



Investigación Valdizana

ISSN: 1994-1420

ISSN: 1995-445X

unheval_wei@yahoo.es

Universidad Nacional Hermilio Valdizán

Perú

Ruelas-Vargas, David; Yabar-Miranda, Percy S.; Cornejo-Valdivia, Gabriela
Origen y desafíos de las escuelas aimaras en el sur andino peruano del siglo XX

Investigación Valdizana, vol. 15, núm. 2, 2021, -Junio, pp. 112-119

Universidad Nacional Hermilio Valdizán

Pillco Marca, Perú

DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.809>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=586068493006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Origen y desafíos de las escuelas aimaras en el sur andino peruano del siglo XX

Origin and challenges of aymara schools in the peruvian andean south of the twentieth century

David Ruelas-Vargas^{1,a,*}, Percy S. Yabar-Miranda^{1,b,#}, Gabriela Cornejo-Valdivia^{1,c,%}

Resumen

El artículo aborda la comprensión ontológica de la educación indígena aimara, de los hechos históricos y desafíos al sistema político, económico y social a inicios del siglo XX, en el Altiplano peruano, región Puno. Dichas escuelas se originaron en forma clandestina, a causa de la exclusión educativa de la población originaria aimara, generado por los gobiernos turno. Para los maestros indígenas la única forma de liberarse de la opresión, era con la creación de escuelas rurales y que se convirtieron en instrumentos de liberación del sistema de servidumbre y semifeudal, instaurado por los gamonales y los gobiernos oligárquicos. El objetivo de estudio es identificar el origen y desafíos de las escuelas aimaras en el sur andino peruano del siglo XX, y contribuir a la historia de la educación regional y nacional, la metodología de investigación aplicada fue el enfoque descriptivo historiográfico, que se revisaron las fuentes documentales primarias y secundarias para el análisis y validación de los datos, fundamentalmente. Se concluye que a comienzos del siglo XX se originaron escuelas aimaras a consecuencia de la opresión, explotación, usurpación de sus tierras de parte del gamonalismo y la oligarquía, la educación para los aimaras significó una vía de liberación hacia una sociedad justa. El resultado del estudio permitió identificar el origen de las escuelas rurales y al primer maestro indígena aimara Manuel Zúñiga Camacho del sur peruano - puneño de 1902, como pionero de las escuelas clandestinas en el Altiplano puneño, la población originaria empezó educarse para enfrentar al sistema gamonal.

Palabras clave: escuela indígena, educación, enseñanza, liberación, gamonalismo.

Abstract

The article addresses the ontological understanding of Aymara indigenous education, historical facts and challenges to the political, economic and social system at the beginning of the 20th century, in the Peruvian Altiplano, Puno region. These schools originated clandestinely, due to the educational exclusion of the native Aymara population, generated by the governments of the day. For indigenous teachers, the only way to free themselves from oppression was with the creation of rural schools, which became instruments of liberation from the serfdom and semi-feudal system, established by the gamonales and oligarchic governments. The objective of the study is to identify the origin and challenges of Aymara schools in the Peruvian Andean south of the 20th century, and to contribute to the history of regional and national education, the applied research methodology was the descriptive historiographic approach, which were reviewed Primary and secondary documentary sources for the analysis and validation of the data, fundamentally. It is concluded that at the beginning of the 20th century Aymara schools originated as a result of the oppression, exploitation, usurpation of their lands by gamonalism and the oligarchy, education for the Aymara meant a way of liberation towards a just society. The result of the study made it possible to identify the origin of rural schools and the first Aymara indigenous teacher Manuel Zúñiga Camacho from southern Peru - Puno in 1902, as a pioneer of clandestine schools in the Puno Altiplano, the original population began to educate themselves to face the gamonal system.

Keywords: indigenous school, education, teaching, liberation, gamonalism.

