

El poder del Estado postcolonial y la educación en los territorios del Sur durante el siglo XX

[en] The Power of the Postcolonial State and Education in the Territories of the South During the 20th Century

JORGE ALFREDO ORTIZ DEL CARPIO

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-7914-030X>

✉ jorgeortizdelcarpio@gmail.com (Correspondencia)

Para citar este artículo: Ortiz del Carpio, J. A. (2022). El poder del Estado postcolonial y la educación en los territorios del Sur durante el siglo XX. *Revista Peruana de Derecho y Ciencia Política*, 2(3), 22-82.

ARTÍCULO ORIGINAL

Recibido: 10-III-2022/ Aceptado: 01-VII-2022/ Publicado: 31-VII-2022

RESUMEN Desde fines del siglo XIX e inicios del XX, las regiones del Sur han venido arrastrando una crisis, cuyas raíces se encuentran en la estructura económica y social del Estado. Donde se apreció un aparato de opresión de clases, a través de la cual la gran burguesía ejercía su dominio sobre las mayorías nacionales. En el plano educativo, su política era con atisbos de condicionamiento y dominio ideológico, era la tendencia educativa conservadora y ajena a los verdaderos destinos de la República. Sin embargo, por eso es contradictorio, el acceso a la educación que debió favorecer a los campesinos para tener en ella un instrumento que les permitiera defenderse de todo tipo de explotación y servidumbre. En ese plan, el presente pretende describir la fuerza del Estado peruano postcolonial y el papel importante que le tocó ejercer a la educación en el Altiplano de Puno durante el siglo XX.

Palabras Clave: Perú, colonialismo, educación rural, luchas populares, altiplano.

ABSTRACT Since the end of the 19th century and the beginning of the 20th, the southern regions have been dragging a crisis, whose roots are found in the economic and social structure of the State. Where an apparatus of class oppression was appreciated, through which the big bourgeoisie exercised its dominance over the national majorities. In the educational plane, his policy was with hints of conditioning and ideological dominance, it was the conservative educational tendency and alien to the true destinies of the Republic. However, that is why it is contradictory, the access to education that should have favored the peasants to have in it an instrument that would allow them to defend themselves from all kinds of exploitation and servitude. In this plan, the present intends to describe the strength of the postcolonial Peruvian

State and the important role that education had to play in the Altiplano of Puno during the 20th century.

Keyword: *Peru, colonialism, rural education, popular struggles, highlands.*

I. INTRODUCCIÓN

El siglo XX se inicia en el mundo con el tierno anuncio de “El siglo de los niños” soñado por la notable educadora Ellen Key. Pero la niñez del mundo sigue siendo mal educada porque la mayoría la conforman los hijos de los grupos sociales sometidos por los poderosos. En el Perú, la situación fue desolada, porque aquí existió y existe no solamente mayorías explotadas sino discriminadas, no obstante descender de los verdaderos dueños de la tierra peruana. En este ambiente absolutamente negativo surge una escuela de los discriminados en un apartado rincón del Altiplano peruano. Es la primera escuela campesina del Perú y quizá de la América Latina. Esa escuela se llamó por su ubicación “La Escuela de Utahuilaya”.

Mientras desde Lima, don Manuel Gonzales Prada empieza a calar hondo con sus ideas liberales, éstas, alcanzaron solo a las minorías influidas por la civilización occidental. Los otros peruanos que constituyen mayorías nacionales siguen siendo discriminados si derechos a participar en la marcha de la vida nacional, no obstante que ellos son los únicos que trabajan, que producen y que por lo tanto sustentan la infraestructura nacional. Sin ellos el Perú no existiría, pero paradójicamente, el Perú los tiene sometidos a la esclavitud en la sierra e ignorados y abandonados en la selva (Agurto, 1976; Alzamora, 1960; Beltran, 1977; Contreras, 1988; Deustua, 1905).

El siglo XX coloca el poder en manos del civilismo y este, no obstante haber sido una causa acaudillada por el liberalismo de Nicolás de Piérola, convirtió al Perú en el fundo de unos pocos hombres que lo manejaban. Estratégicamente representados para mantener sometidos a los habitantes de los poblachos y esclavizar a los habitantes de los campos, los Prefectos, Sub-prefectos, Gobernadores, Alcaldes, Jueces y Curas, hacían una sola causa para servir lo mejor posible a sus amos.

Masas de indígenas son encarcelados con mucha frecuencia en nombre de la patria, unas veces para el servicio militar obligatorio, otras veces para hacer obras públicas y no pocas veces para hacer servicios de pongaje, de mitani, y otras tantas actividades al servicio de los hacendados o las autoridades de los pueblos. Los que están obligados se libran al precio de sumas considerables para enriquecer, no las arcas públicas, sino los bolsillos de las autoridades.

En Puno se hizo tradicional aquello del “prefecto obrero” y del “prefecto no obrero”. Emprendía obras públicas y aunque estas representaban partidas del presupuesto nacional, el dinero no llegaba a las manos de quienes trabajaron. Se imponían multas por quítame esta paja o se dejaba podrir en las cárceles a los supuestos delincuentes. Y los jueces cobraban fortunas por deslindar derechos sobre tierras que apenas costaban la décima parte del valor en discusión. Los curas habían multiplicado las fiestas



religiosas no realmente para rendir culto a Dios, sino para cobrar por misas, bautizos y matrimonios, así como la contribución de alferados, altareros y otras obligaciones; fiestas en que la gente se embrutecía con alcohol y coca.

Hasta los primeros decenios del siglo XX se prolongó la expansión de las haciendas que les tocó en el reparto a los héroes de la independencia nacional. en este afán desmesurado se usaron los métodos más inhumanos para ensanchar las haciendas. Unos consistían en persuadir a los habitantes de las comunidades colindantes con las haciendas para que las vendieran, pero a vil precio. Se cuenta que en años de malas cosechas los pobres indígenas se vieron forzados a cambiar una yugada de tierra, equivalente a media hectárea más o menos, por una chua o plato de quinua o de chuño.

En otros casos, cuando los comuneros dueños no quisieron deshacerse de sus tierras, quedaban rodeados por tierras de hacendados, se encerraba por daño sus pocos animales, se les adjudicaban atropellos no cometidos y se le hacía imposible la vida hasta que cedían y tomaban posesión los hacendados, prohibiéndoles hasta transitar por lo que habían sido sus tierras. Cuando comunidades íntegras se resistían a ser despojadas de sus tierras, los hacendados armaban abigeos con fusiles y por las noches hacían asaltar a las comunidades, hasta aburrirlos, ya que estando coludidos con las autoridades, los pobres indios no encontraban justicia para sus derechos.

Es así como las haciendas crecieron y las comunidades se redujeron, mientras los indios eran sometidos a la esclavitud de colonos y otros huían a vivir en las orillas del lago Titicaca, donde se cobijaron en miserables micro fundos. En medio de esta trágica situación, la fundación de la Sociedad Fraternal de Artesanos bajo la presidencia de Demetrio Peralta y la participación de Telésforo Catacora con su Escuela de Perfección, despertó grandes esperanzas y hasta actitudes de rebeldía en algunos puntos del departamento de Puno (Alberti, 1972; Giraldo, 1903; Gonzales, 1984; Heise, 1977).

Mientras tanto la tragedia era general en los primeros años del siglo XX; aunque más tarde se produjeron grandes acontecimientos, como los levantamientos de Pomata por Paniagua (1903) de Huancané (1921) y de Azángaro por Juan Bustamante Dueñas. Dentro de ese escenario repleto de ajustes del poder y la disputa, el presente pretende describir la fuerza del Estado postcolonial y el papel importante que tomó la educación en el Altiplano de Puno durante el pesado y pasado siglo XX.

II. METODOLOGÍA

Este trabajo toma poder desde un enfoque cualitativo, de diseño documental y haciendo uso de la técnica del análisis documental, la misma que consiste en conocer la documentación sobre el tema de investigación, realizando la clasificación de documentos impresos como libros, revistas, periódicos y otros de las mismas características (Huanca-Arohuanca y Canaza-Choque, 2019; Canaza-Choque y Huanca-Arohuanca, 2020; Canaza-Choque, Supo, Ruelas y Yabar, 2020; Canaza-Choque, Escobar-Mamani y Huanca-Arohuanca, 2021; Canaza-Choque, 2018; 2019;

2021; 2021a; 2021b; 2022; Canaza-Choque *et al.*, 2022). Teniendo como criterio básico, investigaciones y estudios que rodean la temática de educación en el altiplano durante el siglo XX.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Telésforo Catacora y la escuela de la perfección (1900- 1902)

La educación institucionalizada e implantada después de la conquista, no registra hechos significativos durante la colonia. Al margen de la catequización católica del indio que se desplegó desde las parroquias de Juli y otros pueblos de españoles que establecieron en el Altiplano, la primera escuela pública se instaló solo en 1818 en Puno, cuando ya alboreaba la independencia nacional.

Durante el periodo republicano, a pesar de que Bolívar y San Martín habían iniciado la creación de escuelas y colegios para completar la libertad política con la liberación de las conciencias, el desarrollo educacional consistió en la creación progresiva de escuelas y colegios en las capitales de departamentales, provinciales y algunas distritales, cuya organización administrativa se inicia en el gobierno de Castilla. De tal suerte que hasta el advenimiento de la Guerra del Pacífico, es difícil señalar acontecimientos de importancia en Puno, a excepción de la creación de la Universidad de San Carlos que tuvo una duración efímera (Agurto, 1976; Alzamora, 1960; Beltran, 1977; Contreras, 1988; Deustua, 1905).

Al finalizar el siglo XIX se produce el triunfo del liberalismo de Nicolás de Piérola sobre el Cacerismo pero este triunfo es más bien del civilismo, ya que se produce la postración social y cultural el país cuando la nación entera esperaba los beneficios políticos que ofrecía el liberalismo.

La oligarquía se entroniza en la capital, representado en provincias por sus obsecuentes servidores, los nuevos caciques personificados en los prefectos, subprefectos, gobernadores, jueces y curas, y en los medios rurales por los terratenientes. De este modo la casta dominante implanta la molición, el despotismo y el servilismo, fuerzas opresoras que convierten al indio en el único producto gratuito de la economía nacional, ambiente en el que se amasa la fortuna de los poderosos. En el Altiplano como en el resto del país la fórmula de dominación es uniforme. El tradicional trio del gobernador, el alcalde, el cura, al servicio del terrateniente explota al indio hasta la esclavitud. El mestizaje social permanece aún inerme, no tenía actitud alguna.

Aunque en el Perú, mucho menos en Puno, no podemos hablar de movimiento obrero en el tiempo en que se ubica este estudio; sin embargo así se identifica al fenómeno que consistió en que los artesanos puneños, sastres, zapateros y carpinteros, pertenecientes a la clase del bajo mestizaje, a la que bien podemos llamar la cholada, empezaron por tener una actitud francamente dinámica y social. Fundaron la Sociedad



Fraternal de Artesanos que pronto se convertiría en la tribuna en que se trataron múltiples problemas, desde los religiosos hasta los políticos.

El origen de este movimiento lo encontramos en la necesidad de crear un nuevo espíritu social que reemplazara el chauvinismo fracasado, para lo cual fue un excelente motivo la actitud del catolicismo que pretendió fanatizar en forma excluyente a un pueblo por naturaleza liberal como es Puno. El porta estandarte de esta actitud católica fue el Obispo Puirredon, que la inició, y se agudizó con Monseñor Ampuero, más tarde. Los obreros de Puno, diremos mejor los artesanos, se sintieron humillados por los actos de los prelados y empezaron a parlamentar sobre si tenían razón o no.

La tribuna fue la flamante Sociedad Fraternal de Artesanos, donde ser abrió una franca discusión entre católicos y protestantes. Los líderes de esta discusión fueron Demetrio Peralta, zapatero protestante y Bonifacio Aragón, sastre católico. El catolicismo de Aragón cedió al protestantismo de Peralta y ambos resultaron dos amigos inseparables en el movimiento obrero de Puno; pues los dos lucharon denodadamente por la superación social de la cholada puneña.

La insurgencia de los artesanos materializó resueltamente el indigenismo que más tarde alcanzó extraordinarias proyecciones y tuvo brillantes preconizadores y partidarios. Estos fueron sencillamente los hijos de los artesanos que fundaron la Sociedad Fraternal de Artesanos y que fueron finalmente los más altos representantes del indigenismo, cuya actitud y obra espiritual no solo se circunscribió a Puno sino que se irradió a nivel nacional.

En las agitadas actividades iniciales de la Sociedad Fraternal de Artesanos, interviene en forma brillante un joven, Telésforo Catacora, nacido en la provincia de Chucuito, en Juli y exilado de la Universidad de San Agustín de Arequipa, donde, en compañía de aquel otro puneño Francisco Chuqui-huanca Ayulo, habían hecho estremecer los viejos claustros de la universidad arequipeña.

Telésforo Catacora tercia en los debates de los Artesanos, que discuten desde sus posiciones de católicos y protestantes, desde una tercera posición. Telésforo catacora es francamente ateo. Diluidas las discusiones propone crear para los obreros la Escuela de la Perfección. La idea inmediatamente es aceptada y nace esta escuela cuyo motivo lo expresa sencilla.

Catacora expone su proyecto a los líderes de la Sociedad Fraternal de Artesanos Demetrio Peralta y Bonifacio Aragón. El proyecto se propone educar al hombre, al padre de familia, al artesano, para perfeccionar su sentido humano y emprender la redención del indio. El entusiasmo y el optimismo se generan en el espíritu de los obreros y la Escuela de la Perfección empieza a marchar.

Para Catacora es absolutamente indispensable superar la conducta humana para que llegue a ser el actor dinámico de su propio destino y pueda conquistar sus derechos

humanos y ciudadanos, así como para que pueda tener conciencia de su responsabilidad para actuar en su medio en forma decisiva, superar las injusticias y resolver los problemas que entrañan sus necesidades. Aunque metafísicamente es una utopía concebir la perfección del hombre, Catacora usa la palabra porque ella es capaz de herir la sensibilidad de los hombres sobre quienes se propone actuar. Y logra promover indiscutible inquietud. La idea de perfeccionarse se agiganta en las conciencias y en los corazones. Y la Sociedad fraternal de Artesanos se transforma en su crisol. Telésforo Catacora es el líder, el arquetipo de este audaz propósito indiscutible para que el hombre llegue a ser plenamente hombre (Alberti, 1972; Giraldo, 1903; Gonzales, 1984; Heise, 1977).

El padre de familia debe ser el modelo de sus hijos y de todos los hijos de un pueblo dice Catacora. Este propósito ya entrañaba indudablemente el concepto a que ha llegado el desarrollo de la pedagogía contemporánea, asignando al padre y a la madre de familia el papel de ser los primeros educadores de sus hijos. La idea es audaz y abarca una gran visión del porvenir, ya que en el Perú la concepción actual de la integralidad educativa desde que nace el niño recién esta exigiendo la preparación de los padres antes y después del matrimonio, lo cual, a pesar de la exigencia planteada, aun no tiene ninguna realización. Pero Telésforo Catacora lo sugirió y lo intentó al alborear el siglo XX, en Puno, desde su Escuela de la Perfección.

Luego Catacora pensó y propuso que el trabajador obrero o artesano, productor de lo que consume la sociedad debe perfeccionar sus procedimientos de trabajo, vale decir sus técnicas de producción. Esta es una idea que solo ha sido posible en los países de gran desarrollo económico y social, pues en los países subdesarrollados, el trabajador produce en un ambiente de rutina. En nuestro país, la idea de perfeccionar al trabajador ha sido iniciada por el educando Fernando Romero, creador y fundador del SENATI que funciona en Lima desde hace apenas de 1961.

Pero, más allá de estos objetivos de por si avanzados para su tiempo, en el fondo de la conciencia de Telésforo Catacora, ante los llamados de su tiempo y de su medio, bullía con la inquietud de redimir al indio, como la más importante solución de los problemas sociales de Puno. Por eso toda su tarea estaba impregnada de un indigenismo perseverante hasta la terquedad. Se cuenta que sus tareas cotidianas siempre empezaban y terminaban con referencias al indio.

Puede reconocerse que si bien esta actitud y preocupación suya lo desquicio un tanto del medio y lo alejó de su obra, fue lo que logró un acendrado raigambre y la idea de redención del indio surgió imperceptiblemente y se entronizó en el alma de las generaciones posteriores, quienes la convirtieron en un movimiento nacional, acaso internacional, pues es posible que ideas similares hayan surgido en Bolivia, Ecuador, paralelamente por ser países que confrontan semejantes problemas que el Perú, por ser herederos de las mismas culturas nativas que tuvieron por epicentro el Perú en el pasado.



Aunque la obra de Telésforo Catacora tenía más sentido social y cultural, descubrimos en esta interesante experiencia concepciones pedagógicas que pusieron en función dinámica la alfabetización de los obreros, la educación para el ejercicio de la civilidad, la tecnificación del oficio y la educación para la conservación de la salud.

Para quien observa este currículo con ojos de nuestro tiempo, estas proyecciones rebasan la función enclaustrada y formalista a que había llegado la educación institucionalizada. Por eso es interesante analizar los elementos que conforman los currículos de la Escuela de la Perfección, que rebasan los límites de las ciencias puras. La primera y esencial materia del enfoque de Catacora en su escuela fue la alfabetización. La cultura del hombre, desde el punto de vista de su interpretación limitada y no amplia, tiene por instrumento fundamental el libro. El libro es el vehículo por excelencia de la cultura, sobre todo de aquella cultura que entendemos comúnmente por ilustración o conciencia de lo que ocurrió y ocurre en el campo de las múltiples manifestaciones humanas, que pueden precisarse a través de la filosofía, la ciencia, el arte, la tecnología, la política, la religión, etc.

Consecuentemente, toda superación humana o perfeccionamiento, usando el lenguaje de Catacora, debe partir de saber interpretar el libro en su forma y en su contenido. Esta es la razón que ha inducido a los pueblos el propósito de alfabetizar a sus masas; es decir, enseñar a leer y escribir a los miembros de su nacionalidad.

Telésforo Catacora entendió lo sustancial de este propósito y lo primero que encaró en su Escuela de la Perfección fue enseñar a leer y escribir a los analfabetos, que entonces constituían el mayor porcentaje de la sociedad obrera, a fin de crear en ellos la conciencia del movimiento cultural del mundo y preparar a los futuros redentores de la indiada oprimida. Ignoramos el método que empleó pero si tenemos informes que muchos obreros y artesanos aprendieron a leer y escribir y tomaron contacto con el movimiento social del mundo a través del libro. Muchos siguieron sus huellas. Y la Sociedad Fraternal de Artesanos llegó a tener una escuela oficial, naturalmente de orientación distinta posteriormente (Lizares, J. (1903; Lumbreras, 1968; Burga, s.f; Gall, 1976; Gallegos, 1979; s.f).

Jose Antonio Encinas Franco y un ensayo de la escuela nueva en el Perú (1907-1911)

Puno es el epicentro de ese mundo geo-cósmico que asume las proporciones de toda una de las tantas regiones que conforman el Perú y que se llama el Altiplano del Titicaca.

En Puno se dan la mano dos pueblos, dos culturas antiguas, milenarias, los aimaras y los quechuas, y una sola calla, la tradicional calle de los puentes, separa y une a la vez a ambas culturas; los aimaras y los collas (quechuas). Hacia el sur están los aimaras y hacia el norte los Collas (Quechuas). Una tercera cultura, la de los conquistadores, mineros, aventureros, vizcaínos y andaluces, vascos y catalanes, que llegaron a Puno atraídos por la fortuna, en busca de la plata de las minas de Laykakota y formaron la

ciudad de San Luis de Alba. Pues estos y sus descendientes siempre estuvieron de “visita” al decir del maestro José Antonio Encinas y tuvieron casi siempre una permanencia efímera (Comunidades, 1922; Coombs, 1975; Corggio, 1991; Arroyo, 1977; Basadre, 1979).

Estuvieron en Puno mientras amasaban fortuna o “hacían figura” como bien dijera la gente de las pampas arequipeñas; pero pronto la dejaban. Por eso en Puno no hay residencias señoriales, conventos y numerosos templos impuestos por una casta catequista y monacal. En Puno el pueblo auténtico lo forman las gentes del Perú profundo, que por su número y por su calidad humana, libre de prejuicios y presiones hacen de Puno un pueblo liberal por naturaleza. Puno ha sido siempre foco de extraordinarios acontecimientos humanos. Hace milenios que se pierden entre leyendas, Pucara y Tiahuanaco, y más tarde, los Lupacas y los Pacajes, los Paucarcolla y los Atuncolla, son sucesivas culturas que tuvieron una educación, cuyos vestigios persisten hasta hoy no obstante la presión destructora de los siglos de colonialismo y república.

Durante la colonia no se registra ningún hecho importante. La primera escuela pública se abrió en Puno en el año de 1818, apenas tres años antes de la jura de la Independencia. Durante la República, la creación de la Escuela de Artes y Oficios San Carlos, es un hito de esperanza que respondió a las exigencias de las clases dominantes durante el siglo pasado. La transformación del Colegio San Carlos en Universidad de su mismo nombre en 1844, fue con su existencia efímera de 4 años una frustración para el desarrollo cultural de Puno y una injusticia de la política educativa de la clase dominante para una de las regiones más significativas del país.

Al rayar el siglo XX el Perú contaba apenas con algo más de un millar de planteles educativos oficiales, dedicados a los hijos del pueblo y de estos es posible que hayan correspondido al departamento de Puno un 10%. No existen estadísticas que se acrediten este cálculo.

