, SECNAPE (1959), pp. 82–83.*

De la misma manera para el establecimiento de los NEC, varios maestros y padres de familia coadyubaron decididamente, en 1955 gracias a las gestiones de la maestra Juana Hinojosa se creó el Núcleo Escolar de *Sullcacatura* en Acora que comprendía a las comunidades seccionales de: *Choquetanca, Choquenaira, Jilacatura, Huañuscuro, Ccopamaya, Iscata, Rosacani, Ccallata, Ccakata y afaruni*. La escuela central con el apoyo y esfuerzo de las comunidades mencionadas logró construir una infraestructura adecuada compuesta de 8 aulas,



oficinas administrativas equipadas, viviendas para el personal docente, talleres artesanales, posta sanitaria, campos deportivos y puesto de monta para mejorar el ganado. Además, debido a la prestancia que adquirió aquel Núcleo se fundó un colegio de variante agropecuario (Torres, 1940).

En líneas generales los NEC fue programa alentador y exitoso en su tiempo, que se inspiró en el modelo educativo de la congregación adventista y contó con el apoyo económico de SECNAPE. No obstante, culminado el apoyo pecuniario de cooperación Norteamérica y el poco interés de algunas autoridades de los NEC no tuvo continuidad y mayor prestancia. “No alcanzó resultados positivos, porque algunos directores y supervisores tenían ideas de gamonalismo y latifundismo [...] Desprestigliaron el proyecto sin otorgar las condiciones sociales que un trabajador requiere. Además, algunos políticos desearon mantener la ignorancia de las masas campesinas” (Chambi, 2007, pp.88-89).

Según el Boletín informativo de la Supervisión Regional de Primaria (1966), en el departamento de Puno funcionaba 29 Núcleos Escolares Campesinos, constelando 462 escuelas, con 49 785 estudiantes y 887 maestros. En 1968 bajo el gobierno Revolucionario de Juan Velasco Alvarado los Núcleos Escolares Campesinos se convirtieron en Núcleos Educativos Comunales, tanto para las zonas urbanas y rurales. Este proceso es conocido como el proyecto de nuclearización.

Figura 6

Desfile del NEC de Ccota en el Día del Indio



Nota: Estudiantes en el desfile por el día del indio. Elizabeth Cueva, 1959. *Monografía de Chucuito*.

4.5. APOORTE DE LOS MAESTROS PUNEÑOS A LA ERB

La vida republicana del Perú hasta las dos primeras décadas del siglo XX, en cuanto a educación se refiere, era elitista y excluyente, con docentes o normalistas formados bajo la escuela tradicional, rígidas con sus normas, con predominio de la memoria y con un culto a las definiciones abstractas alejados del contexto sociocultural y lingüístico del niño o *yachak*. Por tanto, para:

1949 existía 19 532 maestros de los cuales el 53 % carecían de títulos, la mayor parte de los maestros titulados se encontraban en Lima y en las principales ciudades lo que significa que la educación en ambientes rurales se hallaba abandonada al empirismo pedagógico (Díaz, 2011, p.162).

Figura 7

Cartilla trilingüe del Himno Nacional del Perú (1947)



Nota: Cartilla del Himno Nacional en Castellano, quechua y aimara. Archivo Personal.