¹Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

E-mail, ^adivadrv@hotmail.com, ^bcyrpe368@hotmail.com, ^cgcornejo@unap.edu.pe

Orcid ID: ^{*}<https://orcid.org/0000-0003-1315-5493>, [#]<https://orcid.org/0000-0002-3182-9802>, [%]<https://orcid.org/0000-0002-2411-469X>

Introducción

Para Ccanahua (2013), el Estado peruano a inicios del siglo XX, estableció una educación para la población originaria (quechuas y aimara) como un proceso de “racialización” de la educación estatal, donde se definió qué tipo de educación se impartiría, esta diferenciación tenía como precepto racial que cuestionaba la capacidad de las razas indígenas de comprender, analizar y entender el conocimiento, la cual tuvo gran aceptación entre la élite intelectual y política que conformó la República aristocrática peruana. Según Rengifo (1990), durante el siglo XX los gamonales ampliaron sus haciendas quitando sus ganados y de sus tierras a la población indígena, ante ello se defendieron a través de movimientos o protestas y solicitaron la intervención del gobierno peruano. La población indígena tomó interés en la educación con el propósito de aprender las matemáticas, escritura y lectura, para ingresar y conocer el sistema de mercado de agro exportación, para lo cual solicitaron constantemente al presidente de la República del Perú el envío de profesores para las escuelas rurales y que ofrecían el sueldo del docente.

La educación en el sur andino peruano o el altiplano, se caracteriza por enormes exclusiones a la población de origen rural o indígena que es de habla aimara, que no son incorporados en las políticas de gobierno o de Estado, existiendo brechas educativas de desigualdad, “en las que los pueblos indígenas corresponden a los grupos más desfavorecidos y con los más bajos niveles de bienestar económica, social y educativa” (Ruelas, 2017). “La escuela en Puno, dirigida a la población aimara, inicia sus acciones de manera clandestina en los albores del siglo pasado, desde ahí hasta la actualidad ha atravesado por diferentes coyunturas” (Bermejo & Maquera, 2019).

La realidad de los pueblos indígenas aimaras del sur peruano, que en el ámbito educativo que se pretende enmendar y validar con la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), sin embargo, no han mejorado las condiciones sociales, económicas y políticas. La lucha por escuela indígena de igualdad ha sido y es permanente, se inicia desde los años de 1902 hasta la actualidad. Las comunidades aimaras a través de sus líderes o dirigentes indígenas solicitaron permanentemente escuelas. “Los motivos de cierre fueron diversos, infraestructura, docentes. Muchas escuelas corren esta suerte, a nivel de la zona aimara en el contexto del sur peruano. Otro de los motivos fue el aumento de la migración rural hacia el medio urbano, por cuanto que la población prefería tener a sus hijos estudiando en una escuela o colegio en el medio urbano” (Alanoca, Mamani, & Condori, 2019).

“Perú estaba gobernado, al comenzar el siglo XX, por un pequeño grupo de familias aristocráticas propietarias de los medios de producción (la industria agropecuaria, las finanzas y la minería) con una limitada capacidad para industrializar el país y con un fuerte menosprecio por cualquier otra raza que no fuera la blanca” (Aliaga, 2015, p. 23). A inicios del siglo XX periodo de la República Aristocrática peruana se caracterizó por la monopolización del poder en manos del Partido Civil compuesto por los hacendados, banqueros e industriales, de igual manera estuvo conformado por intelectuales descendientes de la élite económica oligárquica y “la población indígena era vista como “ignorante” y mentalmente limitada” (Ccanahua, 2013).

A inicios del siglo XX “La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no como a peruanos iguales a todos los demás, los considera como una raza inferior” (Mariátegui, 1979). Desde 1895 inicia la reactivación de la exportación de fibra de ovino y alpaca. La demanda externa generó en los hacendados o gamonales del sur andino a expandir sus haciendas y a comprar “coercitivamente la lana de auquénidos y ovinos a los indígenas” (Rengifo, 1990).

Cuando los gamonales planeaban despojar de sus territorios a las comunidades indígenas, por la modalidad más frecuente era la de inventar una sublevación de indígenas para así tener que recurrir al uso de la fuerza pública, con violentas represiones e intervenciones, y anexando las tierras y ganados a sus haciendas. Durante los años de 1900 la población indígena y sus autoridades decidieron emprender viajar o recorrer a pie durante más de tres meses desde el sur peruano puneño hasta la ciudad de Lima capital del Estado; con la finalidad de contar con escuelas rurales y docentes, peticiones que remitían años tras año, con el comprometían de aportar el terreno, el local y los mobiliarios sus peticiones resultaron infructuosas por influencia del gamonalismo¹.