En la ciudad de Puno funcionaban las escuelas de Miranda y Pacheco y el asilo regentada por las religiosas de San Vicente de Paul, entre las que destacaban Sor María Luisa de la Barrera y Sor Vicenta.

Fuera de estas escuelas primarias, funcionaban el Colegio Nacional de San Carlos y el Seminario de San Ambrosio. El primero oficial y el segundo particular, dedicado a la formación de sacerdotes. Una lucha sorda y sin cuartel caracteriza la coexistencia de estos planteles. Profesores y alumnos se enfrentan frecuentemente (Irigoyen, 1922; Jacobsen, 1989; Pease, H. 1991).

El movimiento obrero al que nos hemos referido en páginas anteriores, destinados a la Escuela de Telésforo Catacora, se transformó en un movimiento que envolvió todos los estratos sociales de Puno como consecuencia natural de los insensatos y tercios



enfrentamientos con el pueblo que provocó el obispo Ampuero. Estas luchas se convirtieron a la larga y en el fondo, no en luchas sociales por la reivindicación del derecho, sino de defensa de principios, de actitudes, de fe y de creencia. Por eso este movimiento social tuvo un cariz religioso de lucha antagónica (Ponce, 1970; Hurtado, 1953; Bonilla, s.a).

Contra las acciones violentas de destrucción de instituciones tutelares y de actitudes espirituales de todo un pueblo, surgió una racional pero irreductible defensa de libertad de conciencia. Y como a la sazón asomaron en Puno, los primeros pioneros del adventismo, muchos abrazaron el protestantismo. Pues los puneños del sector mayoritario, la cholada, había tomado clara conciencia de que en Puno y en el Perú, los católicos, en tres siglos de colonialismo y uno de república, habían contribuido a escarnecer al indio en nombre de cristo; mientras los adventistas ofrecían a los indios, el bien, aliviaban sus males, les quitaban sus vicios y les enseñaron a vivir una vida mejor.

Estos hechos fueron amparados por el propio gobierno, pues el mismo Leguía se negó a expulsar a los adventistas de Puno, de modo que continuaron su labor. La labor de Encinas encontró en este ambiente un medio paradójicamente positivo y negativo al mismo tiempo. Fue propicio porque en medio de tal cúmulo de agitaciones había mucho que hacer en el ambiente social, pero desde el punto de vista técnico, dentro de las aulas, no se pudo trabajar con tranquilidad, hostilizando por fuerzas indudablemente poderosas. Y Encinas tuvo que salir de Puno. Tal vez este fue un error para su obra en Puno, de modo que no pudo desarrollar más su labor, aunque su salida le abrió el ancho camino del crecimiento de su cultura de maestro y de humanista (Ponce, 1970; Hurtado, 1953; Bonilla, s.a).

Hasta 1903 e que las escuelas dependían de las municipalidades, tenían una estructura de tres grados; pero la reforma de aquel año emprendida por el Ministro Jorge Polar, las redujo a dos grados: las escuelas elementales para las masas de las mayorías y en centro escolar para la clase media, debiendo llegar a la universidad solamente los privilegiados por el dinero o la estirpe. En Puno, la primera escuela reformada se entregó a Manrique, pero sin más bagaje de conocimientos pedagógicos que el buen sentido común y la cultura general.

En estas condiciones llegó José Antonio Encinas a Puno, su tierra natal, para asumir su cargo en el Centro Escolar N° 881. El Prefecto de entonces se negó a darle posesión de cargo, porque en las circunstancias iniciales transitorias de la reforma de 1903, la administración de las escuelas y colegios se entregó a las autoridades políticas. La negativa del Prefecto duró hasta seis meses y fue necesario que don Isidoro Poiry recabara del ministro Polar una orden terminante para que se le diera posesión de cargo a Encinas. En una oportunidad en que se rendía homenaje póstumo al maestro Encinas, su hermano Enrique, dijo, en pocas palabras, “mi hermano tuvo dos amores: el indio y el niño”. Esta simple expresión sintetiza el objetivo esencial de su trabajo educacional en el centro escolar que dirigió entre 1907 y 1911.

Su objetivo inmediato fue crear personalidades autónomas, libres, dinámicas, capaces de pensar por sí mismas y pensar creativamente, con dos finalidades mediatas: 1º formar hombres que tengan conciencia clara de la injusticia reinante y particularmente de la discriminación de que se había hecho víctima el indio; 2º tener, asimismo una conciencia precisa de la dominación deformante de las conciencias sociales que había impuesto el clericalismo (Alzamora, 1960; Anónimo, 1903; 1922).

A pesar de haberse instruido en los principios universales del movimiento de la nueva educación, no se limitó a aplicarlos automáticamente como quien imparte ideas extranjeras, sino que le dio a su labor una orientación eminentemente nacional y nacionalista, sin dejar de considerar los principios universales del movimiento de la nueva educación que había recibido en la Escuela Normal.

Por eso, en la Escuela N° 881, en manos de José Antonio Encinas fue un centro germinal de futuros líderes sociales indigenistas y laicos. Lo primero se comprobó objetivamente en el espíritu de las generaciones que tuvieron la suerte de pasar por ese Centro y lo segundo se cumplió de una manera casi imponderable; pues Encinas no impartió enseñanzas antirreligiosas, él era un hombre extraordinariamente respetuoso con las creencias, la prueba está en que veinte años más tarde, durante su rectorado en la Universidad de San Marcos, restableció la antigua cátedra de teología para que se estudiara la religión en forma racional. Su escuela fue laica. Y el laicismo casi siempre lo confunden como escuela antirreligiosa. Lo cual es un error. La Escuela Laica es implemente no religiosa, no antirreligiosa. Y esto lo prueba el hecho de que en los países en que la escuela no es confesional como México y Ecuador, el pueblo es muy religioso; en cambio, los pueblos como el Perú donde la escuela ha sido secularmente confesional, no hay siquiera vocación monástica, pues escasean los sacerdotes.

Sobre la loza que cubre los restos mortales del maestro José Antonio Encinas, en el Cementerio del Ángel, en Lima, hay un epitafio que dice: "el mas alto cargo que un ciudadano puede desempeñar en una democracia es el de maestro de escuela". Es la expresión rotunda y contundente con la que Encinas dirigió una carta a los maestros del Perú, al retornar de su primer exilio en 1930 (Bowen, 1996; Corggio, 1991).

El análisis de esta sola expresión nos da el motivo suficiente para interpretar el concepto de Encinas acerca del maestro. Ella entraña al propio tiempo derecho y responsabilidad. Ejercer un alto cargo no es rodarse de prerrogativas y privilegios, es ante todo, asumir una alta responsabilidad que supone, generosidad, esfuerzo, perseverancia y sacrificio. Y quien cumple su responsabilidad en tal forma, no necesita invocar, exigir ni luchar por sus derechos, estos se alcanzan como consecuencia natural del deber cumplido. Y este es el caso del maestro y esta es la posición que Encinas requirió al maestro y para el maestro.



Pero no solamente se limitó a pensar hondo en la ubicación social de maestro, su vida entera estuvo ejemplarmente dedicada a demostrar la extraordinaria calidad humana que el hombre necesita alcanzar para ejercer el sacerdocio de la docencia. Por eso se le ha llamado con verdadero acierto “maestro de los maestros peruanos”. Y eso es lo que ha sido Encinas para los maestros del Perú. en el Parlamento, en sus libros, en las conferencias que a menudo dictaba, defendió el derecho del maestro a un mejor trato por el Estado, así como señaló lo que corresponde al maestro hacer, para desempeñar con eficacia su papel; comprensión y ternura para el niño, comunicación directa, persuasiva con los padres de familia, cariño por su profesión y en una palabra responsabilidad plena, responsabilidad con los dos campos en que se desenvuelve su labor en la escuela frente al niño y fuera de la escuela, frente a la sociedad (Bowen, 1996; Corggio, 1991).

José Antonio Encinas, casi un niño todavía tomó parte activa en el extraordinario intento de Telésforo Catacora por organizar la Escuela de la Perfección, cuya intención era crear en los obreros y en los artesanos la idea de redimir a los indios. Y esto fue uno de los motivos de su desarrollo personal de maestro. Por eso, al mismo tiempo que escribió bellos libros sobre el niño y la escuela, también escribió libros dedicados a crear una nueva conciencia acerca del indio, tales como la Educación del Indio (1908), Contribución a una Legislación Tutelar indígena (1918), Causas de la Criminalidad Indígena (1919); libros en los que plantea tesis precoces tanto desde el punto de vista del diagnóstico de la naturaleza y valor de la cultura indígena, como de las formulas de la solución de sus problemas.

Sin duda alguna, podemos enunciar que fue uno de los primeros que desde el parlamento, primero como diputado y después como senador, planteó la necesidad de devolver al indio el derecho de la propiedad de la tierra como el medio clave para su redención. Pero lo hizo con una actitud diferente y muy personal, como fue en todo. No se limitó a denunciar, como generación tras generación, desde fines del siglo XIX, se hizo en el Perú y aún hoy mismo los intelectuales no han abandonado esa ruta sin plantear soluciones.

Encinas se dedicó a estudiar al indio y la cultura indígena. Síntomas de esta afirmación es que Encinas se recibió de Master en la Universidad de Cambridge con un estudio sobre las “virtudes de la raza aimara” y llegó a ser el primer peruano que se graduó de antropólogo social. Su dedicación se materializó, además, en su permanente preocupación, pues de este modo concurrió al primer Congreso Indigenista que se realizó en Patscuaro – México, así como al segundo que se llevó a cabo en el Cusco, orientando con sus vastos conocimientos el tratamiento de los problemas que se enfocaron en estos eventos. Y aun cerca de su muerte ejerció la presidencia del Instituto de las Lenguas Aborígenes en el Perú, cargo en el que le sorprendió la muerte.

La primera escuela normal rural (1926 - 1937)

La historia nos permite recordar que la historia republicana consigna hasta dos oportunidades en que se puso de manifiesto la creación de instituciones para preparar maestros, hasta el establecimiento real de la primera Escuela Normal del país, en 1905, durante el gobierno de José Pardo y el ministerio de ese gran arequipeño que fue Don Manuel Polar.

La primera intención de crear un centro de formación de maestros tuvo lugar cuando Don José de San Martín, busco completar la liberación política del Perú con la liberación cultural de los pueblos desligados de España, acabando con la esclavitud de la ignorancia mediante la educación. Inspirado por esta idea lógica, dispuso la creación de la Escuela Normal Lancasteriana, cuando ejercía el protectorado del Perú (Cuentas, 1970; Encinas, 1909; 1910; 1932).

En aquel entonces Lancaster había realizado en Inglaterra una experiencia que resultaba novedosa para su tiempo, consistente en el empleo de monitores o pasantes frente a grupos de niños en las escuelas, lo cual resultaba, una solución en épocas en que eran escasas las escuelas y pocos los maestros. Desgraciadamente tal propósito del libertador no llegó a realizarse.

En 1905 fue posible el establecimiento efectivo de la primera Escuela Normal en el Perú, es decir, apenas cerca de un siglo después de la Independencia Nacional. Esta Escuela Normal y las que después se creó para mujeres a cargo de las religiosas sampeñanas eran las únicas escuelas normales no podían producir, por decirlo así, la cantidad de maestros que requería un pueblo de la amplitud demográfica del Perú.

Esta ostensible limitación en la formación profesional del magisterio, en el siglo XX se trató de superar con el establecimiento de los Institutos de Maestros, los cuales funcionaban ocho días durante las vacaciones de cada año, impartiendo una serie de ligeras instrucciones pedagógicas para los maestros que habían logrado ingresar al servicio y que debían acreditar en algo su capacidad para ejercer la docencia. Al finalizar su instrucción en el instituto los interesados daban un examen teórico y práctico. Si a juicio del jurado resultaban aprobados, se les extendía un diploma que el Ministerio de Educación lo otorgaba (Cuentas, 1970; Encinas, 1909; 1910; 1932).

El examen teórico consistía en la absolución de un cuestionario sobre los temas tratados por normalistas distinguidos de la localidad donde funcionaba el Instituto. Y el examen práctico consistía en una lección modelo que el maestro interesado dictaba a un grupo improvisado de niños, por lo que este aspecto, no obstante el valor pedagógico de lo práctico, resultaba algo teatral.

Los diplomas eran de dos categorías: de primer grado para quienes poseían instrucción primaria y de segundo grado para los que contaban con instrucción



secundaria. De aquí resultaba que se formaban diplomados de Primer y Segundo Grado. Los diplomas se otorgaban sin distinción a hombres y mujeres. La posibilidad de formar maestros del mismo grupo étnico para la educación de la infancia indígena o la preparación especializada de maestros blancos, mestizos o indígenas, se planteó en forma paralela a la fundación de escuelas para niños indígenas. Se optó por el segundo punto a fin de evitar generar facciones y una posible lucha de razas, pues lo que importaba es educar a las nuevas generaciones indígenas para integrar la nacionalidad como una totalidad, sin discriminación.

Sin embargo, en el Perú no existe otro sector profesional más proclive a la discriminación, al separatismo y a las luchas internas. Esta fatal realidad anula el valor profesional y moral del magisterio como individuo o como gremio (Portugal, 1998). El problema indígena planteó una serie de soluciones para reivindicar al indio; en otros términos, la solución integral del problema indígena supone el encaramiento de diversos aspectos, tales como en lo étnico, el social, el económico el educacional, el lingüístico, el político y otros de magistral importancia.

Desde el punto de vista étnico, el quechua, aimara o grupos selváticos, por pertenecer a un grupo poseedor de una cultura propia, exige el conocimiento previo de sus propias manifestaciones culturales. Por ello, es indispensable estudiar sus características étnicas para realizar su educación, exaltando los aspectos superiores y erradicando los aspectos negativos. Este punto de vista fue tratado por el maestro José Antonio Encinas quien se ocupó de las virtudes de la raza Qolla en su tesis para optar el grado de Máster en la Universidad de Cambridge en Inglaterra en 1928; después, los estudios de este grupo no se han profundizado, pues las preocupaciones actuales acerca del indio son preferentemente de carácter económico y con fines políticos.

El problema económico del origen entraña específicamente el problema de la tierra. El despojo de la tierra del que fue víctima en la Conquista, generó su injusta ubicación discriminada, con las correspondientes implicaciones sobre las formas de trabajo, la explotación de la tierra, la producción y la productividad. El indio en posesión de la tierra, volverá a ser el señor de las montañas (Mariátegui, 1986; 1994; Marroquin, 1945).

Al indio se le había negado toda posibilidad de educarse. Al margen de las paupérrimas escuelas parroquiales de la colonia y el olvido durante la República, el indio vivió como la yerba en el campo, sin recibir la herencia cultural alcanzada por el hombre de occidente y librado a sus ancestrales normas de educación espontánea, dentro del estatus de su propia cultura. Por tanto, este aspecto planteaba la necesidad de crear una educación especial.

Los hombres aborígenes hablan diversas lenguas nativas, a través de ellas, el quechua y el aimara en la sierra y más de treinta lenguas en la selva, siente, piensa y se comunica. Por estas lenguas fluye un tipo de personalidad distinta, que el castellano no puede lograr, porque éste resulta una lengua extranjera para el indio. Jamás se consideró esta implicancia, ni se respetó su personalidad. Se le impuso el castellano.

Este procedimiento es indudablemente, el que más ha cambiado la vida del aborígen desviando su personalidad y deformando su naturaleza. Urge actuar en función de las lenguas nativas, particularmente en la educación. Planteada así como premisas los distintos aspectos del problema indígena destaca el problema educativo, como uno de los esenciales aspectos, sin cuya solución no se podría ni pensar en la solución del problema integral del indio (Ministerio de Educación, 1970; 1950).

Los primeros intentos consistieron en llevar al campo las escuelas urbanas con toda la secuela de sus defectos y deficiencias. La escuela urbana no constituía una solución adecuada en el medio social dentro del cual nació y se desarrolló, menos podría servir para educar al indio. Como lógica consecuencia, se pensó crear un nuevo tipo de escuela al que teóricamente se le llamaba escuela rural, pero de tal solo tuvo la ubicación y el nombre.

Portugal (1998) decía: “La escuela rural para cumplir su misión, necesitaba tener sus propios objetivos, contenidos. Es ésta idea, la que inspiró el interés de crear instituciones especiales para preparar maestros especiales que eduquen al indio, idea que puede considerarse como uno de las motivaciones determinantes para la creación de la Escuela Normal.

Sin embargo, el razonamiento que acabamos de formular no fue por si solo el que determinó la creación de la sección normal, hubo causas más sutiles; una de ellas fue combatir el adventismo estableciendo escuelas fiscales. De aquí que en la formación de los futuros educadores se utilizó la enseñanza religiosa católica como curso básico del currículo. Así pues, el adventismo y su rápida propagación, considerado como un peligro para el clero, los terratenientes y caciques provincianos, aceleraron la posibilidad de crear escuelas normales para maestros rurales.

Afirmada la tesis de dedicar una educación especial para los indígenas, surgieron diversos puntos de vista respecto a la formación de los maestros. Unos pensaron que los normalistas formados con sentido pedagógico general podrían ser también maestros de niños indígenas; otros creyeron que había que preparar maestros indígenas para niños indígenas, y una tercera posesión sugirió formar maestros especializados en educación rural pero con jóvenes de todo grupo étnico sin discriminación (Morillo, 1993; 1994; Palacios, 1929).

Se decidió por esta última tesis, como transacción, pues la primera iba a resultar arbitraria ya que no se puede aplicar normas de orden universal a la educación de niños de grupos étnicos con una típica cultura y por tanto con problemas propios. La segunda tesis se ubica al otro extremo y, como dijimos antes, fue desechada pues podrían contribuir a crear separatismos raciales.

De aquí que a las primeras escuelas normales y claro está a la de Puno, ingresaron mestizos, blancos e indígenas, indiscriminadamente, ya que el problema de la



integración social es uno de los aspectos esenciales del problema indígena. La Sección Normal para la preparación de maestros de niños indígenas, anexa al Colegio Nacional San Carlos, se creó por Resolución Suprema N° 597 del 14 de mayo de 1925 durante el gobierno de Augusto B. Leguía. La iniciativa de su creación le correspondió al maestro Humberto Luna.

La Escuela Normal de Puno se creó bajo condiciones de valor pedagógica opuestos. En primer lugar, tuvo jerarquía de una mera sección de un colegio nacional. Por más que fuese éste el Colegio Nacional San Carlos, de trayectoria brillante, la institución destinada a la formación profesional de maestros resulta a simple vista con valor académico, no solamente similar a los estudios secundarios, sino incluso inferior, pues una sección carece de autonomía, porque está supeditada al funcionamiento de la totalidad institucional; por lo tanto, esta condición era realmente minimizante (Portugal, 1945; 1946; 2013; Quintanilla; 1978; Ramos; 1987; 1994).

Pero, por otro lado, la Escuela Normal tuvo el carácter mixto, es decir, en aquella sección, por primera vez en el país, se ensayo la formación de Maestros bajo un molde co-educativo. Aunque prejuicios posteriores le quitaron en 1926 este carácter, puede considerarse como una experiencia valiosa.

Finalmente, no obstante su falta de autonomía como parte de ella una sección de aplicación a la que asistían niños auténticamente indígenas. Desde un punto de vista pedagógico general esta condición debe considerarse como la más eficaz concepción de un proceso de formación profesional de docentes; pues cuando falta esta sección, la formación pedagógica es puramente teórica y por tanto ineficaz.

La sección de aplicación de las teorías pedagógicas o de práctica docente, estaba formada por niños auténticamente indígenas, procedentes de las comunidades aledañas a la ciudad de Puno, como el legendario Laykakota, Azoguini, Yuraj Orko, etc., a cargo de Humberto Paca, un maestro egresado de la propia Escuela Normal. La presencia de niños indígenas, permitió realizar una práctica real y concitó sentimientos de compromiso con la liberación de la raza indígena, marginada a pesar de sus elevadas cualidades culturales y su capacidad para el estudio y el aprendizaje. El maestro Paca adquirió allí una personalidad evidente de técnico en la enseñanza de la lectura y escritura a niños aborígenes, que el Ministerio de Educación, por desconocimiento o por mala intención, no lo aprovecho y si más bien convirtió al profesor Paca en un burócrata haciéndolo Inspector de Educación, cuando su puesto debió estar en un laboratorio de experimentación pedagógico.

Cuando alguna vez se escriba la Historia de la Educación Peruana, la Escuela de Normal de Puno deberá ocupar un capítulo importante porque de sus aulas egresaron verdaderos pioneros de la Educación Rural en el Perú.

La escuela rural de Pacastiti.

Si bien la existencia de las escuelas en el campo datan desde los años diez del siglo XX, este es el primer caso en que se adjetiva con la expresión “rural” a una escuela campesina, y creemos también que es la primera escuela a la que se le encomendó hacer acción efectivamente rural, ya que las demás fueron simplemente escuelas urbanas llevadas al campo con todas sus deficiencias y defectos.

Aunque la historia de las escuelas campesinas se remonta en Puno a 1903, en que Manuel Z. Camacho funda la Escuela de Utahuilaya y todas las escuelas oficiales que nacieron después del adventismo, repetimos, eran simples escuelas urbanas de primeras letras que se instalaron en el campo, precisamente en cada lugar donde se había instalado una escuela adventista, a fin de contrarrestar y salvaguardar los intereses del clero católico nacional y de alguna manera la de los terratenientes.