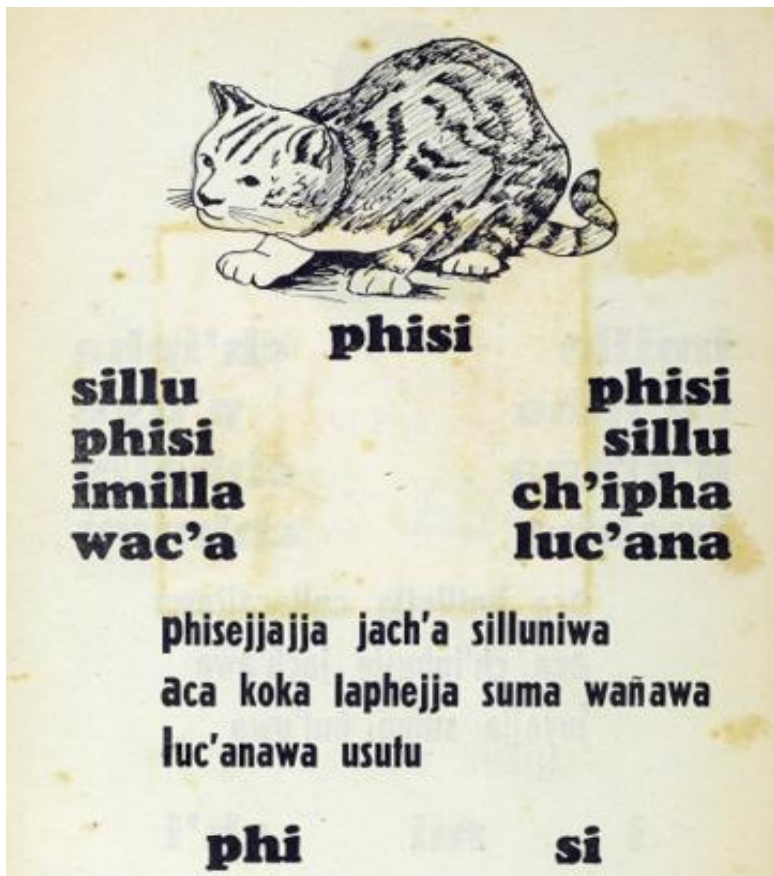
En Puno, sin embargo, resaltaron varias personalidades, unos con formación profesional docente y otros con formación en otras disciplinas o denominados como docentes empíricos. Una de las personalidades más influyentes, conocido como el “Maestro de maestros”, José Antonio Encinas, argumentaba sobre las demandas indígenas que, lo fundamental, era resolver el problema social y agrario después de dar educación. Además, propuso una educación rural práctica que incluyera el español, lectura, escritura y técnicas agrícolas y la crianza de ganado (Encinas, 1920; Álvarez-Calderón, 2021).

Otro maestro comprometido con la educación indígena, a quien se le consideraba como el verdadero apóstol, fue Julián Palacios, quien por más de treinta años luchó hasta

el sacrificio por implantar el sistema de educación que responda a la expectativa de la mayoría de la población quechua y aimara (Vásquez, 1935). Aquel personaje fue considerado como el precursor de precusores ya que, desde su pequeña escuela, callada humildemente, logró conquistas extraordinarias que despertaron el odio de los seculares opresores del indio y fue separado del magisterio hasta ser confinado en tierras inhóspitas (Valcarcel, 1954).

Figura 8

Cartilla de enseñanza del aimara para niños indígenas



Nota: Biblioteca Nacional del Perú, colección Paul Rivet (1947).

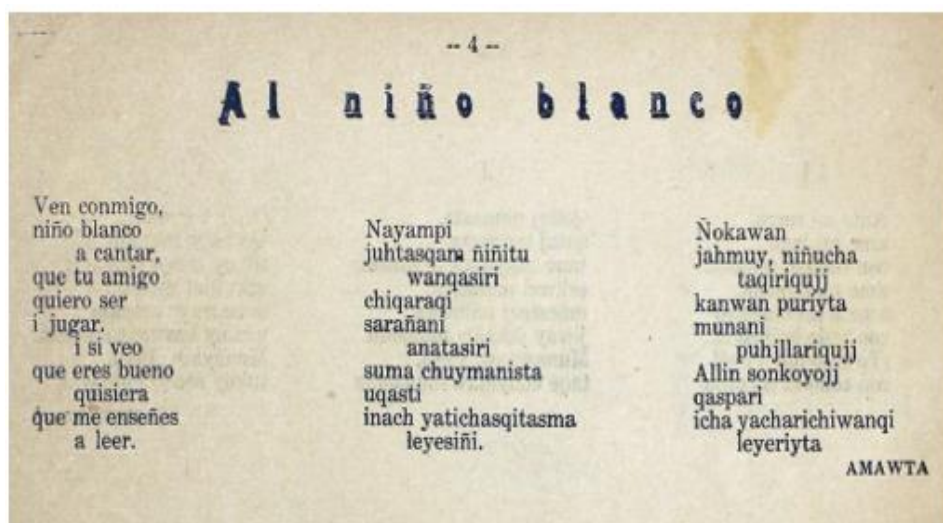
Simultáneo a su labor en el fomento de un alfabeto quechua–aimara, el maestro Palacios en 1932, publicó un cancionero andino trilingüe (castellano, quechua y aimara) para niños, en ella decía: “Comience una nueva era, que cada hombre despierte. El que