Todo esto lleva a la necesidad de realizar profundos cambios en la concepción de los ambientes educativos (Bravo, Bocángel, & Bocángel, 2019). El individuo tiene diferentes maneras de aprender (Betancourt, 2020). Por ello la población indígena se educó en forma clandestina porque el gamonalismo no permitió el funcionamiento de escuelas.

El objetivo de la investigación tuvo una aproximación a la comprensión ontológica del origen, desafío y hechos históricos de las escuelas rurales

¹En Ruelas (2019), el gamonalismo pasó de ser una categoría social y económica de los latifundistas o terratenientes a convertirse en todo un fenómeno económico, político y social, pues no solo estaba representado por los gamonales propiamente dichos, es decir, por los terratenientes, sino por una larga jerarquía de funcionarios, clérigos, militares, prestamistas e intermediarios; la trascendencia de este fenómeno arranca del control de la tierra a través de la gran propiedad, así como de la participación en el control del aparato político-administrativo

indígenas aimaras; en el siglo XX del sur andino peruano, región Puno, desde el pensamiento o saber indígena aimara y lucha constante por una educación de equidad.

Metodología

En este trabajo o estudio se aplicó la metodología investigación del enfoque descriptivo historiográfico, que se revisaron las fuentes documentales primarias y secundarias para el análisis y validación de los datos de información en la población aimara de las jurisdicciones de Plateria, Ácora, Juli, Chucuito y Puno.

El enfoque descriptivo historiográfico “nos proporciona datos, disposiciones, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Resultados, análisis y discusión

Realidad socio-económica de la población aimara del sur andino peruano del siglo XX

A inicios del siglo XX periodo histórico de la humanidad, de enormes saltos para los países de Europa y América del Norte en materia tecnológica, científica y médica, así como profundos cambios educativos, sociales, económicos y políticos que transformaron la estructura y panorama internacional. En cambio, en América Latina como es el caso del Estado peruano específicamente del sur andino se configura en un atraso por la implementación de políticas socioeconómicas vetusta como es el caso del sistema semi-feudal (Ruelas, 2019). En el siglo XX y con el estallido de la Primera Guerra Mundial, el Altiplano puneño pasó por una reactivación de su economía de la fibra o lanas de ovinos y auquénidos al mercado europeo. Los gamonales despojaron las tierras de los indígenas y obtuvieron por diversos medios la lana de ovinos y auquénidos para su venta a las casas comerciales de Arequipa, la población indígena del Altiplano puso resistencia al arrebato o despojo de sus tierras, pastizales y ganados.

“Al finalizar el siglo XIX el proceso de expansión de las haciendas en el sur del Perú, se intensificó, para contar con mano de obra, estas haciendas hicieron uso de la antigua figura del yanaconaje (donde el indígena quedaba como un sirviente del hacendado, a cambio de que este le diera algunos frutos de la cosecha) y el enganche (donde el indígena era traído a las haciendas para trabajar bajo un contrato que le restaba libertades)” (Ccanahua, 2013).

Afirma Flores (1977), Puno fue el principal sector de producción de lana de alpaca y ovinos, la cual fue comercializada, mediante las ferias locales y

regionales o “el sistema de enganche” (trabajadores sometidos y explotados). Este apogeo del circuito comercial de lana: alpaca y ovinos, propició la expansión de las haciendas en el territorio puneño y el surgimiento de movimientos o conflictos sociales de los indígenas contra los gamonales y autoridades políticas.

“Desde la perspectiva de la demanda externa de lanas, periodo que comprende en tres etapas. La primera (1895 – 1913) empieza a partir del restablecimiento del país de las consecuencias de la Guerra con Chile; en esta etapa se produce una lenta, pero sostenida recuperación de las exportaciones de lanas que culminan con el inicio de la Primera Guerra Mundial. La Segunda etapa (1914 – 1919) está signada exclusivamente por la coyuntura de la guerra y los dos siguientes a su término; pues en 1919 la cotización de las lanas alcanza su más alto valor. La tercera etapa (1920-1925) arranca con la estrepitosa caída de los precios del año veinte y continúa en los años siguientes con una lenta y pequeña recuperación de los precios; aunque, en mayor o menor medida, el volumen físico de exportación se mantiene” (Rengifo, 1990).

