



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TESIS

**FUENTES DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARÍA ASUNCIÓN
GALINDO Y SU VIGENCIA EN LOS PLANES CURRICULARES DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR PERUANA 2019**

PRESENTADA POR:

DANITZA CHURATA BARREDA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

**MAGISTER SCIENTIAE EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

PUNO, PERÚ

2020



DEDICATORIA

A Dios, nuestro Creador.

A toda mi familia, como mi
inspiración.



AGRADECIMIENTOS

- A la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.
- A la Escuela de Posgrado de la UNA Puno.
- A los docentes de la Maestría en Educación.



ÍNDICE GENERAL

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

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Contexto y marco teórico	2
1.1.1 Mujer y educación en el desarrollo autónomo	2
1.1.1.1 La condición de mujer frente al poder	2
1.1.1.2 La educación	4
1.1.2 Mujer y educación en la colonia.	5
1.1.3 Mujer y educación en la república.	7
1.1.4 Mujer y educación en Puno	9
1.1.5 Pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo	10
1.1.6 La escuela y el sistema contemporáneo en el Perú	13
1.1.7 El Currículo y su contextualización.	17
1.1.8 Aprendizajes significativos	19
1.1.9 Planes curriculares implementados por el Ministerio de Educación	20
1.1.9.1 Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB)	20
1.1.9.2 Programas curriculares de la educación Básica regular	21
1.2 Antecedentes	21

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Identificación del problema	35
2.2 Definición del problema	36
2.2.1 Enunciado general	36
2.2.2 Enunciado específico	36



2.3 Intención de la investigación	36
2.4 Justificación	37
2.5 Objetivos	38
2.5.1 Objetivo general	38
2.5.2 Objetivos específicos	38
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	
3.1 Acceso al campo	40
3.2 Selección de informantes y situaciones observadas	40
3.2.1 Métodos	40
3.3 Estrategias de recogida y registro de datos	40
3.3.1 Técnicas de análisis	40
3.4 Análisis de datos y categorías	41
3.4.1 Población y muestra	41
3.4.2 Unidades de análisis	41
3.4.3 Categorías	42
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
4.1 Fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo y su vigencia en el Currículo Nacional de la Educación Básica	43
4.1.1 Fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo	43
4.1.2 Fuentes pedagógicas del Currículo Nacional de la Educación Básica	44
4.2 Fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo	45
4.2.1 La primera normal de varones del Perú	45
4.2.2 Efectos de la normal de San Carlos	48
4.2.2.1 Objetivos	48
4.2.2.2 Acciones	49
4.2.3 Escuelas de las pampas de Ilave	49
4.2.4 Escuela y granjas salesianas	50
4.2.5 La granja María Auxiliadora	51
4.2.6 La academia de las lenguas aimara y quechua (1935–1965)	51
4.2.7 Las Brigadas de Culturización (1939 -1945)	52
4.3 María Asunción Galindo y su vigencia en el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular 2019	53



4.3.1 La escuela experimental de Ojherani y Asunción Galindo (1944 – 1951)	53
4.3.2 María Asunción Galindo y La Educación Intercultural	56
4.3.3 Labor social de la escuela	58
4.3.4 Diversificación curricular, aprendizajes significativos y trabajo cooperativo	63
CONCLUSIONES	74
RECOMENDACIONES	75
BIBLIOGRAFÍA	76
ANEXOS	79

Puno, 07 de enero de 2020

TEMA: Fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo y su vigencia en los planes curriculares de la educación básica regular peruana 2019.

LÍNEA: Nivel de aprendizaje en el proceso de la EBI.



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
1. Cartillas de educación sobre temas de salud, higiene, trabajo industrial, ganadero, agrícola y de civismo	52



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. María Asunción Galindo	54
2. Granja Taller Ojherani, en el centro M. Asunción Galindo	55
3. Estudiantes y maestras de Ojherani- fuente: archivo personal	56
4. Revista Nueva Educación	60
5. Entrevista de Leonor Breña Pacheco a María Asunción Galindo (1era parte)	61
6. Entrevista de Leonor Breña Pacheco a María Asunción Galindo (2da parte)	62
7. María Asunción Galindo en Warisata (1945)-	65
8. Cartilla de lectura de autoría de los esposos Townsend 1	67
9. Cartilla de lectura de autoría de los esposos Townsend 2	68
10. Tapa interna de la cartilla de lectura Yachasunchis	68
11. Composiciones de María Asunción Galindo 1	69
12. Composiciones de María Asunción Galindo 2	69
13. Composiciones de María Asunción Galindo 3	70
14. Composiciones de María Asunción Galindo 4	70



ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Instrumentos de recolección de datos	80
2. Ficha bibliográfica	81
3. Ficha de lectura	82

RESUMEN

María Asunción Galindo nació en Puno el 16 de agosto de 1895, de sus muchas experiencias educativas la más importante la llevó a cabo en la parcialidad de Ojherani, escribió dos libros basándose en sus experiencias educativas: La cartilla de lectura y escritura inicial para niños de la región Aymara y cartilla de lectura y escritura inicial para adultos y adolescentes de la región Aymara. El objetivo del estudio de investigación fue determinar las fuentes pedagógicas del pensamiento de María Asunción Galindo y su vigencia en la Educación Básica Regular peruana 2019. La metodología utilizada fue cualitativa, para ello se aplicó los estudios comparativos, el análisis del discurso y los estudios culturales. Los resultados mostraron que la experiencia educativa de Asunción Galindo desarrollada en la década del cuarenta del siglo pasado posee una visión previsor y se adelanta a su tiempo. Las conclusiones a las que se arribó revelaron que las fuentes del pensamiento de María Asunción Galindo corresponden a los principios pedagógicos de la Escuela Activa (o Escuela Nueva), los mismos que son asumidos en el actual enfoque por competencias del Currículo Nacional de Educación Básica Regular 2019. Asimismo, la ausencia de políticas gubernamentales de acceso a la educación para los sectores indígenas fueron el contexto en el que un grupo de maestros indigenistas den inicio a campañas de sensibilización y luego desarrollan acciones prácticas para la creación de escuelas en espacios rurales, asumiendo preocupaciones sobre las competencias culturales y lingüísticas. Además, aspectos como competencia lingüística, modelos programáticos, desempeños pedagógicos, aprendizajes para la vida, educación contextual son recuperados por el Currículo Nacional de Educación Básica, bajo un enfoque por competencias.

Palabras clave: Currículo Nacional de la Educación Básica, educación intercultural, Educación puneña, feminismo educativo en el altiplano, interculturalidad en Puno y María Asunción Galindo.



ABSTRACT

María Asunción Galindo was born in Puno on August 16th 1895, the most important of her many educational experiences was carried out in the Ojherani community. She wrote two books about on her educational experiences: The initial reading and writing booklet for children from the Aymara region and the initial reading and writing booklet for adults and teenagers in the Aymara region. The main of the research study was to determine the pedagogical sources of María Asunción Galindo's thought and its validity in the Peruvian regular basic education 2019. The methodology used was qualitative, for which comparative studies, discourse analysis and cultural studies were applied. The results showed that the educational experience of Asunción Galindo developed in the 40s of the last century has a forward-looking vision and is ahead of its time. The conclusions reached revealed that the sources of Maria Asuncion Galindo's thinking correspond to the pedagogical principles of the Active School (or New School), the same that are assumed in the current competency-based approach of the 2019 national curriculum for regular basic education. Likewise, the absence of government policies of access to education for indigenous sectors was the context in which a group of indigenous teachers started awareness campaigns and then developed practical actions for the creation of schools in rural areas, assuming concerns about cultural and linguistic competencies. In addition, aspects such as linguistic competence, programmatic models, pedagogical performance, learning for life, contextual education are recovered by the national curriculum for basic education, under a competency-based approach.

Keywords: educational feminism in the Altiplano, intercultural education, interculturality in Puno, María Asunción Galindo, national curriculum of basic education and Puno education.

INTRODUCCIÓN

Todo pueblo o comunidad desde donde interpreta sus experiencias expone categorías para la interacción y la comprensión de su identidad, constituyen en gran medida la llave epistemológica para comprender su sociedad y su cultura.

En este caso resulta importante identificar las categorías, que resulten clave, para la configuración de discursos de verdad, alrededor de la educación en un espacio y en una propuesta como la de María Asunción Galindo, y el de la educación institucionalizada: la escolarizada impartida desde el MINEDU.

Por lo que esta investigación dará respuesta a las continuas interrogantes sobre los aportes femeninos a la educación, específicamente al aporte de María Asunción Galindo a un período en que priman las nociones sobre el logro de competencias que pervivan como logros para toda la vida. Recuperando para escenarios actuales “diálogos de experiencias rurales en el altiplano puneño” y cuyos aportes puedan convertirse en categorías clave para nuestra comunidad académica sobre las bases culturales cimentadas en competencias culturales y lingüísticas sobre las que se fundamenta la EIB.

El desconocimiento de las experiencias educativas de María Asunción Galindo y los aportes al CNEB no aparecen en registros, y sus resultados “desconocidos” no son valorados, por ello es conveniente tejer como comunidad dialógica un marco de categorías, basadas en la revisión documental sobre los presupuestos, fines, objetos de estudio, objetos de conocimiento, conocimientos, saberes y prácticas que organizados e interrelacionados constituyan la estructura de los discursos “de verdad” sobre las experiencias educativas desarrolladas en la escuela de Ojerani [por parte de María Asunción Galindo] en plena vigencia contextual.

En consecuencia, es pertinente aproximarnos a los ámbitos de estos saberes de la educación regional en categorías claves: la educación, la pedagogía, la enseñanza y la didáctica de María Asunción Galindo, dado que el interés es concitar “reflexión”, adscribiéndose al marco epistemológico del racionalismo crítico mediante la creación de espacios interculturales y dialógicos.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Contexto y marco teórico

1.1.1 Mujer y educación en el desarrollo autónomo

1.1.1.1 La condición de mujer frente al poder

Comprenderemos la inmensa tarea que significó alcanzar un importante desenvolvimiento cultural, solo al saber que las culturas andinas tuvieron un desarrollo propio y singular. Los pueblos del Ande se vieron obligados a buscar las soluciones a sus múltiples problemas frente a una diversidad climatológica y geográfica muy agreste. Si a este aislamiento añadimos las dificultades inherentes a un territorio con extensos desiertos costeros, quebradas abruptas e infinitas en la sierra, así como punas heladas y selvas enmarañadas e inhóspitas, la adaptación del hombre encierra metáforas de adaptación muy complejas.

Situación que fomentó el rasgo sobresaliente del sistema organizativo indígena basado en la reciprocidad, la redistribución, la *minka*, o ayuda mutua, el *aini* y la necesidad del hombre de pertenecer a una familia extendida. Lo peor que le podía suceder a una persona era no integrarse a un grupo, concepto muy ajeno al individualismo moderno, al “individualismo de ciudadanía ligada a las estructuras de poder”.

La transición del mundo prehispánico significó una continua modificación de la posición de la mujer. Su rol fue adaptándose continuamente a los nuevos roles y sistemas, manteniendo, al mismo tiempo, pautas

ancestrales, especialmente respecto de las estructuras de poder. Bajo esa posición se evidencia una «jefatura étnica femenina», haciendo énfasis en el significado de la posición social y política, independientemente del título o nombre que se le otorgue.

Muchos siglos después, en la cosmovisión andina, en las sociedades preinca e inca las mujeres ocupaban espacios sagrados. Los diversos mitos sobre el nacimiento del hijo del sol asocian lo femenino a las necesidades del ser humano para subsistir. Se destaca la Pachamama (Madre Tierra), Mamacocha (Madre Lago), Urpay Huachac (Deidad de los Peces y Aves Marinas), entre otras deidades, lo que denota que la mujer cumplía el rol de protectora de vida. Dichas sociedades tenían una división del trabajo basado en la complementariedad; siendo indispensable para el rol del hombre, y viceversa.

A medida que las sociedades antiguas fueron evolucionando en el tiempo, el rol de la mujer también fue cambiando. Desde las sociedades cazadoras y recolectoras hasta las sociedades agrícolas sedentarias, las responsabilidades y aspiraciones de las mujeres fueron diferentes. El pensamiento y la ideología de la mujer precolombina dependió del rol en las instituciones donde participó: hogar, producción, religión, poder, guerra, conquista y educación.

Rostworowski (1961), hace referencia a esa «jefatura étnica femenina» citando a las «capullanas». Esta terminología aparece en la región septentrional del Perú, que hoy corresponde al departamento de Piura y el tema de las «capullanas» [cacicas] constituye el punto de partida para la selección de fuentes provenientes de crónicas y documentos. De otro lado, es necesario tener presente que la cuestión hereditaria andina está relacionada con el «sistema de parentesco». Ubicado en la naturaleza del ayllu andino por (Cunow, 1929), fue reactualizado por las ideas de (Lounsbury, 1986) y su polémica con Zuidema (Ossio, 1992); aunque ambos aceptan con matices, la «descendencia paralela». En la naturaleza del concepto de «paralelismo», y su significado, se encuadra nuestro

marco interpretativo, así como también en las categoremáticas que definen “herencia” y “sucesión”.

1.1.1.2 La educación

La historia social de la humanidad nos presenta a la educación de los hijos como responsabilidad natural de los padres en las etapas primitivas de la vida humana.

El padre enseñaba a sus hijos a cazar, pescar, recolectar frutos y construir viviendas para protegerse de la intemperie y la madre enseñaba a las hijas a preparar alientos, vestidos rudimentarios y a criar a los hijos, al menos desde una posición patriarcal; sin embargo, estas formas de percepción occidental no se aplican con exactitud a las construcciones sociales del universo andino, dada la presencia dual de Mama Oqlo y Mama Huaco [esta última mujer guerrera]. En la cultura inca, la mujer ocupó un lugar medular, pues formó parte de la dualidad masculino-femenino que no solo rigió la vida cotidiana, sino su vida política y religiosa. Este factor fue recogido en los mitos fundacionales, como es el caso de la leyenda de los hermanos Ayar, o la de Manco Capac y Mama Oqlo en la que se le atribuyó a Mama Huaco un rol primordial.

Siguiendo la cosmovisión dual incaica, su figura [Mama Huaco] se construye en oposición a la de Mama Oqlo—más vinculada a la función de liderazgo y caracterizada como maternal (aparece como madre del inca sinchi roca), en cambio Mama Huaco aparece como la mujer guerrera.

En varias crónicas que relatan la leyenda de los ocho hermanos, Mama Huaco es representada con características masculinas: de gran fortaleza y destreza en el manejo del haybinto o boleadora, estratega y comandante de su propio ejército durante la campaña conquistadora su ferocidad hizo que los pobladores que se resistían a la ocupación huyesen, lo que permitió que Ayar Manco y los suyos tomaran el territorio. Sin embargo, la femineidad también se hace presente en su figura a través de su disposición para la hechicería y adivinación, muy vinculada al mundo femenino durante el incario. Relacionada con la fundación del Cusco por su espíritu

guerrero, hay una versión recogida en las crónicas de Sarmiento de Gamboa que inclusive la señala a ella, y no a Ayar Manco, como la encargada de cargar la vara de oro que indicaría el lugar donde la familia y sus seguidores habrían de asentar sus dominios.

El cronista Felipe Huamán Poma de Ayala, señala a Mama Huaco no como una hermana de Manco Cápac, sino como su madre y esposa. La mujer no juega en este aspecto un rol transgresor, como lo es el de la mujer varonil, puesto que en el caso de los principales mitos fundacionales incas no figura la prohibición del incesto, una tradición más bien occidental.

Varias son las versiones de los orígenes de la fundación del Cusco, coinciden en algunos puntos y difieren en otros; pero en todas, este audaz personaje ocupa un papel destacado que se aleja de la pasividad del resto de sus hermanas.

Más tarde, la presencia de los conquistadores españoles impuso las normas culturales de la Europa feudal en forma violenta y destructora, truncando el proceso cultural del imperio de los Incas.

Pero algunos grupos humanos conservaron sus características culturales con extraordinaria energía y vitalidad. Entre estos, los que más destacan son los pueblos aimaras o lupacas del Altiplano. Siguen los grupos quechuas del Cusco, Apurímac y Ayacucho. Los de la región del centro y del norte, se despersonalizaron o se asimilaron a la cultura de los conquistadores, más fácilmente.

Este hecho indiscutible supone que los procedimientos educativos del Altiplano son huellas del pasado más profundo del Perú y de América.

1.1.2 Mujer y educación en la colonia.

Nathan Wachtel en su libro *Los indios del Perú frente a la conquista española, 1530-1570*, construye un relato donde la sociedad indígena se vio trastornada y empequeñecida por nuevas enfermedades, la extirpación de sus dioses, la introducción de la moneda, la obligación del pago de tributos y, finalmente, por

la reagrupación de indios en reducidos espacios para esclavizarlos en las encomiendas y las mitas asignadas a los españoles (Wachtel, 1973).

Frente a este cataclismo, en la colonia española el rol de la mujer no fue rescatada. Convirtieron a las mujeres indígenas en concubinas, amantes de los españoles. Siendo asesinadas cuando no aceptaban ser parte de la nueva jerarquización, según Felipe Guamán Poma de Ayala. en su obra Primer Nueva crónica y buen gobierno del año 1615.

La historia de la mujer no pudo ser analizada por sucesos o acontecimientos de carácter político o institucional, pero no puede decirse que su papel social fuera totalmente pasivo o marginal. Para abordar este tema es necesario observar a las mujeres no sólo a través de instituciones de las cuales ellas formaron parte, sino también a través de las formas de conducta colectiva, estilos o costumbres de las clases o grupos a los cuales pertenecieron.

Por ejemplo, se calcula que en las primeras décadas del siglo XVI ellas eran sólo el 10% de los emigrantes y que en la segunda mitad de ese siglo habían aumentado al 23% suponiendo esto un importante aumento con respecto a épocas anteriores debido tanto a la política poblacional de los reyes, como al interés personal de las propias mujeres.

Sin embargo, al lado de estas mujeres, nobles o sencillas damas hidalgas, llegaron las aldonzas, las aventureras y las prostitutas de profesión. En 1575, por parte de Perú se levantaron ante el rey Felipe II quejas por la constante llegada de mujeres de mala vida.