sabe que enseñe y el que no sabe que aprenda”. Luego, en 1940 publica el libro “La Escuela del campo y el niño Indígena”. En 1945, estuvo convencido que el método ideo-visual era el más apropiado para enseñar a leer y escribir a los niños en su lengua materna y castellano. El método ideo-visual consistía en presentar las ideas al alumno mediante imágenes asociados a la palabra o frase de su contexto que desea enseñar, conversar en el idioma del estudiante y luego escribir la palabra generadora.

Por otro lado, Emilio Vásquez en una entrevista en 1955 menciona: “Me hice maestro por hacer algo en favor del aborigen explotado y humillado por el feudalismo y la servidumbre” (More, 1960, p. 326). Vásquez, miembro del famoso grupo *Orkopata*, maestro en todos los niveles educativos, inició sus labores en la provincia de Juli, conocedor y amante del aimara y quechua, sostuvo que la castellanización era importante, pero sin asfixiar el idioma aborigen. Además, el mencionado pensador fue autor de numerosos libros, tales como: “Negación de la Escuela peruana”, “Un Sistema peruano de Educación” y “la Enseñanza rural en el Perú”.

Figura 9

Cancionero trilingüe de Julián Palacios 1932



Nota: Cancionero escolar en tres idiomas. Tomado de Palacios, 1932.



Por su parte, otro de los destacados pedagogos puneños fue José Portugal Catacora, uno de los mayores teóricos de la nueva educación rural, fue un agudo crítico de las normas y el sistema educativo peruano centralista y unificador, decía que las normas existentes eran artificiosas y estériles que no tenían ningún efecto positivo en las escuelas rurales; pues sostenía que “no existen escuelas rurales propiamente dichas” (Portugal, 1945, p. 14).

Finalmente, una de las más destacadas representantes del magisterio puneño fue María Asunción Galindo Flores. La normalista Asunción Galindo desde temprana edad laboró en diversas escuelas de la región Puno donde comprendió el universo ideológico y la naturaleza del niño andino. Es más, integró la tercera brigada de Culturización Indígena en Puno, donde demostrando su capacidad y dedicación de fomentar los idiomas quechua y aimara fue seleccionada como directora de la recién creada Escuela de Experimentación Pedagógica de *Ojherani*. Dicha escuela, en poco tiempo, se convirtió en símbolo de la Educación Bilingüe en el altiplano puneño. Fruto de los casi 38 años de servicio al magisterio puneño, la maestra entregó entre sus obras la “Cartilla de lectura i escritura inicial para los niños de la región aimara” escrito en 1946 y publicado en 1947; luego, publicó la “Cartilla de lectura y escritura inicial para adultos i adolescentes de la región aimara” y colaboró en la revista “Puno Pedagógico”. Finalmente, murió a los 52 años de edad, el 24 de junio de 1951 (Palacios, 1945).

4.6. MATERIALES EDUCATIVOS PRODUCIDOS PARA LA ENSEÑANZA DE ERB

Durante el siglo XIX y principios del siglo XX, la producción de materiales de enseñanza-aprendizaje respondía al modelo de Estado liberal-homogeneizador; por tanto, el castellano era el único idioma de difusión cultural, es más, el quechua y aimara, los dos

idiomas aborígenes más hablados eran considerados dialectos, y no presentaban un alfabeto definido (Loayza, 2019). No obstante, la inquietud y sentimiento de pertenencia del puneño Francisco Chukiwanka Ayulo y la ayuda del maestro normalista Julián Palacios en julio de 1914, fundamentan la elaboración del primer alfabeto “científico” del quechua y aimara de 37 letras, publicado en la revista educacional “Escuela Moderna” en la ciudad capital. Es más, en ese mismo año los personajes mencionados fundaron en Lima, la “Academia Quechua–Aymara”, con la finalidad de capacitar —mediante conferencias y campañas sistemáticas— y constituir “un medio de aproximarse a la conciencia de sus futuros discípulos” (Palacios, 1945, p. 3).