La educación es un hecho superestructural que deriva también de causas ambientales que juegan un papel importante. Este determinante es mucho más significativo si se trata de escenarios como el Altiplano que comúnmente se suele juzgar como una amplia y homogénea planicie, pero que en realidad ofrece diferencias marcadas de zona a zona.

El Altiplano del Titicaca, no es una planicie, sino más bien una sucesión de planicies de formas irregulares, separadas por las estribaciones que se desprenden de los Andes occidentales y orientales que circundan el escenario, rematando en colinas que mueren en la zonas bajas o se entrecruzan, limitando la sucesión de planicies. Tales planicies semejan gigantescas andenes. Las cordilleras que se encuentran en la parte norte forman casi un ángulo cuya cúspide se aleja bastante o más que las regiones del oeste y este, formándose planos más extensos que dan lugar a pampas también extensas (Rengifo, 1977; Renique, 2004; Rivera, 1922).

Los primeros planos son agrícolas, los segundos son agrícolas y ganaderos y los últimos son exclusivamente ganaderos. En uno de esos extensos planos ubicados hacia el norte del lago, se levanta un gran banco de arena o una pampa protegida por altas colinas donde se sitúa el gran ayllu de Sillota, formado por varias comunidades por cuya parte central corre el río San Antonio de norte a sur. Este banco de arena poblado de ricos pastizales es preferentemente ganadero pero también se puede hacer cultivos de plantas oriundas como la papa, la quinua, etc., Pacastiti es una de las comunidades que se levanta sobre este gran banco de arena que se denomina sillota. Las zonas ganaderas del Altiplano se han latifundizado más que las zonas agrícolas; de este modo Sillota y en ella Pacastiti está enclavada en un medio geo económico completamente latifundizado, pues, precisamente la provincia de Azángaro es la de mayores latifundios del departamento de Puno.



Es necesario tener en cuenta este hecho ya que de él se han desprendido las circunstancias especiales en la relación entre la comunidad y los latifundios que, en su afán de conquistar más tierras para sus haciendas, hostigaron permanentemente a la comunidades aquí como en todo el Altiplano de Puno. Y esas relaciones complicaron el desarrollo de la escuela en múltiples formas.

Pacastiti es una zona eminentemente quechua y se encuentra en la provincia de Azángaro, entre sus distritos de Asillo y San Antón, donde la gente vive de la ganadería y los cultivos primitivos. Pacastiti se estableció en 1926, como uno de las pocas escuelas con orientación para la enseñanza en el campo y para el campo. De este modo el gobierno de Leguía dio muestras de dar pase a la educación indígena, aunque con programas esporádicos y pequeños.

Creada la escuela se convocó a un concurso para la dirección de la escuela, al cual se presentó el maestro Emilio Vera Salazar, quien obtuvo la plaza de director. La Escuela de Pacastiti nació como todas las de éste tipo de escuelas pioneras, sin un plan preciso que normara su funcionamiento; de modo que cuanto caracterizó a su organización, su funcionamiento y sus logros fueron consecuencia del pensamiento creativo de su conductor. Este hecho otorga a estas escuelas un sello de avanzada realización, pero que dada su reducida amplitud, su significado se pierde como una gota de agua en el amplio y complejo mar de la problemática educacional del indio de nuestro país (Portugal, 1998).

Los objetivos principales de la Escuela Rural de Pacastiti que se trazaron en su funcionamiento fueron: 1) Pacastiti debía ser una escuela abierta para la comunidad, es decir para niños y adultos; 2) debía preparar a los niños para que sea un nuevo campesino con cultura y costumbres superadas; 3) debió ser el baluarte de la defensa de los intereses económicos y sociales del campesino.

Para cumplir estos objetivos se trazó un plan de acción que no se proyectó solamente sobre los niños sino también sobre la comunidad. Para los niños se adoptó con una metodología apropiada los planes y programas vigentes en aquel entonces. Para los adultos se estableció un servicio de alfabetización. Y para ambos, con criterio global, la escuela implanta jardines, huertos, chacras para el cultivo de granos y tubérculos; granja de cría de animales tanto oriundos de la región como importados de sangre mejorada, vacunos y ovinos. Además se establecieron talleres de artes manuales e industriales.

De lo expuesto se deduce que la escuela, tuvo una doble organización. Una específica limitada a la vida escolar y otra más amplia proyectada sobre la sociedad. La primera comprendía la escuela y sus aulas, en las que se impartía educación primaria hasta el cuarto año, como un hecho avanzado, pues en aquel entonces las escuelas campesinas en su mayoría eran de tipo mínimo, es decir, con transición, primero, segundo año y nada más.

La otra organización era una escuela para adultos, donde los indígenas aprendían a leer y escribir, así como adquirirían muchas nuevas ideas para mejorar sus costumbres. La escuela, para niños funcionaba durante el día y la escuela para adultos funcionaba durante las tardes hasta horas de la noche (Salas, 1970; Salazar, 1961; 1962).

En la escuela se enseñó a niños y adultos la higiene en forma práctica, estableciendo temporadas de baños en el río San Antón, durante los meses de setiembre a diciembre. Se realizó campañas de higienización de los hogares usando desinfectantes en los casos en que se hubieran producido enfermedades infecto-contagiosas como tifoidea y la viruela. Se promovió el trabajo de las vías de comunicación y los miembros de la comunidad, que entonces llegaban a más de tres mil familias, construyeron las dos vías carretas, parte de las vías que unen a Pacastiti con Asillo y de éste con Ayaviri.

De la misma manera se realizó la irrigación de los terrenos ubicados en distintos campos, pertenecientes al Estado, los cuales se llaman “yanasis” y que fueron tomados por la escuela. Algunas de estas parcelas eran usufructuadas por los hacendados. Pero la labor social más importante, fue la formación del Consejo de Defensa Patrimonial, formado por los líderes del ayllu a iniciativa del personal de la escuela. Su establecimiento provocó la indisimulable actitud negativa de los hacendados, quienes acostumbrados a despojar de sus tierras y bienes a los indígenas, iniciaron una campaña agresiva no solamente contra los campesinos sino contra la escuela.

Las escuelas ambulantes de pampa de Ilave (1929)

Al final de los años 20 del siglo XX, llegaba a su fin la dictadura de Don Augusto B. Leguía quien, acaso intuyendo el fin de su gobierno, se empeñaba en hacer obras que permitieran mantener su prestigio. Una de esas actividades consistió en la explotación gubernamental del indigenismo, pero en forma contradictoria; pues, por un lado se perseguían a los indigenistas políticos intelectuales y artistas, por otro lado se empeñaba en hacer actos que impactaran favorablemente. Así creó en 1930 el Día de Indio y en ese mismo año su gobernó creó la primera escuela ambulante en el Perú.

La Sección Normal de San Carlos de Puno en 1929 ya contaba con tres promociones. La mayor parte de los normalistas especialmente preparados para educar a niños, indígenas, estaban trabajando en las capitales de provincias y distritos, porque no había escuelas rurales en cantidad suficiente como para dar trabajo a dichos normalistas. Uno de ellos era Emilio Vásquez quien se encontraba trabajando en el distrito de Ilave y a quien le cupo la suerte de ser el fundador de la primera escuela ambulante en el Perú.

A principios de 1929 visitó la provincia de Chucuito, su diputado, el Dr. Segundo Salcedo, quien pasó una noche en el pueblo de Ilave. El normalista Emilio Vásquez, entonces flamante maestro, cargado de mucho idealismo, tomó contacto con el diputado Salcedo. El diputado y el maestro conversaron sobre problemas de la



educación. Y entre uno y otro tema tocaron el problema de la educación del indio, y surgió la posibilidad de crear una escuela en la provincia de Chucuito, ubicado en las pampas de Ilave; pampas que por su densidad y distribución demográfica exigía una modalidad especial de escuela. La Escuela Ambulante podría ser la fórmula (Tamayo 1982; Torres, 1940; 1940; Valcarcel, 1954).

Y así fue. El Diputado Salcedo recogió la idea, le dio la forma de proyecto, lo propuso al Ministerio de Educación y en el presupuesto escolar de 1929, salió creada la escuela de ambulantes de Ilave. Pero no pudo funcionar debido a que, como era común en nuestra administración pública, los presupuestos tardaban en ejecutarse y las nuevas creaciones casi siempre entraban en función a mediados de año. Cuando Emilio Vásquez se encontraba trabajando en una escuela de Ilave, fue sorprendido en el mes de agosto con una Resolución en la que se le nombraba como Director de la primera Escuela Rural Ambulante para las Pampas de Ilave.

Ni el Comisionado Escolar de Chucuito ni Emilio Vásquez recibieron directivas acerca de las normas conforme a las cuales debía funcionar la Escuela Ambulante. Este hecho da la idea exacta de cómo se trataba el desarrollo de la educación en aquel entonces. Es que a los gobiernos oligárquicos, interesaba simular que estaban haciendo algo por los campesinos, pero en verdad eran conscientes de que ese algo era nada y a veces contraproducente, ya que más de una persona nombrada para maestro se dedicaba a cualquier otra actividad, y en algunos casos hasta lesivos para el indígena (Portugal, 1998).

Emilio Vásquez cuenta que así como sorpresivamente fue nombrado como Director de la primera escuela rural ambulante, también fue retirado inesperadamente, sin que nadie pudiese explicar la razón. A los cuatro meses de haber asumido el cargo, un día de diciembre fue sorprendido con otra resolución por la que se le devolvía a la Escuela de Ilave y se nombraba en su reemplazo a un maestro de tercera clase, sin título, ni antecedentes de formación magisterial, llamado Fortunato Bardón.

Puede inferirse que el retiro de Vásquez de la Escuela de Ambulantes se debía a que no se había enfrentado a los adventistas como esperaban los políticos. Por el contrario, empezó a trabajar de acuerdo y en colaboración con la escuela adventista, lo que desvirtuaba el propósito político de quienes alentaban la creación de esta escuela. Después de Bardón se sucedieron varios maestros más y la experiencia duró hasta mediados de los años treinta, pero su labor no tuvo ninguna repercusión, porque se desarrolló sin espíritu y sin acción constructiva (Vasquez, 1955; Memorial, 1921; Velasquez 2007; Villaran, 1922).

Como el Ministerio de Educación no le dotara de presupuestos a la Primera Escuela Rural Ambulante de las Pampas de Ilave, Vásquez formuló personalmente el presupuesto, contando con los elementos de juicio que le daban su preparación de maestros profesional, su conocimiento del medio y su mística como fervoroso militante indigenista.

Los aspectos más significativos de un Plan de Programa que había esbozado, estaban consignados en el artículo que escribiera, pues el contenido de ese plan, extraemos los siguientes puntos que constituyen los objetivos y el contenido pedagógico que le dio a la escuela especial que le cupo dirigir por el tiempo efímero de cuatro meses; pero tal Plan Programa vale por el espíritu y el propósito que planteó Vásquez. Vásquez plantea como la primera cuestión qué hay que imprimir en la vida del indio es la educación cívica. Aunque el indio posee una educación moral cívica derivada de su cultura, es indudable que vivía y vive aun al margen de la moralidad y la civilidad occidental que prima en nuestra cultura.

Por eso Vásquez se interesaba porque el indio comprenda sus deberes y sus derechos como ciudadano de la República de acuerdo con la Constitución vigente que rige la vida nacional. y desde este punto de vista Vásquez plantea la necesidad de no hacer de la moral y la civilidad un conjunto de preceptos abstractos, sino de desarrollar la siguiente cuestión:

- a) El conservar las buenas costumbres como la cooperación que es una de las normas sociales de convivencia entre los campesinos, erradicando toda posibilidad de crear divisiones, conflictos y rencores sociales.
- b) Combatir los vicios como el alcoholismo y el cocaísmo que se han connaturalizado con su vida y propiciados por costumbres impuestas por los españoles, como el trabajo forzado y las fiestas, que fomentan el cocaísmo y el alcoholismo.
- c) Cultivar el patriotismo como un sentimiento que no debe reducirse a la actitud bélica de servir en el Ejército y pelear por la patria en las batallas, sino como una actitud emocional y social permanente y profunda que se debe cumplir en la paz como proyección de progreso de los pueblos.
- d) Cultivar el cooperativismo, haciendo que su acción se refleje en toda la vida del ayllu, en forma de superación como la adquisición de herramientas mecánicas para mejorar o tecnificar su trabajo de producción.

Plantea Vásquez para la educación del indio, una educación para el desarrollo económico. Para este fin parte de la realidad indiscutible de las zonas rurales que son eminentemente agrícolas y ganaderas.

En la cuenca del lago Titicaca la zona lindante con las aguas del lago es eminentemente agrícola. Allí se cultiva la papa, quinua, trigo, cebada, habas, cañigua y otros pero con métodos primitivos que son necesarios superar. Y ello se proponía realizar Vásquez. Aunque esta zona no es precisamente ganadera, las zonas más altas si lo son, la experiencia observada por Vásquez en la crianza de ganado vacuno con método especial, le sugería la necesidad de actuar sobre este aspecto de la producción del medio, propiciando desarrollar su producción.



La otra cuestión que plantea Vásquez, es la educación higiénica y con ella se incorpora un aspecto que le confiere a su plan un enfoque integral. Dentro de la educación higiénica se plantean las siguientes cuestiones:

El mejoramiento de la vivienda primitiva en que vive el indio carente de amplitud y de medios de ventilación y de iluminación, así como ausencia de medios que satisfagan la buena conservación de la salud.

- a) Empezar por superar el dormitorio haciendo que el campesino aprenda a dormir en catres, con cama aseada, ropa para dormir y otra para trabajar, pero ante todo limpio a fin de que no sea morada de piojos que le hacen víctima de enfermedades endémicas como la tífus.
- b) Lograr que el indígena aprenda a vestir, cambiando de vestido cada vez que se ensucie de manera que así se desprenda de las enfermedades que genera la ausencia de aseo.
- c) Los indígenas se alimentan con los pocos recursos que cuenta y que indudablemente son nutritivos, pero en forma completamente antihigiénica; pues debe aprender a consumir lavándolos y lavando la vajilla que emplean.
- d) Los indígenas deben aprender la crianza de sus hijos con métodos superados e higiénicos pues, por costumbre ancestral crían a los niños con procedimientos generados por prejuicios.

Siempre se ha concebido la escuela como el medio de enseñar a leer y escribir, contar y rezar. La Escuela Ambulante, por razones de inestabilidad de su funcionamiento no enfocó este aspecto en su quehacer educativo. Pero más que todo Vásquez pensaba que una escuela orientada a enseñar a leer y escribir y hacer esto en castellano ha sido y es nociva.

Lo que el indio necesita es una educación integral para el desarrollo económico y social, enfocado como lo enfoca en la educación higiénica, económica y cívica. La lectura y escritura vendría por añadidura, como una necesidad consecuente. Y su concepción en los años en que se planeó se le considera como una idea avanzada. Vásquez incluye aspectos complementarios en la educación del indio, los que se mencionan a continuación:

- a) La educación física, no solamente con la práctica del trabajo sino con la práctica de los juegos.
- b) La necesidad de crear un cancionero escolar, tanto porque los niños campesinos son músicos natos, sino por la necesidad de recoger y cultivar su rico folklore.
- c) Sembrar ideas a favor del establecimiento de escuelas y de su aceptación en los medios rurales, pues en aquellos años se advertía cierta resistencia de los campesinos por mandar a sus hijos a las escuelas.
- d) La necesidad de estudiar los elementos y la orientación que deben tener los programas escolares para los campesinos, pues no es pedagógico que las

escuelas campesinas utilicen los mismos programas que en las poblaciones urbanas.

- e) Finalmente, la escuela ambulante debe realizar labor de orientación técnica de las escuelas campesinas estables. Esta obra concebida por Vásquez se sistematizó en los Núcleos Escolares Campesinos que se organizaron veinte años más tarde.

No se puede dejar de indicar en esta parte relacionado a la única escuela rural ambulante que funcionó en el Perú, sin antes expresar nuestro juicio personal, primero porque toda acción original deja siempre un surco abierto y luego, cualquiera que haya sido su resultado debe enunciarse sin reservas. En el caso de la Escuela Rural Ambulante de las Pampas de Ilave, se debe destacar para que la posteridad comprenda que en el pasado se ahogaron las ideas más lúcidas por la acción negativa de quienes manejaron los destinos de la educación y del país, al amparo de sus intereses personales.

La Escuela Rural Ambulante de Ilave fue un caso original, ya que no hubo en el país ni antes ni después otra experiencia de la misma naturaleza. A pesar que motivos aparentemente justificados, como la gran dispersión de la población suscitó su creación, se puede creer que una escuela ambulante para niños es algo que debe considerarse en forma permanente y sin espacios de tiempo limitado. Por otro lado, la experiencia de la Escuela Rural Ambulante de Ilave se le puede ubicar como precursora de experiencias posteriores, pues en materia de educación campesina, las Brigadas de Culturización primero y luego los Núcleos Escolares Campesinos, sistematizaron lo que Vásquez se planteó sugiriendo la necesidad de crear un programa peculiar para la educación indígena. Las Brigadas trabajaron sobre aquellos aspectos económicos, sanitarios y culturales ya informalmente previstos por Emilio Vásquez.

La primera brigada de culturización (1939 - 1945)

A fines de los años treinta el panorama del problema del indígena presentaba una situación de contradictorios síntomas en América. En realidad seguía campeando múltiples formas sociales de explotación, pues seguían los trabajos y servicios gratuitos, el despojo de tierras y la discriminación general. Por otro lado, se producen actitudes de descontento y menudean los levantamientos campesinos que amenazan la estabilidad de los dominadores que reaccionan con procedimientos represivos repudiables.

El gobierno para poner coto a esta situación toma medidas que si bien resulta letra muerta, vale el hecho mencionarlos. Bolivia llegar a abolir la mita y el pongueaje, promulga su código de trabajo agrario y dota de tierras a las escuelas rurales. Ecuador dicta disposiciones a los trabajadores en las haciendas y el uso de la lengua nativa en el enseñanza. México intensifica la tarea de superación de la reforma agraria



emprendida en 1911 y la elevación de la cultura indígena mediante la educación fundamental que se ensaya en Patzcuaro, Y aún Estados Unidos dispone que los nativos pieles rojas se desarrollen de acuerdo con su propia cultura.

Pero el Perú, solo había establecido un hecho, parcamente, la celebración del Día del Indio el 24 de junio, día del Inti Raymi; consecuentemente urgía que en el Perú se realicen acciones concretas a favor del indio, lo cual determina el establecimiento de las Brigadas de Culturización. En el Perú el panorama general de América refleja condiciones singulares.

En Cusco y Puno siguen las formas de explotación que a su vez provocan sucesivos levantamientos de campesinos desde Juan Bustamante Dueñas en Azángaro, hasta Tomás Condori en Sandía, Hipólito Quispe, Anacleto Supo y Ambrosio Ayque y otros en Lampa; posteriormente vuelve Rumi Maqui en Huancané hasta fundar la nueva capital del Perú, que fue la ciudad de las Nieves de Huancho. La acción de los adventistas, del movimiento Rijchari y de las escuelas rurales, así como la producción de una nueva literatura, que parte de Orkopata, que da personalidad cultural al indio como ente étnico en su condición de explotado, pero relievando sus derechos humanos, promueve una nueva actividad en el campesinado.

De este modo, se evidencia el problema indígena en el Perú y en Puno, con características bien claras. Ello no puede permanecer mas tiempo soslayado, pues resulta una vergüenza nacional que en el Perú nada se hiciera por el indio, no obstante que era la cuna de brillantes culturas de América Precolombina. El gobierno peruano para evitar los eternos conflictos entre indios y hacendados y autoridades, intenta realizar una acción que sin tocar problemas profundos como el derecho a la institución de las tierras que se le despojara en la conquista y que la república no les devolvió. Así surge la necesidad de tomar medidas el de elevar la cultura de los indígenas, asimilándola a las modalidades de la cultura occidental. Esta necesidad cobra dos facetas para quien lo ve con ojos interesados.

El gobierno constituido en su mayoría por representantes de los terratenientes, denota una actitud francamente negativa, pero como ya no puede evitar la avalancha de acontecimientos, lo acepta con disimulo y caso con la insana intención de torpedearlo después. Otro sector de hombres se interesa con sinceridad y luchando a brazo partido contra todas las negaciones, hace aprobar la creación de las Brigadas de Culturización con el anhelo de que algo se había de realizar a favor del indio. Una tercera categoría de hombres, los que tuvieron a su cargo la tarea de entrar en acción, esos sí tuvieron la convicción de hacer una obra concreta de bien, lo que fue descubierto por los primeros y las Brigadas fueron destruidas paulatinamente.

Las Brigadas de Culturización que se crearon en función de todo el país, se concretaron en el departamento de Puno. Podemos interpretar esta decisión del gobierno desde diversos puntos de vista. Puno es, indudablemente, una unidad geográfica y demográfica claramente diferenciada del resto de la nacionalidad, por su condición

del Altiplano con un lago, el más alto navegable del mundo, y su población es mayoritariamente indígena, poseedora de las culturas más antiguas de América, las de Pucara y Tiahuanaco.

Por otro lado, Puno era el foco permanente de rebeliones campesinas que no solamente mantenían en estado de zozobra a los pobladores de los pequeños centros urbanos y particularmente a los terratenientes o hacendados, sino al propio gobierno central, ya que con frecuencia se veía obligado a movilizar la gendarmería o el ejército para ahogar en sangre aquellas sucesivas subversiones.