Las mujeres que emigraban a América quedaban sujetas al mismo régimen jurídico que tenían en la península, contenido en las Leyes de Toro, de 1505. El derecho castellano de familia, que estuvo vigente en la América Hispánica, las trató siempre como menores de edad que necesitaban protección. Dentro de la vida familiar, siendo niña o mujer soltera, quedaba bajo la autoridad y tutela del padre. Si el padre moría quedaba bajo la tutela de su madre o parientes o de la persona designada por el juez hasta los 12 años. Sin embargo, los bienes administrados hasta los 25 años, tiempo en que adquiría la mayoría de edad.

La mujer no podía ni en su mayoría de edad desempeñar puesto público alguno, ni ejercer funciones judiciales, excepto en casos autorizados por la Corona, como encomiendas o cacicazgos.

La vida de las mujeres indígenas se modificó profundamente desde los inicios de la colonización, porque el propósito y justificación de la conquista estaba en la evangelización de los nativos. Las enérgicas disposiciones en pro de la moral femenina se muestran en diversos artículos legales, señalando por ejemplo que será encarcelado “quien corrompiese alguna moza joven” al igual que quienes no cumplieran sus obligaciones matrimoniales tal cual se exige en el matrimonio cristiano. Con las mujeres indias, que eran la mayoría, con las españolas que llegaban a todos los países hispanoamericanos en mayor o en menor cantidad, pero ininterrumpidamente; con las mestizas legítimas o ilegítimas; con las negras o asiáticas, que como esclavas eran importadas por los colonos se fue formando durante tres siglos de dominio hispano nuestra raza mestiza. Sus raíces culturales y genes fueron tan diversos que sólo la fuerza de una misma fe: la cristiana, que se plantó como cimiento de una cultura común, pudo unir a todos los pueblos que llegaron a estas zonas. De esta manera pudo generarse también la gran fuerza de la nacionalidad de los pueblos de Hispanoamérica.

La acción educativa para las niñas y doncellas en toda América hispana es en general igual. Sin embargo, es importante reiterar que la legislación promueve la fundación de instituciones recomendando la creación de colegios y recogimientos para indias y mestizas, ordenando a los virreyes vigilarlos para que sean atendidos por matronas de buena vida y ejemplo, que se empleen bien las mercedes a ellos concedidas, que procuren su conservación y muy especialmente la enseñanza de la lengua castellana. La educación se realizó mediante la evangelización. En ella el Estado y la Iglesia actúan como una auténtica unidad. Para realizarla bien era necesaria una acción recíproca: la castellanización del indígena y la enseñanza de las lenguas indígenas a los evangelizadores y maestros.

1.1.3 Mujer y educación en la república.

Una vez instalada la república, fue el general don José de San Martín quien, en 1822, a través de un decreto, estableció que “las ventajas del régimen educativo debían ser extendidas al sexo femenino, el cual había sido tratado con negligencia

por el gobierno español”; pero es solo en 1825 que Simón Bolívar establece el primer colegio de educandas en el Cusco y a continuación el Gionecio de Lima. Sin embargo, debido a las crisis económicas y financieras producto de las guerras independentistas, no se les asignó presupuesto durante muchos años, y cuando por fin los primeros centros de enseñanza comenzaron a funcionar, lejos de sentar las bases para que las nuevas generaciones de mujeres peruanas tuviesen pensamiento crítico y propio, resultaron ser dignos aliados de la memorización arcaica y del entrenamiento femenino para su rol de cuidado doméstico.

Desde 1825 hasta 1876, la educación de la mujer estuvo centrada en su formación moral y espiritual porque se consideraba que su principal responsabilidad en la sociedad consistía en la educación de los niños, el cuidado del hogar para hacerlo un refugio para los varones en contra de los problemas del mundo exterior. A las mujeres se las excluía de los cursos relacionados con la política, porque se consideraba que esta actividad era ofensiva para su naturaleza y que para reclamar por sus derechos necesitaba de los varones. Desde 1876 hasta 1901, la educación femenina experimentó cierto cambio al incorporarse nociones de Física, Química e Historia Natural, Aritmética y Geografía, pero su formación era desigual a la que recibían los varones, porque a ellos se los preparaban para estudiar y ejercer una carrera profesional mientras las mujeres en esa época no podían estudiar en la universidad. Después de la derrota peruana en la Guerra con Chile (1879 – 1883) en la educación surgieron voces que exigían la regeneración del país a través de los ciudadanos, porque se atribuía que el desastre peruano se debía a las costumbres de sus habitantes. Dentro de la educación posterior al conflicto, se impartió una educación que buscaba formar a ciudadanos con conductas moderadas que rechazasen toda clase de vicios para así formar personas que apreciaran al trabajo como una forma de desarrollo y no como un castigo. La educación femenina en el siglo XX tampoco estuvo ajena a esta realidad, pero siempre vinculada con sus deberes como madre y esposa, primero como pedagoga (Reglamento de Instrucción de 1901), en 1920 las mujeres estudiaban la primaria y secundaria común, y la primaria y secundaria profesional donde en esta última las mujeres recibían instrucción profesional que las preparaba para ejercer una educación. En 1941, las mujeres reciben cursos para consolidar su labor como madre. En términos formales, se puede decir que el enclaustramiento para la

mayoría de las mujeres en el mundo privado va superándose hacia mediados del siglo XIX, cuando las precursoras de la participación política, principalmente mujeres instruidas y de clase alta de Lima y Cusco, trascienden el estrecho margen de movilidad social concedido por la sociedad de la época, para reclamar a través de la literatura y el periodismo.

En 1956, las mujeres peruanas ejercen por primera vez su derecho al sufragio, y resultan electas una senadora y siete diputadas. Pero las leyes civiles que regían la vida en la familia y los intercambios en la comunidad siguieron siendo las mismas del Código Civil de 1936, lo que las colocó en la absurda situación de parlamentarias con aptitudes para debatir y tomar decisiones sobre la cosa y los presupuestos públicos, pero sin posibilidad de administrar el monedero del hogar ni enajenar sus bienes, ejercer profesión u oficio sin autorización del cónyuge, o de fijar el domicilio conyugal. O sea, su ingreso en la arena pública no estuvo acompañado por un replanteamiento de la división sexual del trabajo ni de las jerarquías entre los sexos (Dador, 2007). A pesar de haber obtenido el derecho al sufragio, es apenas a finales de los años 1970, en el proceso constituyente de 1978, que se logra por primera vez el reconocimiento constitucional de la igualdad jurídica entre los sexos

1.1.4 Mujer y educación en Puno

Hasta fines del siglo pasado la escuela primaria se había desarrollado cuantitativamente hasta cubrir las demandas educativas de las poblaciones urbanas. Las capitales departamentales, provinciales y distritales contaban con una escuela; pero ellas no contaban con una organización uniforme, pues cada una funcionaba en forma mejor o peor, según el grado de ilustración de su director; por tanto, su calidad dependía de la calidad cultural de sus directores; el prestigio de las escuelas concordaba con el prestigio de sus dirigentes. Como este era enteramente diverso, las escuelas también realizaban una labor desigual.

El advenimiento del gobierno de José Pardo y su ministro Manuel Polar, significó un gran impulso para la educación; durante ese periodo se registran dos hechos que fueron de positiva importancia escolar, como son, la creación de la primera escuela normal en Lima de la que egresaron los primeros educadores profesionalizados que revolucionaron la escuela primaria.

En el siglo XIX se dio preferencia a la educación de los varones quedando relegada a segundo plano la educación de la mujer. Pero en el empuje dado a la educación de los varones surge también el interés por educar a la mujer.

Los primeros pasos de ese impulso se objetivan en escuelas mixtas, a las que tienen acceso niñas y niños, produciéndose la coeducación. Como ésta se considera luego inapropiada por los prejuicios de la época, las escuelas mixtas se desdoblaron y se crearon escuelas para varones y para mujeres.

La creación de las escuelas para mujeres respondió a la necesidad de educar al hombre y a la mujer equilibradamente, sin embargo, éstas heredaron de las escuelas mixtas los mismos programas y objetivos.

Muy veladamente y en forma extraoficial se advirtió en Puno que hubo algunos profesores que trataron de educar a la mujer para la función de madre y de esposa, pero sus intentos no adquirieron trascendencia.

Por otro lado, la idea de la maestra Filomena Iglesias que dirigió la escuela en Pomata para niñas era alcanzar dos objetivos: 1º Cumplir el programa común destinado a los niños varones de la escuela primaria; y 2º iniciar la educación de la mujer a fin que ella se prepare para lo que la naturaleza la había creado.

1.1.5 Pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo

La maestra María Asunción Galindo asumió los principios de la escuela activa, las mismas que tenían en Puno, antecedentes en la acción pedagógica del maestro José Antonio Encinas en la escuela 881 (1907-1910), Moisés Yuychud (1910-1915), la Escuela Normal creada por Humberto Luna, de la que fueron parte Julián Palacios, Luis Rivarola entre otros. La Escuela Nueva o Activa, generó toda una renovación metodológica que consistió en:

- Que el alumno adopte una posición activa frente al aprendizaje (activismo), pedagogía del descubrimiento, o del redescubrimiento.
- La educación debe basarse en intereses del alumno.
- El sistema educativo debe ser flexible: escuela a la medida.
- Se enfatiza la enseñanza socializada como complemento a la individualizada.

- Necesidad de globalizar y hacer que los contenidos sean inclusivos.
- La colaboración escuela – familia.

Estas tendencias pedagógicas provocaron un giro sustancial en la pedagogía de la época y tuvieron repercusiones en todo el siglo; entre ellas se incluyen la aparición de métodos activos, técnicas grupales, la globalización curricular, el vínculo de la enseñanza con la vida y con la práctica, el énfasis de los aspectos motivacionales en la enseñanza y la educación no sólo de aspectos instructivos, sino formativos. Las tendencias de la escuela activa están presentes en las practicas pedagógicas que la maestra Asunción Galindo fomentó en Ojherani. José Portugal Catacora en su libro “Historia de la Educación en Puno” en la sección que dedico a la maestra manifiesta que en la autorización oficial para el funcionamiento de la escuela experimental de Ojherani (1944-1951) se le asignó tres finalidades:

1. Preparar al niño campesino 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.

Por otro lado, el rol del docente en la escuela Nueva o Activa propicia que el medio estimule al estudiante y éste busque la respuesta necesaria a los conflictos que se identifiquen dentro y fuera de la escuela, en su participación en la vida social de su entorno. Este nuevo rol del maestro que fomenta la escuela activa se manifiesta en la práctica pedagógica de Asunción Galindo quien desde la escuela se preocupó por enseñar a los niños prácticas de hábitos de higiene que más adelante extendió a las familias de los niños para controlar la proliferación de enfermedades que afectaban la salud de las personas en esa época; asimismo instauró un comedor escolar donde los niños podían consumir los alimentos y nutrientes necesarios para mejorar su rendimiento escolar. Además, extendió la labor de la escuela a la comunidad con la construcción de andenes, la arborización

de la zona, la granja agrícola, el incentivo del cultivo de flores y hortalizas aprovechando la capacidad de los habitantes de Ojherani para la floricultura. La maestra Asunción Galindo tenía conocimiento de las demandas y oportunidades del contexto educativo de Ojherani y de las características no solo de sus estudiantes sino también de los padres de familia y supo atender y resolver estas necesidades y demandas desde la escuela.

En cuanto al rol del estudiante, desde la escuela activa, este cumple un papel activo. Se prepara para vivir en su medio social, vive experiencias directas, trabaja en grupo de forma cooperada, participa en la elaboración del programa según sus intereses, moviliza y facilita la actividad intelectual y natural del niño. Se mueve libremente por el aula y fuera de él para lograr desempeños efectivos de acuerdo a sus intereses y fines. Es decir, los métodos de enseñanza aprendizaje según las actividades de los estudiantes son métodos activos. Tafur (1997) define a los métodos activos como “procedimientos que consideran y efectivizan la actividad de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Su fundamento esta en un principio: se aprende más aquello de lo que se tiene experiencia que aquello de lo cual no se tiene experiencia”. Las características del estudiante de la escuela activan se plasman en la acción pedagógica de la maestra Asunción Galindo a través de una educación de la vida para la vida, pues en el taller de costura que instaló la maestra los niños y adultos aprendieron costura; en la granja agrícola cultivaban productos de la región que abastecía de alimentos al comedor de la escuela de Ojherani; El botiquín escolar no solo estaba al servicio de los niños sino también al de la comunidad. El aprendizaje que lograban los niños partía de situaciones reales o recreadas así, por ejemplo, elaboraban planos para luego construir pequeñas casas a modo de maquetas de vivienda y participaban activamente en la granja agrícola, es decir el aprendizaje no solo tenía como escenario principal el aula sino se extendía fuera de ella.

Otro aspecto muy importante del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo es el uso de las lenguas nativas (quechua y aimara) en el aprendizaje de la lecto escritura, el aprendizaje de la segunda lengua (español) y en la enseñanza de las diferentes áreas del saber. Al respecto Portugal (2018) afirma “Durante los años en que Asunción Galindo hizo la experiencia informal de Ojherani, todavía se discutía la validez de la utilización de las lenguas aborígenes no solo en el

aprendizaje de la lectura y escritura sino en el proceso de la enseñanza en general” confirmando que Asunción Galindo fue una maestra pionera de la educación intercultural.

1.1.6 La escuela y el sistema contemporáneo en el Perú

Guadalupe *et al.* (2018) La estructura del sistema educativo vigente en el Perú comprende cuatro niveles:

- a) Programas de atención integral a la primera infancia (de 0 a 2 años de edad), que incluyen un componente educativo (educación inicial de primer ciclo);
- b) Educación básica, considerada obligatoria, que abarca tres etapas: inicial de segundo ciclo, dirigida a niños de 3 a 5 años; educación primaria, que en su forma regular comprende seis grados, normativamente dirigida a niños de 5 a 11 años; y secundaria, de cinco grados en su forma regular, normativamente dirigida a jóvenes de 12 a 16 años. existe, asimismo, una educación básica alternativa destinada a quienes no cursaron o no pudieron concluir los niveles correspondientes cuando tenían las edades esperadas; y una educación especial para personas que muestran alguna capacidad diferenciada con características que imposibilitan su atención en el sistema regular.

Según el último currículo nacional MINEDU (2016) la educación básica se ofrece con un enfoque intercultural y, en los casos correspondientes —poblaciones con lengua materna diferente del castellano—, en la modalidad intercultural bilingüe.

A fines del siglo XIX la obligatoriedad abarcaba solo los dos primeros grados de la primaria, que entonces contaba con cinco grados. Por Ley 162, de diciembre de 1905, se extendió a toda la primaria; igualmente, se transfirió al gobierno central la responsabilidad educativa, que antes recaía en los municipios.

Aunque la gratuidad se estableció recién en la década de 1940 —y se ratificó en 1963 con la Ley 14693—, ya en la década de 1920 la obligatoriedad se expandió a la educación secundaria. Posteriormente, y de modo gradual, desde la década de 1990 se extendió a la educación inicial, comenzando por el grado más próximo a la primaria

Edad de ingreso a la educación primaria: A inicios del siglo XX el ingreso a la educación primaria era a los 8 años de edad; en la década de 1940 varió a los 7 años, en paralelo con la creación del nivel inicial y del grado de «transición», previo a la primaria y como aprestamiento para la lectoescritura. Finalmente, en la década de 1970 la edad de ingreso se redujo a los 6 años, y se incorporó el grado de «transición» como grado inicial de la educación primaria, lo que, además, extendió a seis años la duración de este nivel.

Intentos de modificar la educación secundaria: En 1972 los tres primeros grados de la educación secundaria se unificaron con la educación primaria en una «educación básica» a la que le seguirían tres años en escuelas superiores de educación profesional (ESEP). Esta modificación de la estructura se dejó de lado a inicios de la década de 1980, al término del régimen militar que lo instauró, y el sistema volvió a la estructura previa.

Algo parecido ocurrió con el proyecto de bachillerato, creado, igual que las ESEP, como continuación del tercer grado de secundaria —una «alta secundaria», en términos de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación 2011 (Unesco/UIS 2013)—, nivel que tendría tres años de duración, pero que no sobrevivió al proyecto piloto de fines de la década de 1990, nuevamente al término del gobierno autoritario en el que se gestó.

Orientación de la educación secundaria: La educación secundaria presentó las variantes científico-humanista (antes «común»), tecnológico-productiva (antes «técnica») y comercial. Sin embargo, la escasa disponibilidad de equipamiento y de vínculos institucionales con el sector productivo, junto con el prestigio relativo de la opción más «académica», llevaron a una paulatina reducción de las ofertas distintas a la variante científico-humanista. Un conjunto pequeño de instituciones privadas y, muy recientemente, otras de gestión estatal, han optado por afiliarse a la Organización del Bachillerato Internacional y ofrecer los programas correspondientes, que duran un año más que la educación secundaria nacional. Paralelamente, diversas instituciones de educación superior han optado por tomar el bachillerato internacional como un criterio para la organización de sus procesos de admisión e, incluso, de reconocimiento de estudios.

La educación inicial casi no existía en la primera mitad del siglo XX, cuando solo operaba un número muy pequeño de jardines de infancia. Su expansión es un fenómeno que destaca a partir de la década de 1980, en particular durante lo que va del siglo XXI (Guadalupe *et al.*, 2018).

Varios momentos caracterizan la evolución histórica de la educación primaria. Hay un largo proceso de expansión iniciado alrededor de 1940, que lleva la matrícula total hasta un máximo que bordea los 4,3 millones de estudiantes en 1999 (la matrícula «ideal» esperada para esos años bordeaba los 3,6 millones y una parte del «abultamiento» de la matrícula obedece a la repetición prevalente hasta fines de la década de 1990). A partir de esa fecha se observa una tendencia a la caída, resultado de los cambios demográficos y de la reducción de la repetición.

En la educación secundaria también es posible observar una elevación importante de la matrícula desde la década de 1950. Este crecimiento ha empezado a mostrar, en los últimos años, una tendencia hacia la estabilización.