Figura 10

Cartilla de enseñanza del aimara elaborado por María Asunción Galindo, 1946



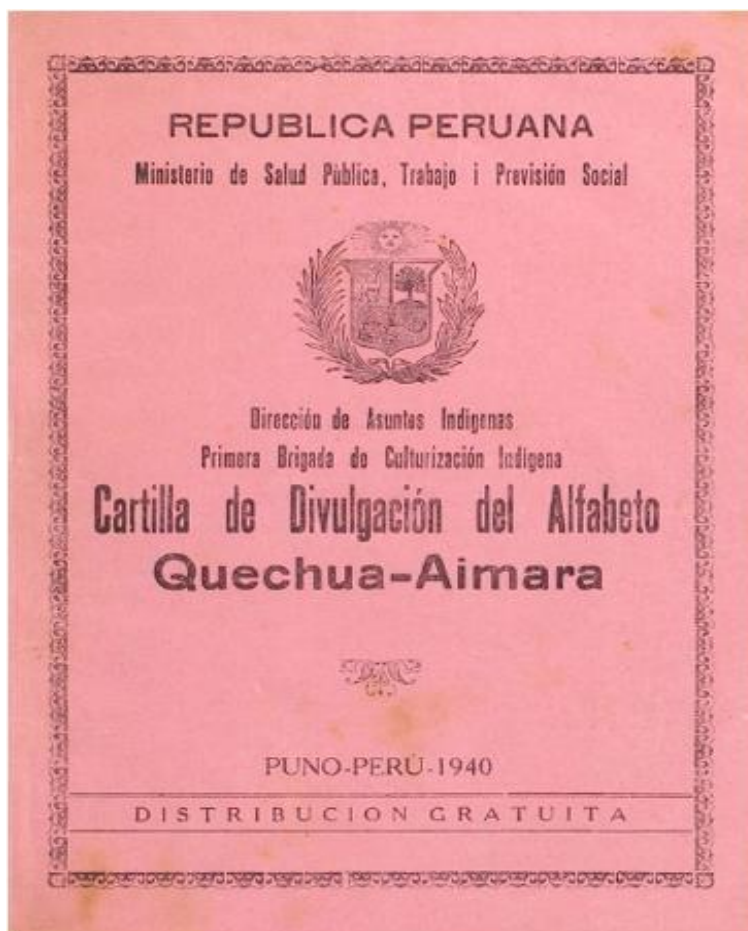
Nota: Cartilla de enseñanza de los vocales en aimara. Tomado de Galindo (1946).

En la década de 1930, el alfabeto quechua y aimara fue una necesidad y su elaboración tuvo activa participación del maestro Julián Palacios. Para el año 1931, la dirección de Educación indígena del Ministerio de Instrucción Pública, comisionó a un

grupo de maestros e intelectuales de vasta experiencia para elaborar alfabetos de las lenguas aborígenes, el resultado fue un alfabeto de 32 signos que fue publicado por dicha dirección en enero de 1932. En seguida, el 16 de junio de 1935 un grupo de maestros cultivadores de las lenguas andinas fundaron en la ciudad de Puno la “Academia Quechua–Aimara”, bajo la dirección del maestro normalista Julián Palacios, esa institución propuso un alfabeto de 33 letras para ambas lenguas. En 1940, el jefe y auxiliar de la primera brigada de culturización indígena, elaboró una “Cartilla de divulgación del alfabeto quechua-aimara” que consta de 32 letras para el quechua y 31 letras para el aimara.

Figura 11

Cartilla de divulgación del Alfabeto Quechua-Aimara 1940



Nota: Tomado Biblioteca Nacional del Perú. <https://bibliotecadigital.bnp.gob.pe>



Además, con motivo de la reunión en Lima del Congreso Internacional de Americanistas, una comisión especial de lingüistas presentó un informe bajo el título de “Como puede ser la escritura del *Qeshwa*, sus dialectos y el Aymara” suscrito por los expertos José Ángel Escalante, José M. B. Farfán, Alejandro Franco Hinojosa, J. Ritche y J. Felix Silva. En octubre de 1946, la preparación de cartillas para iniciar la enseñanza en lengua materna, tuvo el respaldo del ministro de Educación Pública, Dr. Luis E. Valcárcel, quien dictó una resolución donde se aprobaba como alfabeto oficial para el quechua, el aimara y sus dialectos, uno compuesto de 41 letras, de las cuales 29 eran del alfabeto español y las combinaciones CH-H (Valcarcel, 1954).