Y la tercera cuestión fue la urgencia de oponer una acción de resistencia a la labor del adventismo, cuyos resultados imprevisibles habían generado una situación política, la formación sindical del movimiento Tahuantinsuyo formado por cholos de los pueblos campesinos de las comunidades y haciendas. Las Brigadas de Culturización fue ideado, creado por Luis Mercado, propuesta que fue aceptado por el gobierno de Manuel Prado y puesta en práctica con la creación de cinco Brigadas para cinco departamentos: Puno, Cusco, Junín, Ancash y Cajamarca. Es indudable que a Luis Mercado se debe este primer intento de redimir al indio, de manera similar a lo que hacían otros pueblos de América de población rural indígena en gran porcentaje.

Por eso es necesario destacar no solamente la presencia de Luis Mercado en el Ministerio de Salud, Prevención del Trabajo, sino su personalidad. Mercado conocía y sentía lo que estaba ocurriendo en Puno y como hijo de este departamento, encontró llegada la oportunidad de servir realmente a su pueblo, cuyo dolor había de mitigar sacándolo de la ignorancia, enseñándole el camino de sus derechos cívicos y humanos. Por tanto, Mercado fue uno de los pocos hombres sinceros que tuvo fe en la labor que realizarían las Brigadas y para que esta fe llegara a convertirse en una realidad desplegó los mejores esfuerzos de su capacidad y de su idealismo. Por eso, a pesar de su natural y perceptible modestia, se impuso su proyecto.

Las Brigadas de Culturización en el Perú se inspiraron en las Misiones Culturales de México y consecuentemente tuvieron similares objetivos de organización y funcionamiento, aunque con marcadas diferencias. Las Misiones Culturales Mexicanas tuvieron una estructura ágil y variable en su personal, pues constaban de un jefe, un educador, un antropólogo y distintos especialistas en técnicas agrícolas, sanitarias, artísticas y hasta deportivas. La presencia de los técnicos especialistas era lo que precisamente era variable; su inclusión dependía de la actividad que interesaba a la comunidad campesina donde debía de operar la misión; si el interés de este era por ejemplo, la actividad deportiva del fútbol, en este caso de incluía un futbolista, precisamente para partir de una motivación real y no de una situación artificial o impuesta.

En cambio en el Perú se dio a las Brigadas de Culturización una organización estable, diríamos estereotipada en su personal; cada Brigada se conformó con un jefe, dos



auxiliares y un chofer a cargo de la movilidad. Es de suponer que esta organización de personal ofrecía menos probabilidades de éxito que la misión mexicana.

Las cinco primeras Brigadas creadas se concentraron en el departamento de Puno. Después de una labor preliminar de planificación en la ciudad de Puno, se distribuyeron en las provincias más afectadas por el problema indígena. Estas fueron Puno, Chucuito, Huancané, Lampa, Azángaro, pero con la misión de cubrir también las demás provincias en su acción. La labor cumplida en su primera etapa fue de contacto y exploración. Primero asistieron a las grandes concentraciones de indígenas que se realizaban en los pueblos durante las festividades en las ferias locales de los días domingos. Luego empezaron las visitas a las comunidades en su propio medio. Estas fueron limitadas debido a que al principio no se dotó a las Brigadas de la movilidad indispensable.

Fueron dos las razones que determinaron la transformación de las Brigadas de Culturización en Brigadas de Alfabetización, una justificable y la otra inconfesable. Durante el gobierno de Manuel Prado, se estableció la campaña Nacional de Alfabetización que empezó a funcionar a nivel nacional en 1943. Aunque este servicio bien podía haber dependido de las inspecciones de Educación ubicadas en cada una de las provincias del país, se sugirió que las Brigadas podían tomar parte en las supervisiones de dicha campaña y consecuentemente se dispuso que ellas pasaran del Ministerio de Salud, Previsión y Trabajo al Ministerio de Educación.

Y en 1944, aunque sus tareas continuaron, por lo menos en Puno se transformaron en Brigadas de Alfabetización. Quienes hicieron la propuesta sabían que el Ministerio de Salud tenía bien equipada las Brigadas y con regular presupuesto para su funcionamiento, y el Ministerio de Educación, debido a la amplitud de sus problemas, no podría sostenerlas y por tanto tenía que zozobrar. Por eso se interesaron en la transformación que se operó.

En 1945, último año de funcionamiento de las Brigadas de Culturización, tocó verlas perecer en nuestras propias manos; pues ese año al ser nombrados jefes de Séptima Brigada de Alfabetización con sede en Puno. La Brigada se entregó reducida a una camioneta que no caminaba de puro vieja, un equipo de altavoces compuesto por un motor, un micrófono y unos altoparlantes malogrados y con el personal reducido a una sola persona que era el que escribe estas remembranzas; es decir, una brigada de una sola persona.

Nos interesa glosar en detalle acerca de la Primera Brigada de Culturización, que tuvo por sede Puno y por área de trabajo el Altiplano del Titicaca en su múltiple demografía por aimaras y quechuas. Esta brigada actuó con una orientación dinámica y tuvo en cuenta la cultura que poseyeron los antepasados de los habitantes de la zona; sintieron el dolor humano del indio discriminado por siglos, recogieron en la práctica la experiencia del adventismo y del movimiento Rijchari, y nutrieron su acción con la

ideología indigenista sembrada en Puno desde Telésforo Catacora hasta los Peralta de Orkopata.

Los miembros de la Primera Brigada, en una actitud interesada en la redención del indio, no se limitaron a cumplir directivas concebidas desde la capital con criterio abstracto y acaso intencionalmente superficiales; salvaron los límites de toda concepción de materia de temas a tratar con los campesinos. Cada uno, con el genio que le inspiró su conciencia, actuó con el afán de romper la desconfianza del indio llegando a su corazón y tocando su conciencia. Su acción conjunta y coordinada, encaró asuntos sanitarios, cívicos, sociales, económicos y culturales.

En uno y otro campo hicieron labores profundamente vinculadas con las necesidades reales de cada comunidad. En lo sanitario enseñaron a los campesinos prácticas y habituaciones de higiene, con el uso frecuente del agua y el jabón como el mejor medio para prevenir enfermedades y conservar sano y fuerte el cuerpo y el alma; enseñaron a utilizar recursos naturales como el chaqo para lavar y preparar dentífricos y abrieron surtidores de agua potable y excavaron silos sanitarios.

En lo económico impartieron consejos y directivas para la utilización de los suelos, para lograr la mayor productividad en los cultivos, y para la buena crianza de los animales, alentando los procedimientos de engorde de reses y cerdos y establecieron criaderos de aves. En lo cívico, hicieron conocer los derechos y deberes cívicos de los peruanos, para terminar por desempeñar en papel de gobernadores, de jueces, de médicos y hasta sacerdotes; pues resolvían los conflictos derivados de hechos circunstanciales como los estados de beodez en las festividades religiosas, hacían transar en los litigios por tierras, atendían casos de enfermedades y hasta bautizaban en casos desesperados en que alguna criatura corría el riesgo de morir sin recibir este sacramento.

En lo social, alentaron las formas de trabajo colectivo y el funcionamiento de las instituciones de previsión social; promovieron que no se utilizara ni alcohol ni coca en sus reuniones sociales, enseñando formas de diversión sana, como la práctica de deportes, propiciando campeonatos campesinos. En lo cultural inculcaron la idea de que aprendiendo a leer y escribir llegarían a conquistar el respeto de sus derechos y que ese aprendizaje solo la escuela lo puede lograr; hasta entonces, los indígenas se mostraban renuentes a mandar a sus hijos a las escuelas pues creían que la escuela les quitaba un trabajador.

Este programa realizado con devoción, esfuerzo y generoso desinterés rompió la barrera de desconfianza y de animadversión que los campesinos sentían por los mestizos y blancos y hasta por los maestros. Ellos se mostraron asequibles y dispuestos a seguir cuando les sugerían los miembros de la Brigada. Este fue uno de los efectos más positivos, pues si los campesinos se despiertan sin romper con la desconfianza, en el Perú podría generarse una lucha social de razas, con grave peligro para la



integración de la nacionalidad. Este peligro los redujeron las Brigadas por lo menos en la zona demográfica en que los campesinos constituyen mayorías nacionales.

Desde luego, el logro de esa actitud no fue fácil. Pues, teóricamente como iniciaron sus tareas provocó hechos anecdóticos que más tarde se superaron con mucho acierto. Cierta vez, un indígena de una comunidad, preguntado sobre qué efecto les había producido al principio las Brigadas, respondió con esa natural ironía casi sajona que posee especialmente el aimara: “Si vinieron, nos insultaron con unas grandes cornetas y se fueron”. Es que en los inicios sus prédicas, por falta de experiencia, empezaban por denunciar los vicios y las malas costumbres de que eran víctimas; pero luego les aconsejaban superar tales vicios y costumbres. Más el indio, hacia conciencia de la primera parte, sintiéndose herido; por tanto ya no participaba en la segunda parte.

La sinceridad, el esfuerzo y la eficacia con que trabajaron los miembros de la Brigada de Puno, promovieron un verdadero y efectivo cambio de actitud en los campesinos. Los terratenientes advirtieron que el campesino culturizado dejaba de ser esclavo sumiso de cuyas energías vivían. Los gobernadores, jueces y hasta los curas advirtieron menguados sus medios de subsistencia ya que los campesinos no acudían sumisos a sus oficios a ser despojados de los pocos dineros y medios de subsistencia que tenían aun.

Y hasta los comerciantes en alcohol y coca vieron menguados sus negocios. Ante semejanzas cambios, elevaron sendas denuncias a las autoridades, acusándolos a sus miembros de comunistas y apristas que se dedicaban a solventar a los campesinos. Como no se constataba nada concreto, la oligarquía capitalina urdió medios vedados para destruir las Brigadas y lo consiguieron. Primero los dispersaron, luego redujeron su presupuesto y su personal, más tarde lo trasladaron de Ministerio cambiándole el programa de trabajo, hasta que al fin lograron que se borrara su existencia. Una acción cultural, no es evaluable durante el mismo proceso.

Muchas veces en las mismas circunstancias de su desarrollo suelen ser más perceptibles, los defectos y deficiencias que los resultados positivos, esto es lo que patéticamente con la labor de las Brigadas. Pues durante los años de su funcionamiento, todos comentaban siempre negativamente acerca de ella. La gente percibía montos mayores al de los maestros en servicio común; gozaban de las facilidades de una camioneta, mientras los maestros se movilizaban de las variadas maneras, hasta a pie.

Estas eran las cosas que percibía la gente pero no llegaba a penetrar en el angustiado afán que ponían en su tarea, los días sin comer y las noches sin dormir que pasaban, por llegar a distantes y desoladas comunidades. Ha sido necesario que pasen tres decenios desde los años en que las Brigadas funcionaron y que podamos ver como lo hemos visto, las consecuencias de aquel esfuerzo que realizaron. Una barrera, al parecer eterno e infranqueable, separa el indio del blanco y del mestizo.

Pues el blanco le había despojado de cuanto poseyera durante la conquista y el coloniaje, sumiéndolos en la más horrida de las esclavitudes. Y el mestizo le había engañado métodos de esclavismo. Por eso, en su incapacidad para librarse de la opresión y la esclavitud siempre fracasaba cada vez que se levantó en beligerancia, bajo el peso de las fuerzas opresoras que ahogaban en sangre sus protestas; decimos por eso el indio sobaba al blanco y al mestizo, le mentía cada vez que podía y le trabajaba sus tierras despojadas, con pereza, encontrando en estas prácticas una forma de vengarse, si así podemos llamar.

Las Brigadas, especialmente la Primera Brigada que operó en Puno, al unir la idea y la obra en su influencia sobre la vida de los campesinos, lentamente pero en forma segura, rompió con la desconfianza apelmazada en siglos de engaño. Por lo menos, en el peor de los casos, el indio aprendió a descubrir cuando los “mistos” (mestizos y blancos) iban en su busca con el corazón y la conciencia limpia, es decir, con cariño sincero y con la verdad clara. Este hecho o fenómeno podemos considerar como un paso inicial pero eficaz de real integración del pueblo peruano, pues de otro modo se habría gestado ya, por lo menos en Puno, una cruenta lucha de razas.

Y creemos que ello no ocurrirá. La primera piedra la pusieron aquellos hombres sencillos, generosos y esforzados que formaron en Puno, la Primera Brigada de Culturización indígena. Como consecuencia de lo anterior o paralelamente a ello, el indio tomó una nueva actitud frente a las presiones que las había estado sufriendo en una callada pasividad. En las haciendas empezó por exigir el cumplimiento de las leyes que hace tiempo había abolido el trabajo gratuito, y la dación de escuelas para la educación de sus hijos que el gobierno había establecido; actitud que era un síntoma inequívoco que los feudos corrían peligro.

Esta fue a no dudarlo, la labor que más adversarios levantó la Brigada en su contra, causando una avalancha de denuncias y quejas de la más variada especie. En las comunidades las gentes dejaron de mostrarse el esclavo servil de cuya mansedumbre gozaban las autoridades de los poblachos. Los gobernadores, ya no tenían las innumerables quejas para imponer multas, los jueces advirtieron la disminución de litigios, los curas ya no podían contar con los cargos de las festividades que tan gruesas cosechas de dinero les dejaban y aun los comerciantes vieron menguados sus negocios de alcohol y coca.

Ante tal cambio de circunstancias adversas para los “mistis” éstos se dedicaron a desprestigiar a las Brigadas, en algunos casos aliándose con los terratenientes para hacer denuncias mal intencionadas. Las primeras escuelas creadas en los medios rurales no contaban con alumnado. Los padres se negaban a mandar a sus hijos a las escuelas por que afirmaban que la escuela les enseñaba una serie de cosas sin sentido, les quitaba un trabajador en la producción de la pequeña economía del hogar.



En algunos casos se producía una abstención total y los maestros tenían que acudir a la policía para exigir que los niños fueran matriculados. Y en los mejores casos, algunos maestros tenían que recorrer al ayllu, casa por casa para realizar la matrícula. Esta situación cambió radicalmente. Los campesinos informados de que si no lograban que sus hijos llegaran a leer y escribir, seguirían sufriendo como ellos la esclavitud de la ignorancia y de las gentes. Así que como natural consecuencia de este nuevo convencimiento, las escuelas se repletaron, planteando la necesidad de más maestros y más escuelas.

Incluso en Puno se advirtió que el Colegio Nacional San Carlos que solo contaba con los hijos de la clase alta y medias, se llenaron de adolescentes indígenas, planteando nuevos problemas educativos; pues, una educación secundaria como una antesala de la Universidad, no podía servir para los jóvenes campesinos, a pesar de que ellos también tenían derecho de llegar a la universidad, pero es que había que orientar la escuela secundaria con otro carácter más funcional.

Así se intentó estableciendo colegios secundarios técnicos, pero a base de ocupaciones desvinculadas de los intereses rurales y por tanto ineficaces, más aun peligrosos por la división social que propiciaba. Pero la verdad es que escuelas y colegios se abarrotaron de estudiantes indígenas, fenómeno que se ha acrecentado en forma incontenible en los últimos años.

La escuela experimental de Ojherani (1944 - 1951)

Al pie de las escarpada colina de roca rojiza que se yergue sobre el camino carretero que se dirige a los pueblos del sur de la región de Puno, siguiendo las sinuosidades de las orillas del lago Titicaca, se forman diversas quebradas atractivas y de un clima muy agradable. Una de estas quebradas de Ojherani, palabra que significa lugar en que se produce profusión de olas, lo que contrasta con el carácter real del escenario, pues la amplia quebrada remata en un remanso en una playa muy pintoresca.

En este bellísimo escenario se levanta un conjunto de casas campesinas, unas en los escapados del cerro y otras al pie de la colina que se llama Ch'imu. Las casas son construidas de adobe y los techos de totora compacta que da a la vivienda cierta solidez. La denominación de Ch'imu nos recuerda el origen de sus pobladores a quienes, así como a los demás grupos de esta zona, se les suele llamar chiris que también es palabra evocadora; no olvidamos que Ch'imu fue una cultura ubicada en la costa norte, en la región peruano-ecuatoriana, y los Chiris de Quito fueron un grupo étnico de esta cultura, de la que provendrían los Chiris de Puno, traídos como mitimaes cuando los incas extendieron sus dominios.

Los grupos humanos que pueblan Ch'imu, Icho y Tunuhiri de esta misma zona ofrecen caracteres peculiares diferentes del resto de los grupos humanos del Altiplano, desde los medios de vida y sus costumbres hasta el modo de vestir, ellos son los únicos que cultivan hortalizas y flores y son originalmente industriuosos. Una de las

aspiraciones más lúcidas que nació en el seno de la Primera Brigada de Culturización fue que los campesinos aprendieran a leer y escribir; en principio para que pudieran aprovechar de inmediato las cartillas que prepararon sobre higiene, alimentación, industrias caseras, mejoramiento de crías y de cultivos, y luego para que el campesinado saliera de su postración debido a la incapacidad para interpretar los instrumentos de difusión como los periódicos, revistas y libros. Pero la Brigada por su carácter móvil no podía realizar esta labor que requiere permanecer en cada centro poblado por lo menos durante el tiempo requerido para ejecutar la enseñanza inicial de la lectura.

Por esta razón la Brigada determinó solicitar los servicios docentes de los maestros de algunas escuelas para realizar el aprendizaje de la lectura en las lenguas nativas porque los instrumentos de culturización que preparaban debían ser expuestos en forma bilingüe. La solución la encontramos en la hermana y en la esposa de Francisco Deza Galindo, por este año, maestras de Pallalla y Santa Rosa, escuelas campesinas situadas en los distritos aimaras de Chucuito y Ácora. Asunción Galindo y su cuñada Luz Díaz de Deza iniciaron el trabajo de educar a los niños y adultos en aimara desde la Escuela de Ojherani. Cierta día de 1940, ciento y tantos maestros reunidos en la ciudad de Puno, bajo la dirección del profesor Luis Rivarola y el Inspector de educación Gustavo Rubina y otros, se visitó el trabajo que realizaban las dos maestras en Ojherani y se observó la experiencia de utilización de la lengua nativa para el aprendizaje de lectura y escritura con niños aimaras.

En aquella oportunidad fue muy grato constatar, no precisamente el resultado técnico pedagógico del experimento, si no otro, más profundo, más humano. Y es que los niños aprendían con alegría, ellos sentían evidente satisfacción de poder comprender lo que leían más aún de poder escribir en la lengua con la que nacieron y la que empleaban en el ambiente familiar y social de que procedían. En cambio, que diferente es la actitud de los niños que concurrían a las escuelas donde se les enseñaba a leer y escribir en castellano. En este caso permanecían callados, sumisos en un mutismo deprimente y perturbador de su personalidad. Era indiscutible que el experimento dio resultado positivo y quedaba descorrido el velo de dudas y discusiones que cubría la posibilidad de que los niños indios leyeran en su propia lengua.

En Ojherani existía antes una escuela pública, pero funcionaba como las demás escuelas en castellano y por tanto realizaba una acción exótica y distinta, por lo cual los padres se resistían en enviar a sus hijos y los niños aimaras asistían sin saber a que iban a la escuela. Sin embargo la existencia de la escuela sirvió de antecedente auspicioso para su transformación en escuela experimental, tanto por los aspectos positivos que presentaba el ambiente físico y social como por la propia experiencia negativa de la escuela.

En 1940 en que Asunción Galindo y su cuñada Luz Díaz de Deza, demostraron la absoluta eficacia de la utilización de la lengua aimara en el proceso de aprendizaje de



la lectura y la escritura, surgió la idea de realizar un experimento más sistemático y formal en esa escuela, tanto en la mente de la maestra Galindo como en la de los miembros de la Brigada. Se plantearon las gestiones del caso ante el Ministerio de Educación y aunque tardó mucho al fin se logró conseguir la autorización oficial; así en marzo de 1944 una Resolución Suprema determinó la creación de la Escuela Experimentación Pedagógica para alfabetizar y castellanizar adolescentes y adultos.

Pero como la autora estaba más interesada en los niños, en 1946 se extendió la autorización comprendiendo a los niños, a través de una escuela primaria. En la autorización oficial se asigna a la Escuela Experimental las siguientes tres finalidades: 1) preparar niños campesinos en la formación de su personalidad mediante una educación integral y práctica, de acuerdo con sus propios intereses; 2) preparar al niño para que sepa defenderse en la vida, mediante el trabajo, los hábitos de higiene, la ayuda mutua y la comprensión de lo que leen y escriben; 3) como la escuela es factor fundamental para formar los valores del campesino, la labor educativa de este plantel se extenderá a la sociedad, enfocando en ella problemas de vital importancia; cultura general, alimentación, vivienda, deberes del ciudadano y el cumplimiento y respeto a las leyes del país.

La Escuela Experimental de Ojherani funcionó para niños en el día y para adultos en la noche, de suerte que el experimento tuvo carácter integral sobre la comunidad, pues uno de los defectos de la escuela común consistía en considerar solamente a los niños, dejando al margen a los adultos, de modo que los resultados se anulaban porque como el indígena tiene sus costumbres propias y diferentes a los de la cultura dominante, lo que hacía la escuela quedaba anulada en el hogar.

Funcionaba durante cinco días en el local del plantel, en actividades preferentemente pedagógicas y el día sábado se destinaba a labor social práctica en los hogares y la comunidad. Con tales características, la acción de la Escuela Experimental de Ojherani fue, pues, realmente integral sobre el niño y el adulto, en la escuela y en la comunidad, mediante el empleo del instrumento extraordinario que era la lengua nativa aimara, hablada y escrita.