Al mismo tiempo, cabe notar la importante transformación que ha experimentado el perfil de la matrícula en la educación básica durante los últimos 25 años. Si en 1993 la matrícula efectiva se alejaba de su perfil «ideal» (es decir, del perfil poblacional al que se busca atender), esto se ha transformado de modo claro, a tal punto que al 2016 la matrícula presenta un patrón que se asemeja mucho al de la población a atender, en el caso de la educación primaria, aunque aún muestra desafíos importantes en el caso de la secundaria.

En el año 1993 la matrícula de primer grado de primaria representaba 1,6 veces la población de referencia, como efecto de una aglomeración de la matrícula resultante de las altas tasas de repetición (Guadalupe *et al.*, 2018); mientras tanto, la matrícula en el quinto de secundaria (grado 11) solo representaba la mitad de la población de referencia, de modo que la línea que representa el perfil de matrícula resulta una diagonal con una pendiente muy pronunciada. Para el 2016, en cambio, la matrícula en primer grado —y, de hecho, en todos los grados de la educación primaria— es muy similar a la población de referencia, mientras que la del grado final de la secundaria representa 0,8 veces la población de referencia.

Asimismo, se nota claramente que el distanciamiento de la curva poblacional se produce solo en la educación secundaria. Perspectivas, oportunidades y desafíos: El ejercicio muestra que la imagen que marcó el siglo XX —un sistema en permanente y acelerada expansión— dejó de corresponder a la realidad desde inicios del presente siglo. Esto no se debe ver como un problema, sino como una gran oportunidad para las políticas públicas: la menor presión por la expansión de los servicios puede hacer que los recursos disponibles para prestar servicios educativos se concentren en la mejora de los mismos.

La dinámica general recién mencionada no solo crea oportunidades; también plantea desafíos respecto a las expectativas de los actores, habituados a un sistema en crecimiento permanente y, por lo mismo, demandante de recursos crecientes destinados solo a la expansión, incluso en desmedro de la calidad de la oferta educativa. Esto se observa cuando en el análisis se incluyen no solo la evolución de la matrícula, sino también la evolución del número de programas educativos y de docentes en servicio.

Estos últimos datos muestran periodos diferenciados a lo largo del tiempo. En periodos de expansión de los servicios, en zonas del país con baja densidad poblacional —donde cabe esperar programas de menor tamaño (en volúmenes de matrícula) y menos alumnos por docente— el número de programas y de docentes creció a un ritmo mayor que la matrícula, en comparación con lo observable en zonas urbanas, donde la concentración de la población permite tener programas de mayor tamaño y con más alumnos por docente.

La información sugiere que el Perú vivió una importante ampliación de servicios educativos en las zonas rurales de menor densidad poblacional desde fines de la década de 1940 hasta fines del siglo XX, cuando ya se logró un acceso elevado. Al mismo tiempo, las primeras décadas de expansión del sistema implicaron aulas con un alto número de estudiantes —en la década de 1970 la norma urbana permitía aulas de 45 estudiantes en primaria y de 60 en secundaria—, mientras que en las últimas décadas se observa una reducción, en el marco de la normativa correspondiente, lo que, según lo sugerido por la información, responde al descenso de la matrícula en los años recientes.

En los últimos quince años se redujo el ritmo de expansión del sistema educativo en las zonas rurales, tanto por el elevado acceso ya logrado en la educación primaria como por el hecho de también se redujo la población rural. La mayor expansión se ha enfocado en la educación inicial, mientras que aún hay dificultades para la prestación de servicios de educación secundaria. Sin embargo, es importante considerar los cambios vitales que han marcado la historia reciente del Perú (Webb, 2013), así como la expansión urbana, ya que ambas circunstancias han permitido que la oferta educativa de las ciudades no sea totalmente inaccesible a pobladores rurales de zonas próximas a centros urbanos. Evidentemente, no todas las zonas rurales se encuentran en esta condición, pero la tasa de incremento de la conclusión de la secundaria entre quienes residen en las zonas rurales ayuda a dimensionar la realidad del problema.

1.1.7 El Currículo y su contextualización.

El Currículo Nacional es una de las columnas básicas de la educación, pues es clave para indicar hacia qué aprendizajes deben orientarse los esfuerzos del Estado y de los diversos actores de la comunidad educativa; pese a ser un documento de carácter oficial, debe cumplir una función pedagógica que acompañe al docente en su labor cotidiana.

Los sistemas educativos nacionales, basados en la acción del Estado, han estado ligados a la administración y diseminación de un conjunto de conocimientos identificados con la modernidad occidental. En la actualidad esta situación sufre una doble crisis: 1) Hay una aceleración masiva de la producción de conocimiento que hace imposible que el ciudadano no especializado en un campo específico se encuentre al día respecto a la renovación del conocimiento. 2) Hay un reconocimiento y revaloración de los saberes de diversas culturas, reconocidos como saberes ancestrales, que no siempre coinciden con el conocimiento generado en la modernidad. Estas dos corrientes no han encontrado todavía el punto de equilibrio que les permita establecer complementariedades a partir de un diálogo de conocimientos que facilite el tratamiento de desafíos comunes que plantea la realidad presente y a los que se precisa responder como sociedad. Como resultado de esto, el terreno del conocimiento vive y vivirá todavía años de gran agitación y renovación permanente.

Otro ámbito que ha cambiado drásticamente y marca una tendencia social es el laboral: han surgido miles de nuevos tipos de trabajo para los cuales la humanidad no estaba preparada ni contaba con las personas capacitadas para desempeñarlos. Simultáneamente, muchísimos otros trabajos tradicionales se han extinguido o su nivel de productividad se ha vuelto tan bajo que ya no son capaces de dar sustento a quienes los desempeñan. Esto se ha producido, en parte, por el incremento del conocimiento sobre nuestro entorno, por el mejor uso de los recursos naturales y la creación de nuevos materiales, por el avance de la tecnología y, por supuesto, por la masificación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Una tercera tendencia es el uso masivo de las TIC que le da un contenido específico al término globalización que actualmente vivimos, en la medida en que nunca como ahora los seres humanos están conectados entre sí en tiempo real en una gran red sin centro que genera cadenas de cambio de modo permanente. Este contacto estrecho nos muestra a diario un mundo diverso y nos ofrece espacios para ser parte de una cultura digital y, al mismo tiempo, visibilizar y difundir la propia cultura, así como interactuar desde los propios referentes culturales, ofreciendo oportunidades para conocer, valorar e incorporar los de otras tradiciones. Asimismo, ofrece a las personas con necesidades educativas especiales herramientas y oportunidades accesibles para interactuar con mayor facilidad y en las mismas condiciones que el resto de la sociedad. En ese sentido la propia noción de identidad es múltiple y variante.

La innovación constante en las tecnologías puede verse como un problema en la actualidad; sin embargo, es probable que sea entendida por los adultos de las próximas décadas como parte de un ciclo natural sin mayor conflicto. Posiblemente, el desafío pasará a ser cómo potenciar las capacidades para enfrentar este ritmo de cambios y se empleen nuevas combinaciones de conocimientos y habilidades adquiridas previamente.

Otra tendencia propia de nuestra época es el trabajo con grandes cantidades de información y en colectivos. Un rasgo especialmente relevante en este contexto es la doble capacidad de idear y diseñar propuestas para la solución de problemas y la creación de valor, y de llevarlas efectivamente a la práctica. Esto regularmente se conoce como capacidad de emprendimiento. La posibilidad de construir una

sociedad democrática y alcanzar el bien común reposa fuertemente en el fomento de esta capacidad en los futuros ciudadanos. Por ello, la escuela debe formar ciudadanos que puedan desenvolverse exitosamente en un futuro de cambios profundos y constantes.

La educación contemporánea peruana fomenta en las Instituciones educativas la contextualización del currículo. en sus diferentes componentes como son: los propósitos (a nivel de desempeños), estrategias, recursos, materiales y evaluación por ello considera que: La contextualización curricular es un proceso de toma de decisiones, en el que los docentes y directivos de la IE asumen un rol protagónico para dotar de pertinencia y relevancia social y cultural a la implementación del CNEB. De este modo, la propuesta educativa de la IE tratará de responder a las necesidades, demandas, potencialidades y características particulares de sus estudiantes, así como a la realidad social, cultural, productiva, lingüística, económica y geográfica en la que estos se desenvuelven (MINEDU, 2019).

1.1.8 Aprendizajes significativos

Uno de los retos más grandes en el diseño de una unidad de aprendizaje en la Educación Básica Regular radica en seleccionar o plantear situaciones significativas que permitan poner en juego las competencias.

Según el MINEDU (2019) el contexto juega un rol central en el desarrollo de los aprendizajes. Así los constructivistas sostienen “que el ser humano en comunidad construye sus saberes o, de manera específica, estructuras conceptuales y metodológicas, en relación con su cultura, como elementos básicos para regular sus relaciones consigo mismo, con la sociedad y con la naturaleza” (Gallego, 1997).

El docente debe promover situaciones significativas íntimamente ligadas al contexto, que orienten la resolución de problemas de la vida cotidiana del estudiante, de modo que el currículo y los aprendizajes sean útiles y tengan relevancia social favoreciendo actitudes de compromiso y acción social transformadora. El proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de situaciones que son significativas y a la vez complejas, llevan a los estudiantes a querer aprender,

porque los reta o desafía a utilizar una variedad de recursos y los hace sentirse realizados y satisfechos al lograr dichos retos.

1.1.9 Planes curriculares implementados por el Ministerio de Educación

Para demostrar la vigencia de los aportes pedagógicos de María Asunción Galindo en la educación peruana actual en el presente trabajo de investigación analizaremos el Currículo Nacional de la Educación Básica en sus siglas CNEB pues es el documento curricular rector de la Educación Básica. Además, serán parte del análisis Los programas curriculares de la educación Básica regular.

1.1.9.1 Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB)

El Currículo Nacional es el documento marco de la política educativa de la educación básica que contiene los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren durante su formación básica, en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, los objetivos de la educación básica y el Proyecto Educativo Nacional, establece el Perfil de Egreso de la Educación Básica, las competencias nacionales y sus progresiones desde el inicio hasta el fin de la educación básica, así como sus niveles esperados por ciclo, nivel y modalidades. Además, contiene orientaciones para la evaluación formativa y la diversificación curricular. El Currículo Nacional de la educación Básica (CNEB) asume un enfoque por competencias. Riesco (2008) define la competencia como “una combinación de conocimientos, habilidades, (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores para afrontar con garantía la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional, o social determinado” (p. 4) El desarrollo de las competencias del Currículo Nacional de Educación Básica permite el perfil de egreso. Estas competencias se desarrollan en forma vinculada, (entre las diferentes áreas curriculares) simultanea y sostenida durante toda la experiencia educativa. Además, la competencia es indisociable de la capacidad de dar respuesta ante una situación y conlleva la necesidad de establecer, previamente, relaciones con conocimientos anteriores para lograr movilizarlos” (Comellas, 2002). Además, de las competencias curriculares el CNEB fomenta el desarrollo de las competencias

transversales “a través de diversas situaciones significativas promovidas en las diferentes áreas curriculares” (MINEDU, 2019). Una de estas dos competencias transversales (Gestiona su aprendizaje de manera autónoma) está orientada a desarrollar la autonomía de los estudiantes permitiendo que los estudiantes participen activamente en el logro de aprendizajes tomando en cuenta sus potencialidades. Según Delacote (1998) “promover la autonomía del estudiante equivale a establecer una especie de cooperación entre el profesor y el alumno para resolver el problema, con la intención explícita de dejar asumir al alumno lo más rápidamente posible una parte cada vez más importante de la tarea”.

1.1.9.2 Programas curriculares de la educación Básica regular

Los programas curriculares presentan de manera organizada las competencias que se espera desarrollen los estudiantes y que forman parte de la visión declarada en el Perfil de Egreso de los estudiantes al término de la Educación Básica. Estos aprendizajes se presentan en progresión permitiendo que las transiciones de los estudiantes de un nivel (inicial-primaria- secundaria) al otro sean realizadas de forma articulada.

Desde esta perspectiva, los Programas curriculares de los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria, se organizan por áreas curriculares según el Plan de Estudios de cada nivel educativo. Las áreas curriculares son una forma de organización articuladora e integradora de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes y de las experiencias de aprendizaje afines.

1.2 Antecedentes

El último tercio del siglo XIX estuvo marcado por el debate en torno a la construcción de la nación y por lograr sistemas legitimados por el orden y progreso, donde el peso de lo político y de los diversos conflictos sociales resultó decisivo para la constitución de otras esferas. Los intelectuales interesados en el futuro del país fueron los actores de discursos y proyectos generando encendidas polémicas en un espacio donde se empezaron a conformar y precisar diversos discursos de identidad, período en que la educación se convirtió en un tema prioritario para las mujeres en aras sociales de igualdad.

La lucha de las mujeres por el acceso a la educación ha sido un elemento central en las luchas por la igualdad de derechos, la construcción de ciudadanía y la democratización de la sociedad (Ruiz, 2007). Sin embargo, no se trataba solo del acceso a la escuela, sino de desenmascarar la supuesta neutralidad del conocimiento y las ciencias, para producir conocimiento y pensamiento propio, para descifrar la realidad desde la mirada femenina.

Rostworowski (1961) en “Mujer Y Poder En Los Andes Coloniales [Doña Francisca Pizarro. Una Ilustre mestiza. 1534-1598 y otros ensayos acerca de la mujer en los andes prehispánicos y coloniales]”, expone: las drásticas transformaciones experimentadas por las sociedades andinas durante las primeras décadas de la Colonia, la reestructuración de las identidades y roles de género. En sus dos partes; la primera reúne ensayos de carácter teórico en los que la autora explora los distintos roles de la mujer en las sociedades del pasado andino. En la segunda parte se presentan las historias de mujeres específicas durante las primeras décadas de la colonia como “El Repartimiento de doña Beatriz Coya, en el valle de Yucay” (1970) y “Doña Francisca Pizarro. Una ilustre mestiza, 1534-1598” (1989). En ambos casos veremos cómo la agencia de determinados personajes femeninos fue capaz de influir en la configuración de la sociedad colonial temprana y, algunas veces, inclusive, cambió el rumbo de determinados acontecimientos históricos, efectuando un análisis sobre el poder, el género y la educación de la que fueron parte las mujeres que interactuaron en dicho periodo.

En los últimos cincuenta años han aparecido diversos movimientos sociales y estudios sobre el rol de la mujer en el desarrollo de la humanidad, así en el abarcador trabajo de (Díaz, 2014) se evidencia que: Durante muchos siglos, la mujer fue considerada como un ser inferior. De Aristóteles al Sínodo de Macon, donde se concluyó que las mujeres “no tenían alma”, hubo que esperar al Concilio de Trento para tener la certeza de que éstas eran seres “animados”. El ejemplo de Hipatia de Alejandría (s. IV d.C.) ha quedado en la historia como paradigma de mujer científica, libre y autónoma, ajusticiada por defender lo que creía. Los sistemas educativos (s. XVIII) pensaban exclusivamente en los hombres y consideraban a la mujer “segundo sexo”, objeto erótico o “descanso del guerrero”. La mayoría de las damas de la época no asimilaban las modernas ideas en educación femenina que algunos eruditos y féminas pioneras deseaban difundir; y no aceptaban el “abandono de la aguja por el cultivo de la pluma”. Preferían ser señoras discretas, calladas, sin destacar en sociedad. Mujeres alienadas. Unas porque la extrema miseria y

pobreza les anulaba sus deseos de ilustración; otras, de estratos sociales más altos, compensaban la subordinación al varón con una vida cómoda y resuelta.

Los textos de la época parodiaban en sátira mordaz el nuevo concepto de mujer, llamadas “marisabidillas”, “politocómanas”, “bachilleras”, “petimetas”, “mujeres ahombradas”, etc. Era la opinión dominante: “Su educación es completa. Habla francés, dibuja, toca el piano, canta... y no sabe coser. Es decir, que sabe todo lo inútil para el hogar doméstico y todo lo útil para hacer desgraciado a un hombre. A comienzos del siglo XIX algunos sectores progresistas apuestan con firmeza por la liberación educacional de la mujer”. En ese momento histórico la mujer tuvo una función social muy concreta: marido y hogar. Los valores de obediencia y sumisión interiorizados durante siglos, pesaban mucho. La educación de las niñas debía responder al modelo de mujer que una sociedad comandada por hombres les asignó legalmente. Se le prohibió mediante leyes en muchos países el acceso a la educación formal y consecutivamente a la universidad.

Bejarano (2011) trata sobre la educación de la mujer en la República durante los siglos XIX y XX (1948), vinculándola a la imagen, que se tenía, sobre el género femenino para así comprender los fines que tenían los cursos dirigidos hacia las mujeres. En dicho estudio llega a las siguientes conclusiones: Desde los inicios de la República, el Estado mediante la Constitución se convirtió en la fuente de honra que reconocía explícitamente el derecho que todo ciudadano tenía derecho al honor y que su hogar fuese considerado como un asilo inexpugnable. El honor femenino siguió siendo juzgado en base a la pureza sexual y su virtud doméstica y no experimentó grandes cambios después de la independencia. Esta virtud doméstica, significaba considerar a la mujer como un territorio inmune donde el cansado varón podía huir de los problemas del mundo y su hogar como la primera escuela donde la madre era responsable de la educación moral de sus hijos desterrando toda clase de vicios y malos hábitos. Ligado a esto, se pedía a las mujeres que extendieran su papel de moralistas a la sociedad, razón por la cual muchas de ellas escribían sobre todo aquello que les parecía ofensivo. Dado que a la mujer se le atribuía la crianza de los niños y el cuidado del hogar, no se les permitía ejercer alguna carrera profesional ni tampoco participar en actividades relacionadas con la política, porque se creía que estas actividades perjudicarían su naturaleza. Se creía que las mujeres eran personas irresponsables que seducían a los varones para evadir sus responsabilidades y para evitar eso, las mujeres debían permanecer subordinadas a la autoridad de los hombres. Desde el final de la Guerra con Chile, muchos intelectuales atribuyeron la

derrota peruana en el conflicto a las costumbres de los peruanos. Para cambiar esas costumbres, muchos intelectuales sugerían que el progreso del Perú dependía de la regeneración de la mujer peruana quien educaba a los niños, los futuros ciudadanos quienes deberían aprender sinceridad, franqueza, valor, bondad, solidaridad, justicia e higiene y evitar malos hábitos como el engaño, la hipocresía, la gula, la embriaguez.