Muchos maestros rurales y personalidades puneñas promovieron alfabetos y diccionarios quechuas y aimaras en Puno (Huayhua, 2021). Uno de los poetas e impulsor del quechua fue Eustakio Aweranka, quien fue director artístico de la Compañía Teatral *Orkopata* y tradujo el Himno Nacional al quechua, además laboró junto a Gamaliel Churata y Manuel Núñez Butrón, integrantes del Grupo *Orkopata* y del *Rijcharismo* respectivamente. Por su parte, Juan Francisco Deza y Anselmo Molleapasa en 1945, elaboraron un vocabulario trilingüe Castellano, quechua y aimara de 15 consonantes y 5 vocales. Finalmente, el indigenista Palacios Ríos elaboró un cancionero trilingüe en 1932.

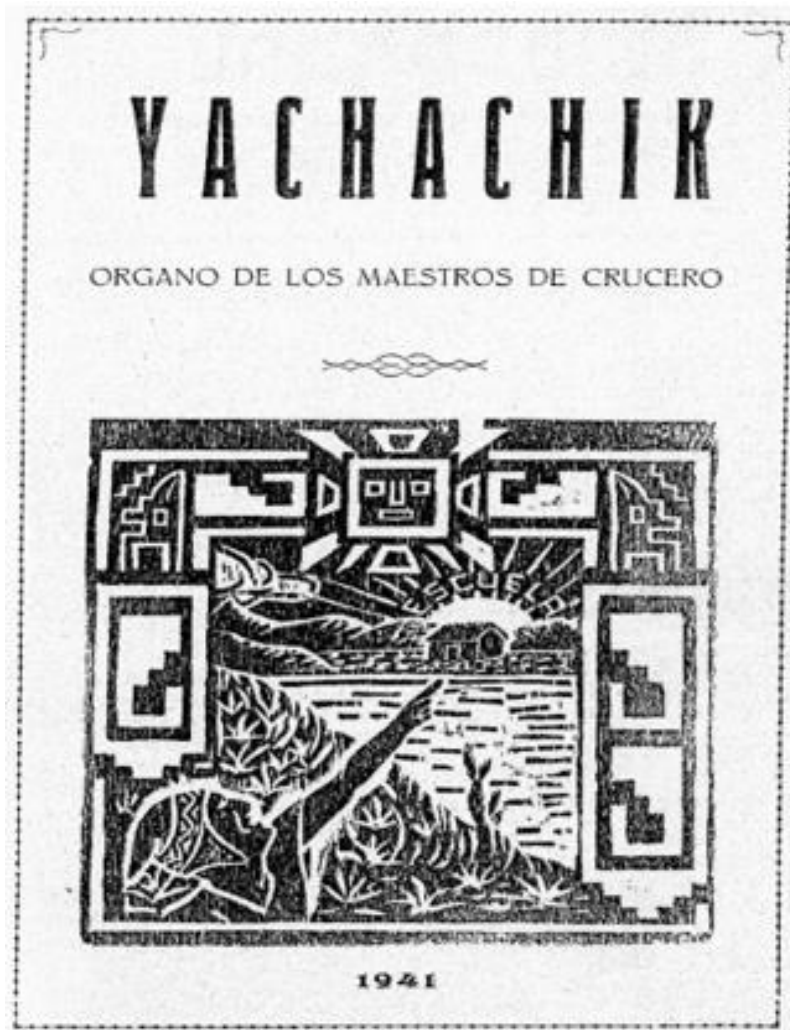
Tabla 4*Alfabeto Quechua – aimara de 1928*