La campaña de alfabetización en Puno (1943 - 1945)

Es oportuno observar que en el Perú todos los actos del gobierno han sido siempre de bases y objetivos políticos. Aunque parezca ingenua esta observación, ya que no de otro carácter puede ser todo acto gubernamental, es que en tales actos primó no la esencia de la finalidad patriótica del interés nacional, sino el fin transitorio del grupo encaramado en el poder. La Campaña Nacional de Alfabetización que se inició en los primeros años del gobierno de Manuel Prado, que sucedió al general Oscar Benavides, no podía ser una excepción, veamos los acontecimientos de lo antes dicho. Cuando en julio de 1932, asumió el poder Don Manuel Prado, las estadísticas informaban que el 64% de la población era analfabeta.

Si consideramos que el analfabetismo es mayor en la sierra sur, es posible que el porcentaje fuera de 80 o 90% en departamentos como Puno, Cusco y Apurímac, de densa población aborígen. Esta realidad bien podía presentarse como razón irrefutable para establecer la Campaña de Alfabetización, pero es que primó en este caso el objetivo del impresionismo politiquero, en este caso el propósito de fabricar firmantes para contar con más electores en las elecciones cívicas.

Durante el gobierno del general Benavides se había iniciado la labor sobre los indígenas con la creación de las Brigadas de Culturización, en el entendido siempre avieso de que éstas cumplieran una labor superficial, a manera de barniz, sobre las masas campesinas. Pero se dieron con el chasco de que algunas Brigadas habían calado muy hondo, como la de Puno, la cual fue acusada de realizar una labor subversiva. Los oligarcas capitalinos, los hacendados y aláteres provincianos no podían entender que una labor sincera y honesta de redención del indio, era precisamente eso, producir la subversión de los campesinos contra sus opresores, porque ningún hombre que sabiendo leer y escribir, o entendiendo el sentido de sus derechos, podría permanecer bajo la férula de latifundistas que manejaban a prefectos, sub-prefectos, gobernadores, alcaldes, jueces y curas como muñecos de teatro de títeres.

De modo que a la larga Lima tuvo que ceder a la presión y cortaron por lo sano, como se dice; no suprimieron las Brigadas, pero las pasaron al Ministerio de Educación, que fue siempre la cenicienta del presupuesto nacional, para que allí murieran por inanición y así fue. En enero de 1941 fueron transferidas las Brigadas de Culturización al Ministerio de Educación. El gobierno de Don Manuel Prado se tipificó como reformista y popular, en el campo de la educación realizó tres actos que se diluyeron: La reforma de la Ley Orgánica de Educación, la Reforma de los Planes y Programas de Educación Primaria y Secundaria, y la Campaña Nacional de Alfabetización (Portugal, 1998).

Los políticos de la época sabían que la educación apenas cubría el 20% más o menos de las necesidades educativas del Perú en primaria las escuelas eran algo más de diez mil y los maestros apenas 25 mil. Por otro lado, de cada cien niños, que ingresaban a la escuela primaria terminaban veinte. De los que llegaban a educación secundaria terminaban el 20%, de manera que solo cuatro alumnos por cada cien que ingresaban a la escuela culminaban sus estudios secundarios. De los cuatro alumnos ¿Cuántos llegaban a la universidad, si entonces el Perú tenía cinco universidades? ¿Dónde iban a parar los que no terminaban primaria?

El Perú se debatía en una situación trágica, más del 80% de los niños de cada generación se quedaban discriminados, al margen de la cultura y sin poder llegar al colegio secundario ni a la universidad. Esta realidad no ignoraban los que manejaban el Perú a su antojo, lo sabían bien, de modo que seguros de que los beneficios alcanzarían solo a un 15% o menos se dieron maña para hacer algo por el resto, pero algo que fuese para aparentar, un golpe político que moviese el entusiasmo del pueblo.



Lo encontraron en la Campaña de Alfabetización. Y su héroe fue don Alfonso Villanueva Pinillos, hombre dinámico, pero sin responsabilidad preferencial ante el Perú.

Era un político a carta cabal de acuerdo con los cánones de su tiempo, cortes, servicial y amigable, pero sin visión de provenir. Se prestó generosamente a realizar el juego político del último de los peces gordos del civilismo, don Manuel Prado. Así nació, la campaña nacional de Alfabetización, que realmente causó impacto incluso fuera del país. Un grupo de educadores primarios que se encontraban de funcionarios entre los cuales se encontraban los maestros peruanos Luis Rivarola y Gustavo Rubina y otros que se encargaron de planear el desarrollo de la campaña de Alfabetización, después que se diese la Ley Orgánica de Educación que se llamó Ley Oliveira, en 1942.

El plan comprendía el establecimiento de secciones de alfabetización en todas las escuelas primarias de la República, las que debían funcionar en horas fuera de las clases ordinarias, en horas matutinas, vespertinas nocturnas sabatinas y dominicales. Las nocturnas para varones y las vespertinas para mujeres y las demás mixtas. El personal que debió realizar la campaña era todo el magisterio. Nos referimos al magisterio primario que siempre fue la víctima propiciatoria de todas las reformas. Se autorizó que las municipalidades, instituciones y pueblo en general debieron de coadyuvar con la campaña, haciendo instalar luz eléctrica o alguna forma de iluminación en las escuelas en las que se cumplían la campaña.

La campaña se inició en 1943, como se dijo, en ella participaron todos los maestros primarios del país, no solamente porque las disposiciones así lo determinaron, sino porque, muchos de ellos, desde años atrás lo había hecho por su propia iniciativa, creyendo que la escuela no debía ser solo para niños y que, más aun, el libro podía ser la redención del indio. Por eso pusieron en la campaña todo su fervor de educadores. Hicieron los esfuerzos de que fueron capaces y emplearon los medios a su alcance para darse alguna facilidad por las tardes y las noches. Algunos trabajaron sábados y domingos, no hubo ninguna resistencia.

Consecuentemente, la campaña fue un éxito desde el punto de vista de las energías humanas puestas a su servicio. Semejante sacrificio tal vez llamó la atención de los funcionarios del Ministerio de Educación y para compensar de algún modo tanto sacrificio crearon un procedimiento de premiar. Dispusieron que los que más alfabetizaban tendrían acceso libre a instituciones de formación profesional, los que no tenían título, y los que tenían, a instituciones superiores, y los profesionales a promociones de diversa naturaleza.

Este anuncio, en vez de concitar mayor rendimiento desnaturalizó el verdadero espíritu con que había reaccionado los maestros en general; pues al margen generoso de los demás, brotaron formas engañosas a través de la inflación de la estadística de alfabetizados por algunos maestros, que en realidad no lo eran sino por fuerza de las circunstancias; es decir aquellos que ingresaron en las filas del magisterio por

influencias políticas sin la menor vocación. A estos solo les importaba el mejoramiento personal y no el objeto de abrir los ojos del hombre hacia la superación.

En el primer momento de la campaña la actitud del pueblo o de los pueblos analfabetos, formados por adolescentes, jóvenes, hombres maduros y aún viejos, de ambos sexos, fue multitudinario e incontenible. Las secciones de alfabetización de las escuelas se repletaban todas las tardes y noches. Múltiples impulsos operaban en la dinámica de esta actitud. Primero la necesidad vital de hacer hablar el libro y los escritos judiciales; luego el optimismo que en la indiada habían sembrado el adventismo, las Brigadas de Culturización y los maestros egresados de la normal de San Carlos.

Los docentes de la sección primaria del Colegio Nacional de San Carlos, en salas, donde normalmente había hasta 40 niños, con más de 80 personas aspirando a aprender a leer y escribir. Una gran mayoría de estas gentes, especialmente los jóvenes, hombres y mujeres, aprendieron la lectura y escritura, al vez mecánicamente, pero desplegando un entrañable interés; pero con el tiempo se comprobó que se olvidaron, por ausencia de función.

Era natural, como no encontraron en sus hogares y en su medio, cómo seguir practicando, se les fue de la memoria el saber leer y escribir y volvieron, los más, a ser analfabetos. Es posible que bastantes conservaron la habilidad adquirida para firmar, para bien de los interesados, para el caso de las elecciones. Los resultados de la campaña, a la postre fueron estériles. El esfuerzo del Ministerio de Educación se redujo a la consecución de algunos firmantes, el resultado para los maestros fue una frustración, y el de los analfabetos el signo del fracaso.

Entre las razones formales mencionamos, primero, la concesión de premios que desconcertó al magisterio, el descubrimiento del fin político perseguido por el régimen reinante y finalmente el cambio de gobierno, ya que Prado fue reemplazado por José Luis Bustamante y Rivero, y este cambio político remató el desbande del magisterio y el abandono incontenible de la campaña de alfabetización a mediados de 1945.

Entre las causas de fondo se puede mencionar, en orden pedagógico y culturalmente jerárquico, que los materiales didácticos, preparados en Lima con gran esmero, llegaron tarde a las provincias, y los que llegaron tarde no fueron suficientes. Pero la razón esencial del fracaso fue que la lectura no es un medio exclusivo de redención del indio. Si bien es un ingrediente básico, el problema es de culturación general que supone el encaramiento de todos los problemas del indio para redimirlo.

El ensayo bilingüe de Qamacani (1946)

En los años cuarenta, el problema indígena había entrado de hecho a formar parte de los problemas de los estados de América. Y los indigenistas habían pasado de la



categoría de delincuentes sociales a la de eficaces contribuyentes a la solución del problema con denuncias y planteamientos. Es indudable que esta extraordinaria transformación la produjo el Congreso Indigenista realizado en México y los gobiernos ya no podían resistirse a la fuerza del gran movimiento americano a favor del indio y tuvieron que preocuparse por su solución, aunque no fue honda y segura, de todos modos constituía un éxito para el problema nuevo. La primera actitud que tomaron los gobiernos que relacionando con la alfabetización.

En todos los países se levantó la bandera de campañas para redimir al indio por el alfabeto. Durante el gobierno de Don Manuel Prado, representante de lo más granado de la oligarquía que el Perú se denominaba civilismo, emprendió una campaña de alfabetización con amplitud nacional. Durante ese gobierno se crean las Brigadas de Culturización que luego se transforma en Brigadas de Alfabetización y se estableció la Campaña Nacional de Alfabetización. La campaña despertó gran interés nacional, tanto por lo que en si mismo representaba, como porque se hizo un despliegue publicitario de grandes proporciones.

En el Ministerio de Educación se estableció un organismo montado con numeroso personal destinado a preparar instrumentos de trabajo y orientaciones metodológicas. Se establecieron incentivos para suscitar una mayor disposición del magisterio. Este aspecto suscitó resultados negativos, pues los maestros por alcanzar los premios, abultaron la estadística que se prestó para hacer demagogia política, que los exámenes desdijeron los resultados enunciados.

Pero la campaña de alfabetización terminó con la conclusión del régimen de don Manuel Prado, dejando en quienes lo tomaron con seria actitud, la idea real de que el problema de alfabetización no puede ser resuelto por campañas, sino por una labor permanente; lo cual motivó indudablemente, la realización de ensayos de enseñanza como el de Qamacani y otros posteriores. Fenecido el régimen político de Manuel Prado, reemplazado por don José Luis Bustamante y Rivero, la mayoría nacional vio en Bustamante una esperanza democrática, que se rodeó de hombres de verdadera capacidad para la conducción del Estado y la solución de sus problemas.

José Luis Bustamante tenía en su mente un proyecto de Educación Rural, proyecto que Luis E. Valcárcel puso en marcha, tanto por su dedicación al estudio de la cultura aborigen como por su devoción por el problema indígena, con una concepción filosófica del concepto de integración cultural, que lo sitúa a Valcárcel, como el hombre de excepcionales cualidades para encarar el problema indígena desde el Estado. Y así fue, por eso Valcárcel propició los Núcleos Escolares y para la mayor eficacia de ellos, pensó en realizar la alfabetización con sentido sistemático y permanente, para lo cual dispuso ensayos educativos a nivel nacional.

Después de realizar estudios y experiencias lingüísticas con los indios de Guatemala, Mister Guillermo Townsend, fundo en la Universidad de Arkansas una cátedra de lingüística para el estudio de lenguas nativas, con resultados relativos. Asistió al

Séptimo Congreso Científico Interamericano que en 1935 se realizó en México. Allí logró interesar con un plan operar sobre las poblaciones primitivas de América a través de su propia lengua.

Diversas universidades de Estados Unidos se interesaron y en 1942 ofreció su primer curso especializado. Y en 1943 envió al Perú a Mister Pike, encontró al doctor Basadre, quien se interesó vivamente en el problema; como consecuencia se trasladó personalmente al Perú y en 1945 tomó contacto con el doctor Luis E. Valcárcel, quien naturalmente acogió el proyecto de operar sobre los nativos a través de sus lenguas. De modo que en junio de 1945 se firmó el contrato para las labores del Instituto lingüístico de verano en la selva.

Pero antes, se pensó seguramente en la zona sur, lo cual determinó que se realizara una labor también en Puno, de ahí resultó el Experimento Bilingüe de Qamacani. Los propósitos del experimento de Qamacani, tiene dos sectores, los de carácter nacional que responden al momento insurgido en el sur de la República desde los primeros decenios del siglo XX dentro del indigenismo y los de carácter extra nacional relacionado con el interés incluido en los proyectos de Mister Townsend.

El objetivo más preciso que se señalaba en la autorización legal que dispuso el experimento de Qamacani, tenía por objetivo preparar 20 profesores especializados, en el conocimiento del mecanismo técnico y del dominio de las lenguas nativas en el proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura; de los cuales debían ser 15 aimaras y 5 quechuas. Esta exigencia lingüística estaba determinada por la necesidad de operar en las dos lenguas predominantes del Altiplano, pero acaso por el interés de ubicar los especialistas quechuas en las zonas del Cusco, como era el interés del Ministro Luis E. Valcárcel. Los veinte profesores especializados debían formar parte del equipo de supervisores que en aquel mismo año de 1940 se preparaban en la Granja Salcedo, antes del establecimiento de los Núcleos Escolares Campesinos. Una tarea experimental debe realizarse dentro de determinadas condiciones en las cuales juega papel excepcional la libertad con que debe contar el personal que realiza las experiencias.

En el caso de la experiencia de Qamacani, considerando este concepto, se produjo una situación especial con instrumentos proveídos por el Mister Townsend, que planearon la ejecución de la experiencia y Paniagua fue llamado para ejecutar lo que los citados organismos planificaron. Dentro de la ejecución de la experiencia se trató de probar la eficacia o ineficacia de la utilización de los instrumentos traídos al Perú por Mister Townsend en forma de tres cartillas que fueron traducidos previamente, por el profesor Paniagua. Y luego, el Ministerio de Educación previó con acertada visión la posibilidad de preparar a través de este ensayo un grupo de maestros.

Indudablemente que este objetivo constituía un hecho de innegable acierto, pues el desarrollo de los núcleos no podía lograrse con éxito mientras los padres de los niños



permanecieran analfabetos y que el analfabetismo no fuese liquidado desde sus raíces, mediante la utilización de la lengua materna en el proceso de leer y escribir para evitar que las generaciones campesinas no sigan yendo a la escuela en forma ímproba para aprender a leer y escribir mecánicamente sin trascendencia para el proceso de aculturación.

El experimento se llevó a cabo en Qamacani que era entonces un núcleo poblado de campesinos donde funcionaba un centro de experimentación a cargo del Ministerio de Fomento conducido por el ingeniero Fidel Flores, pero no contaba con escuela alguna y esta era, al decir del autor, una condición básica para el experimento, ya que en el citado centro poblado los niños no tuvieron influencia alguna del castellano. Este experimento se realizó con 30 niños y con asesoramiento de dos profesores norteamericanos.

Puede entenderse que este primer experimento se efectuó con la finalidad de que el profesor Paniagua se expediría técnicamente en el manejo didáctico de la metódica que se empleó. El resultado fue que el 30% de los niños aprendieron a leer y escribir en su propia lengua, y consiguientemente, en lengua castellana. Terminado el primer experimento se efectuó el segundo en Juli capital de la provincia de Chucuito. Si bien el objetivo del primer experimento tuvo el propósito de probar la metódica en función de los niños aimaras, este segundo tuvo el propósito de expedir al grupo de 30 maestros rurales.

Para este fin y de acuerdo con las instrucciones contenidas en la Resolución que autorizó en experimento, se hizo primero una selección de profesores quechuas y aimaras en Puno, con la participación directa del Sub Director de Educación Rural, el profesor Julián Palacios. Una vez hecha la selección a base de una prueba y condiciones documentadas, el grupo se reunió con el profesor Paniagua en Juli, donde se repitió el ensayo pero en este caso solo por el profesor Paniagua.

El ensayo se realizó también con 30 niños aimaras y este como el anterior duró 40 días. Como el fin esencial de la técnica elaborada debía lograr la capacitación del niño es leer y escribir en castellano, partiendo del uso de su lengua materna, la metódica se desarrolló en tres etapas secuenciales: 1) uso de las palabras aimaras estrictas como uta o casa, anu o perro, puncu o puerta, etc., que resultaba una apertura fácil para el aprendizaje de la cartilla empleando palabras de la lengua aimara; 2) empleo de palabras castellanas con uso de signos comunes o aplicables tanto a las palabras aimaras y castellanas o de uso común en ambas lenguas, como vaca, caballo, asno, etc; 3) empleo de palabras con signos no utilizados en la lengua materna como vaca, arroz, etc.

En síntesis, se empleó en la primera etapa palabras nativas, en la segunda etapa palabras aimaras castellanizadas o viceversa y en la tercera etapa solo palabras castellanas. Hacía tiempo que se había enunciado el principio de la utilización de las lenguas aborígenes en el aprendizaje de la lectura y la escritura y las observaciones y

experiencias que se hicieron como en Ojherani, no habían cobrado el impacto indispensable como para obligar al Estado a proceder en tal sentido.

En Qamacani se probó y se comprobó la indiscutible eficacia de tal concepto. Pues el hecho de que el 80% de los niños aprendieron a leer y escribir y sobre todo de que tal aprendizaje tuviera carácter comprensivo, fue una demostración de que el empleo de las lenguas aborígenes es un procedimiento clave en el fenómeno de aculturación de los grupos humanos que hablan lenguas aborígenes.

Consecuentemente esta vez fue la segunda vez, pero ya en forma sistemática y auspiciada por el Estado que se demostró la necesidad de emplear sin discusión alguna la lengua aborígena al leer y escribir inicialmente en forma contundente y trascendente ya que inmediatamente se preparó personal especializado en el manejo del sistema ensayado.

Los núcleos escolares campesinos

Concepciones sugeridas por la realidad campesina del Altiplano precedieron a la organización formal de los Núcleos Escolares Campesinos en el Sur del Perú y en el Norte de Bolivia, es decir, en la zona geográfica uniforme que une a Perú y Bolivia que se conoce con la denominación de Altiplano del Titicaca. El hecho innegable que esta zona fuera la cuna de pretéritas culturas como Pucará y Tiahuanaco, antes que se estableciera el imperio del Tahuantinsuyo, fue indudablemente fuente de inspiración para establecer los Núcleos Escolares Campesinos, más aun si se tiene en cuenta que quedan en la región restos humanos que conservan vivas muchas manifestaciones sociales heredadas de aquellas culturas.

Durante los años cuarenta don José Luis Bustamante y Rivero ejercía el cargo de Embajador del Perú en Bolivia con sede en la ciudad de La Paz. Por esta razón, este eminente político y hombre de gran calidad para comprender el manejo del pasado y amplia visión del porvenir, cruzó varias veces el Altiplano y al observar las características culturales comunes del poblador de esta zona concibió la idea de emprender un solo proceso de desarrollo cultural del nombre del Altiplano y consecuentemente su redención política y económica. Trabajó su idea en un proyecto y lo presentó al entonces presidente de la República don Manuel Prado, a quien no le interesó el proyecto.

Cuando en 1946 don José Luis Bustamante y Rivero fue elegido Presidente Constitucional de la República, naturalmente puso en el tapete del plan de su gobierno las ideas que él había concebido antes. Y así fue, Encomendó a su Ministro don Luis E. Valcárcel la ejecución del proyecto, estudioso de los problemas culturales del Perú profundo. Al pasar las Brigadas de Culturización al Ministerio de Educación fueron transformadas en Brigadas de Alfabetización a cuya campaña se dio prioridad política durante el gobierno de Prado.



En el año de 1945, dichas Brigadas de Alfabetización llegaban a su extinción, debido al cambio de gobierno, siendo nombrado en este año José Portugal Catacora, Jefe de la Tercera de Alfabetización con sede en el departamento de Puno. La Brigada se había reducido a una persona. La campaña de Alfabetización era una debacle. En la mayoría de las provincias, pese al esfuerzo de los maestros suspendían la labor de Alfabetización. Ante esta inevitable situación, sin contar ya con la movilidad, pues la Brigada tenía antes dos camionetas, con ellas se recorrió todas las provincias del departamento a excepción de Sandía y Carabaya.