A partir de ese momento, se reconoce que las mujeres no tenían un poder innato para cuidar el hogar y criar a los niños, ellas requerían de una educación que las ayude a desempeñar mejor sus responsabilidades como madres, esposas e hijas, perdurando aún la imagen de considerar a las mujeres como personas coquetas que debían mantener una figura bella que siempre necesitaría la protección del varón, porque esta cultura criolla se caracteriza por reproducir los moldes anteriores y ser lenta.

Contreras y Oliart (2014) explican el proyecto civilista y a la primera generación del Partido Civil, en la época anterior a la guerra del Pacífico, la que incluyó la educación nacional entre el ámbito de acción del Estado. La ley del primero de mayo de 1869 que creó el Consejo Superior de Instrucción Pública y al año siguiente dispuso el funcionamiento de escuelas primarias gratuitas en todas las capitales de distrito. La ley de municipalidades del gobierno de Manuel Pardo (1873) que entregó a estas corporaciones el manejo y el sostenimiento de las escuelas, cediendo el gobierno central con tal fin un subsidio generoso a sus presupuestos. Del cómo la educación quedó dividida en tres niveles: primaria, secundaria y superior. El valioso análisis del cómo en 1886 se estipuló que la primaria constaría de tres grados o años de estudio y la secundaria de dos grados, de cuatro y dos años de estudio respectivamente, de acuerdo al censo de 1876 el 81 % de la población peruana de seis y más años de edad era analfabeta.

Muestra además al departamento con un mejor indicador, Lima, con “solo” 53 % de analfabetos; en el otro extremo, Puno y Apurímac exhibían porcentajes de 96 y 97 respectivamente. El promedio de analfabetismo en los departamentos de la costa era de 68 %, mientras que en los de la sierra llegaba a 88 %. El programa de descentralización fiscal iniciado en 1886 por el gobierno de Cáceres, lejos de ayudar a mejorar la empresa educativa, terminó llevándola a la peor condición. Dicha ley —obligada, es cierto, por la terrible crisis fiscal de la posguerra con Chile— suspendió el subsidio del gobierno central a los municipios, destinado a sostener las escuelas primarias. Estas debían financiarse entonces a partir de ingresos propios del municipio, como el del mojonazgo, o por

impuestos creados específicamente para el mantenimiento de las escuelas. Puesto que la economía del país se hallaba quebrada por los estragos de la guerra, la circulación comercial era hartamente limitada y los concejos municipales, no solo carecían de rentas en general para sus gastos más elementales, sino que muchas veces ya ni siquiera existían. En estas condiciones la educación primaria en el país, al igual que los juzgados, los hospitales y las comisarías, se había convertido en una entera ficción. Existían en el papel, pero habían desaparecido en la práctica. Únicamente funcionaban escuelas en algunos pueblos donde las propias comunidades o alguna autoridad religiosa o civil se habían preocupado por ellas.

Bustamante (2015) efectúa un análisis sobre la condición educativa en “La educación de las mujeres en dos novelas peruanas del siglo XIX”: *Herencia* y *Blanca Sol*, donde describe la situación de la educación de las mujeres peruanas de la élite limeña a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Analizando los aspectos educativos presentados en las novelas *Herencia* y *Blanca Sol*, de Clorinda Matto de Turner y Mercedes Cabello de Carbonera respectivamente, se explican e interpretan las características de la educación que se ofrecía a niñas y jóvenes en la capital del Perú. Por un lado, los colegios privados de la época presentaban tanto un currículo expreso y como un currículum oculto, de entre los cuales el último operaba con gran eficacia como respuesta a la falta de coherencia entre el discurso y la práctica educativa. En este sentido, se cuestiona si la educación brindada en los colegios católicos era la más adecuada para formar a las madres de los ciudadanos de la nueva república, así como para preparar a la mujer con la autonomía y criterio suficientes para auto sostenerse, para dirigir su hogar y para vivir coherentemente de acuerdo a principios humanos y cristianos. Por otro lado, la educación en el hogar estaba bajo la responsabilidad de la madre de familia. Se esperaba que la mujer se condujera en todo según el ideal femenino católico de ángel del hogar y que, de acuerdo a dichos parámetros, educara a sus hijas. El análisis permite comprobar cómo la educación de las mujeres se desarrollaba de espaldas a la realidad, imitando modelos extranjeros y resultando de poca utilidad para responder a las exigencias de la vida en el Perú. Esto ocurría porque hasta ese momento la sociedad no llegaba a comprender todavía los aportes intelectuales acerca de la educación de la mujer presentados por las autoras de las novelas estudiadas en esta tesis, investigación que representa una oportunidad para hacer las revisiones y reflexiones pertinentes.

Dador (2017) efectúa interrogantes que dan paso a respuestas que ayudan a observar la evolución de las políticas en el acceso de las mujeres a la educación: “¿Por qué la exclusión de la vida pública?, ¿por qué el confinamiento al mundo doméstico?, ¿por qué, de una u otra manera, la sujeción o el sometimiento a un otro?, ¿por qué no son dueñas de sus cuerpos, de su prole, de sus vidas ni de sus tierras?”.

A partir de estas interrogantes es posible, pensar las reivindicaciones y luchas por la igualdad, desde la genealogía de las mujeres que nos precedieron. Pensar desde la ancestralidad: las del mito fundacional del imperio, las conspiradoras independentistas, las patriotas “rabonas”, las de las veladas literarias, las sufragistas, las educadoras, las obreras y tantas otras más que desde su quehacer diario se construyen mujeres.

Trahtemberg (2016) en *Evolución de la Educación Peruana en el Siglo XX*, podría darse del siguiente modo: Una revisión de las políticas y normas legales referidas a la educación peruana en el siglo XX muestra que ha habido numerosos intentos trancos y fracasados de reformar la educación, lo que ha frustrado las expectativas nacionales de convertir la educación en un gran motor del desarrollo económico y social peruano. Desde la primera Ley General de Educación, la Ley del Profesorado como carrera pública y el Reglamento General de Instrucción Pública promulgados entre 1850 y 1855 por el primer legislador educativo serio Ramón Castilla, habría previsto la responsabilidad de la conducción educacional centrada en el Gobierno Central, apoyado por diversos pedagogos extranjeros, especialmente franceses, belgas y alemanes hasta principios de siglo, luego norteamericanos..

Efectivamente, desde 1870, en que se dispuso el funcionamiento de escuelas primarias gratuitas en las capitales de distrito a cargo de municipios, la secundaria a cargo del Ministerio de Instrucción y la superior a cargo de los Consejos Universitarios, hasta fines de siglo XX, la gratuidad y descentralización de la educación han sido temas de intensa preocupación política, notándose un avance en lo que refiere a la educación básica. El siglo XX se inicia con esfuerzos gubernamentales por incrementar el número de alumnos con acceso a las escuelas primarias, en circunstancias en las que la educación era concebida como el medio capaz de producir la integración nacional, el “amor y lealtad a la patria” y el desarrollo económico, con los que se lograría el ascenso social de los indígenas y la igualdad entre peruanos sin distinción de fortunas. Fue el gobierno de José Pardo (1904-1948) en el que se delineó y puso en práctica una primera reforma educativa

de envergadura que ordenó y organizó lo pre existente y le dio un norte para los desarrollos futuros. Impulsó la educación primaria (dividida en dos ciclos de dos y tres años) procurando universalizarla, estableciendo la gratuidad y obligatoriedad de la misma, incluyendo el reparto gratuito de material de enseñanza. También estableció la gratuidad de las escuelas técnicas y ocupacionales nocturnas, recuperando las experiencias de las escuelas de Artes y Oficios pre existentes hasta 1902. Además, le dio un particular impulso a la educación privada. Todo esto se hizo con el apoyo de pedagogos franceses, belgas y especialmente alemanes.

Para los profesores estableció en 1905 la carrera magisterial, con derecho a jubilación y montepío y a las mujeres les concedió el ingreso libre a las universidades (antes requerían autorización especial del Ejecutivo). Más adelante en 1919 se reformó la universidad (a imitación de la reforma universitaria cordobesa de Argentina en 1918) estableciendo entre otras cosas la autonomía universitaria y el cogobierno de estudiantes, graduados y profesores, la libertad de cátedra y la remoción de catedráticos que perdieran vigencia. Con Leguía se estableció una primaria común gratuita y obligatoria (dos ciclos de dos y tres años) y otra profesional; una secundaria común obligatoria (igualmente con dos ciclos de 2 y 3 años respectivamente) y otra profesional; y la superior que incluyó las Escuelas Técnicas de Ingeniería y Agricultura, la Universidad Mayor de San Marcos y las Universidades Menores de Cuzco, Arequipa, Trujillo, así como la Universidad Católica (privada) creada en 1917. En 1921 los pedagogos de la misión pedagógica de EE.UU. asumieron la Dirección General y las Direcciones Regionales del Ministerio de Educación lo que significó el giro del enfoque intelectualista, academicista e integral europeo (propuesto por Deustua) al enfoque norteamericano más pragmático y articulado con el desarrollo económico que incorporara la capacitación técnica y agropecuaria más específica requerida por la empresa y el mercado de trabajo (propuesto por Villarán) el cual prevaleció por varias décadas.

En década del 40 el gobierno de Prado le dio un gran impulso la educación técnica y normal y además estableció la educación infantil para niños de 4 a 7 años, la primaria común gratuita y obligatoria de 6 años, la secundaria común de cinco años con ingreso a la opción técnica, normal o artística al cabo del 3ero de secundaria y la superior. Se abrieron las puertas del magisterio a las clases medias que le imprimieron a la carrera magisterial un nuevo rostro social. Ya no era una profesión para las élites sino un empleo remunerado de profesionales oriundos de los sectores medios al servicio de las amplias

capas populares. En 1944 estableció el convenio para el “Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano” para orientación vocacional y perfeccionamiento de docentes con becas en EE.UU., el cual se mantuvo vigente hasta 1962. En 1945 Bustamante y Rivero estableció la gratuidad de la secundaria para los alumnos egresados de las escuelas fiscales, lo que trajo el inicio de la expansión de la secundaria, aunque sin contar con los profesores e instalaciones adecuadas. Esta fue una época de transición demográfica del campo a la ciudad, de grandes migraciones alimentadas por la escuela urbana y mestiza, que se convertiría en factor de integración al alfabetizar y castellanizar a los migrantes, pero a la vez se constituiría en factor de exclusión por motivos étnico culturales.

Para atender la creciente demanda de educación secundaria gratuita en 1950 el gobierno de Odría aprobó su “Plan Nacional de la Educación” por el que se crearon 55 Grandes Unidades Escolares para hombres o mujeres que comprendían los últimos dos años de primaria y la secundaria común y técnica. Esto trajo una enorme expansión de la secundaria que tenía un ciclo de 3 años y otro de 2 años. Nuevamente se imitó los modelos norteamericanos que procuraban mejorar la enseñanza de las ciencias y expandir la educación técnica, para así darle impulso a la formación de mandos medios, habida cuenta que la mayoría de los alumnos escogía el canal que los llevara a la universidad.

Guardia (2017) durante el Virreinato del Perú primó la hegemonía del pensamiento escolástico y el dominio de la fe sobre el pensamiento racional, con una educación orientada a la instauración de colegios y universidades destinada a los hombres de la elite. Para las mujeres sólo hubo dos opciones, el matrimonio o las casas de recogimiento y los conventos. La educación tuvo un solo objetivo, convertirlas en mejores esposas y mejores madres, abnegadas, sumisas, débiles, pero también bellas y seductoras, factor importante en la representación de la mujer destinada al deleite masculino.

El Documento de Trabajo N.º 41, 60 Años del Voto de las Mujeres en el Perú, (2016), contiene una síntesis histórica —a la vez sociológica y jurídica— de la obtención del derecho al voto y a la participación política de las mujeres peruanas; y de la forma en que han venido ejerciendo ambos derechos.

Castro y Flores (2019) estudian la educación colonial, con énfasis a la figura femenina en el Perú en “La Educación Peruana en la Época Colonial”, cuyo trabajo tuvo como objetivo identificar las características de la educación peruana en la época colonial. El método utilizado durante la investigación fue el Bibliográfico – documental, consistió en la

recopilación y la sistematización de la información de fuentes secundarias utilizadas que sirvieron para realizar los procedimientos de análisis cualitativos e interpretativos. Llegando a la conclusión que “el sistema educativo peruano en la época colonial sirvió para el proceso de dominación y la formación de buenos súbditos de la corona española, implantando una educación formal y no formal de carácter elitista y clasista, excluyendo a la mujer”.

Nasif, Rama y Tedesco (1982) analizan la evolución de los análisis de la relación entre sistema educativo y cambio —en el sentido más inclusivo del término— sugieren una trayectoria particular, supuesto básico al que asignan a la educación un papel central tanto desde la perspectiva del cambio social como desde la que se refiere al destino individual de las personas. Esta conceptualización —inicialmente apoyada en consideraciones fundamentalmente políticas— se vio reforzada en las últimas décadas por las hipótesis derivadas de la teoría económica y de los programas desarrollistas, así como los cambios originados desde la inclusión de la mujer como ciudadana con derecho a la educación. Desde este punto de vista, sin embargo, el poder transformador de la educación quedaba supeditado en cierta forma a la necesidad de introducir en ella una serie de cambios importantes que le permitieran desempeñar efectivamente el papel asignado por la teoría y por los programas políticos. En el marco de esta visión optimista de la educación como factor de cambio y de las posibilidades de modificar los rasgos internos del sistema educativo, se produjo la expansión cuantitativa que todos los análisis estadísticos registran en la región a partir de 1950 aproximadamente.

William Roberto Daros en “La mujer posmoderna y el machismo” explica algunas reflexiones sobre el papel de la mujer en la sociedad. asumiendo diversas posturas y perspectivas sobre anteriores formas de concebir la mujer, deteniéndose en las propuestas del sociólogo G. Lipovetsky, en lo que él denomina «tercera mujer», desde el papel que ha asumido la mujer en esta época posmoderna y, finalmente, se plantean algunas reflexiones en relación con la llamada cultura machista y las propuestas ideológicas que la sustentan, explica también la relación de poder y su perspectiva feminista de la educación como instrumento de empoderamiento social.

Rosas (2019) explica cómo durante las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, las profundas transformaciones que se dieron a nivel mundial plantearon la necesidad de comprender la participación de las mujeres en los procesos históricos y su condición en

el presente, que trajo como consecuencia que la temática sobre la mujer y el enfoque de género adquirieran gran importancia en todas las áreas del saber. Explica también los cambios que se han producido en la condición de las mujeres en la actualidad y cómo están acompañados de transformaciones en el conocimiento y la enseñanza, del cómo se traducen estos procesos para lograr su cabal comprensión. Los veintisiete artículos que lo componen constituyen un recorrido histórico de las mujeres y las relaciones de género, que va desde el Perú antiguo y la conquista hasta el Virreinato y la República, desde una perspectiva multidisciplinaria que incluye historia, arqueología, etnohistoria, literatura, sociología y estudios de género, para recaer en la educación.

Cárdenas (2017) concluye en “El feminismo liberal en el Perú decimonónico: Manuel González Prada y la Generación de escritoras de 1870”, que La aparición y consolidación de la mujer de letras en el Perú durante las tres últimas décadas del siglo XIX marca un hito en el desarrollo de la primera etapa del feminismo. A las ideas progresistas, de crítica a las instituciones que González Prada defendió vehementemente se unen las voces menos visibles en la historia del pensamiento peruano, la de las escritoras de la generación de 1870.

La experiencia de las escritoras en el escenario público no solo como agentes de conocimiento, sino también como educadoras (directamente en el caso de Clorinda Matto quien ejerció la docencia durante su exilio en Argentina; o indirectamente en tanto “sacerdotisas de la moral femenina”, rol que se auto adjudica Mercedes Cabello) les otorga la experiencia para ir más allá en el reclamo de derechos para la mujer dentro y fuera del hogar, sobre todo en relación al trabajo. Al reclamo de una educación científica y de trabajo remunerado para las mujeres solas, que desarrollan sus vidas fuera del matrimonio, por parte de Mercedes Cabello, se une la propuesta de Clorinda Matto que busca confederar el trabajo femenino borrando simbólicamente las diferencias de clase, y en este sentido, otorga a las mujeres de letras el estatuto de obreras del pensamiento.

El anarquismo que tiñe muchos de los planteamientos de González Prada no tiene parangón en las escritoras estudiadas. Ellas piensan en el progreso social, en el cuerpo social organizado bajo instituciones y en la política como un terreno en el que la mujer debe participar. Atacan algunos aspectos de la Iglesia y el funcionamiento del matrimonio, pero no desconfían en que las mismas puedan, en otras condiciones, servir para el progreso. Es interesante pensar en la generación de 1870 como la primera

generación de escritoras ilustradas, ya que abre el camino para indagar por las generaciones posteriores y el desarrollo de nuevas ideas en relación a la cuestión femenina. Las propuestas de Mercedes Cabello y Clorinda Matto, lamentablemente, debido a límites de edición y divulgación no siempre fueron lo suficientemente leídas en el siglo XX, pero es importante desde el siglo XXI entender el pensamiento femenino en el Perú como un *continuum*. En este sentido, las ideas de Cabello y Matto preparan el camino para la generación de sufragistas como María Jesús Alvarado (vinculada al movimiento de la Asociación Pro Indígena, y por ende a Puno), Adela Montesinos, Magda Portal y Zoila Aurora Cáceres.