Figura	Nombre	Pronunciación	Palabra Keshwa- aymara	Castellano
A	a	a	Aycha	Carne
Ah	ah	ah	Tahnta	Viejo
B	b	be	Bala	Bala
Ch	ch	Che	chaqa	Puente
Cch	cch	cche	cchuñu	Chuño
D	d	de	dedal	Dedal
E	e	e	Perka	Pared
Eh	eh	eh	kehpa	Atrás
F	f	ef	ferya	Feria
G	g	gue	gerra	guerra
I	i	i	titi	Plomo
Ih	ih	ih	pihska	Cinco
J	j	ej	Jucha	Culpa
Jj	jj	ejj	wajjra	Cuerno
K	k	ke	Kena	Quena
Kk	kk	Kke	Kkello	Amarillo
L	l	el	Layka	Brujo
Ll	ll	Ell	Llojjilla	Torrente
M	m	em	Masi	Semejante
N	n	en	Niña	Candela
Ñ	ñ	ñe	Ñuñu	Teta
O	o	o	Oke	Gris
Oh	oh	oh	pohrke	Crespo
P	P	pe	Pampa	Llanura
Pp	pp	ppe	Ppenka	Vergüenza
Q	q	qe	Qimsa	Tres
Qq	qq	qqe	qqullo	Tronco
R	r	er	pera	Pera
Rr	rr	err	rrosa	Rosa
S	s	es	Sojjta	Seis
Sh	sh	esh	Kashwa	Baile
T	t	te	Tata	Padre
Tt	tt	tte	ttanta	Pan
U	u	u	Uqumari	Oso
Uh	uh	uh	tuhta	Polilla
W	w	ew	wawa	Criatura
Y	y	ey	yuyu	Hortaliza

Nota: Tomado de la Revista “La Sierra” (1928), p. 50.

Figura 12

Portada de la Revista Yachachik de Crucero (1941)



Nota: Yachachik en quechua significa “el que enseña”. Archivo Personal.



V. CONCLUSIONES

PRIMERA. Según la estadística poblacional de 1940, en el departamento de Puno el 83% de habitantes mayores de cinco años hablaban solo una de las lenguas aborígenes (quechua o aimara), por tanto eran necesariamente analfabetos ya que en ninguna escuela se enseña a leer y escribir en idioma nativo (Díaz, 1959). Bajo esta coyuntura entre en 1920 a 1960, Puno se convirtió en un escenario, un campo de batalla por la lucha de la Educación entre el Estado peruano, las instituciones religiosas, los maestros indigenistas, las comunidades rurales y los líderes comunales. De hecho, se fomentó una Educación Rural tradicional bajo el enfoque centralista, mientras otros impulsaban una denominada Nueva Educación Rural, bajo programas como las Brigadas de Culturización, los Núcleos Escolares Campesinos, Centros de Educación Fundamental, Escuelas Rurales Prevocacionales, Zonas Escolares de Ruralización.

SEGUNDA. Todo este conjunto de programas más el empeño-dedicación de los maestros indigenistas puneños como Encinas, Portugal, Vásquez, Galindo, Aweranka hicieron de Puno un bastión principal de la lucha por la educación, en esencia se buscaba, convertir a los indios en productores y consumidores modernos, comprendiendo sus características psicológicas, sociales y lingüísticas, además desde la década de 1940 el Estado, quería tener una mayor autoridad e integración en las provincias.

TERCERA. Recién desde la década 1970 hasta la actualidad, en nuestro país se implementó oficialmente la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) destinado a atender esta necesidad social. sin embargo, los resultados nos



indica, que durante este tiempo la implantación de la EIB produjo una autosegregación, fue un programa racista que folclorizó la sabiduría y cultura originaria (Bermejo, et al., 2020). Sin embargo, consideramos que durante 1920–1960 la ERB fue más pragmática, con un gran compromiso social de quienes lo promovían, destacando grandes personalidades que promovieron la misma, pero este periodo no ha sido bien estudiado, no se reconoce la trascendencia de las personalidades que lo promovieron, y las obras escritas en quechua y aimara de este periodo son poco conocidos y difundidos. Es importante revalorar y conocer el aporte de la ERB a la pedagogía regional y nacional.