Se conoció de esta manera a profundidad las características y el mensaje del pasado vibrante en las costumbres de las comunidades y se preparó un proyecto para llevar al campo de la educación y se presentó al Ministerio de Educación. Los caracteres más saltantes de este proyecto fueron: 1) la organización de zonas escolares cuya estructura debía estar formada de una escuela central o cabecera de zonas o varias escuelas seccionales; 2) la zona escolar se delimitaría en base de la mayor proximidad de las escuelas y de la similitud de costumbres en lo demográfico; es decir, el sentido de unidad cultural en las comunidades, por lo que se les llamó también ayllus escolares; 3) en su sostenimiento participaron los Ministerios de Educación, salud Pública, Fomento y Guerra; 4) su personal debió estar constituido por educadores, médicos sanitarios, ingenieros, etc.; 5) que la educación rural que se debió impartir en las zonas debió comprender educación pre-escolar, primaria, técnica, post-escolar alfabetización o sea todo un sistema; y, 4) se sugirió la dación de la ley de la Edificación Escolar para promover la participación de la comunidad en la solución de los problemas infraestructurales.

Este proyecto se presentó al Ministerio de Educación a principios de 1945 y meses más tarde, en el mismo año, se publicó en un folleto que con el título de la "Escuela Andina del Porvenir" publicó el autor con auspicio de la Asociación de Maestros de Puno. El primer proyecto de zonificación presentado al Ministerio de Educación se acompañó con un croquis, en el que el primer plano del Altiplano sea el sector demográfico de las orillas del lago Titicaca, se dividió en 30 zonas.

Estas zonas debieron organizarse en el segundo plano en un siguiente año, luego en el tercer plano, hasta abarcar todo el Altiplano, más tarde abarcar otras regiones del país, progresivamente. Casi siempre una experiencia formal recoge experiencias informales y las sistematiza, aunque frecuentemente aquellas no suelen aparecer y las nuevas experiencias aparecen como hechas por primera vez. En el caso de los Núcleos Escolares Campesinos, este hecho se ha registrado en forma indisimulable, aunque no se ha mencionado.

Hay que destacar dos experiencias que antecedieron a la organización de los Núcleos Escolares Campesinos. Estas son la de los adventistas en el Perú y la de Huarizata en Bolivia. Ambas realizadas con alguna notoriedad según se desprende del estudio que se ha hecho de ellas. Del movimiento adventista educacional, extraemos que la

organización escolar adoptada por los adventistas tuvo caracteres precursores de núcleos. Pues la estación misionera era como la escuela central y las escuelas aledañas, dependientes de la escuela central; con la particularidad que estas escuelas centrales o estaciones misioneras iban creciendo en cantidad según las conquistas del adventismo, estableciéndose gradualmente una por una.

Para ejemplo, la Estación Misionera de Plateria en la provincia de Puno quedaba en Plateria ubicada en el distrito de Chucuito y tenía primero la escuela Qota, luego la de Marca Esqueña y más tarde la Cucho Esqueña, finalmente la de la zona de Santa Rosa de Yanaque; total cuatro escuelas, número ideal para realizar una labor eficaz, ya que los misioneros podían desplazarse a todas las escuelas, varias veces por año y cada vez que las circunstancias o la solución de algún problema lo requería.

Pero esta experiencia de los adventistas no estaba fundada en las características de la realidad que ofrecían las comunidades; ellas venían desde los Estados Unidos, donde desde fines del siglo XIX, la educación había llegado a los medios rurales, dando lugar a la organización de grupos de escuelas denominadas Escuelas Consolidadas que eran muy similares a la estructura de las Misiones Adventistas para la educación. Si bien el origen de las formas de los “núcleos” adventistas viene desde Estados Unidos, la organización ayllal de las comunidades campesinas del Perú y Bolivia formados de ayllus madres principales y ayllus pequeños o ayllus hijos, fueron la base primera que facilitó la organización escolar de los núcleos.

Sin embargo es menester conocer una experiencia extranjera, nos referimos a la experiencia de Huarizata. Puede considerarse el caso de Huarizata, en Bolivia, como un caso próspero de la nueva educación rural en América Latina por sus objetivos y por su orientación, diríamos también por la participación de la comunidad en el funcionamiento de la Escuela. Pues, gracias a su fundador, don Edgardo Pérez, maestro rural de gran visión y que don justicia llegó a ser ministro de Educación en su país más tarde, se levantó la escuela indígena de Huarizata al norte de La Paz, hacia las montañas de Sorata, no muy lejos del lago Titicaca y si mas bien cerca de Huarina, el pueblito que meciera la cuna del general Santa Cruz, el que intentó unificar Bolivia con el Perú bajo la bandera de la Confederación.

En la arquitectura de esa escuela, podía advertirse a primera vista la piedra que diera perennidad a Tiahuanaco, el adobe, que retrata la realidad campesina contemporánea y los cuadros murales que graficaban el porvenir de estos pueblos, pintados por Manolo Fuentes Lira, pintor peruano nacido en Cusco. Daba la impresión real de un verdadero movimiento, pues era la única gran casa de dos pisos sobre la amplia y fría escapa del Altiplano, ya que las cabañas habitacionales de los campesinos eran apenas diminutas y deleznales chujllas, espaciadas por aquí y por allá, como unos enanos en torno al gigantesco local de Huarizata. Y Huarizata fue levantado por los músculos indígenas, no con fuerzas y materiales extranjeros.



La Escuela de Huarizata reunía niños, hombres y ancianos de ambos sexos. Pero destacaba una innovación social de participación de los hombres maduros constituidos en el Consejo de Ancianos, ayudando a los maestros en la educación de sus hijos y sus nietos; aun más, resolviendo los problemas que el funcionamiento de la escuela planteaba. La Escuela de Huarizata, la gran escuela influyó sobre otras escuelas de la zona y se estableció primero un nexo. Espontáneo, natural e informal que luego se sistematizó para señalar las escuelas que debían de depender de ella, formando un grupo de número definido de relaciones pedagógicas, y administrativas, así como sociales.

El único defecto que se pudo advertir, es que las escuelas dependientes se ubicaban a distancias poco prácticas, alguna había que llegar hasta en dos días, lo cual era indudablemente una dificultad. Así que Huarizata por su organización fue también precursora de los núcleos escolares campesinos. Y la denominación de núcleos se tomó para la experiencia en ambos países Perú y Bolivia, lo cual dio lugar a que la prensa boliviana anunciara que había triunfado la tesis boliviana en Huarizata, donde más tarde se reunieron educadores peruanos y bolivianos para planificar la nueva escuela boliviana. En realidad lo que había triunfado era solamente la denominación.

No su organización que se ratificó ni su orientación que se planeó con una nueva concepción. Volvamos al aspecto de los Núcleos Educativos campesinos del Perú, para ver las reuniones de planificación que se realizaron. Cuando la ciudadanía peruana ungió con el mando supremo de la República a don José Luis Bustamante y Rivero en junio de 1945, uno de los primeros actos de su gobierno se tradujo en un interés por llevar al campo de la realización el proyecto de educación rural en el Altiplano que concibiera años atrás y que lo presentara al presidente don Manuel Prado.

Como consecuente a este interés del nuevo gobierno peruano se produjeron sucesivamente las cuatro siguientes actividades; la reunión de ministros en Arequipa, la reunión de maestros en Huarizata, los cursos de preparación de supervisores en salud, y los cursos de preparación de directores de Núcleos en Santiago de Huatta. Para poner en marcha su proyecto el Dr. Bustamante invitó al gobierno de Bolivia al general Villarroel, a fin de que los ministros de educación de ambos países estudiaran su proyecto.

La invitación fue aceptada y la reunión se llevó a efecto en los primeros días del mes de noviembre de 1945 en la ciudad de Arequipa. En aquella reunión representó al Perú el Dr. José Luis Bustamante y Rivero y a Bolivia el mayor Jorge Calero. El primero asesorado por los educadores rurales Julián Palacios y Leopoldo Astete Maraví y al segundo Rafael Riveros y Ernesto Maes, éste último jefe del Servicio Corporativo boliviano-norteamericano. La reunión duró solamente dos días, pero de intenso trabajo. En aquellos dos históricos días quedó establecida la filosofía de la nueva educación rural, en un documento que ambos países firmaron y que se conoce con el nombre de Convención de Arequipa.

EL PODER DEL ESTADO POSTCOLONIAL Y LA EDUCACIÓN EN LOS TERRITORIOS DEL SUR DURANTE EL SIGLO XX

La reunión de Arequipa debe considerarse como el paso precursor del pacto andino o del entendimiento de los países bolivianos. Pues por primera vez dos países aunaron esfuerzos para buscar la solución de un problema que les era común como muchos problemas de América Latina son comunes ante la agresión de los países imperialistas. Además debe considerarse que el documento que allí se elaboró y se firmó marca una filosofía para la educación del campesino peruano y boliviano así como para los demás países que tienen problemas de aborígenes.

A continuación, en el mes de diciembre de 1945, de acuerdo con el acta de Arequipa, se realizó la reunión de Huarizata. Esta vez constituido por educadores o sea de elementos de nivel técnico para planear las condiciones en que debían de establecerse los núcleos escolares. La reunión se llevó a cabo en Huarizata. Educadores rurales, médicos, ingenieros, representantes de cada país y miembros del servicio Corporativo boliviano-norteamericano asistieron. La reunión se realizó en un ambiente de trabajo dinámico durante seis días, en los cuales elaboraron los siguientes documentos: 1º Plan de Estudios; 2º Las Directivas Pedagógicas; 3º El reglamento de los núcleos; y 4º Un pliego de recomendaciones para los gobiernos de Perú y Bolivia.

El Plan de Estudios elaborado en Huarizata tuvo las siguientes características:

- a) El jardín de infancia para niños de 4 y 5 años de edad que comprendía, procesos de adaptación, educación sensorial, juegos educativos, adquisición de hábitos, cultivo del lenguaje, educación social y estática y de actividades agropecuarias en forma lúdica.
- b) El Grado Preparatorio para niños de 6 y 7 años de edad que comprendía observación de la naturaleza, iniciación de la lectura y escritura, iniciación en el cálculo y prácticas elementales de cultivo, crianza de animales.
- c) El grado elemental para niños de 8 y 9 años que comprendía ya en forma sistemática: Naturaleza, Vida Social, Cálculo, Lenguaje, Actividades Manuales, Educación Agrícola, Labores de Mano y Domésticas y Educación Sanitaria.
- d) El nivel complementario para niños de 10 y 11 años que comprendía: Naturaleza y Capacitación Agrícola, Educación Social Cálculo, Lenguaje, Actividades Manuales y Educación Artística, labores de Mano, Economía, Domestica, Educación Física y deportes.

Las Directivas Generales contenían consejos pedagógicos acerca de cómo interpretar el plan de estudios y programas y como ponerlos en práctica. Las Directivas Especiales tuvieron por objeto aconsejar al maestro como poner en juego los principios pedagógicos nuevos en relación a la vida rural del campesino peruano y boliviano. Específicamente recomendó utilizar, el sistema Técnico de las Unidades de Trabajo.

El Reglamento de los Núcleos escolares Campesinos aprobado en los últimos trámites comprendía cinco capítulos y veinte artículos. Al final se formuló algunas recomendaciones y votos para los gobiernos participantes más significativos de estas



recomendaciones que fueron catorce, podemos destacar: incrementar los presupuestos de educación rural, preparar maestros, crear fondos oficiales, atender a los servicios nutricionales de los niños, obligar a los hacendados a contribuir en la educación de los colonos, organizar las comunidades campesinas, intensificar la alfabetización, establecer intercambio de maestros, estimular a los docentes destacados y editar libros de texto escolar.

La escuela de Utahui-laya (1903-1905)

Utahui-laya es una pequeña comunidad situada en las proximidades del distrito de Chucuito. Lo conforman pocas viviendas y consiguientemente pocas familias que huyeron de la voracidad de los hacendados, en este caso de Agustín Tovar dueño de las haciendas de Collacachi y Viluyo, entre las cuales se encontraba la primitiva vivienda de los familiares del fundador de la escuela, Manuel Z. Camacho, el precursor del indigenismo, el Espartaco de su raza. La escuela fue establecida allí con esperanzados objetivos. Los objetivos fueron enseñar a leer y escribir, instalar el adventismo, liberar a los suyos y elevar su cultura. Cuando en algunos casos, los campesinos eran convencidos para vender sus tierras a los hacendados se fraguaban documentos falsos pues se hacía aparecer que recibían sumas equitativas de dinero, cuando esto no era cierto.

En consecuencia, los escritos eran medio de engaño y estafa. Esto concitó en los campesinos la idea de que ellos y sus hijos aprendan a leer y a escribir. Manuel Z. Camacho que ya había recorrido varios países, cuando volvió a su tierra en 1902 captó esta inquietud de los suyos y puntualizó como uno de los objetivos el enseñar a leer y a escribir. Manuel Z. Camacho por sus viajes por el extranjero había adoptado el credo adventista.

De modo que cuando volvió al Perú su tierra natal, al fundar la Escuela Utahui-laya se propuso iniciar desde allí la propagación del adventismo en el Atiplano. Según Manuel Z. Camacho, el adventismo sería la doctrina salvadora de su raza de las presiones que los tenían en estado salvaje de los mestizos. Así que fue Utahui-laya el primer foco de adventismo en el Altiplano y no Plateria. Plateria fue más tarde en 1912. Manuel Z. Camacho, como hombre del mundo, tenía idea clara de la democracia, pues había estado en Los Estados Unidos, Chile y en Lima.

Por tanto intentó la gigantesca tarea de elevar el nivel cultural de los indígenas convencido de que teniendo una cultura valiosa con la educación podía superar a la cultura occidental. Tenía fe ciega en este objetivo porque llegó a estudiar la historia peruana y estaba seguro de que descendía de una cultura de caracteres superiores que había sido truncada y que había que restaurar. Utahui-laya fue el intento inicial de esa gran tarea. La Escuela de Utahui-laya se instaló en la choza de Manuel Z. Camacho, formada de dos habitaciones y dos paredes. Prácticamente empezó sus labores funcionando al aire libre, los estudiantes sentados en cajones de alcohol y piedras, colocados junto a las paredes. Manuel Z. Camacho no era maestro ni había estudiado

para tal, pero su presión redentora engendró su intuición y llegó a desempeñar como uno de los educadores de mayor avanzada.

Todos los días lograba que los niños llegaran bien levados y limpios. Por las mañanas enseñaba a los yocallitos a leer y escribir, se ignoraba el método que empleaba, pero lograba que aprendieran, eso era lo más significativo. En las horas de descanso jugaba con los estudiantes diversos juegos que él había aprendido asistiendo a las escuelas sabáticas de las ciudades donde estuvo. Por las tardes salía al campo a pasear y observaba la naturaleza y sus elementos, como belleza y como recurso natural. Y a la vuelta a manera de descanso les explicaba la doctrina adventista en la lengua de los niños.

Eso era la Escuela de Utahui-laya y eso es lo que hacía el maestro Manuel Z. Camacho. No tenía una organización administración legislada, ni programas oficiales; pero tenía la conciencia de conducir la vida de sus estudiantes por el camino de la superación cultural y de la redención de su estirpe. Desgraciadamente aquella escuela solo duró dos años. En 1905 se produjo el levantamiento indígena de Pomata que puso en peligro, haciendas y pueblos de la zona. Las autoridades se movilizaron y aprovecharon para ejercitar venganzas contra los indios. El gobernador de Chucuito aprovechando los sucesos de Pomata, tomó la decisión para tomar preso a Manuel Z. Camacho y acusarlo de haber participado en aquel levantamiento.

Aunque Camacho no habría escatimado su colaboración para unirse a la causa de los levantamientos en Pomata, la verdad era que no había ninguna participación, pues Pomata está cerca de veinte leguas de Chucuito y los medios de comunicación en aquel entonces eran muy lentos. Pero fue encarcelado en Puno y obligado a abandonar a sus yoqallas de Utahui-laya. Cuentan que un día de 1905, Camacho transitaba entre Platería y Chuicuito. Ese mismo día, acompañado de un gran y obsecuente séquito, el gobernador Pablo Carpio viajaba hacia Platería con el Obispo Valentín Ampuero, que tan anticristianos recuerdos ha dejado en Puno.

El encuentro inevitable se produjo, Camacho fue identificado por información del gobernador y se entabló un diálogo en el que se tradujo la cultura superior de Camacho y la actitud abusiva del Obispo, quien ordenó que se le tomara preso. Desde la cárcel de Puno, Camacho tomó por abogado al Dr. Deza quien lo defendió con verdadero espíritu leal. Camacho desde la cárcel de Puno escribió a los adventistas de Lima, Santiago y Buenos Aires cartas que concitaron la atención sobre lo que ocurría en el Altiplano de Puno. Si la escuela de Utahui-laya hubiera continuado habría sido, a no dudarlo, el primer semillero de la revolución social peruana.

El nombre de Manuel Zúñiga Camacho aparece en todas las investigaciones, reflexiones y reseñas acerca de la educación para indígenas a inicios del siglo XX. En sí mismo, Manuel Zúñiga Camacho resulta un personaje, por decirlo menos, extraño. Había logrado en Moquegua una posición relativamente acomodada tras haber



migrado allí siendo aun un niño. Había concluido la educación elemental –cosa que de por sí ya lo ponía por encima de la mayoría de los ciudadanos de a pie- y, tras su breve paso por el ejército peruano, había logrado un status social deseable en la sociedad moqueguana. Muchos se preguntaban por qué, en este caso, decide volver a Puno. Simplemente por una gran vocación se servicio a su tierra natal que era Puno y por ende a su querida Platería.

Para sus seguidores, el fundador de la educación para indígenas; para sus detractores, un elemento social peligroso y rebelde que no conocía su lugar y constituía una permanente amenaza: Camacho no pasaba desapercibido ni en su época ni aun años después. Decide volver a Puno cerca de 1900 y con su presencia de “indio desubicado” que utilizaba vestimenta occidental y pretendía cambiar la situación de los indios, da pie al inicio de una serie de abusos que pueden rastrearse en los documentos de la prefectura de Puno. (ARP Prefectura, año 1911 – Caja 241).

La presencia de Manuel Z. Camacho con sus pretensiones de mejora de las condiciones de los indígenas era un insulto a la gente decente de Puno. Los intentos de mejora de estas condiciones se expresan en la fundación de la escuela Utahui-laya que luego pasaría a ser conocida como Platería, por el nombre de su local. Si bien no se conoce la fecha exacta de su fundación, todo parece indicar que empieza a funcionar en algún momento de 1902 en la casa de Zúñiga Camacho en Platería. Se trataba de una institución privada que ofrecía educación específicamente a indígena y acompañaba la labor docente de un fuerte compromiso con la causa indígena.

A pesar de las agresiones físicas (fue atacado varias veces en las calles) y verbales (especialmente a través de los medios de comunicación conservadores), él continúa volviendo a su escuela y continúa con sus labores de docente. Al principio él era el único profesor y al parecer no contaba con una filosofía construida acerca de lo que estaba haciendo. Se trataría mas bien de responder a lo que él veía como una necesidad precisa: llevar al indio la luz de la educación y apoyarle para defenderlo de los abusos del sector dominante.

Una forma de hacerlo era a través del apoyo concreto ante las cortes judicializados o la asesoría a los indígenas analfabetos que se vieron envueltos en este tipo de problemas. En el cumplimiento de esta misión, Manuel Z. Camacho cumplió el rol de mensajero muchas veces, yendo a Lima, llevando las voces de los afectados puneños. En ese sentido, y tomando en cuenta que los mensajeros generalmente eran miembros de la élite intelectual e incluso económica de Puno, Zúñiga Camacho vendría a ser uno de los primeros indígenas en fungir de mensajero. Es en uno de estos viajes que adquiere contacto con los adventistas que ya se habían establecido en Lima y les pide apoyo en el manejo y administración de la Escuela Utahui-laya. A pesar de la guerra sucia por parte de las élites amenazadas, el número de alumnos de la escuela había crecido grandemente y él no podía solo con todo.

Probablemente este inicial acercamiento a los adventistas no tenía mucho que con la religión en si misma y surgía más la necesidad del apoyo, aceptando las condiciones de evangelización que probablemente vendrían incluidas en el trato. (Hazen, 1974). El hecho de que fueran adventistas, en un país en el que aún seguían prohibidas oficialmente todas las religiones menos la católica, hacia muy difícil el sostener una misión adventista (Apaza, 1948). A pesar de tener una base en el Cusco, los adventistas no habían entrado a Puno y vieron la posibilidad de hacerlo a través de la escuela Utahui-laya de Platería. Obviamente, esto no desvirtúa la importante tarea que cumplieron, pero si permite ponerlo en contexto. A pesar de muchos impedimentos formales, los adventistas lograron involucrarse en el funcionamiento de Platería desde 1909 (con la distribución de su publicación) y 1911 (con la llegada del pastor Fernando A. Stahl).

A partir del siguiente año, los adventistas contaron con una instalación para ellos al interior de la Escuela de Platería y más misioneros empezaron a llegar. Debido al estigma que acompañaba a la religión protestante en aquel entonces, Platería se convirtió doblemente en sujeto de ataques, ya no solo por parte de los gamonales (hacendados) y la élite puneña, sino también por los altos representantes de la Iglesia Católica. En algunas ocasiones este rechazo llegó a concretarse en actos violentos concretos en contra de la escuela que era presentada desde el púlpito del obispo como un nido de herejes que estaba poniendo ideas equivocadas en la cabeza de los indios.

Las repercusiones de este tipo de acciones despertaron voces de protesta incluso en Lima entre los liberales que abogaban por la libertad de culto. Gracias a la disciplina que al parecer lo caracterizaba y los fondos económicos que poseía, la escuela adventista pronto se convirtió en un modelo exportable a otros casos. Empezaron a llegar pedidos por nuevas escuelas en otras zonas de Puno. Zúñiga Camacho se trasladaba por toda la región puneña conversando con maestros y presentando el caso de Platería. Los indígenas eran quienes mandaban comisiones a los adventistas solicitando la apertura de nuevas escuelas.