Zegarra (2004) la diversidad cultural y lingüística, señalándola como una de las características más resaltantes respecto a la población indígena. Dicha diversidad, una de cuyas manifestaciones mayores es la variedad de lenguas, puede confundir a decisores de políticas que perciben la realidad indígena como un problema inabordable. Apuntando que al lado de la diversidad es necesario también relevar las características comunes de las culturas indígenas entre sí, así como un mismo pasado en cuanto a los procesos de colonización y dominación (en distintas etapas) y una problemática también común, especialmente resaltante en los temas educativos, que tienen que ver con la aspiración legítima “de obtener un reconocimiento social equitativo con respecto al resto de la sociedad nacional”. Y esto no solo en el Perú sino a nivel de los pueblos indígenas de todo el continente. El Perú, junto con Bolivia, Ecuador, Guatemala y México es uno de los 5 países latinoamericanos donde la población indígena es mayor. Por su presencia gravitante (resultan en “mayoría” en buena parte de sus territorios) la problemática indígena es un tema político muy sensible y no se limita a un problema de minorías. Una primera cuestión es determinar quiénes son indígenas.

En el Perú este es un tema polémico del cual analizan tres posiciones: a. considerar indígenas sólo a los pueblos amazónicos de contacto relativamente reciente con las sociedades criollas. b. Considerar pueblos indígenas a los pueblos andinos y amazónicos que conservan sus lenguas maternas. Si bien, para el caso de los hablantes de quechua, su denominación como “pueblo quechua” resulta polémica puesto que los pueblos que hablan quechua heredan tradiciones culturales muy diversas. c. Considerar pueblos indígenas a todo grupo que conserva herencias culturales prehispánicas o de otros orígenes (africano o asiático) que desarrollan sus modos de vida en un territorio determinado. También considerar indígenas a los descendientes de dichos grupos aun

cuando vivan en las ciudades, fuera de sus territorios tradicionales. A estos criterios se debe añadir el del auto - reconocimiento. Aunque tampoco resulte un criterio decisivo puesto que entre muchos pueblos dicho auto - reconocimiento está en proceso de debate. Entre las tres posiciones citadas, nuestro presente trabajo se desarrollará preferentemente entre las dos primeras por considerarlas de mayor consenso en la actualidad. Sin considerar aspectos vinculados a las experiencias en el altiplano.

Rebaza y Seminario (2018) explican en “El derecho a la educación intercultural bilingüe de la niñez indígena en el Perú: avances y desafíos”, la naturaleza pluricultural y multilingüe del Perú, donde habitan 55 pueblos indígenas u originarios (51 pueblos amazónicos y 4 andinos) que hablan un total de 47 lenguas indígenas, según la Base de Datos Oficial de Pueblos Indígenas del Ministerio de Cultura del Perú. Asimismo, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI), el número de niñas, niños y adolescentes cuya lengua materna es indígena asciende a 2 millones aproximadamente, representando al 8% de la población nacional. Diversidad que representa un desafío para el Estado peruano en la formación educativa de calidad básica y superior. Bajo ese contexto, llegando a analizar el tratamiento jurídico, avances estatales y desafíos en la garantía del derecho a la educación intercultural bilingüe de la niñez indígena. Madeleine Zúñiga y Modesto Gálvez explican en “Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política”, los intentos de reforma del sistema educativo en el Perú, y cómo se han caracterizado por no llegar a plasmarse en cambios sustantivos en el aula, que es el contexto donde finalmente debieran ocurrir. Los cambios en las prácticas educativas han sido producto de la acumulación de modificaciones y de la incorporación de algunas innovaciones, aunque no han logrado la erradicación de formas obsoletas de enseñanza. En consecuencia, una imagen generalizada de la educación peruana es la de un sistema atrasado, tradicional en el sentido de desfasado, el cual es urgente reformar o modernizar. Por estas razones, se puede colegir que el sistema educativo, en el nivel nacional, no ha cambiado sustancialmente y que una tarea pendiente es su completa renovación. En gran medida, por esta visión agónica de la educación, cada gobierno ha sentido que debe formularse un nuevo proyecto educativo, lo que muchas veces implica dejar inconclusos cambios en proceso o hacer un viraje para retornar a planteamientos que se creían ya superados. Se entiende que cada gobierno produzca nuevos dispositivos en relación con la educación nacional; sin embargo, la ineficacia del servicio que ofrece el sector educación sigue

siendo una constante. Bajo el argumento de la carencia de presupuesto y la priorización de otros sectores como vivienda, transporte y comunicaciones, industria y turismo, a lo cual se suma el constante incremento del presupuesto de defensa para hacer frente a conflictos externos o internos o a desastres naturales, el presupuesto asignado a educación siempre ha sido insuficiente, aun para atender cambios parciales, por limitados que fueren, siempre en el plano político.

Apaza (2016) realiza una breve biografía, con una base documental insubsistente, sobre María Asunción Galindo y su aporte a la educación intercultural bilingüe. Donde manifiesta que: María Asunción Galindo fue la única maestra rural pionera del multilingüismo cuando aún no se pensaba dentro de la técnica pedagógica utilizar las actividades para la adquisición de los conocimientos, en su huerto y jardín escolar, utiliza las dramatizaciones y organiza excursiones, reunía a los líderes de la parcialidad y a los padres de familia para vincular a la escuela con la sociedad y solucionar problemas escolares y de la comunidad, visitaba los hogares indígenas y sugería normas para que mejoren su vida en la escuela de huayllunicota, donde, llegó a aprender a perfección el aimara, pues solo dominaba el quechua.

Portugal (2018) en que explora y documenta la acción educativa de la maestra María Asunción Galindo. En 1940 los maestros y maestras de Puno experimentaron por primera vez científicamente el aprendizaje de la lectura y escritura en aymara. Fue en la Escuela de Ojherani, cercana a la ciudad de Puno, conducida por las maestras Asunción Galindo y Luz Díaz de Deza. En 1945 la escuela fue reconocida como Escuela de Experimentación Pedagógica, según recuerda Portugal Catacora: “En aquella oportunidad nos fue grato constatar, no precisamente el resultado técnico pedagógico del experimento, sino 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. Era indiscutible que el experimento dio resultados positivos y quedaba descorrido el velo de dudas y discusiones que cubrían la posibilidad de que los niños indios leyeran en su propia lengua”. Portugal señala la acción pedagógica de Asunción Galindo como pionera de la educación intercultural bilingüe en América, hecho que trataremos de demostrar en el presente trabajo.

En otro trabajo, Portugal (2016) propugna: Cuando se escriba la historia de la educación bilingüe en el Perú, sin duda una de sus primeras páginas tendrá que referirse a la Escuela



de Experimentación Pedagógica de Ojherani, creada por Resolución Ministerial en marzo de 1944. Antes, otras experiencias educativas, como la de Manuel Z. Camacho, habían empleado las lenguas indígenas, pero en Ojherani su uso adquirió técnica pedagógica empleando el alfabeto desarrollado por la "Academia de la Lengua Quechua y Aymara" de Puno. En realidad, la experiencia en Ojherani, ubicada a diez kilómetros de la ciudad de Puno, se había iniciado en 1940, cuando por encargo de la Primera Brigada de Culturización Indígena, presidida por Julián Palacios Ríos, las maestras Asunción Galindo y su cuñada Luz Díaz de Deza iniciaron en ese lugar el ensayo de educar a los niños y adultos en aimara. La efectividad de este método motivó a que las autoridades educativas de Puno gestionarían la conversión de la escuela en un centro de educativo experimental. Consultado en: <http://joseportugalcatacora.blogspot.com/2012/08/en-los-origenes-de-la-educacion.html>

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Identificación del problema

Todo pueblo o comunidad desde donde interpreta sus experiencias expone categorías para la interacción y la comprensión de su identidad, constituyen en gran medida la llave epistemológica para comprender su sociedad y su cultura.

En este caso resulta importante identificar las categorías, que resulten clave, para la configuración de discursos de verdad, alrededor de la educación en un espacio y en una propuesta como la de María Asunción Galindo, y el de la educación institucionalizada: la escolarizada impartida desde el MINEDU.

Se hace preocupante y necesario identificar las fuentes culturales “en estos diálogos de experiencias rurales distintas” [por el desconocimiento], lo que no es diferencia, sino “sinonimización” de categorías clave para nuestra comunidad académica sobre las bases culturales cimentadas en competencias culturales y lingüísticas sobre las que se fundamenta la EIB.

El desconocimiento de las experiencias educativas de María Asunción Galindo y los aportes al CNEB no aparecen en registros, y sus resultados “desconocidos” no son valorados, por ello es conveniente tejer como comunidad dialógica un marco de categorías, basadas en la revisión documental sobre los presupuestos, fines, objetos de estudio, objetos de conocimiento, conocimientos, saberes y prácticas que organizados e interrelacionados constituyan la estructura de los discursos “de verdad” sobre las experiencias educativas desarrolladas en la escuela de Ojerani [por parte de María Asunción Galindo] en plena vigencia contextual.

En consecuencia, es pertinente aproximarnos a los ámbitos de estos saberes de la educación regional en categorías claves: la educación, la pedagogía, la enseñanza y la didáctica de María Asunción Galindo, dado que el interés es concitar “reflexión”, adscribiéndose al marco epistemológico del racionalismo crítico mediante la creación de espacios interculturales y dialógicos.

2.2 Definición del problema

2.2.1 Enunciado general

¿Cuál son las fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo y su vigencia en los planes curriculares de la Educación Básica Regular 2019?

2.2.2 Enunciado específico

- ¿Cuál fue el contexto de las ideas pedagógicas en el altiplano puneño en el periodo en el que María Asunción Galindo desarrolló su trabajo pedagógico?
- ¿Cómo se plasma la experiencia educativa de María Asunción Galindo en los planes curriculares de la Educación Básica Regular implementados por el Ministerio de educación en el periodo 2019?

2.3 Intención de la investigación

Mediante la presente investigación se evidenciarán las fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo y su vigencia en los planes curriculares de la Educación Básica Regular 2019.

Del mismo modo se identificará y describirá de un modo lógico, y efectuando la revisión documental sobre el contexto en el que aparecieron y cobraron preponderancia las ideas pedagógicas en el altiplano en el periodo en el que María Asunción Galindo desarrolló su trabajo pedagógico.

Y finalmente se explicará de forma clara cómo se plasma la experiencia educativa de María Asunción Galindo en los planes curriculares de la Educación Básica Regular implementados por el Ministerio de educación en el periodo 2019.

2.4 Justificación

La preocupación del estado para fomentar la educación rural no se origina con un interés automotivado, dados los orígenes de la nación y especialmente desde la conformación del estado peruano, las políticas públicas han estado vinculadas al desarrollo de las élites y a la creación de políticas de segregación cultural.

La inserción del Perú en el desarrollo de educación rural data desde los conflictos sociales ocurridos en el año de 1896 (de Huancayo) como lo demuestran los diversos estudios referenciados en el presente trabajo (Tamayo Herrera, Elizardo Pérez, Ramos Zambrano, Velásquez Garambel, entre otros).

El aumento cuantitativo de la producción lanera y el crecimiento de las haciendas, en base a los despojos sangrientos a sus propietarios indígenas y la rápida transformación del paisaje natural y socioeconómico de la región caracterizaron el periodo, considerando que entre 1910 y 1914 se producían los grandes cambios sociales en el mundo y en el Perú los indígenas aun no eran considerados seres humanos y menos se les reconocía algún tipo de derecho o prerrogativa.

Luego de 1929 la crisis empezó a mostrarse con fuerza en el Perú dando inicio a una etapa de estancamiento de la producción agrícola a comienzos de los 40, hechos que generaron una revisión y reestructuración de las concepciones del sistema de producción y organización social. La reversión de ese proceso recién comenzó a advertirse desde 1952 – 53, dando como efecto un periodo en el que recién se constituye como un periodo de inclusión de los indígenas en los procesos de educación Pública, además de apariciones que servirán para la inclusión femenina en la reflexión del desarrollo nacional, así como su precaria inclusión en los sistemas educativos.

Pese a las aperturas y a los procesos de corporalización y territorialización de actoras femeninas en el acceso a educación no existen muchas figuras cercanas al desarrollo de los procesos históricos, por lo menos no en los registros oficiales, motivo por el que un trabajo de esta naturaleza permitirá mostrar actores sociales de géneros distintos a los que nos muestran los imaginarios hegemónicos.



2.5 Objetivos

2.5.1 Objetivo general

Determinar las fuentes pedagógicas del pensamiento de María Asunción Galindo y su vigencia en la Educación Básica Regular peruana 2019.

2.5.2 Objetivos específicos

- Describir el contexto en el que María Asunción Galindo desarrolla su pensamiento pedagógico en el altiplano puneño.
- Determinar si la experiencia educativa de María Asunción Galindo se plasma en los planes curriculares de la Educación Básica Regular implementados por el Ministerio de Educación

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Se empleará los **estudios comparativos**: En la ciencia, la comparación puede ser empleada con diversas finalidades. Las posturas epistemológicas tradicionales, también llamadas estándar (Mulkay, 1979; Outhwaite, 1987), destacan el papel de la comparación en la formulación y contrastación de hipótesis y, en un sentido más amplio, en la producción de conocimiento nomotético. En el caso de las ciencias sociales, la imposibilidad de aceptar los supuestos de las concepciones tradicionales de ciencia, o su rechazo, ha dado lugar a una serie de perspectivas en las que la comparación se emplea con fines más bien idiográficos o interpretativos. El énfasis recae entonces sobre los objetos de comparación en sí, y no tanto sobre las propiedades;

Análisis del discurso: es una disciplina metodológica transversal de la Semántica lingüística que estudia sistemáticamente el discurso escrito y hablado como una forma del uso de la lengua, como hecho de comunicación y de interacción, en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales. El discurso oral es el género más exigente ya que con ello nos comunicamos.

y **Estudios culturales**: son un campo de investigación de carácter interdisciplinario que explora las formas de producción o creación de significados y de difusión de los mismos en las sociedades actuales. Desde esta perspectiva, la creación de significado y de los discursos reguladores de las prácticas significantes de la sociedad revelan el papel representado por el poder en la regulación de las actividades cotidianas de las formaciones sociales para cumplir con los objetivos de la presente investigación.

3.1 Acceso al campo

La presente investigación toma como contexto de estudio la experiencia de estudio de María Asunción Galindo en la Escuela Experimental del Ojerani en el período de 1940, para lo que se efectuó una revisión documental y bibliográfica en el Archivo Histórico de Puno (GRP), Biblioteca Municipal Gamaliel Churata (Municipalidad Provincial de Puno), Centro de Documentación del Gobierno Regional (CENDOC), Biblioteca y Hemeroteca particular José Luis Velásquez Garambel.

3.2 Selección de informantes y situaciones observadas

3.2.1 Métodos

Para la presente investigación se emplearán los siguientes métodos de análisis:

- Estudios comparativos;
- Análisis del discurso;
- Estudios culturales.

3.3 Estrategias de recogida y registro de datos

Para el desarrollo de esta investigación se emplearán fichas de resumen, fichas bibliográficas, fichas de comentario y matriz de análisis de contenido cualitativo.

3.3.1 Técnicas de análisis

Se empleará análisis documental comparativo. La investigación documental se caracteriza por el empleo predominante de registros gráficos y sonoros como fuentes de información. Generalmente se le identifica con el manejo de mensajes registrados en la forma de manuscritos e impresos, por lo que se le asocia normalmente con la investigación archivística y bibliográfica. El concepto de documento, sin embargo, es más amplio. Cubre, por ejemplo: micropelículas, microfichas, diapositivas, planos, discos, cintas y películas:

En la **selección de informantes y situaciones que fueron observadas**, se da cuenta de las razones por las que seleccionó a los actores, de forma que se pueda valorar la información de acuerdo con el origen de los informantes. Del mismo modo, la selección de situaciones concretas en las que se desarrollaron las

sesiones de observación responde a algún tipo de razones o criterios. El investigador informa si la selección se realizó de acuerdo con procedimientos de muestreo teórico o si la determinación de informantes la realizó de manera progresiva, orientada por los resultados que iba obteniendo en el estudio.

En las **estrategias de recojo y registro de datos**, se informa el modo en que fueron recogidos los datos. Por ejemplo, si la estrategia de recogida de información fue la entrevista a participantes tendrá que clarificar el grado de estructuración de la entrevista y presentar el guion de entrevista utilizado o los temas fundamentales sobre los que se pretendía tratar. El número de entrevistados y de entrevistas, la duración de éstas y la extensión de las transcripciones resultantes son datos que revelarán la magnitud o profundidad de la información recogida.

En el **análisis de datos**, se indica los procedimientos seguidos en la reducción de la información, qué información fue descartada por irrelevante, qué sistema de categorías fue empleado y si estaba prefijado o fue construido inductivamente, qué tipo de disposiciones, transformaciones o comparaciones se llevaron a cabo para extraer el significado de los datos. Así mismo, el investigador explica el modo en que fue realizado el manejo de los datos, bien siguiendo procedimientos físico-manipulativos o bien recurriendo al uso de programas informáticos.

3.4 Análisis de datos y categorías

3.4.1 Población y muestra

El objeto de investigación del presente trabajo está conformado por los artículos escritos sobre María Asunción Galindo y los artículos escritos por la misma. Así como el material elaborado por María Asunción Galindo para la enseñanza de la lecto- escritura de la lengua materna y el castellano.

3.4.2 Unidades de análisis

- Fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo
- Planes curriculares de la Educación Básica Regular peruana 2019



3.4.3 Categorías

Se emplearán RS [revisión sistemática] y revisión bibliográfica (Ferreira, Urrútia, & Alonso, 2011), empleándose el análisis documental y la interpretación hermenéutica desprendida del análisis del discurso de las unidades de análisis de las fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo y los planes curriculares de la Educación Básica Regular peruana.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo y su vigencia en el Currículo Nacional de la Educación Básica

4.1.1 Fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo

La acción pedagógica de María Asunción Galindo se basó en los principios de la Escuela Activa, llegando a contextualizar dichos principios:

- Aprendizaje basado en la práctica:
- El descubrimiento autónomo.
- Promoción de la discusión.
- Favorecimiento de la experiencia personal.
- Logro de autocontrol del estudiante (control de sus propios resultados y de sus propios progresos).
- Fomento de la auto emulación (comparación consigo mismo en el tiempo en que se motiva).
- Conocimiento de la individualidad del estudiante.
- Lograr una permanente automotivación en los estudiantes.
- Crear sistemáticamente ocasiones de éxito y de aprobación.