Según Aliaga (2015), ante el aumento de la demandada internacional de lanas, los gamonales del altiplano puneño expandieron sus haciendas despojando a la población indígena de sus tierras a través de diversos mecanismos, con procesos judiciales ilegítimos. Para Rengifo (1990) los gamonales conocidos como “La República de Blancos o Mistis” en Puno, durante el siglo XIX y a principios del siglo XX, ocasionaron apropiaciones ilícitas o despojos de tierras, relegando a los indígenas. Durante los años 1895 a 1913 en Puno se presenta una reactivación de la economía ganadera debido al comercio de lanas (camélidos y ovinos) al mercado europeo, que alcanzó su mayor auge de exportación en el año de 1918.

Menciona Flores (1977) citados por Kopsoli (1977) el número de haciendas durante los años de 1876 a 1915 aumentaron de 705 a 3,219, esta expansión injusta e ilegal no contribuyó a la mejora de la productividad del sector agropecuario y ganadera, el desarrollo o auge del mercado lanero convirtió a los gamonales o reforzó la mentalidad semifeudal, que impidieron a las comunidades indígenas el ingreso al mercado lanero. Según Urquiaga (1916) citado por Tamayo (1982), el gobernador ejerciendo su poder político obligaba a la población indígena a que cedieran a sus hijos menores de 12 años para que se enviaran al prefecto del departamento o al suprefecto de la provincia y a los amigos en calidad de obsequio para convertirlos al servicio de servidumbres en las haciendas. Las autoridades políticas y religiosas del sur andino peruano también les exigían trabajar en forma gratuita a los varones, mujeres y niños en distintas actividades de la hacienda.

Con el incremento de las exportaciones de fibra de auquénidos y ovinos en 1914 – 1919 y el estallido de la Primera Guerra Mundial, en el sur andino peruano crecen los conflictos sociales, donde los gamonales consiguieron en recabar la mayor cantidad de lana para su comercialización a las casas exportadoras arequipeñas, la población indígena puneña puso resistencia y oposición contra la usurpación y despojo de sus ganados y territorios, también en diversas oportunidades viajaron a la capital – Lima para reclamar justicia (Ruelas, 2019). “La consolidación del circuito comercial de lanas también acrecentaba el empobrecimiento campesino; por ejemplo, la construcción del ferrocarril del Sur que unía Cusco, Puno y Arequipa con la costa supuso el hundimiento del arrieraje y de las ferias, donde el campesino alcanzaba mejores precios por sus productos” (Flores, 1977).

Entre 1860 - 1940 se gestaron números movimientos o levantamientos indígenas en el sur andino del altiplano peruano puneño, se estima que hubo entre 45 a 50 levantamientos sociales, que abarca casi ochenta años; se intensificó entre los años de 1895 a 1925, que fue una respuesta a la violencia, al despojo de tierras y abuso de los gamonales y autoridades políticas, judiciales y religiosos (Tamayo, 1982).

El gamonalismo del sur peruano logra expandir sus haciendas producto del respaldo injusto e ilegal de los políticos, autoridades judiciales y religiosas, donde sometieron a las comunidades indígenas aimaras, pese a ellos lograron sobrevivir.

Origen de las escuelas indígenas y desafíos frente al gamonalismo del altiplano puneño

“La respuesta de los indígenas ante el gamonalismo, el auge del comercio de la lana, el despojo de tierras mediante procesos judiciales, fue, como primera medida, construir escuelas, establecer una defensa legal, y luego el levantamiento” (Ruelas, 2019, pág. 18). “Los intentos por constituir escuelas deben ser tomados como una de las actitudes defensivas de los indígenas. Ellos querían aprender a leer, escribir y a realizar cálculos económicos. Querían premunirse de instrumentos para ejercer las libertades civiles, concurrir directamente al mercado y recurrir directamente ante los poderes del Estado” (Rengifo, 1990, p. 45).

A fines del siglo XIX, e inicios del siglo XX uno de los temas centrales de este periodo es la discusión de la importancia de la educación rural indígena, el tema de educación tomó importancia en la agenda y debates políticos, de igual modo la clase académica indigenista resaltó el valor de la educación en la región de Puno (Málaga, 2014). La educación indígena toma presencia y resalta con el maestro indígena Manuel Zúñiga Camacho, de modalidad clandestina por lo que los gamonales se oponían, que inició en el año 1904 con la alfabetización a la población aimara, en los

ambientes de su domicilio en la comunidad de Utawilaya, “en una época en la que la escuela estaba prohibida para indígenas, Camacho fue el primer aimara en desafiar el sistema y el poder político a través de la educación indígena. Como era de esperarse, el poder local incendió la escuela, azotó, golpeó y condujo preso a Camacho, acusándolo de incitar a la rebelión indígena” (Bermejo & Maquera, 2019).