VI. RECOMENDACIONES

- PRIMERA.** En un país multicultural y plurilingüe como el Perú, es fundamental promover e investigar la Educación Rural Bilingüe a razón que es un derecho fundamental que garantiza la diversidad y pluralidad de concepciones del mundo. El estado peruano a través de los diversos organismos debe fomentar el adecuado tratamiento cultural con un enfoque integral y pertinencia. El idioma es el poderoso vehículo que nos permite sabiduría y vislumbrar el mundo.
- SEGUNDA.** A los *yachachiq o yatichiri* seguir las sendas trazadas por nuestros amautas como Julián Palacios, María Asunción Galindo, Juan F. Deza Galindo, Eustakio R. Aweranka que permita un cambio estructural del país.
- TERCERA.** Conocer la esencia y estructura de la cultura andina nos permitirá comprender mejor nuestra raíz, que fuimos herederos de Puquinas, Uros, aimaras y quechuas y no folclorizar nuestra sabiduría



VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Calderón, A. (2021). *En búsqueda de la ciudadanía indígena: Puno, 1900–1930*. Fundación M.J. Bustamante de la Puente y Patronato de la Cultura Altiplánica.
- Archivo Regional de Puno. (1895). *Fondo subprefectura de Chucuito*.
- Aréstegui, M. Á. (1966). *Sistema de Núcleos Escolares Campesinos*. H.G.ROZAS.
- Basadre, J. (1960). *Materiales para otra morada. Ensayos sobre temas de Educación y Cultura*. Editorial “La Universidad”.
- Bermejo-Paredes, S. & Maquera-Maquera, Y. A. (2019). *Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú*. Revista Electrónica *Educare*, 23(2), 1–15. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.4>
- Bermejo, S. y Maquera, Y. B. (2020). *Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú*. Revista *Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 19–43. <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/01227238.10101>
- Cerrón, R. (1987). *Multilingüismo y política idiomática en el Perú*. En *Allpanchis, “lengua, nación y mundo andino”*. Instituto de Pastoral Andina.
- Chambi, D. (2007). *Génesis de la Educación indígena en el altiplano peruano*. Tecnología Gráfica Magenta E.I.R.L.
- Chuquiwanqa, F. (1928). *Ortografía Indoameriqana*. En Revista *La Sierra*. Órgano de la juventud Renovadora (pp. 48–51).
- Díaz, L. (1959). *Informe de Núcleos Escolares 1946-1958*. Ministerio de Educación, Servicio Cooperativo Norteamericano de Educación.
- Díaz, P. (2011). *Historia de las escuelas normales en el Perú y las políticas educativas* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/927/Diaz_sp.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Encinas, J. A. (1919). *Causas de la criminalidad indígena en el Perú. Ensayo de Psicología Experimental*. UNMSM.
- Encinas, J. A. (1920). *Contribución a una legislación tutelar indígena*. UNMSM.
- Encinas, J. A. (1932). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Imp. Minerva.
- Galindo, M. A. (1947). *Cartilla de Lectura y escritura inicial para los niños de la región aimara*. Escuela de Experimentación Educacional de Ojherani.



- Huanca-Arohuanca, J. W., & Pilco Contreras, N. (2021). *Transición del Virreinato a la República: caleidoscopio sociopolítico-económico del altiplano puneño en la independencia de Perú (1815-1825)*. *Diálogo andino*, 65(65), 379–391. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812021000200379>
- Huayhua, F. (2021). *Aimara: Sistematización bibliográfica, argumentativa de gramática y lexicografías del aimara 1584–2014*. Ministerio de Cultura, Dirección Desconcentrada de Cultura de Puno.
- Kapsoli, W; Reategui, W. (1972). *El campesinado peruano: 1919-1930*. UNMSM Seminario de Historia Rural Andina.
- Loayza, A. (2019). *Orden social, moral e instrucción pública. Los conceptos de educación e instrucción en el Perú, 1820-1870*. *Social and Education History*, 8(2), 118–140. <https://doi.org/10.1783/hse.2019.3832>
- Lobo, J. (2013). *La construcción de las políticas industriales en el Perú, 1930–1939*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/4071>
- López, L. E. (1993). *Educación bilingüe en Puno-Perú: activos y pasivos de un programa de educación rural en los Andes*. En *Linguística Indígena e Educación en América Latina* (DA UNICAMP, pp. 13–70). Biblioteca Digital Curt Nimuendajú.
- Luna, H. (1925). *Nuestros problemas educativos*. In *Cirrus: Revista mensual de letras, ciencias, pedagogía y sport* (Vol 2, Number 1, pp. 56–61).
- Machaca, N. J. (2018). *José Antonio Encinas y la educación indígena de los Aimaras y Quechuas: Puno 1900–1932*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7842>
- More, E. (1960). *Reportajes con Radar*. MINERVA.
- Ortiz, J. (2018). *Educación y movimientos campesinos en el altiplano de Puno: Siglo XX*. [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional del Altiplano] <https://tesis.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/8227>
- Palacios, J. (1945). *La escuelita de Ojherani*. En *El Nuevo Educador. Órgano del servicio cooperativo peruano-norteamericano de Educación*. (pp. 29–33).
- Pilco-Contreras, N. (2021). *Un peine, un jabón, un lápiz y un cuaderno: Manuel Núñez Butrón como símbolo de la medicina peruana*. *Revista Revoluciones*, 2(2), 73–75. <https://doi.org/https://doi.org/10.35622/j.rr.2020.02.006>