No por falta de voluntad, sino por falta de personal y capital, los adventistas no pudieron cumplir con muchos pedidos. En esos casos intentaban apoyar en la organización interna de escuelas en los distritos y una pequeña capacitación a sus preceptores. La Escuela de Utahui-laya siguió creciendo y además de los cursos teóricos ponía un gran énfasis en las habilidades prácticas que podían adquirir los estudiantes. Sus estudiantes procedían generalmente de los alrededores de Puno, muchas veces aún de comunidades indígenas. Los adventistas aprendían a hablar aimara para poder comunicarse mejor con los estudiantes.

A pesar de la gran repercusión que tuvo este proyecto en la forma en que se percibía y concretaba la educación para indígenas, es poco lo que se sabe de la forma real de enseñanza, en términos prácticos. Además de las denuncias de Manuel Z. Camacho – y las denuncias hechas en su contra que son igual de esclarecedoras- la principal fuente



sobre la escuela es el de ser especial del debate Pro-Indígena de 1916, que evidentemente tiene su propia política y privilegia ciertas temáticas frente a otras. Por ejemplo, dedica mucho más espacio a una exposición acerca de la necesidad de educación del indio y de los logros indigenistas en este aspecto, que sobre la escuela misma. Se reproducen aquí también varias de las ideas que Dora Mayer había presentado unos años antes en sus recomendaciones para la segunda enseñanza: el acercar al indio a las labores que caracterizan a su raza, más que intentar convertirlo en proletario o incluirlo en condiciones iguales en la sociedad del momento.

Los indigenistas sabían qué era lo bueno para los indios en relación a la educación, o al menos esa es la imagen que proyectaban. Según Marisol de la Cadena, los indigenistas que ella llama culturalistas consideraban que: “Puesto que los incas habían sido una raza de agricultores, la solución al dilema nacional que suponía la degeneración de los indios no era otra que la recuperación y dignificación de su identidad como agricultores. Antes que civilizar a los indios a través de la educación urbana (antes que transformarlos en mestizos, tal como proponían los limeños), los indigenistas consideraron que los indios tenían que ser reformados en sus lugares raciales naturales. Era en los ayllus agrícolas y rurales donde los indios debían ser instruidos por los “educadores de la raza” (Cadena, 2004).

Es por ello que las escuelas que seguían el modelo de la de Utahui-laya se ubicaban en los distritos o aun en las comunidades, en vez de ser centralizadas en las ciudades. En este primer momento, además, no se promulgaba todavía la separación drástica del indio con su familia que sería promocionada unos años más tarde. En el momento en el que este cambio de posición respecto a la familia llega, las escuelas ya estaban lo suficientemente equipadas como para recibir a los estudiantes como internos y facilitar la tarea de la “higiene cultural”, por no decir racial, propuesta a través de la educación.

Es bastante probable que la existencia de esta y otras escuelas, así como la difusión que estos casos tuvieron en Lima, haya acelerado el proceso de actualización de la ley de educación para incluir el aprendizaje de oficios aun en la primera enseñanza. Porque, y esto es necesario resaltarlo, estos casos fueron conocidos en Lima, fueron objeto de debate en el Congreso a través de las memorias presentadas por los ministros, y sirvieron como un referente de la educación puneña por mucho tiempo. A pesar de que Augusto B. Leguía, unos años después, proclama el decreto que prohibía toda educación no católica –ilegalizando, de tal manera, el funcionamiento de la escuela de Utahui-laya-, lo cual manda al retroceso muchos de los avances logrados por los adeptos, una primera generación de indígenas ya había sido educada en sus aulas.

Los gringos eran intocables (nadie quería meterse en problemas con la embajada norteamericana) el que terminaba enfrentando casi todas las consecuencias legales era Manuel Z. Camacho en persona. A lo largo de la década de 1910 vuelven a aparecer sus reclamos en la documentación de la prefectura de Puno, por los abusos de los que es objeto y los constantes ataques a su persona y sus ideas. Entre las acusaciones que se le hacen resalta la que él mismo levanta en 1911 (ARP Prefectura, año 1911 – caja

241) a partir de lo que dicen sus detractores. Éstos le atribuyen a Manuel Z. Camacho un poder político sin precedentes y afirman que utiliza su escuela con fines políticos, para educar a los indios “en rebeldía” y oponerse al orden de las cosas. Ven en él influencias extranjeras negativas y resaltan los lazos con los adventistas como uno de los factores que evidenciaría una falta de patriotismo y sentido cívico.

Para ellos, el ser peruano es sinónimo de ser católico, por lo cual un “lacayo de los herejes” como llamaban a veces a Manuel Z. Camacho, es la definición opuesta a la peruanidad. Hacia inicios de la década de 1920, quedaba claro que el indio necesitaba de la educación para poder incorporarse a la sociedad peruana, incluso desde una posición de desigualdad. A veces para acceder a esa educación había que pagar un precio con el esfuerzo comunal. Ello se expresó claramente en el Primer Congreso Indígena, que se llevó a cabo el 24 de junio al 1 de julio de 1921 con el auspicio del todavía indigenista Leguía.

Este congreso fue organizado por el Comité Pro Derecho Indígena Tawantinsuyu y en su comunicado final, entre otras cosas, afirmaba:

(Consideramos) el 28 de julio de 1921 como el punto de partida de una nueva era, cuando deberíamos de aprender (...) a protestar y rebelarnos contra la mano opresora (...) pero antes de ser atrevidos en necesario ser ilustrado. Incluso si el gobierno tiene las mejores intenciones, si nosotros (los indios) no impedimos esas intenciones, nunca seremos capaces de hacer nada que en realidad nos favorezca. Un indio educado es una molestia para el gamonalismo; los gamonales saben que su régimen terminará el día en que el indio sepa leer y escribir y por eso impiden el funcionamiento de las escuelas. Pero ahora los indios estamos listos para hacer por nosotros mismos lo que el Gobierno Supremo no será capaz de hacer (...). La comunidad organizada debería apoyar esa escuela que ya tiene o construir una nueva a expensas suyas (...). En diez años cada comunidad tendrá su propia escuela, la suerte de los indios cambiará (...). Respetado por su conocimiento, el indio tendrá puños fuertes para defender sus derechos. (El Tawantinsuyu, 28 de julio de 1921. Citado en De la Cadena, 2004)

Se tiene también otra conclusión con relación a la Escuela Utahui-laya y los comentarios de los civilistas allá por los años de 1905, cuando se decía que lograr que los estudiantes ingresaran a las aulas fue la meta principal del gobierno civilista. Cuando en 1905 se promulgó la ley 162, el panorama de la educación primaria rural era deprimente, según advertía el inspector Raimundo Morales al Ministro Polar:

Los datos estadísticos (...) prueban (...) que en el largo tiempo en que las profesoras normalistas han dirigido establecimientos de instrucción primaria en todos los departamentos de la República, no han podido conseguir, que ni los Municipios ni los padres de familia consintieran en que los alumnos avanzaran una tarea más allá del antiguo segundo grado. Después, las labores domésticas, las faenas del campo y otras premiosas exigencias del penoso estado de esa población indigente, la apartan de la escuela para no volver más. (Justicia, 1905, pp. 751)



La perspectiva del ministro sobre el ausentismo indígena era clara: el indígena no va a la escuela porque no tiene los recursos ni las condiciones mínimas necesarias. Entonces, era tarea del ministerio brindar las facilidades para que el niño indígena vaya a la escuela. De allí que una de las estrategias del gobierno fuese brindar educación primaria gratuita, repartir útiles escolares y renovar los textos pedagógicos (Contreras, 1994, pp. 10 y ss).

Sin embargo, para el civilismo uno de los principales problemas para llevar al indígena a la escuela era el propio indígena: “El indio no envía sus hijos a la Escuela porque no tiene cómo gastar en los libros y útiles; pero, aun cuando tuviera, no sería culpable en no hacerlo, porque él no comprende lo que la educación vale” (Justicia, 1906, p.6). Al afirmar que el indígena no sabía el valor de la educación, Polar ignoraba –o prefería ignorar– los intentos por acceder a la educación que las comunidades indígenas ya estaban realizando en los rincones más alejados del país. Las escuelas libres permitían a las comunidades indígenas suplir las ausencias del servicio por parte del Estado, pero también permitían una menor influencia del Estado en sus currículos escolares.

Según Kapsoli, una de las primeras escuelas libres de Puno fue fundada por Manuel Zúñiga Camacho en 1904. En ella estudiaban niños de ambos sexos (“en un promedio anual de 60 a 70 alumnos”), donde se les enseñaba a leer y escribir, además de “fomentar la higiene, la salud, la artesanía y las técnicas mejoradas de cultivo (Kapsoli, 1981, p. 138).

Pero la implantación de escuelas de metodología libre podría traer problemas con las élites locales. A fines de 1908, los indígenas de Chucuito, encabezados por el preceptor Manuel Zúñiga Camacho, enviaban un memorial al presidente de la República. Los mismos indígenas de Chucuito acusaban a los “Mistes” (sic) de la zona de obstruir sus deseos de educación “con todo género de dificultades” para evitar “el camino de la redención que hemos adoptado”. A la tirria de los gamonales, se había unido la de la iglesia puneña, pues, al parecer, Zúñiga, aprovechaba su condición de docente para enseñar la doctrina protestante –que profesa– como medio para reformar moralmente al indígena.

Los suscritos manifestaban su “ferviente anhelo de procurar instrucción a nuestros hijos y hacer de ellos ciudadanos conscientes”. En muestra de ello, mencionaban haber construido por su propia cuenta escuelas rurales en Potojani, Platería y Ccota. Si bien los indígenas de Chucuito reclamaban la subvención a su escuela, también defendían la presencia de “instructores abnegados y de buena voluntad (como Manuel Z. Camacho y Lino Solano) quienes, por vivir en nuestra sociedad y poseer nuestro idioma aimara, conocen mejor nuestras condiciones y alcances intelectuales. (Kapsoli, 1981, p. 139).

La escuela de Manuel Z. Camacho tuvo que cerrar al año siguiente por la presión de las autoridades, pero éste no tardó en poner en contacto con protestantes de la zona de

Bolivia para reiniciar su proyecto educativo. Manuel Z. Camacho se contactaría con Fernando Stahl y, durante la siguiente década de 1910, los adventistas iniciaron una amplia labor educativa que sería igualmente combatida por las autoridades políticas y eclesiásticas de la zona (Juan Fonseca, 2005).

Al parecer, en la expansión de los indígenas de Chucuito a la escuela de Manuel Z. Camacho tuvo mucho que ver la utilización de una pedagogía más amigable con el educando (Fonseca, 2007, pp. 297-298). El conocimiento del idioma nativo fue una de las bases del éxito del programa escolar de Manuel Z. Camacho. El Estado no estuvo en desacuerdo con esta medida, pero nunca tradujo esa aprobación en algo parecido a un programa de educación bilingüe (Prado, 1915, pp. 19-20).

Manuel Zuñiga Camacho y la educación de los indígenas

La educación del indio fue una aspiración que arranca desde las propuestas de Juan Bustamante y de la época conocida pedagógica indigenista María Ángela Enríquez de Vega, quienes predicaron que el campesino no saldría de su postración si es que el Estado no les proporcionaba escuelas y colegios que debían extenderse por todo el país. Por esta preocupación, muchos de los intelectuales comprometidos con el indigenismo se convirtieron años después en excelentes educadores como es el caso de Julián Palacios y el indio aimara Manuel Z. Camacho.

Se trata de un campesino que nació en la comunidad de Cutimbo del distrito de Chucuito (Puno), el 25 de diciembre de 1871, siendo sus padres Benedicto Allk'a y Eulalia Cruz Camacho, por lo que su auténtico nombre era Manuel Allk'a Cruz. Cuando apenas tenía doce años de edad fue llevado a la ciudad de Moquegua por un arriero llamado Antonio, quien lo entregó a una conocida familia formada por el Dr. Higinio Herrera y su esposa Juana Pomareda de Herrera, quienes lo tomaron como doméstico, pero tuvieron el acierto de colocarlo en la escuela municipal, donde concluyó sus estudios primarios.

Manuel Z. Camacho tuvo como profesores a Gabino Vizcarra, experto en ciencias exactas y al cura Zúñiga, quien con esmero le inculcó la historia sagrada y el catecismo, inclinándolo a una marcada religiosidad. En esta etapa de su vida decide cambiar de nombre porque el apellido nativo Allk'a, fue objeto de burla por parte de sus compañeros, adoptando el apellido de su profesor que más influyó en su niñez y juventud, así como el apellido materno de su madre. Este es un fenómeno muy generalizado, teniendo en cuenta que los apellidos nativos han sido siempre escarnecidos, y lo que es peor significaba un grave impedimento para acceder a ciertas funciones y cargos públicos y privados. Años después se alejó de la familia Herrera para hacer un viaje a los Estados Unidos y al volver a Moquegua, voluntariamente ingresó al ejército sirviendo varios años y trasladado a la ciudad de Lima participó de los combates protagonizados por los ejércitos de Andrés Avelino Cáceres y Nicolás de Piérola.



Al comenzar el siglo XX, Manuel Z. Camacho decide volver a su lugar nativo después de cerca de dos décadas de ausencia, dándose con la sorpresa que su padre había dejado de existir y que su madre contrajo segundas nupcias con el campesino Basilio Arpasi, habiéndose trasladado a la comunidad de Utahuilaya, cercano al pueblo de Platería de la provincia de Chucuito. Pues, el terreno que antes le pertenecía pasó a formar parte de la hacienda Collacachi de propiedad de Agustín Tovar. Manuel Z. Camacho, convertido en un hombre diferente, con suficiente instrucción y conocimientos para darse cuenta de la clamorosa realidad en que vivían sus hermanos de raza, procura trabajar por ellos en la medida de sus posibilidades. Había aprendido en la costa los sistemas modernos de cultivo, y quiso en algún momento introducirlos para mejorar la producción y sobre todo aprendido la utilización adecuada de los abonos.

Aun cuando su mayor preocupación era acabar con la ignorancia, que aprendieran por lo menos a leer y a escribir, a hablar el castellano, para de esa manera enfrentarse en mejores condiciones a sus explotadores y poner fin al sinnúmero de abusos de que eran víctimas. Fue entonces, que en 1904, en un acto trascendental, con su peculio y la colaboración de algunos de sus familiares, funda una escuela en su comunidad, matriculándose aproximadamente setenta alumnos, siendo la mayoría adultos de ambos sexos.

Esta afirmación la tenemos plenamente sustentada con el valioso testimonio consistente en el informe que elevara el señor Remigio H. Franco, como miembro de la Asociación Pro Indígena, presidida en Lima por Pedro Zulen, de fecha 24 de abril de 1913, y en uno de cuyos párrafos se expresa.

En 1904, Manuel Z. Camacho, indígena de la parcialidad de Platería, distrito de Chucuito, provincia del cercado, secundando el movimiento general de los indios y aimaras tomó la defensa de su ayllu y se hizo mensajero, pero viendo el descarriado sendero por el que iban sus congéneres que llegaron hasta el extremo de nuevos zánganos para su raza, dejó el oficio y fundó una escuela con setenta indígenas. Largo por demás sería relatar todas las vicisitudes por las que pasó la escuela, en lucha abierta por las preocupaciones de los indios, las suspicacias no disimuladas de los "mistis" de Chucuito y Ácora y los naturales y consiguientes dificultades, no solo del magisterio sino las de la enseñanza de los indígenas, por la diferencia de idiomas con los textos de lectura y la avasalladora del medio en que viven. (Informe de Remigio H. Franco, publicado en la revista Puno en enero de 1914)

Por este documento se demuestra que la primera escuela de Utahui-laya fue creada por don Manuel Z. Camacho, dentro de las dificultades a que se hace referencia Remigio H. Franco. En ese lugar, como en gran parte de las parcialidades o comunidades de las zonas aimaras y quechuas, no existían todavía escuelas fiscales, las que comienzan a funcionar recién a partir de la tercera década el siglo XX, pero en uno de sus viajes a la ciudad de La Paz (Bolivia), entró en contacto con los pastores de

la iglesia adventista, los señores Fernando Stahal y Albino Hallen, quienes le proponen colaborar, con cargo a fundar una nueva escuela, bajo los auspicios de la religión adventista. Camacho acepta la proposición y hasta parece que en una decisión muy personal adopta el adventismo como su nueva creencia. Ahora es posible precisar con exactitud que la primera escuela fundada en Platería por Manuel Z. Camacho en 1904, funcionó hasta 1910.

Pero a partir de ese año tiene la efectiva colaboración de los adventistas, dirigidos por los mencionados pastores, y fue en 1912 que se levanta un magnifico local, donde no solamente se enseña a leer y escribir, impartándose una educación similar a la educación primaria, sino que se instala una enfermería para curar a los enfermos y hasta una pequeña capilla para los cultos religiosos. Como era de suponer, la presencia de los adventistas en el departamento de Puno, causó una verdadera alarma entre los hacendados y las autoridades, desde el gobernador de Chucuito hasta el Prefecto del departamento de Puno.

El Obispo Valentín Ampuero inició la campaña para acabar con los adventistas que amenazaban seriamente los privilegios de la religión católica. A los pastores se les denunció como espías bolivianos y a los indígenas como traidores de la patria, porque según el obispo habría el plan de anexas las provincias aimaras del sur al territorio boliviano, utilizando como prueba los textos de la biblia distribuidos entre los indígenas que tenían el sello del centro adventista de La Paz-Bolivia. Las calumnias de los sectores católicos no prosperaron, sin embargo, la preocupación se extendió por todos los lugares donde comenzaron a fundarse unas tras otras numerosas escuelas.

La primera escuela adventista de Utahui-laya contó en 1910 con 101 alumnos, pero que al cabo de tres años se elevó a 500, entre hombres y mujeres. La curia de Puno por fin decidió poner fin a la escuela adventista de Platería, expulsar a los pastores y castigar severamente a los indios que habían abrazado tal religión, para lo que preparó huestes de católicos fanáticos, formadas principalmente por "mistis" de Ácora y Chucuito, dirigidos por los párrocos de estas localidades. Eran alrededor de 70 las personas que armadas de lanzas, zurriagos, ondas, palos y otros elementos contundentes, atacaron el local de los adventistas, la mañana del 3 de marzo de 1913.

Por felicidad, estos también se encontraban suficientemente preparados para responder al ataque, produciéndose un enfrentamiento que duró varias horas, logrando los atacantes incendiar y destruir parte de la escuela y la capilla, sin que felizmente se produjeran pérdidas humanas, pero sí numerosos heridos de una y otra parte. Con todo, el obispo Ampuero no logró su propósito, porque los campesinos de todo el distrito de Platería hicieron causa común con sus hermanos de Utahuilaya, reconstruyendo rápidamente el local incendiado, y desde entonces la misión adventista en Puno creció sin que nadie pudiera ponerle atajo, a pesar de las airadas protestas de los hacendados y todas las fuerzas de poder.



En el año de 1916 se calcula en 25 las escuelas con cerca de 1,000 alumnos, y hacia la década de los 60 ascendió a 170 escuelas con más de 1,500 estudiantes e inclusive con colegios secundarios como el de Chullunquiani de Juliaca que tiene varias décadas de existencia. Acertadamente, Juan Fonseca, en un reciente trabajo, asevera que la presencia protestante en el Perú se convirtió en una especie de religión social en el Altiplano, considerando que los adventistas permitieron que los indígenas fueran inculcados a las prácticas de la higiene, la salud, la prohibición del consumo de la coca y el alcohol y convertirse en ciudadanos útiles a la sociedad. Igualmente sostiene que este discurso permitió el apoyo de todos los indigenistas del sur del Perú como José Antonio Encinas, Luis E. Valcárcel, Francisco Chuquiwanca Ayulo, Manuel A. Quiroga (Fonseca, 2005).

El historiador cusqueño, José Tamayo Herrera, sostiene que el esfuerzo heroico de este indígena culto fue tenaz y excepcional, porque las escuelas indígenas adventistas se multiplicaron enormemente en el Altiplano. Al final de su vida, Manuel Z. Camacho, se unió al grupo del Comité Pro - Derecho Indígena Tahuantinsuyo, realizando algún activismo político y rompiendo con los adventistas, pero su obra de pionero de la educación indígena ya estaba plenamente lograda y era irreversible. Si bien no es autor de ninguna publicación, fue indudablemente el campesino auténtico que más luchó por educar a sus hermanos. Fue sin duda un verdadero indigenista en Puno (Tamayo, 1982).

Los sucesos de 1913 fueron ampliamente difundidos en la prensa local, dieron lugar a denuncias de una y otra parte, produciéndose algunas detenciones como la de Manuel Z. Camacho. El obispo Ampuero fue igualmente sindicado como autor intelectual de los delitos cometidos en agravio de la misión adventista de Platería junto con los curas de Chucuito y Ácora y numerosas personas. Esta denuncia fue formulada por el Dr. Francisco Chukiwanca Ayulo que ejercía su profesión en la ciudad de Puno. De acuerdo a las normas constitucionales y procesales una superior autoridad eclesiástica como era Ampuero, sólo podía ser juzgada por la Corte Suprema de la República, por lo que dictó la resolución de fecha 23 de abril de 1913, disponiéndose la elevación de la denuncia ante el fuero correspondiente.