Según Núñez (2008) se puede constatar respecto a escuela aimara Utawilaya: la presencia de Manuel Zúñiga Camacho en la historia regional y republicana del sur andino peruano, que generó una corriente de cambio en la mentalidad de los pobladores originarios y que se vincularon al proyecto de alfabetización. Su visión de la importancia de la escuela y educación indígena como motor de desarrollo y cambio fue trascendental. Los pobladores aimaras comprendieron que para dejar el atraso, es a partir de la educación y como eje de cambio en lo cultural, social y económico. Indica Málaga (2014) el fundador de la educación rural indígena Manuel Zúñiga Camacho, según sus detractores, fue un personaje peligroso y rebelde que constituía una permanente amenaza, no pasaba desapercibido, cuando decide volver a Puno en 1900 inició con la alfabetización a los aimaras para cambiar la situación de servidumbre o sometimiento de los indígenas, para los gamonales era un insulto.

Durante el siglo XX, en la región altiplánica del sur peruano, los gamonales implementaron el dominio político, económico, social, expandieron de sus dominios e implementaron un régimen semi-feudal caracterizado de servidumbre y racismo, las escuelas aimaras indígenas influyeron y fueron tomados como un instrumento de liberación, los pobladores indígenas aimaras construyeron escuelas en áreas rurales, para educarse y liberarse del gamonalismo, incursionar al mercado internacional de lanas, para salir de la pobreza (Ruelas, 2019).

La educación indígena se gesta durante el siglo XX, con la construcción y funcionamiento de las escuelas clandestinas fundadas por los maestros aimaras, que orientaron la educación para liberarse del sometimiento, “haciendo de Puno un laboratorio de experiencias educativas, destacando Manuel Zúñiga Camacho, pese a la oposición del gamonalismo, funda la primera escuela rural indígena en el Altiplano puneño con el fin reivindicar a la población indígena enseñándole a leer y escribir” (Vilca, Yapuchura, Mamani, & Sardón, 2018)

Los aportes a la educación por Manuel Zúñiga Camacho fue libertar a los aimaras de la opresión, explotación y del sometimiento semi-feudal, implementado por el gamonalismo y la oligarquía peruana, en el programa de alfabetización el maestro Zúñiga incorporó a las personas adultas y niños, mostrando así una educación liberadora, se

centró en alfabetizar, concientizar, comprensión crítica y accionar en el cambio de sus comunidad. “Manuel Zúñiga Camacho fue el primer impulsor de la educación rural indígena aimara en el sur peruano, siendo la primera escuela en el Perú y América Latina para niños indígenas, que empezó la labor de alfabetización, para liberar al población aimara, enseñándoles a preservar la higiene personal y la conciencia por la libertad” (Ruelas, 2016).

Las escuelas indígenas en el altiplano peruano, pese a la oposición del gamonalismo, religión católica y la burguesía regional, las escuelas empezaron a crecer a nivel regional hasta alcanzar 19 instituciones o unidades incorporando a una población escolar aimara de 2,200 en 1916, incrementando a una población de 3,619 con 73 maestros aimaras. “Las escuelas del altiplano peruano establecidas tuvieron un accionar positivo, por lo que la población fue alfabetizadas en lectura, escritura y calculo (matemática), es así se enfrentaron al gamonalismo para demandar libertad, justicia y recuperación de sus tierras (Citarella, 1990).

Testimonio de Mariano Larico citado por Ayala (1999, p. 84), el poblador aimara menciona: nosotros construimos nuestras propias escuelas, los estudiantes fueron mayoritariamente adultos y en menor porcentaje niños, ¿Pero, por qué adultos?, Porque los adultos querían saber leer y escribir rápido para defender sus derechos, después aprenderán nuestros hijos, nosotros primero tenemos que conocer qué dicen los libros. Para Mariátegui (1979), el gamonalismo es fundamentalmente adverso a la educación indígena, que constantemente se opusieron a la creación de escuelas en las áreas rurales para niños de origen aimara y quechua.