- Conseguir que los esfuerzos sean sostenidos hasta que sean coronados por el éxito.
- Promover el espíritu de ayuda mutua y de solidaridad entre los alumnos antes que el espíritu de emulación.
- Favorecer el trabajo en grupo.

4.1.2 Fuentes pedagógicas del Currículo Nacional de la Educación Básica

El Currículo Nacional de la Educación Básica asume los principios de la escuela activa, reconceptualizando los siguientes aspectos:

Calidad: Asegura la eficiencia en los procesos.

Asegura la eficacia en los logros y las mejores condiciones.

Brinda una educación para la identidad, la ciudadanía, el trabajo; en un marco de formación permanente.

Equidad: Posibilita una buena educación para todos los peruanos sin exclusión de ningún tipo.

Prioriza a los que menos oportunidades tienen.

Interculturalidad: Contribuye al reconocimiento y valoración de nuestra diversidad cultural, étnica y lingüística.

Contribuye al diálogo e intercambio entre las distintas culturas.

Contribuye al establecimiento de relaciones armoniosas.

Democracia: Permite educar en y para la tolerancia, el respeto a los derechos humanos.

Permite el ejercicio de la identidad y la conciencia ciudadana, así como la participación.

Ética: Fortalece los valores, el respeto a las normas de convivencia y la conciencia moral, individual y pública.

Inclusión: Incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables.

Conciencia ambiental: Motiva el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el futuro de la vida.

Creatividad: Promueve la producción de nuevos conocimientos.

Innovación: En todos los campos del saber, el arte y la cultura.

4.2 Fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo

La experiencia educativa de Ojherani (1944-1951) es la síntesis del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo y muchas de las acciones educativas plasmadas por la maestra durante este periodo como: la labor social de la escuela, la importancia de la lengua nativa el proceso de enseñanza-aprendizaje así como el aprendizaje de la segunda lengua, la contextualización de aprendizajes y material educativo, la educación integral y la educación de la vida para la vida, tienen como fuente las experiencias educativas de la Primera Normal de varones del Perú y sus efectos de esta en la Normal de San Carlos, las escuelas de las pampas de Ilave, Las granjas salesianas, La Academia de las lenguas aimara y quechua y Las Brigadas de Culturización.

4.2.1 La primera normal de varones del Perú

La primera generación de normalistas data de 1906, la primera Escuela Normal del Perú, consta de un grupo compacto y selecto de jóvenes procedentes de las distintas regiones del país.

Los acontecimientos sociales, culturales y políticos de aquel momento auspiciaron el hecho innegable para que recibieran una influencia multiforme los futuros educadores.

Isidoro Poiry, el maestro de la delegación belga, a su vez discípulo de Hellen Keller, fue quien introdujo los postulados de La Escuela Activa (Escuela Nueva), de él recibieron la transferencia de las ideas pedagógicas suscitadas por el movimiento de la nueva educación en Europa, con sentido aplicativo al caso de la realidad peruana, es decir, una formación profesional orientada hacia la solución de los problemas nacionales.

Con tal suerte de influencias, la primera generación de normalistas resulta una brigada brillante de educadores de avanzada, que pronto removería la pasmosa y rutinaria vida provinciana al volver a sus terruños, donde tuvieron que enfrentarse con los terratenientes y caciques del civilismo (Portugal, 2018).

Entre los discípulos de la Normal se hallaban: José Antonio Encinas (quien ha legado además un repertorio y testimonio entusiasta de su ensayo en la Escuela 881, donde aplicó los preceptos de la escuela activa, con resultados importantes para la historia de la inteligencia puneña, en Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú [1932]), Moisés Yuychud, Telésforo Catacora, Francisco Chuqiwanka Ayulo, Humberto Luna, éste último autor de la primera obra pedagógica en el Perú y creador de la Escuela Normal para maestros rurales en Puno.

Dicho período de discusiones sobre la posibilidad de educar a la “clase indígena”, o el de dedicar una educación especial para los indígenas, en su seno 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 que había que preparar maestros indígenas para niños indígenas, y una tercera posición sugirió formar maestros especializados en educación rural; pero con jóvenes de diversos grupos étnicos sin discriminación.

Optándose por esta última, pues la primera iba a resultar arbitraria ya que no se pueden aplicar normas de orden universal a la educación de niños de grupos étnicos con una cultura particular y por tanto con problemas propios. La segunda, se ubicaba al otro extremo, ya que su posición fue excluyente y discriminatoria, más considerando que la población indígena fue excluida por todo el sistema educativo y prohibida la enseñanza de la lectura y escritura para su clase.

De ahí que, a la primera Normal de Puno, según testimonios de Julian Palacios Ríos (recogido por Portugal Catacora) ingresaron mestizos, blancos e indígenas, “indiscriminadamente”, ya que el problema de la integración social fue uno de los aspectos esenciales del problema indígena.

La Sección Normal para la preparación de maestros de niños indígenas, anexa al Colegio San Carlos, se creó el 14 de mayo de 1925 durante el Gobierno de Augusto B. Leguía, a iniciativa del Dr. Humberto Luna.

La Escuela normal de Puno se creó bajo condiciones de valor pedagógica de la escuela activa y tuvo jerarquía paralela a una sección de un colegio nacional. Además, la Escuela Normal tuvo carácter mixto (varones y mujeres), por lo que se constituye en la primera experiencia nacional en educación mixta. A pesar de su falta de autonomía tuvo como parte de ella una sección de aplicación a la que asistían niños auténticamente indígenas (Portugal, 2018).

Portugal Catacora efectúa una descripción pormenorizada de su funcionamiento: Para otorgarle carácter de funcionamiento autónomo se determinó que la Sección Normal debía funcionar bajo la conducción de un jefe de sección, un caso único entre los colegios nacionales de esa época. Consideramos justo referirnos aquí a los educadores que pasaron por la Jefatura de la Sección Normal anexa al Colegio San Carlos. Al iniciarse su funcionamiento, asumió la jefatura el propio director del Plantel doctor Humberto Luna, hecho que consideramos perfectamente justificado; pues, el doctor Luna por ser creador de esta sección, era el llamado a dirigir y orientar su funcionamiento. Y así ocurrió, pero desgraciadamente su prematura desaparición no lo permitió. A la muerte del doctor Luna, fue designado en su reemplazo el normalista Julián Palacios, maestro de apostólica trayectoria y líder del indigenismo en el Perú. El paso de Julián Palacios por la jefatura de la Sección Normal de San Carlos, es, a no dudarlo, el momento más brillante de su carrera y en la que se percibió mejor sus dotes de apóstol del magisterio, ya que su actuación en otros planos no es comparable con la calidad de esfuerzos, dedicación y brillantez con que ejerció dicho cargo. Los que hemos sido sus discípulos recordamos que el curso de pedagogía que dictaba, empezaba y terminaba cada hora de trabajo con referencias al niño indio.

El siguiente educador que asumió la jefatura de esta sección fue Don Luis Rivarola, normalista de cualidades personales y profesionales, realmente superiores. De apariencia pulcra en sus modales, de conducta intachable y de capacidad académica edificante, era un verdadero paradigma para sus discípulos. Si hay algo que menoscabo la proyección de su labor, fue su extrema modestia. Abstemio y de una proverbial sencillez rayana en pureza espiritual.

El Personal Docente

La Sección Normal de San Carlos abrió sus aulas con el siguiente personal:

Normalistas: Ernesto Barrientos, Eloy Acosta Portugal, Alfonso Torres Luna, Enrique Robles Riquelme, Sacerdote y Genaro Escobar, profesor oficial.

Posteriormente ingresaron los normalistas: Julián Palacios, Humberto Valencia, Luis N. Chevarría y Teófilo Monrroy. También actuaron los instructores militares del colegio, Tenientes Guerra Solís y Leónidas Gutiérrez.

El alumnado

De sus aulas egresaron maestros dotados de una actitud vertical y progresista que alcanzaron gran prestigio profesional y cultural, como Emilio Vásquez, escritor y poeta; además de ser un gran educador que llegó hasta la cátedra universitaria y el Ministerio de Educación, además de ser autor de varios libros; Raúl Bueno que también llegó a ser funcionario, como Coordinador de los Núcleos Escolares Campesinos e inspector de Educación; Francisco Deza Galindo que además de realizar una excelente tarea en la Brigada de Culturización, incursionó en la política y llegó a ser Senador, Néstor Molina Galindo, quien llegó a ser funcionario y un extraordinario músico dedicado a la captación de motivos folclóricos; Castor Vera músico autor de muchas captaciones folclóricas y Director de Conjunto; Ricardo García, profesor primario y de la Escuela Normal, así como María Asunción Galindo, hermana de Francisco Deza y de Néstor Molina Galindo [...]

4.2.2 Efectos de la normal de San Carlos

La Escuela de Pacastiti se estableció en 1926, en el gobierno de Leguía. Inicio labores bajo la dirección de Emilio Vera Salazar quien en 1926 salió de la Normal de San Carlos para dirigir la primera escuela rural, es decir Pacastiti, posteriormente en 1948 se le encargó la dirección del Núcleo Escolar de Qota. Portugal (2018) refiere que Pacastiti no contaba con un plan preciso que normara su funcionamiento por ello su organización, funcionamiento y logros fueron consecuencia del pensamiento creativo de su conductor quien trazo los siguientes objetivos y acciones.

4.2.2.1 Objetivos

- Pacastiti debía ser una escuela abierta de comunidad, es decir para niños y adultos.
- Pacastiti debía preparar al niño para que sea un nuevo campesino con cultura y costumbres superadas.
- Pacastiti debió ser el baluarte de la defensa de los intereses económicos y sociales del campesino.

4.2.2.2 Acciones

- Para los niños adoptó una metodología apropiada, los planes y programas integran la preocupación de incluir la enseñanza en la propia lengua.
- Para los adultos se estableció un servicio de alfabetización.
- Se implantó jardines, huertos, chacras para el cultivo de granos y tubérculos; granjas de cría de animales originarios de la región como importados. Además, se establecieron talleres de artes manuales con orientación laboral.
- Afronto labores sociales en defensa y prevención de la salud (primeros auxilios en caso de nacimientos, campañas de vacunación y campañas de higiene para niños, adultos y hogares), construcción de carreteras con apoyo de la comunidad, irrigación de terrenos y la formación del Concejo de Defensa Patrimonial, formado por los líderes del ayllu a iniciativa del personal de la escuela.

4.2.3 Escuelas de las pampas de Ilave

La Sección Normal de San Carlos de Puno A 1929 contaba con tres promociones y uno de sus normalistas fue Emilio Vásquez, fundador de la primera escuela ambulante en el Perú.

Portugal (2018) afirma. “Vásquez plantea para la educación del indio la educación cívica, pues se interesa en que el indio comprenda sus deberes y sus derechos como ciudadano de acuerdo con la constitución que rige la vida nacional; la educación para el desarrollo económico (aprovechando las potencialidades agrícolas y ganaderas de la zona) y la educación higiénica y con ella se incorpora un aspecto que le confiere a su plan un enfoque integral. Por otro lado, Vásquez afirmaba que una escuela para indios orientada a enseñar a leer y escribir y hacer esto en castellano ha sido y es nociva”.

4.2.4 Escuela y granjas salesianas

El senador Pedro José de Noriega, quien concibió la idea de contrarrestar la educación libertaria por otra educación catequizante presentó un proyecto al parlamento, logrando la aprobación de su proyecto en diciembre de 1925. Aquella ley establece que en un fundo agrícola y ganadero de la provincia de Puno debía establecerse una Granja Taller Escolar para niños de 12 a 16 años de edad.

Los aspectos más saltantes de la Ley declaran que la enseñanza debe comprender: Instrucción de la primaria completa, Cultivo de la tierra, Cría de ganado y oficio manual. Asimismo, que la enseñanza debe darse en un ambiente de internado donde la alimentación, la vivienda, el vestido, los útiles de estudio y trabajo y los estudios deben ser absolutamente gratuitos.

La congregación religiosa de Don Bosco llamada de los Salesiano, tuvo su origen en Italia e incluyó en su organización hombres y mujeres, por eso se constituyeron, por un lado, los Salesianos de don Bosco formados por religiosos varones y por otro las Salesianas de María Auxiliadora, formada por mujeres.

Según los salesianos la pedagogía debía tener una orientación preventiva. Movidos por estas corrientes los Salesianos fundaron escuelas en las ciudades italianas primero y luego en otros países. En las escuelas que establecieron fundaron secciones de carpintería, sastrería, ferretería, mecánica, etc. Es por eso que cuando aceptaron venir a Puno (1929), se instalaron en Salcedo para iniciar la Granja Escolar.

Para cumplir lo señalado por la Ley, la granja se organizó de la siguiente manera. La educación primaria estaba compuesta por los seis años que comprendía antes, la preparatoria y los cinco años, del 1° al 5°. El aspecto educativo se amplió con el establecimiento de una escuela normal de primera categoría o sea para maestros de niños de tipo urbano. Al principio contaron, fuera de la sección primaria, con una escuela fiscal para niños de la zona que no ingresaron a la granja y con los cuales se hacía la práctica docente.

En lo referente' a los oficios manuales establecieron los siguientes talleres: panadería, tejeduría, peletería, herrería y mecánica, carpintería,, zapatería, sastrería aparte de contar con una banda para la enseñanza de la música.

4.2.5 La granja María Auxiliadora

La granja María Auxiliadora para mujeres fue creada en 1939 su organización comprendía básicamente educación primaria para niñas campesinas, y profesiones manuales como costura, bordados, tejidos, repostería y todas las ocupaciones inherentes a las mujeres.

4.2.6 La academia de las lenguas aimara y quechua (1935–1965)

En 1935 un grupo de educadores primarios, egresados de la Normal de San Carlos, se reunió en Puno, bajo la iniciativa del Maestro Julián Palacios para fundar la Academia de la Lengua aimara. Además de Julián Palacios conformaban el grupo fundador Francisco Deza Galindo, Anselmo Molleapaza, María Asunción Galindo y Nora Luz Díaz de Deza.

En 1942 publican su primer alfabeto, en 1952, tras un periodo de dispersión por las labores de la brigada, se reorganizan. Y en 1960 el Ministerio de Educación reconoce su existencia oficial por R.M. N° 16052 del mes de octubre con la denominación de “Academia de las Lenguas Aimara y Quechua de Puno”.

En 1952 se integran al grupo Eustaquio Rodríguez Aweranqa, Alberto Paniagua Daniells, Estanislao Arce, José Patrón, José Portugal Catacora, entre otros.

La academia elaboró un alfabeto que consta de cuarenta signos gráficos y acústicos (publicado en 1940 por el Ministerio de Salud Pública del cual dependían las brigadas de culturización; Además preparó un diccionario bilingüe y cartillas de educación sobre temas de salud, higiene, trabajo industrial, ganadero, agrícola y de civismo para la campaña de alfabetización de campesinos es importante mencionar que estas cartillas fueron elaboradas en los idiomas quechua, aimara y español.

Tabla 1
Cartillas de educación sobre temas de salud, higiene, trabajo industrial, ganadero, agrícola y de civismo

Signos	Aimara	Castellano	Quechua	Castellano
A	Amaya	Cadáver	Ama	No
B	Bandera	Bandera	Bandera	Bandera
C	Curmi	Arco iris	Causay	Vivir
CH	Chacha	Varón	Chaqui	Pie
CCH	Caja	Ronco	Cchaqui	Seco
CHH	Chhuru	Pico	Chhulla	Rocío
D	Demanda		Domingo	
E	Eqaña	Llevar	Esqon	Nueve
F	Firma	Firma	Fiesta	Fiesta
G	Gobernador		Guardia	
H	Huila	Sangre	Huira	Sebo
	Hacienda	Hacienda	Huerta	Huerta
I	Ipi	Tonto	Ipa	Tía
J	Jiura	Quinua	Jilli	Jugo
JH	Ajha	Manso	Sajhra	Diablo
K	Kerosene	Kerosene	Kreso	Creso
KK	Kkari	Mentira	Kkiri	Herida
KH	Khasa	Eructo	Khamuy	Masticar
L	Luraña	Hacer	Lahua	Mazamorra
LI	Llilli	Escaldadura	Llaqui	Pena
M	Mama	Madre	Manca	Olla
N	Naya	Yo	Nanay	Dolor
Ñ	Ñuñu	Ubre	Ñaña	Hermana
O	Ojhe	Ola	Ojhllay	Empollar
P	Parpa	Tuétano	Pana	Hermana
PP	Pparu	Huraño	Ppamra	Necio
PH	Phara	Seco	Phahuay	Volar
Q	Queso	Queso	Queja	Queja
	Qamaya	Nube	Qara	Pellejo
QQ	Qqapa	Activo	Qqata	Turbio
QH	Qhatu	Mercado	Qhata	Cuesta
R	Recluta	Recluta	Ramada	Ramada
	Aruma	Noche	Ranra	Pedregoso

4.2.7 Las Brigadas de Culturización (1939 -1945)

Las brigadas de culturización fueron creadas en el gobierno de Manuel Prado por iniciativa de Juan Luis Mercado, puneño encargado de la Dirección de Asuntos indígenas. Se crearon brigadas para cinco departamentos: Puno (Chucuito, Huancane, Lampa, Azangaro y Puno), Cusco, Junín, Ancash y Cajamarca inspiradas en Las Misiones Culturales de México. Posteriormente se establecieron en Cusco, Apurímac, Ayacucho, Junín, Ancash y Cajamarca.

En un primer momento Las brigadas de Culturización dependían del Ministerio de Salud, Previsión, y Trabajo y su tarea estaba orientada a resolver asuntos

sanitarios, cívicos, culturales y económicos. En un segundo momento las Brigadas pasan al Ministerio de Educación y se convierten en Brigadas de Alfabetización.