Desgraciadamente el proceso en Lima fue archivado a las pocas semanas, debido a la influencia de que gozaba el clero nacional sobre la Corte Suprema de la República. En la revista que publica el informe de Remigio H. Franco no se agrega la denuncia, pero se sabe que se hizo en términos bastante duros. Teniendo como antecedente la profunda enemistad existente entre Chukiwanca Ayulo y el obispo Ampuero, como consecuencia de la excomunión de que fue objeto en la ciudad de Lampa el 12 de enero de 1912. En julio de 1916 encontramos a Manuel Z. Camacho, dirigiendo el traslado de los cadáveres de quienes fueron asesinados en la Península de Chucuito como consecuencia de una feroz masacre ocurrida el 4 de julio de 1916, por parte de Jorge F. Pinazo, sus hijos Emilio, Julio y Guillermo, así como otras personas del distrito de Chucuito.

En esta ocasión la ciudad de Puno estaba profundamente conmovida por tales acontecimientos, y todos condenaron dicha matanza, instaurando un proceso que duró varios años, y no obstante, de haberse establecido plenamente la responsabilidad de los Pinazo y sus acompañantes, la acción penal tuvo que declararse prescrita por el transcurso del tiempo, ya que los autores jamás pudieron ser capturados, a pesar de que los autores muy orondos se paseaban por las calles de Puno.

Manuel Z. Camacho fue docente de las escuelas adventistas de Platería aproximadamente hasta el año 1920, abrazando la causa de las aspiraciones indígenas propuestas por el Comité Pro-Indígena Tahuantinsuyo, fundado el mismo año, a partir de esa fecha también abandonó la religión adventista. Además de ser dirigente y líder del campesinado de Chucuito, era una especie de enfermero, curando a los pacientes de las comunidades de aquel lugar por haber aprendido elementos de medicina cuando vivió acompañando al médico de Moquegua, Higinio Herrera. Además era un eficiente conciliador en las controversias que por diversas razones tenían los campesinos, sobre todo, en lo que a propiedad de tierras se refiere.

Manuel Z. Camacho muere en el seno de su comunidad, en el año de 1956 y a partir de entonces ha recibido numerosos homenajes póstumos e inclusive la Liga Agraria de Chucuito lleva su nombre. Los indios aimaras adventistas lo consideran un verdadero “apu” porque el recuerdo de su obra educativa en favor de los indígenas es inextinguible.

La escuela en Wancho - Lima

Antes de la sublevación se Wancho-Lima se levantaron escuelas, donde generalmente asistían alumnos adultos y muy pocos niños, pues, según Carlos Condorena, los estudiantes primeramente deberían de aprender a leer y escribir para defender sus derechos, decía que deberían de aprender a leer para conocer el contenido de los libros escritos por los mistis y del contenido que tienen de toda la masa campesina. A excepción de Alberto Riveros, no habían profesores mistis, todos eran profesores campesinos ilustrados quienes habían aprendido a leer y escribir en las ciudades de Tacna, Arequipa, Lima y Tarapacá.

En virtud del entusiasmo desbordante de los pobladores, se levantaron varias escuelas con el esfuerzo y peculio de los campesinos. Pero la persecución a los campesinos por parte de los mistis no se hizo esperar, decían éstos, que los indios no tenían derecho a la educación (leer y escribir) y con ese fundamento quemaron todas las escuelas que los campesinos habían construido con su propio esfuerzo, incluso, comenzaron a asesinar a los profesores y perseguir a los estudiantes. Premunido de un criterio altruista, el famoso conductor del movimiento Carlos Condorena arengaba a los campesinos y les decía: “Si los mistis incendian cinco escuelas, nosotros levantaremos diez, y si queman diez escuelas levantaremos veinte”, pero fatalmente este deseo



quedó en el aire, porque no todos los campesinos estaban de acuerdo, tenían miedo, terror a la reacción de los mistis.

En las escuelas se dice que se impartían conocimientos respecto de la forma de organización del Tahuantinsuyo, recuperación de las tierras, cortar los abusos que imponían los mistis, constitución de la República de la existente para el gobierno de los campesinos, con autoridades elegidas por ellos mismos, cortar la obligación del trabajo vial especialmente aprender el idioma castellano y otros aspectos más para conseguir su reivindicación. La Escuela de Wancho-Lima, por otra parte se había instaurado para reconocerse como iguales (dueños de la escritura y de la lectura); sin embargo estas escuelas eran quemadas por los mistis y hasta autoridades de Huancané, según los datos y denuncias, la primera escuela fue abierta en Aña Aña, en casa de Mariano Luque, la misma que habría de funcionar durante cuatro años, en ella solo habrían enseñado campesinos letrados.

La agrupación humana que vivía en Wancho, se mostraba muy activa y progresista, se dice que al comienzo del siglo XX fundaron en Aña Aña una escuela en la casa de Mariano Luque según unos y según otros en la casa de Antonio Luque con la intervención activa de sus hermanos Martín Luque y otros, este centro educativo – como ya se dijo funcionó solamente cuatro años posteriormente fue clausurado merced a la oposición activa de los mistis y autoridades de Huancané, sin embargo buen número de campesinos recibieron las primeras letras que posteriormente serían los grandes conductores de los movimientos de reivindicación de sus derechos (Velásquez, 2007, pp.210-212).

IV. CONCLUSIONES

La educación peruana, particularmente la educación puneña, arrastra deficiencias y limitaciones múltiples, muchas de ellas crónicas. Sus antecedentes se remontan a los orígenes de la República, inclusive más atrás. La sobrevivencia de la mentalidad colonial y elitista, por ejemplo, es un hecho incuestionable. Transcurridos 197 años de vida republicana subsisten los grandes problemas que debieron resolverse luego de la independencia: constitución de la nación, construcción de un Estado democrático, integración económica sobre las bases modernas, descentralización económica y política, solución a los problemas étnicos, y, por cierto, una nueva cultura y educación.

Desde entonces, pocos son los logros alcanzados. La República se construyó de espaldas a la población indígena y campesina, abrumadoramente mayoritaria hasta la primera mitad del siglo XX, pero también ajena a los ideales de independencia, democracia, modernidad, integración y descentralización, cuya aceptación por la clase dominante, nunca pasó de ser una retórica. Este es el trasfondo del drama histórico nacional que explica el atraso en que se debate el Perú. También el punto de partida de las tareas que esperan respuesta y solución. En el último siglo se han experimentado diversos modelos de desarrollo económico y regímenes políticos.

Los resultados están a la vista: un país relativamente extenso y de población media, con un enorme potencial material y humano, con trayectoria milenaria, no se corresponde con la situación de pobreza de la mayoría de su población ni con su exclusión del mundo desarrollado. No hay otra explicación que la incapacidad de las clases dominantes para fundar una nación moderna e independiente, liberada de la abismal polarización donde pocos se enriquecen mucho y muchos se empobrecen cada vez más.

En este contexto, la educación no ha tenido –ni podía tener– mejor trato. Se debe admitir que la crisis de la educación peruana viene de mucho tiempo atrás. Diversas reformas que se implementaron en el Perú colapsaron una a una. En los últimos años del siglo XX esa crisis fue abordada por el neoliberalismo siguiendo dos discernimientos fundamentales: 1) el criterio de ahorro fiscal y el amenguamiento del Estado en lo que concierne a los servicios que le corresponde, que lo lleva a extender la privatización de la educación haciéndola selectiva, con la consiguiente destrucción de la escuela pública, gratuita y universal; y, 2) la concepción mercantilista-empresarial de la educación, sometida a las exigencias del libre mercado y a la formación individualista y utilitaria de la niñez y la juventud.

Partiendo de estas premisas se manejan los contenidos curriculares, la preparación, selección y valoración de los maestros. Los resultados están a la vista. Existe una permanente agresión del modelo neoliberal contra la educación pública. El modelo privatista impuesto por el poder monopólico a través del Banco Mundial, con la participación del Estado peruano, ahonda la crisis de la educación peruana. La degradación de las condiciones de vida del pueblo peruano transcurre paralela con su empobrecimiento cultural y educativo.

El modelo neoliberal ha polarizado aún más a la sociedad peruana. Las clases dominantes imponen un sistema escolar discriminatorio. De un lado, las escuelas, colegios y universidades que forman a los niños, adolescentes y jóvenes de los sectores económicos favorecidos, que acceden a niveles superiores del conocimiento, de la ciencia y la cultura y que tienen todas las oportunidades para incorporarse a la producción y mantener su status, como es obvio, son los menos. De otro lado, las escuelas y colegios de los sectores económicamente deprimidos, donde se produce masivamente una alarmante deserción escolar o nunca conocieron ni la escuela ni el colegio ni la universidad.

Desde la perspectiva política de la educación, se constata que los planes y programas de educación, que las diversas reformas realizadas, no reflejan las condiciones vastas y complejas de nuestra realidad. La educación no ha estado, ni está entre los asuntos prioritarios de los gobiernos, hecho que explica, por ejemplo, que los maestros sean los profesionales peor tratados y la educación asumida como un asunto de segundo orden. Desde la perspectiva ideológica, vemos que la educación, sea formal o informal, trasmite valores y promueve actitudes decadentes, no solo ajenos sino perniciosos a



nuestra realidad; valores confrontados con otros fundamentales como son la libertad, la solidaridad, el patriotismo, la democracia, la justicia social, la dignidad y la honradez.

La intencionalidad y direccionalidad de la educación ejercida desde los grupos de poder, hacen que los mensajes fomenten posturas y sentimientos que rindan culto al individualismo, al utilitarismo pragmático, al darwinismo social, a modos de vida ajenos a nuestras capacidades y valores nacionales. Los males que padece la educación se han manifestado a lo largo de toda nuestra historia republicana. Esta no es, sin embargo, una crisis exclusivamente educativa, que puede resolverse prescindiendo del contexto económico, social y cultural, sino la manifestación de una crisis de carácter estructural que abarca al conjunto de la sociedad peruana. Este debería ser el tema de reflexión fundamental para explicar las causas de fondo del problema educativo y para encontrar las respuestas apropiadas.

El siglo XX se inicia en el mundo con el tierno anuncio de “El siglo de los niños”. Pero la niñez del mundo sigue siendo mal educada porque la mayoría la conforman los hijos de los grupos sociales sometidos por los poderosos. En el Perú, la situación fue desoladora, porque aquí existió no solamente mayorías explotadas sino discriminadas, no obstante descender de los verdaderos dueños de la tierra peruana.

En este ambiente absolutamente negativo surgen escuelas en el Altiplano puneño, pero una en especial la de los discriminados en un apartado rincón de Puno. Es la primera escuela campesina del Perú y quizá de la América Latina. Esa escuela se llamó por su ubicación “La Escuela de Utahuilaya”. Los objetivos fueron enseñar a leer y escribir, instalar el adventismo, liberar a los suyos y elevar su cultura. Cuando en algunos casos, los campesinos eran convencidos para vender sus tierras a los hacendados se fraguaban documentos, pues se hacían aparecer que recibían sumas de dinero equitativas, cuando esto no era cierto. En consecuencia, los escritos eran medios de engaño y estafa. Esto concitó en los campesinos la idea de que ellos y sus hijos debían aprender a leer y a escribir.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agurto, S. (1976). *La Universidad Peruana y la Reforma de la Educación*. Lima, Perú.
- Alberti, S. (1972). *Aspectos sociales de la Educación rural en el Perú*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Alzamora, M. (1960). *La Educación Peruana: crisis y perspectivas*. Lima, Perú: Universitaria.
- Anónimo. (1903). *Biografía Criminal de don José María Lizares y su hijo Angelino Lizares Quiñones o Arteaga Alarcón, con sus respectivos apéndices, y el famoso Mancha que Limpia*. Puno.
- . (03 de junio de 1922). *El Eco de Puno*.

- Arroyo, C. (1977). *Análisis de la ideología campesina e instituciones en el proceso de la Reforma Agraria. (Tesis de pregrado)*. Universidad Nacional Técnica del Altiplano. Puno.
- Basadre, J. (1979). *Perú problema y posibilidad*. Lima, Perú: Banco Internacional del Perú.
- Beltran, G. (1977). *Nodernización y cambio en la industria lanera en el sur del Perú 1919-1930*. Lima, Perú.
- Bonilla, H. (s.a). *Crisis, campesinado y problema Nacional en el Perú*. Lima, Perú: Milla Batres.
- Bowen, J. (1996). *Teoría de la Educación*. México: Limusa S.A.
- Burga, M. (s.f). *De la Encomienda a la Hacienda Capitalista*. Lima, Perú.
- Bustamante, J. (1867). *Los indios del Perú*. Lima, Perú.
- Canaza-Choque, F. A. (2018). La sociedad 2.0 y el espejismo de las redes sociales en la modernidad líquida. *In Crescendo*, 9(2), 221-247.
- (2019). De la educación ambiental al desarrollo sostenible: desafíos y tensiones en los tiempos del cambio climático. *Revista de Ciencias Sociales*, (165), 155-172.
 - (2021). Enemigo Público. Estado de excepción global y la protección de los derechos humanos en tiempos inestables. *Revista Peruana de Derecho y Ciencia Política*, 4(1), 1-23.
 - (2021). Nuestro legado: el Buen Vivir, la infaltable alternativa para desestructurar el modelo hegemónico de colonización de la naturaleza. *Revista Revoluciones*, 3(6), 78-91.
 - (2021). Problemas en el Sur: Puno en los procesos de transformación del Capitalismo Global. *Pensamiento Crítico*, 26(2), 29-77.
 - (2022). El último día del presidente Martín Vizcarra, Perú 2020: Perder la corona y el poder en un final turbulento. *Revista Peruana de Derecho y Ciencia Política*, 2(2), 1-16.
- Canaza-Choque, F. A., Escobar-Mamani, F., y Huanca-Arohuanca, J. W. (2021). Reconocer a la bestia: Percepción de peligro climático en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 417-434.
- Canaza-Choque, F. A., y Huanca-Arohuanca, J. W. (2020). Disputas por el oro azul: gobernanza hídrica y salud pública. *Revista de Salud Pública*, 21(5), 1-7.
- Canaza-Choque, F. A., Huanca-Arohuanca, J. W., Yabar, P. S., Cornejo, G., Mamani, D., Pérez, K., y Cavero, H. N. (2022). Escuela-Montaña: desmontar el poder desde la altura. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 24(2), 139-148.
- Canaza-Choque, F. A., Supo, F., Ruelas, D., y Yabar, P. S. (2020). El regreso del Puma Indomable. Neoliberalismo y las luchas sociales desde la Escuela Pública en el Sur del Perú. *Revista Conrado*, 16(74), 154-161.
- Chukiwancha, E. (1945). *Aspectos del problema del indio*. Puno, Perú: Tipografía Fournier.
- Comunidades, A. d. (1922). *Memorias de Carlos Condorena: Expediente N° 348, paquete 7, folios 6-7 (Cit. Condorena C.)*. Puno.
- Contreras, C. (1988). *Mineros y Campesinos en los Andes*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Coombs, P. (1975). *La crisis mundial de la Educación*. Barcelona, España: Península.



- Corggio, J. (1991). *La Educación Según el Banco Mundial*. Lima, Perú.
- Cuentas, E. (1970). *Apuntes para la historia de Puno*, en *Álbum de oro N° I*. Perú.
- Deustua, A. (1905). *El problema de la educación nacional*. Callao, Perú: Tip. Chalaca.
- Encinas, J. (1909). *Educación de la raza indígena*. Arequipa, Perú: Tipografía Quiroz.
- (1910). *El problema del profesorado nacional*. Perú: Tipografía el Lucero.
- (1932). *Introducción a un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. Lima, Perú: Imprenta Minerva.
- Gall, N. (1976). *La reforma educativa peruana*. Lima, Perú.
- Gallegos, L. (1979). La educación rural y Manuel Z. Camacho a través de una conversación con el normalista Julián Palacios. *Álbum de Oro*. N° VII, pp. 176-182.
- (s.f). *Manuel Z. Camacho y la escuela de Utawilaya*. Perú: Sinamos.
- Giraldo, S. (1903). *La raza indígena del Perú en los albores del siglo XX*. Perú.
- Gonzales, E. (1984). *Historia de la Educación en el Perú (Tomo X de Historia del Perú)*. Lima, Perú: Juan Mejía Baca.
- Heise, M. (1977). *La reforma educativa en el campo*. Lima, Perú. Heise, M. (1977). La Reforma Educativa en el Campo. Tarea, p.p. 19-20.
- Huanca-Arohuanca, J. W., y Canaza-Choque, F. A. (2019). Puno: educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva. *Revista Helios*, 3(1), 97–108.
- Hurtado, C. (1953). *La Universidad como centro de formación del profesorado*. Lima, Perú: Universitaria.
- Irigoyen, P. (1922). *El conflicto y el problema indígena*. Lima, Perú.
- Jacobsen, N. (1989). Libre comercio, Élités regionales y mercado interno en el sur del Perú. *Revista Andina* N° 2.
- Lizares, J. (1903). *Retrato de un loco, mancha que limpia, creer o reventar, Lizares en el crisol, Coronel J, Lizares Quiñones ante la conciencia de sus comprovincianos*. Azángaro, Perú: Imprenta el Sur.
- Lumbreras, L. (1968). *Sobre los orígenes del Estado y las clases sociales*. Lima, Perú.
- Mariategui, J. (1986). *Temas de Educación*. Lima, Perú: Amauta.
- (1994). *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Lima, Perú: Amauta.
- Marroquin, J. (1945). *La sanidad indígena en el departamento de Puno*. Puno, Perú: Fournier.
- Memorial. (1921). *Quejas de indios presentado por los indígenas de Lampa ante la Prefectura de Puno – 1921*. Puno.
- Ministerio de Educación. (1970). *Informe general de la reforma de la educación peruana*. Lima, Perú.
- (1950). *Plan de Educación Nacional*. Lima, Perú: Leoncio Prado.
- Morillo, E. (1993). *Educación y violencia en el campo*. Lima, Perú.
- (1994). *Lineamiento para una propuesta de educación campesina*. Lima, Perú: Coordinadora Rural.
- Palacios, J. (1929). *La pedagogía de Mayqu Qapa y Mama Ojjullu (En Boletín Titicaca)*. Puno, Perú.
- Pease, H. (1991). *Realidad Social Peruana*. Lima, Perú: Universidad Católica.
- Ponce, A. (1970). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires, Argentina: Viento en el Mundo.

- Portugal, J. (1945). *La escuela andina del provenir*. Asociación Provincial de Maestros de Puno. Puno, Perú: Laykakota.
- (1946). *Organización de la nueva escuela rural*. Puno, Perú: Mimeo.
- (2013). *Historia de la Educación en Puno*. Puno, Perú: Cooperación MERU.
- Quintanilla, L. (1978). El hombre del Altiplano. *Instituto Americano de Arte de Puno* N° 12, p.p. 15-25.
- Ramos, A. (1987). *La Universidad Nacional del Altiplano: Historia de su Reapertura*. Lima, Perú.
- (1994). *El Apóstol del Indigenismo Puneño: Ezequiel Urviola y Rivero*. Puno, Perú: UNA-Puno.
- Rengifo, A. (1977). *El problema indígena y el próximo congreso de propietarios*. Campesino N° 7.
- Renique, J. (2004). *La Batalla por Puno. Conflicto Agrario y Nación en los Andes Peruanos, 1866-1995*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Rivera, G. (02 de octubre de 1922). El problema indígena y el próximo congreso de propietarios. *El Tiempo*, pp.4.
- Salas, W. (1970). *Vía crúsis de las reformas de la educación peruana*. Cusco, Perú: Los Andes.
- Salazar, C. (1961). *Principios y prácticas para la educación secundaria en el Perú*. Lima, Perú: Studium.
- Salazar, C. (1962). *Esquema para un plan nacional de Educación Pública*. Lima, Perú.
- Salazar, C. (1969). *Pedagogía y educación en el Perú*. Lima, Perú.
- Tamayo, J. (1982). *Historia Social e Indigenismo en el Altiplano*. Lima, Perú: Treintaitres.
- Torres, A. (1940). *El problema de la educación del aborígen peruano*. Lima, Perú: Imp. LUX.
- (1940). *La educación del indio*. Lima, Perú.
- Valcarcel, L. (1954). *La educación del campesino*. Lima, Perú: San Marcos.
- Vasquez, E. (1955). *La educación rural en los países andinos*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Velasquez, J. (2007). *Movimientos Sociales y la Escuela en el Altiplano*. Puno, Perú: UNA-Puno.
- Villaran, M. (1922). *Estudios sobre la educación nacional*. Lima, Perú: Gil.

BIODATA

Jorge Alfredo Ortiz del Carpio: Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú. Maestro en Investigación y Docencia Universitaria a nombre de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, y Licenciado en Educación por la UNAP. Actualmente se desempeña como Investigador en Historia Regional, movimientos campesinos y luchas educativas desprendidas en el siglo XIX y XX.

Conflicto de intereses

El autor declara que no incurre en conflictos de intereses.



Contribución de los autores

Jorge Alfredo Ortiz del Carpio: Declara de extremo a extremo, haber desarrollado en su totalidad el presente estudio.

Fuentes de financiamiento

El autor declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos y legales

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

La publicación de este artículo fue posible gracias al financiamiento del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico [IDICAP - PACÍFICO], Perú.
<https://idicap.com/web/>



URL: <https://idicap.com/ojs/index.php/dike/index>
REVISTA PERUANA DE DERECHO Y CIENCIA POLÍTICA
Volumen 2. N° 3. Pgs: 22-82