“En las primeras décadas del siglo XX, al interior del indigenismo había un movimiento generalizado en considerar a la educación como la base de reivindicación de los derechos de la población indígena” (Álvarez, 2005). “el gamonalismo se opusieron al funcionamiento de escuelas rurales indígenas y alfabetización, atemorizaron con la frase “al que aprenda a hablar castellano, a ése le cortaremos la lengua” para continuar con sus sistema de servidumbre y sometimiento” (López, 1988).

La lucha por la educación del pueblo aimara fue permanente, a partir de los años de 1900 hasta 2000, por más de II siglos de lucha y resistencia por tener una escuela para indígenas. Las comunidades aimaras conjuntamente con sus líderes fueron luchando por tener una escuela, (Alanoca, Mamani, & Condori, 2019, pág. 233),

Durante el siglo XX la población aimara ha exigido el derecho y acceso a una educación para sus hijos, para ello construyeron locales escolares, aportan-

do con mobiliarios y el salario de los maestros (López, 2020), por intereses del gamonalismo no se prioriza el acceso a una educación para la población o niños aimaras, frente a ellos se crearon escuelas clandestinas para enfrentar al sistema político.

El movimiento o corriente indígena aimara en el sur peruano puneño, durante el siglo XX fue la lucha por una educación para los indígenas, el indigenismo del altiplano puneño ponía en agenda la educación como una vía o estrategia para ser reconocidos o incorporados a la nación. El gamonalismo, autoridades religiosas y políticas veían en ella un peligro latente a las escuelas indígena aimaras. La característica fundamental de la historia social, económica y política del altiplano peruano fue el conflicto entre hacendados y comunidades indígenas, durante el siglo XX, el gamonalismo dominó las tierras, tuvo el poder político y eclesiástico, y los conflictos con las comunidades originarias sucedían uno tras otras. El sur andino peruano, mostraba un panorama ciertamente desolador, para muchos significaba un museo del atraso y de la explotación; para otros, expresaba características tradicionales de los indígenas. Las haciendas no lograron modernizarse al ritmo de los latifundios costeros, imperaban en ellas relaciones arcaicas de trabajo y de producción bajo un sistema semi-feudal. Desde las décadas finales del siglo XIX, el poder de los terratenientes se había expandido, arrasando con los minifundios o con las propiedades colectivas campesinas que, de alguna manera, habían sobrevivido a la dominación hispana.

A principios del siglo XX se plantearon diversas propuestas educativas por parte de los líderes, pobladores y maestros indigenistas, la creación de escuelas clandestinas aimaras para los sectores rurales y urbanos, por la falta de políticas educativas del Estado peruano y el sometimiento al servidumbre y despojo de sus tierras por los gamonales, que buscaban desde la educación o de sus escuelas liberarse. Lograron ¿Quiénes? enfrentarse al sistema político vigente que se caracterizaba en un modelo semi-feudal en pleno siglo XX, la región altiplánica peruana fue escenario de debates sobre temas educativos para la población indígena. Los líderes y pobladores aimaras demostraron y exigieron a la clase gobernante que los indígenas también tienen derecho a una educación y desarrollo de sus pueblos, es por ello instauraron escuela aimaras para zonas rurales, que les garantizaba salir de la desigualdad, discriminación y pobreza.

En el año de 1902 del siglo XX, en la comunidad de Utawilaya de la parcialidad de Platería, el maestro indígena Manuel Zúñiga Camacho fundó la escuela clandestina aimara, con la finalidad de enseñar la lecto-escritura en castellano, cálculo, interpretación de la biblia y salud, como estrategia de enseñanza para mayor comprensión se utilizó también el

Tabla . Escuelas aimaras y corrientes educativas indígenas del sur andino peruano puneño del siglo XX

Escuelas aimaras y corrientes educativas	Maestros indígenas	Sector	Años
Escuela Rural de Utawilaya	Manuel Zúñiga Camacho	Utawilaya Plataeria	1902
La Escuela de perfección	Telesforo Catacora Rojas	Juli	1903
Escuela Nueva	José Antonio Encinas Franco	Puno	1906
Grupo Ork'opata	Arturo Peralta Miranda (Gamaliel Churata)	Puno	1925
Brigada de Culturalización Indígena	Brigada de Culturalización Indígena	Juli	1930
Escuela de Ojherani	María Asunción Galindo	Ojherani Puno	1933-1940
Escuela experimental	José Portugal Catacora	Puno	1947

Fuente: Ruelas (2019).

idioma aimara, la escuela fue clausurada a causa de la reacción de los gamonales, que acusaron al fundador de la escuela de incitar a la rebelión indígena.