María Asunción Galindo fue parte de la Brigada de Culturización de Puno y durante su participación como Preceptora de la Tercera Brigada de Culturización (1942) María en sus informes propuso reformas para la educación rural:

“...En sus informes como jefa de La Tercera Brigada de Culturización Indígena propuso reiteradamente la reforma de la Educación Rural, protesto de la existencia de un solo plan y similares programas para las escuelas rurales y urbanas, opino con fundamentos irrefutables, por la necesidad de enseñar a leer y escribir inicialmente al niño campesino en su lengua materna, fundamento la conveniencia de proyectar la acción de la escuela hacia la comunidad, sugirió la forma de establecer sin comprometer dineros del estado, refectorios escolares, ...” (Palacios, 1951)

4.3 María Asunción Galindo y su vigencia en el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular 2019

4.3.1 La escuela experimental de Ojherani y Asunción Galindo (1944 – 1951)

María Asunción Galindo nació en Puno el 16 de agosto de 1895. “Inició su educación primaria en el centro escolar de mujeres N° 882, entonces regentada por la notable maestra María Manuela Yuychud terminando dichos estudios en el liceo de la Inmaculada, egresando de la escuela primaria en 1911...” (Portugal, 2018). A pesar de que la formación que impartía el centro escolar de mujeres 882 estaba orientada a formar buenas esposas y madres María Asunción Galindo supera el contexto socio histórico de su época para asumir un nuevo rol de género que escapa a la ideología de la época que considera que la mujer solo sirve para ser madre u esposa, prueba de ello es que “...En 1912 se recibió de Preceptora, a los 17 años. Y al año siguiente, o sea a la edad temprana de 18 años, inició su larga carrera de maestra que habría de durar cerca de 40 años...”.

Su relación laboral con Julián Palacios, José Portugal Catacora (personalidades importantes del ámbito educativo de la época); así como su participación en Las Brigadas de Culturización; sus aportes para La Academia de la Lengua Aymara y su participación en la convención internacional realizada en Warisata, de la República de Bolivia, como integrante de la Comisión Peruana para coordinar los planes de estudios, programas y reglamentos de las escuelas rurales que funcionan

para la educación del aborigen en la cuenca del Titicaca; evidencian sus relaciones de poder.



Figura 1. María Asunción Galindo.

Fuente: Archivo José Portugal Catacora

De todas sus experiencias educativas la más importante la llevó a cabo en la Parcialidad de Ojherani donde en 1944 fue nombrada directora de la Escuela Experimental de Ojherani y enseñó a leer y escribir en aimara y castellano a niños y adultos de la comunidad. Además, reunía a los líderes y padres de familia de Ojherani para vincular a la escuela con la comunidad. Su labor pedagógica en este centro experimental recibió grandes reconocimientos de personalidades del extranjero como Moises Saenz, embajador de Estados Unidos, al respecto Palacios (1951) manifiesta:

La experimentación había comenzado los primeros días del mes de enero de 1940, a mediados de febrero quiso la suerte que el Sr. Embajador de los Estados Unidos de Méjico Dr. Moises Saenz se encontrara de paso por Puno i supiera de dicha experimentación. Se trasladó a Ojherani en compañía de varios maestros i con la intervención de ellos que sabían aimara, dictó a los niños palabras i frases en aimara que fueron escritas correctamente. En esta oportunidad el Dr. Saenz manifestó: “Nosotros en Méjico estamos capacitando personal especializado para iniciar la enseñanza la enseñanza de la lectura i escritura de los aborígenes en su lengua materna, le llamamos el Plan Tarasco i teníamos la idea que éramos los primeros en el continente i ahora, me

convenzo de que ustedes están ya comprobando sus ventajas...” (Palacios, 1951).



Figura 2. Granja Taller Ojherani, en el centro M. Asunción Galindo.
Fuente: Archivo José Portugal Catacora

Asimismo recibió el reconocimiento de Graham Sullivan, Director del SECPANE quien visitó la escuela y al observar las diversas labores que se realizaban en la escuela de Ojherani comprobó la eficacia de las visitas domiciliarias para sostener la educación integral del niño, así como el método que se utilizaba para castellanizar al niño aborigen manifestando: “ He recorrido las escuelas rurales del Ecuador, luego las de Bolivia i ahora vengo de un recorrido por las escuelas rurales del Perú, i les digo que la única escuela verdaderamente rural que he encontrado en toda mi jira, es la escolita de Ojherani” (Palacios, 1951).



Figura 3. Estudiantes y maestras de Ojherani- fuente: archivo personal

4.3.2 María Asunción Galindo y La Educación Intercultural

En el año de 1939 la Primera Brigada de Culturización Indígena propone a María Asunción Galindo realizar la experiencia de enseñar a niños y niñas de la parcialidad de Ojherani a leer y escribir en su lengua materna (el aimara). La experiencia educativa dio inicio los primeros días del mes de enero de 1940 y debido a su éxito, posteriormente en 1944 El Ministerio de Educación determino la creación de la Escuela de Experimentación Pedagógica para alfabetizar y castellanizar adolescentes y adultos y en 1946 se extendió la autorización para la educación de niños y niñas, a través de una escuela primaria.

En esta escuela la maestra Asunción Galindo ejecutó su método para enseñar a los niños a leer y escribir en aimara y paralelamente los niños aprendían la lectoescritura del español. Estaba convencida de la importancia de la educación intercultural y la preservación de las lenguas nativas. En su artículo escrito en 1944 de la revista Hacer N° 3, titulado “La escuela Experimental Pedagógica de Ojherani” manifiesta: “Desde que fueron creadas las escuelas rurales como medio de elevar el nivel de vida del aborigen y conseguir su castellanización, no se tomaron en cuenta las lenguas indígenas, habiéndose desarrollado un proceso instruccional que durante cuarenta años no ha producido los resultados que se perseguían comprobándose que los esfuerzos de los maestros rurales resultaban estériles, toda vez que enseñando a los niños aborígenes en una lengua desconocida para ellos, las ideas y los conceptos proporcionados por los maestros,

no se relacionaban con el capital de conocimientos acumulados en la conciencia de sus educandos mediante su lengua materna” como podemos observar Asunción Galindo se adelanta en sus reflexiones sobre la importancia de las lenguas nativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el aprendizaje del español como segunda lengua. Actualmente El Programa Curricular de Educación Básica Regular ofrece como área curricular el castellano como segunda lengua que se desarrolla en aquellas instituciones educativas que son bilingües y cuyos estudiantes tienen como lengua materna unas de las cuarenta y siete lenguas originarias o lengua de señas, y que aprenden el castellano como segunda lengua. Además, siendo nuestro país de una gran diversidad lingüística y cultural contamos con estudiantes que, como parte de su herencia cultural y lingüística, hablan una lengua originaria o indígena, la cual suele ser su lengua materna. Por ello el currículo consolida el aprendizaje de las lenguas originarias a través de programas de conservación y revitalización en los diferentes niveles educativos.

Por otra parte, la vigencia del pensamiento de María Asunción Galindo está presente en dos de los siete enfoques transversales para el desarrollo del perfil de egreso de la Educación Básica Regular, estos enfoques son: el intercultural y el inclusivo o de atención a la diversidad los mismos que responden a los principios de interculturalidad e inclusión establecidos en el Artículo 8 de la Ley General de Educación.

En cuanto al enfoque intercultural el CNEB tomando en cuenta el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias.

Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad del planeta las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna.

En cuanto al enfoque inclusivo o de atención a la diversidad. Hoy nadie discute que todas las niñas, niños, adolescentes, adultos y jóvenes tienen derecho no solo a oportunidades educativas de igual calidad, sino a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje. No obstante, en un país como el nuestro, que aún exhibe profundas desigualdades sociales, eso significa que los estudiantes con mayores desventajas de inicio deben recibir del Estado una atención mayor y más pertinente, para que puedan estar en condiciones de aprovechar sin menoscabo alguno las oportunidades que el sistema educativo les ofrece. En ese sentido, la atención a la diversidad significa erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades.

4.3.3 Labor social de la escuela

Para que la escuela ejerza su función social resulta imprescindible la consideración del contexto sociocultural (local, regional, nacional y global) para la definición de los propósitos, así como de las estrategias de enseñanza en cada periodo lectivo (anual, bimestral o trimestral o de unidad didáctica).

Además, es necesario sustentar la relevancia del o los propósitos de aprendizaje con los saberes, potencialidades, oportunidades, demandas y problemáticas del contexto sociocultural. En ese sentido, conviene que permanentemente se reflexione sobre la base de las siguientes preguntas: ¿Qué potencialidades y necesidades de aprendizaje tienen los estudiantes? ¿Qué propósitos de aprendizaje son necesarios desarrollar? ¿Qué competencia(s) voy a abordar y a través de qué procesos? ¿Por qué resultará relevante abordarla(s)? ¿De qué manera se promoverá el desarrollo de esta(s) competencia(s) para contribuir al desarrollo de aprendizajes situados? En la educación actual estas preguntas orientan la etapa de planificación curricular para identificar las necesidades y potencialidades de aprendizaje de los estudiantes que a su vez implica identificar las demandas y oportunidades del contexto.

Las actividades educativas programadas por Asunción Galindo en la escuela de Ojherani evidencian que la maestra cumplía un rol social, cultural y pedagógico y su escuela cumpliendo una función social más allá del aula porque solucionaba

no solo problemas escolares sino además de la comunidad. Dentro de las actividades que realizó destacan la labor sanitaria que desarrolló con su botiquín de primeros auxilios; la creación del jardín medicinal donde cultivaba plantas medicinales de la región; visitaba los hogares indígenas y sugería normas para que mejoren sus condiciones de vida; implementó la granja agrícola y avícola; con el apoyo de la comunidad reconstruyó andenes, incentivo el cultivo de flores y hortalizas, así como la arborización de la zona.

En una entrevista realizada a la maestra Asunción por Breña (1948) al referirse a la finalidad social de la escuela de Ojherani manifiesta: “la acción de la escuela se proyecta a los hogares, porque la Srta Directora también cautela por el bienestar de los padres en el aspecto moral e higiénico, mediante visitas periódicas realizadas a sus correspondientes domicilios” y líneas más abajo María Asunción Galindo narra:

Se me presentó un serio problema cuando quise estimular el aseo de las niñas – nos refiere- debía pasar revista de aseo y las niñas faltaban.

Llegue a visitarlas en sus casas y no me recibían. ¿Qué sucedía entonces? Los padres les habían prohibido lavarse, porque se perdía tiempo y por ello se ausentaban para evitar mi presencia. No es raro esto, porque las gentes de este lugar hacen vida nómada. Entonces- continua- recurrí a un medio. Las niñas tienen que atravesar largas distancias para llegar a la escuela, donde permanecen todo el día para regresar en la noche. Traté de demorarlas un poco más y exigí la conveniencia de que sus madres las acompañaran al regreso y aprovechando la presencia de ellas, traté de estimular las ventajas del aseo. Dio magníficos resultados, se generó un ambiente de emulación. La campaña había llegado a su éxito.

Pero hay otros que han salido a la costa, viven mejor que los demás y es muy frecuente que sean los primeros gamonales de sus hermanos de raza. Esta finalidad social, se integra con la enseñanza del sentido del deber, la lealtad, la responsabilidad en el hogar como hija, esposa o madre y en la sociedad como negociante y como miembro del ayllu (Palacios, 1951).

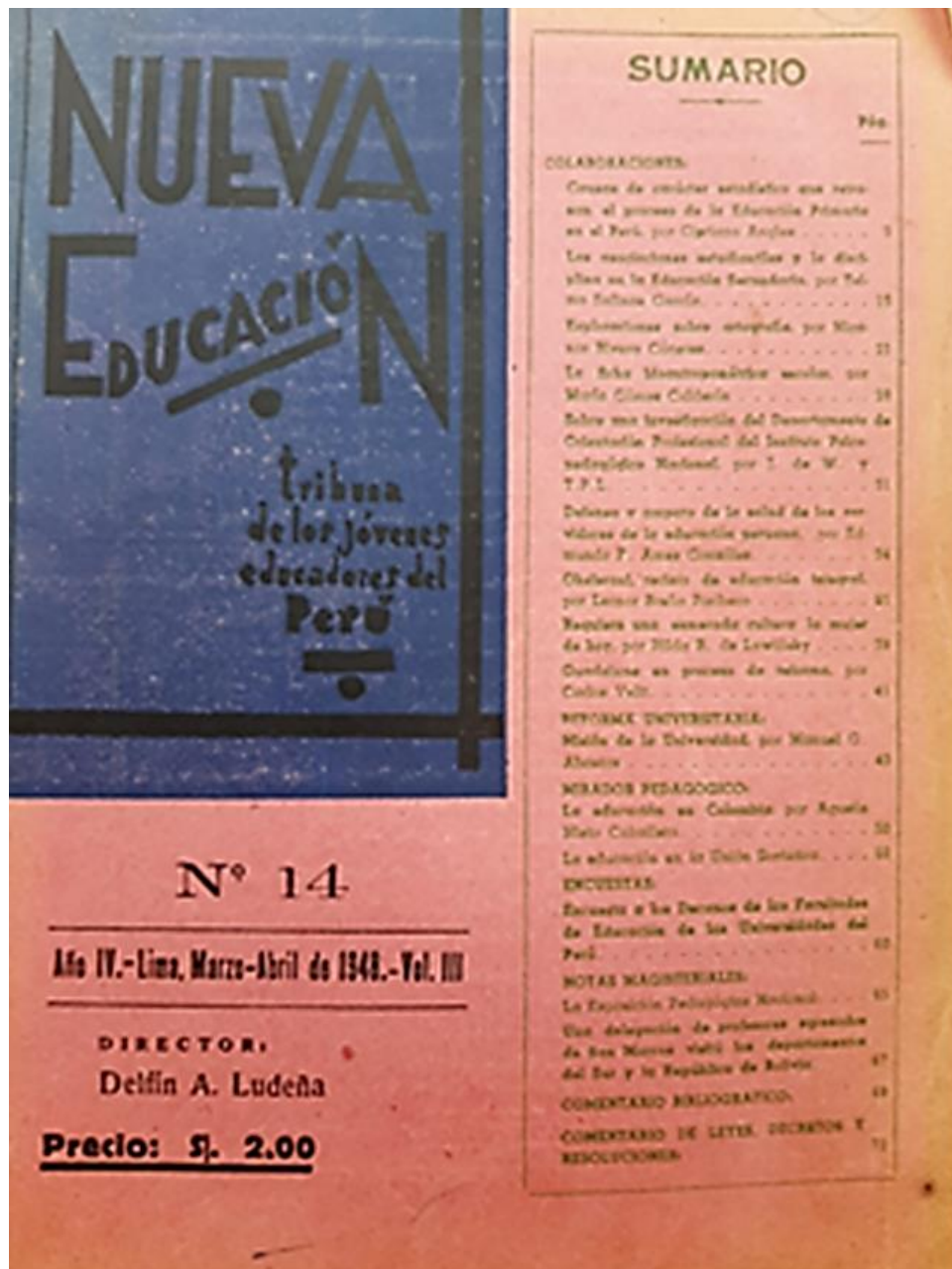


Figura 4. Revista Nueva Educación

— 36 —

Ohjerani recinto de educación integral

Por Leonor Breña Pacheco.

Incrustada entre dos colinas de pequeña estatura, y al margen de la vía que conduce al departamento de Puno, se levanta una casita de luminosa albura, donde la vida se hace luz. Ohjerani, es el nombre de este lugar. Ohjerani "lugar con olas" es su significado literal.

Una exaltación de flores silvestres con su graciosa policromía rodea la población reunida al rededor de la blanca casita, otorgándole todas las características de una población indígena, pequeña, acogedora y rudimentaria. Se trata de la Escuela Rural de Ohjerani, que es a la vez hogar, porque ha llegado a reunir en sus aulas a cientos de niños indígenas, pese a la clásica indiferencia de sus moradores.

Funciona en el ayllu del mismo nombre, porque en el sur-peruano se

El Artículo 339 de la Ley 9359, que dice: "Los preceptores y profesores exclusivamente dedicados a la enseñanza que por efectos de una enfermedad específicamente originada por el ejercicio continuo del magisterio, en más de siete años de servicios, resulten invalidados, tendrán derecho a ser indemnizados por el Estado", no se ha reglamentado y ni ha sido aplicado hasta hoy.

Teniendo en cuenta nuestra reducida potencialidad biológica, en la Nueva Ley Orgánica de Educación Nacional debe señalarse 60 años de edad o 30 años de servicios como límites para la jubilación forzosa de los maestros.

En Colombia, uno de los países sudamericanos que tiene avanzada legislación de prestaciones sociales, se prescribe, para el efecto aludido, 20 años de servicios o 50 de edad.

Recordamos vivamente que, cuando en una conferencia que sustentamos en la Biblioteca Nacional de Bogotá, nos referimos a las condiciones establecidas en nuestra Legislación para la jubilación de los maestros, los oyentes, educadores y estudiantes universitarios de educación, en mayoría, se sorprendieron extremadamente de lo exagerado y poco social de las mismas. En efecto, ¿puede un maestro cargado de años, desgastado y sin juventud espiritual realizar obra educadora provechosa y de acuerdo con el alma inquieta, riente y soñadora de la niñez y de la juventud? Sintetizando los conceptos...