- Pilco, N. (12 de marzo 2019). *La educación de la mujer en el siglo XIX*. Los Andes
<https://www.losandes.com.pe/2019/03/12/la-educacion-de-la-mujer-en-el-siglo-xix/>
- Portugal, J. (1945). *La escuela andina del Porvenir. Esquema de un plan de organización de Escuelas Rurales*. Editorial Laykakota.
- Portugal, J. (1956). *Organización de la nueva escuela rural*. Cursillo de especialización de maestros rurales peruanos y bolivianos.
- Rojas, R. (2017). *La república imaginada, representaciones culturales y discursos políticos en la época de la independencia*. (1ra. Ed.). IEP.
- Romero, E. (1928). *Monografía del departamento de Puno*. Torres Aguirre.
- Torres, A. (1940). *El problema de la Educación del aborigen peruano*. s/e.
- Valcarcel, L. E. (1954). *La Educación del campesino*. Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Vásquez, E. (1935). *Negación de la escuela peruana*. Tipografía Fournier.
- Vásquez, E. (1944). *Posibilidad de un Sistema Peruano de Educación*. Gráfica STYLO.



ANEXOS



ANEXO 1: Ficha de investigación documental

1. DATOS INFORMATIVOS

Fondo:
Sección:
Año:
Caja:
Folios:
Investigador:
Fecha:
Asunto:

Transcripción	Comentario / análisis



ANEXO 2: Declaración jurada de autenticidad de tesis



Universidad Nacional
del Altiplano Puno



Vicerrectorado
de Investigación



Repositorio
Institucional

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Por el presente documento, Yo Nestor Pilco Contreras
identificado con DNI 44095871 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado
Educación Intercultural Bilingüe, Aimara y Quechua

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

“
La Educación rural bilingüe en Puno durante 1920-1960
”

Es un tema original.

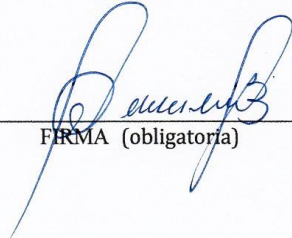
Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, 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 19 de diciembre del 2023


FIRMA (obligatoria)



Huella



ANEXO 3: Autorización para el depósito de Repositorio Institucional



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 NESTOR PILCO CONTRERAS
identificado con DNI 44095871 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado
Educación Intercultural Bilingüe, Aimara y Quechua,
informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada:
" La Educación rural bilingüe en Puno durante 1920-1960 "

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.

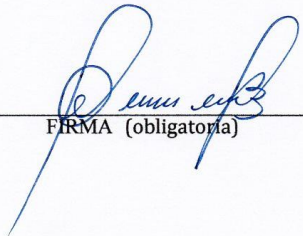
En consecuencia, la Universidad tendrá la posibilidad de divulgar y difundir los Contenidos, de manera total o parcial, sin limitación alguna y sin derecho a pago de contraprestación, remuneración ni regalía alguna a favor mío; en los medios, canales y plataformas que la Universidad y/o el Estado de 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 19 de diciembre del 2023


FIRMA (obligatoria)



Huella