El 17 de mayo de 1903 en la ciudad de Juli se funda la Escuela de Perfección para obreros, se adoctrinó a vivir con sentido humano, y se enseñó el conocimiento de las diversas ciencias. Buscó la rectitud de la vida, la disciplina, carácter, la tenacidad, el sentido de la libertad. Estuvo orientado en la formación de líderes indígenas, surgieron diversos dirigentes y obreros preparados con conocimiento de las ciencias.

La escuela de José Antonio Encinas, se preocupó de la educación, según el diseño de su Escuela Nueva, propuso una reforma en la enseñanza y aprendizaje, de los métodos, contenidos y del rol que debe cumplir el maestro. El origen del grupo Ork'opata, se remonta al año 1907, esta escuela fue fundada por Arturo Peralta Miranda conocido con el seudónimo de Gamaliel Churata, un indigenista que busca la reivindicación de lo andino, será maestro de un grupos de escritores, donde se profundiza la literatura vanguardista, temas históricos, políticos y sociales.

Se desarrollaron en las comunidades puneñas diversos ensayos de alfabetización bilingüe, en la escuela de Ojherani, con la maestra, María Asunción Galindo, que experimentó un método para enseñar a leer y escribir en lengua aimara y castellano. El trabajo desarrollado en la escuela fue reconocido por el Gobierno, cuando el Ministerio de Educación, en cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación que decretaba el uso de las lenguas vernáculas (originarias) en los primeros grados de educación primaria, oficializó el funcionamiento de la escuela de Ojherani, denominándola Escuela de

Experimentación Educacional. La escuela, además, empezó a trabajar en la educación de adultos indígenas.

En el departamento de Puno “donde la educación no sólo sea y siga siendo un ensayo de transmisión de conocimientos. Sobre ella varios maestros como Manuel Z. Camacho, José Antonio Encinas, María Asunción Galindo, Telésforo Catacora, entre otros, nos dieron aportes al pensamiento crítico” (Alanoca, 2016, pág. 62).

Conclusión

A principio del siglo XX se originaron escuelas clandestinas aimaras a consecuencia de la ausencia de políticas educativas para la clase indígena, despojo de tierras por el gamonalismo, sometimiento, la opresión y la implementación del sistema semi-feudal, control político, económico, eclesiástico. La educación para los aimaras significó una vía de liberación hacia una sociedad justa y no un Estado excluyente, racista. Como primera referencia o antecedente de la educación rural indígena aimara se registró con el maestro indígena Manuel Zúñiga Camacho, en la localidad de Platería - Ácora del altiplano puneño o sur andino peruano, que inició en el año de 1902 de modalidad clandestina para la población aimara, en la comunidad de Utawilaya, Zúñiga fue el primer maestro indígena que desafió al sistema gamonalista a través de la educación.

En el altiplano peruano, después del origen y accionar de la escuela rural aimara de Utawilaya de Manuel Zúñiga Camacho, empezaron a gestarse la Escuela de Perfección, Escuela Nueva de Encinas, Grupo Ork'opata, Brigadas de Culturización Indígena, la Escuela de Ojherani y Escuela Experimental de Portugal, que adoctrinaron a los obreros con sentido más humano, transmitiéndoles

conocimientos científicos, enseñaron la lecto-escritura en castellano, con el objetivo de educar o elevar la intelectualidad del hombre aimara. La educación generó, la clase intelectual indigenista puneña como es el caso de Ork'opata, que fue fundado por Gamaliel Churata, que generó debates políticos, históricos, social y literatura vanguardista. El gamonalismo sometió a la población originaria al sistema de servidumbre de igual modo arrebató sus tierras, frente al sometimiento los aimaras empezaron a educarse en las escuelas rurales que fue tomado como una vía de liberación del sistema político oligárquico, gamonal, religioso y judicial de la región puneña del sur peruano, los gamonales inventaron sublevaciones de indígenas para intervenir judicialmente. La petición o lucha por una educación para el pueblo aimara fue constante, por más de un siglo que inició desde 1900 hasta 2000 por una educación sin brechas con igualdad para todos.

Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Contribución de los autores

Autor único.

Conflicto de Interés

Declaramos no tener conflicto de interés.

Referencias bibliográficas

- Alanoca, V. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico en el altiplano de Puno. *Comuni@cción*, 60-68.
- Alanoca, V., Mamani, O. M., & Condori, W. W. (2019). El significado de la educación para la nación Aymara. *Revista historia de la educación latinoamericana* - Vol. 21 No. 32, 227-246.
- Aliaga, G. (2015). "El Rijkharismo en el Altiplano peruano como una experiencia pionera de salud intercultural en América". *Revista Cubana de Salud Pública* 41, n° 3, 497-509.
- Álvarez, A. (2005). *Es justicia lo que esperamos de Su Excelencia: política indígena en Puno (1901-1927)*. En DRINOT, Paulo y Leo GAROFALO (editores). *Más allá de la dominación y la resistencia: estudios de historia peruana, siglos XVI-XX*. Lima: IEP.
- Ayala, J. L. (1999). *Yo fui canillita de José Carlos Mariategui: autobiografía de Mariano Larico Yujra*. Lima: Editorial Periodística S.C.R. Ltda.
- Bermejo, S., & Maquera, Y. A. (2019). Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 1-15.
- Betancourt, J. (2020). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Secretariado Ejecutivo, Machala – Ecuador. *Investigación Valdizana*, 29-37.
- Bravo, J. C., Bocángel, G. A., & Bocángel, G. A. (2019). Gestión pedagógica y el rendimiento escolar en el área de matemática. *Investigación Valdizana*, 48-54.
- Ccanahua, J. A. (2013). *Según la capacidad intelectual de cada uno': élites, Estado y educación indígena a inicios del siglo XX* [Tesis para optar por la licenciatura en Historia, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2013]. Lima: PUCP.
- Citarella, L. (1990). *La educación indígena en América Latina México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia*. Tomo II. Quito, Ecuador: ABYA-YALA.
- Flores, A. (1977). *Arequipa y el Sur Andino. siglo XVIII-XX*. Lima: Editorial Horizonte.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-hill/interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Jerma, H. D. (2016). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.
- López, L. E. (1988). *La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursu histórico (1900-1970)*. En *Pesquisas en lingüística andina*, Luís Enrique López. Lima: GTZ-Sociedad Alemana de Cooperación Técnica.
- López, L. E. (22 de Octubre de 2020). *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Obtenido de La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter44.PDF>
- Málaga, X. (2014). *La Educación Racializada: Políticas educativas para indígenas a inicios del Siglo XX. El caso de Puno* [Tesis para optar el grado de Magíster en Historia] Pontificia Universidad Católica del Perú 2014. Lima: PUCP.
- Mariátegui, J. C. (1979). *Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Vol. I. Ayacucho, Perú: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Núñez, H. E. (2008). *Presencia protestante en el altiplano peruano, Puno*. [Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Antropología [universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Lima: UNMSM.
- Rengifo, G. A. (1990). *Exportación de lanas y movimientos campesinos en Puno 1895-1925*. [Tesis de licenciatura en Sociología]. Universidad Nacional San Marcos. Lima: UNSM.
- Ruelas, D. (2016). La escuela rural Utawilaya: Una educación liberadora desde Puno Perú 1902. *Revista historia de la educación latinoamericana* - Vol. 18 No. 27,, 243 - 262.
- Ruelas, D. (2017). La Escuela Rural de Utawilaya y los adventistas en el Altiplano Puneño 1898 - 1920: Precursora de la educación rural indígena peruana y Latinoamericana. *Revista historia de la educación latinoamericana* - Vol. 19 No. 29, julio - diciembre, 67-87.
- Ruelas, D. (2019). Los movimientos indígenas y la educación del siglo XX en el sur andino puneño

- peruano. *Revista historia de la educación latinoamericana* - Vol. 21 No. 33, 61 - 85.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Tamayo, J. (1982). *Historia social e indigenismo en el altiplano*. Lima, Perú: Trentaitrés.
- Vilca, H. M., Yapuchura, C. R., Mamani, W. W., & Sardón, D. L. (2018). Maestros indigenistas y sus experiencias socioeducativas en el altiplano peruano en el siglo xx. *Comuni@cción* V.9, N.2., 90 -100.