Figura 5. Entrevista de Leonor Breña Pacheco a María Asunción Galindo (1era parte)

Fuente (Breña, 1948)

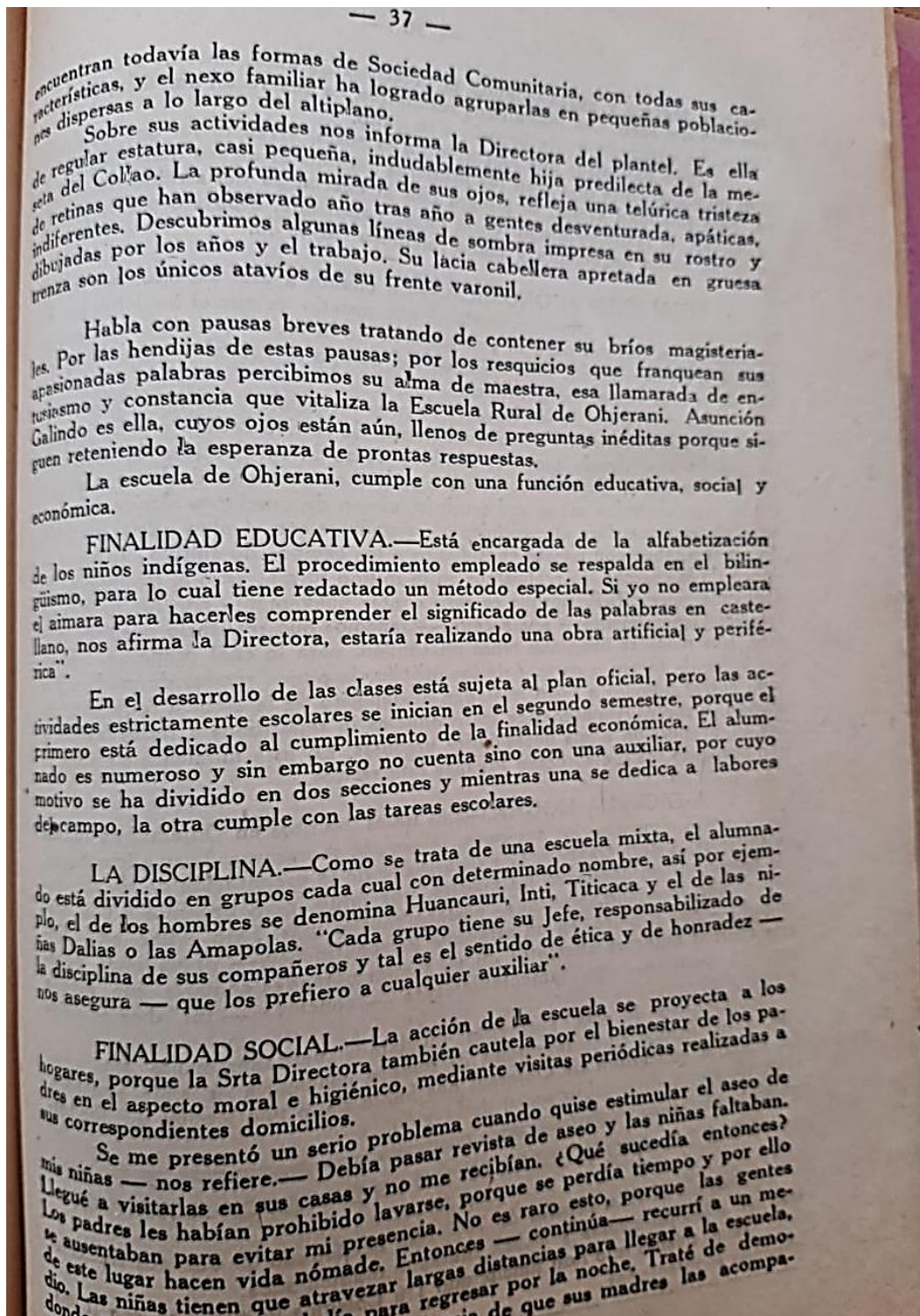


Figura 6. Entrevista de Leonor Breña Pacheco a María Asunción Galindo (2da parte)

María Asunción Galindo conocía ampliamente la problemática, necesidades y potencialidades de la escuela de Ojherani así lo demuestran los artículos que escribió para revistas y periódicos de la época. Por ejemplo, en el artículo “La escuela de experimentación de Ojherani de Puno” (1950) realiza una descripción de la ubicación geográfica de Ojherani; una explicación de sus habitantes, sus

ocupaciones, la población escolar, el significado de la palabra Ojherani y los fines, organización y funcionamiento de la escuela. En otro artículo titulado: Acción Extensiva de la escuela de Campo, Asunción (1941) afirma:

En los 17 años de labor continua dentro del magisterio, he tenido la suerte de actuar la mayor parte del tiempo en nuestras escuelas del campo, habiendo tenido por consiguiente la oportunidad de observar la vida y costumbres del indio.

Muchos son los temas que me sugiere estas observaciones y mi modestia experiencia, hoy por hoy, sólo me limita a exponer algo sobre la necesidad de que la labor del maestro debe extenderse al ayllu o parcialidad a fin de poder encarar el problema de la educación del indio en forma integral.

Como todos los maestros rurales, me he esforzado en levantar el nivel cultural del indio, pero honradamente debo declarar que mis esfuerzos han resultado estériles en las escuelas en que he actuado, por la influencia negativa y decisiva del medio. Pero a pesar de esto, tengo la firme convicción de que el porvenir de nuestra patria descansa en la solución de los diferentes y discutidos problemas a que da lugar la educación del indígena.

En la abundante literatura que han escrito intelectuales, políticos y escritores, encontramos datos de lo que fue, de lo que es y de lo que puedes ser el indio, pero no se encuentra una idea clara y racional que hable de los medios que deben emplear para dignificarlo. Los maestros rurales viviendo en el campo "indigenizados", puesto que tenemos que afrontar las mismas dificultades del indio, tenemos la ventaja de conocer mejor la idiosincrasia del aborigen y estamos en la aptitud de proponer los medios pues la experiencia nos sugiere resolver el "problema indígena" [...] (Asunción, 1941)

4.3.4 Diversificación curricular, aprendizajes significativos y trabajo cooperativo

La implementación del CNEB exige un proceso de diversificación del currículo para responder con pertinencia a las necesidades, demandas y características de las y los estudiantes, así como a la realidad social, cultural, productiva, lingüística, económica y geográfica en la que se desenvuelven. Es decir, el proceso de diversificación curricular es inherente a la implementación del currículo y consiste en contextualizar y adaptar o adecuar el CNEB, considerando las características sociales, lingüísticas, geográficas, culturales, así como las necesidades, saberes e intereses de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2019).

En el proceso de diversificación curricular están comprometidas todas las distintas instancias de gestión educativa descentralizada-IGED (Minedu, DRE, UGEL, IE o programa educativo) con el fin de brindar un servicio educativo de calidad, acorde con el perfil de egreso, el enfoque curricular y las competencias que plantea el CNEB.

Como podemos notar desde el Currículo Nacional se fomenta la atención inclusiva de las demandas y necesidades de los estudiantes tomando en cuenta la realidad social, cultural, productiva, lingüística, económica y geográfica. La experiencia educativa de Ohjerani dirigida por María Asunción Galindo es un antecedente del currículo como construcción social que demanda la actuación colegiada de docentes, estudiantes, padres de familia, directivos y un rol del docente como constructor de currículos de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en su contexto particular. María Asunción Galindo identificó las potencialidades y necesidades de aprendizaje, así como las características, culturales, lingüísticas y socioeconómicas de sus estudiantes de Ohjerani por ello en sus informes como jefe de la Tercera Brigada de Culturización Indígena propuso la reforma de la educación Rural, y protestó de la existencia de un solo plan y similares programas para las escuelas urbanas y rurales. Además, reclama la necesidad de enseñar inicialmente al niño campesino a leer y escribir en su lengua materna. Dentro de sus aportes pedagógicos orientados a la diversificación tenemos:

- Por R.S. N° 3695 fue nombrada como “integrante de la Comisión Peruana para coordinar los planes de estudios, programas y reglamentos de las escuelas rurales que funcionaban para la educación del aborigen en la cuenca del Titicaca”. En la convención internacional realizada en Warisata (Bolivia) en diciembre de 1945 aportó valiosas sugerencias en la estructuración de los fundamentos de los Núcleos Escolares Campesinos.



Figura 7. María Asunción Galindo en Warisata (1945)-
Fuente: Folleto pro divulgación de la obra pedagógica de Galindo

- **Materiales y recursos educativos**, la maestra Asunción Galindo en base a sus experiencias educativas elaboró “La cartilla de lectura y escritura Inicial para niños de la región aimara” y “La cartilla de lectura y escritura para adultos y adolescentes de la región aimara” Julian Palacios R. Presidente del Comité Pro- divulgación de la obra de la Maestra Normalista María Asunción Galindo en el artículo titulado: “Libros de lectura de la Señorita M. Asunción Galindo” comenta y describe de la siguiente forma las cartillas de lecto escritura de la maestra: **“La cartilla de lectura y escritura Inicial para niños de la región aimara”** es un libro magnifico y original por su técnica pedagógica contiene:
 1. La introducción que comprende: a) La presentación como tesis ante el jurado oficial para graduarse de Normalista Rural b) Datos estadísticos de dos promociones de alumnos niños y adultos c) El alfabeto que emplea en la escritura del aimara.
 2. El prólogo en que expone la doctrina pedagógica que sirve de norma al libro y enuncia sus aspectos: a) A quién se debe enseñar b) el ambiente educativo c) su lengua materna d) Características del niño campesino e) Cómo se ha de enseñar f) El método a emplearse: el ideo-visual de palabras generadoras g) Fases o etapas de la enseñanza.

“La cartilla de lectura y escritura para adultos y adolescentes de la región aimara” Este libro presenta el esfuerzo más serio que se ha hecho durante la Campaña Nacional de Alfabetización de 1944, porque cristaliza la experiencia realizada para alfabetizar y castellanizar a las masas campesinas monoglotas que hablan solo su lengua vernacular e ignoran el castellano, condición que los había desheredado de la civilización occidental.

La escuela de experimentación Pedagógica de Ojherani fue creada con el objeto de ensayar la alfabetización de los campesinos adolescentes y adultos varones y mujeres aimaras; pero la necesidad y la realidad la orientación hacia la enseñanza diurna de los niños y la nocturna de los adultos y experimentó lo que debe ser “La Escuela Rural de Tipo Mínimo” completa para niños y adultos, con orientaciones adecuadas de agropecuaria, de sanidad rural, educación cívica, orientaciones que están generalizándose en los Núcleos Escolares Campesinos.

La Cartilla en cuestión contiene:

1. El Prólogo que hace la presentación del libro explica: a) El primer ensayo de la enseñanza de los adultos por medio de oraciones en aimara que dio negativo por ser el aimara un idioma aglutinante. b) Segundo ensayo con el método “ideo-visual” de palabras generadoras, como el que se ha empleado con los niños, que también fue de resultado dudoso c) La tercera experiencia empleando las conversaciones en aimara y la lectura con palabras aimaras y castellanizas de las que el campesino usa corrientemente para nombrar cosas, animales, etc importados que ha aprendido en el trato con los mestizos y en las ciudades.
2. El cuerpo del libro consta de veinte conversaciones en aimara [...]
3. Finalmente, el libro presenta doce conclusiones o recomendaciones interesantes relativas a la alfabetización de los campesinos aimaras y quechuas, que podrían servir de orientación para culturizar y castellanizar a los campesinos adultos que solo hablan su lengua materna.

Además de estos libros Asunción Galindo también colaboró en la elaboración de la cartilla de lectura Yachasunchis y Yateqañani de autoría de los esposos Thousand. Al respecto en la “Breve reseña de la vida y obra de María Asunción

Galindo” difundido por el Comité Pro- Divulgación de la Obra de la Maestra Normalista María Asunción Galindo cuyo presidente es Julian Palacios R.; secretario, José Portugal Catacora; tesorero Anselmo Molleapaza Coello se afirma: Durante el curso de Especialización de Supervisores para los Núcleos Escolares Campesinos, los esposos Thousand hicieron demostraciones de un método para alfabetizar a niños aborígenes en lengua materna. Utilizaron material variado y costoso y trajeron los libros “Yateqañani” i “Yachasunchis” elaborados a base de los originales en aimara que la maestra Galindo había enviado al Ministerio de Educación. En aquella oportunidad dicto una clase de demostración de su método, que dejó bien impresionado a los Thousand, siendo testigo de ello, los supervisores fundadores de los N.E.C. [...]



Figura 8. Cartilla de lectura de autoría de los esposos Townsend 1



Figura 9. Cartilla de lectura de autoría de los esposos Townsend 2

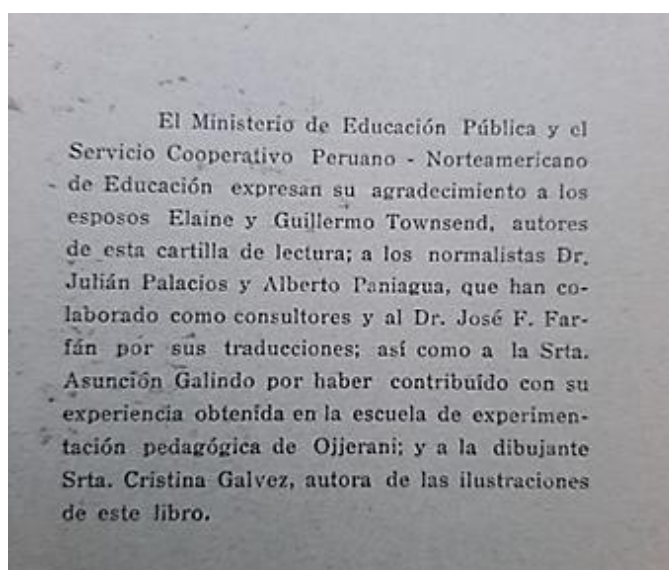


Figura 10. Tapa interna de la cartilla de lectura Yachasunchis

Nota: Donde los esposos Townsend expresan su agradecimiento a la maestra Galindo

Otros materiales educativos elaborados por la maestra a lo largo de su labor educativa son composiciones para diferentes actividades y fechas del Calendario Civico escolar donde podemos evidenciar que Galindo también fomenta la educación ciudadana de los estudiantes y promueve el uso de material educativo pertinente y contextualizado.

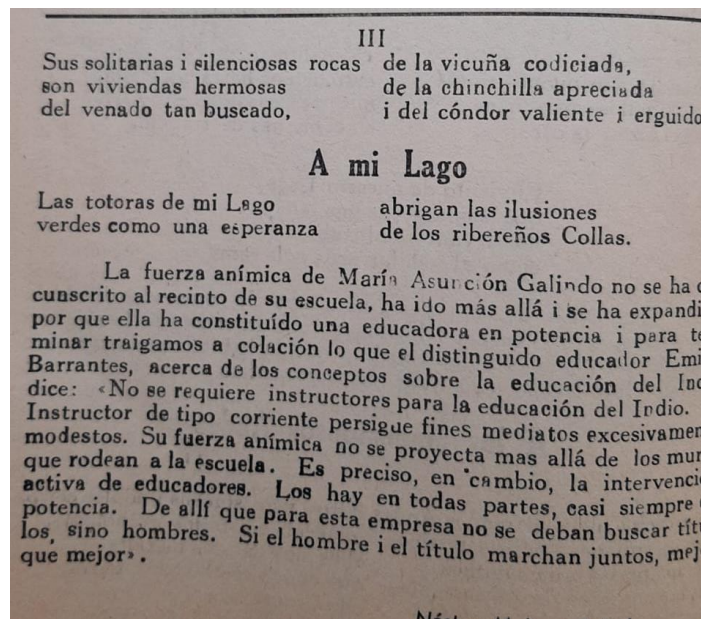


Figura 11. Composiciones de María Asunción Galindo 1
Fuente: archivo personal

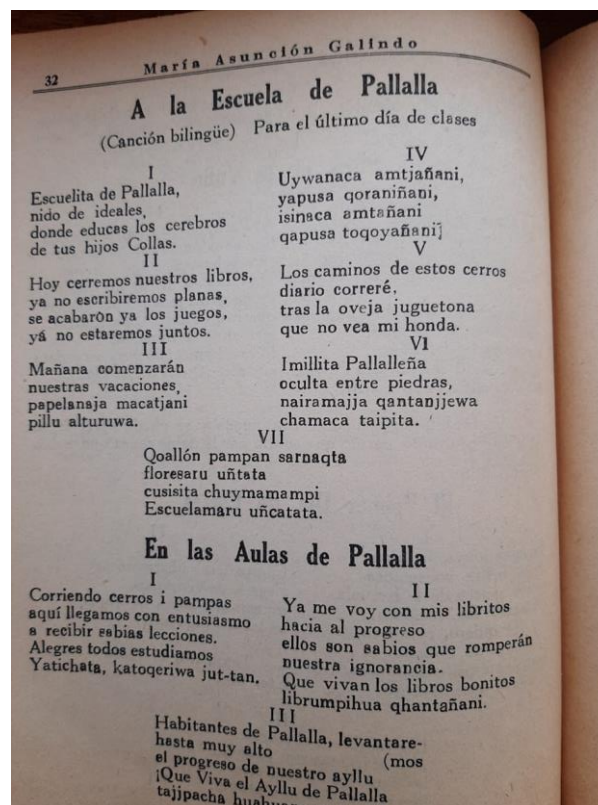


Figura 12. Composiciones de María Asunción Galindo 2

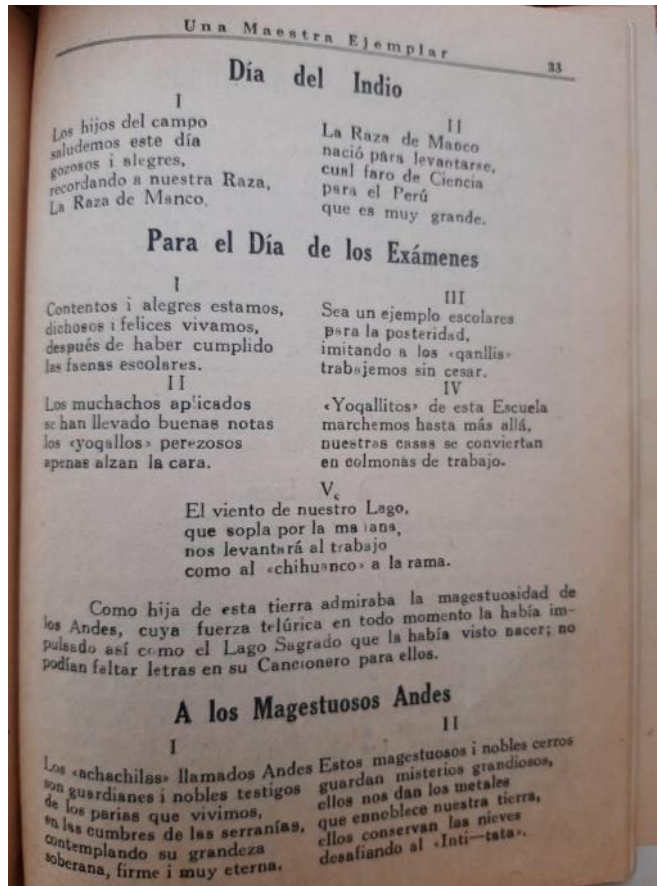


Figura 13. Composiciones de María Asunción Galindo 3

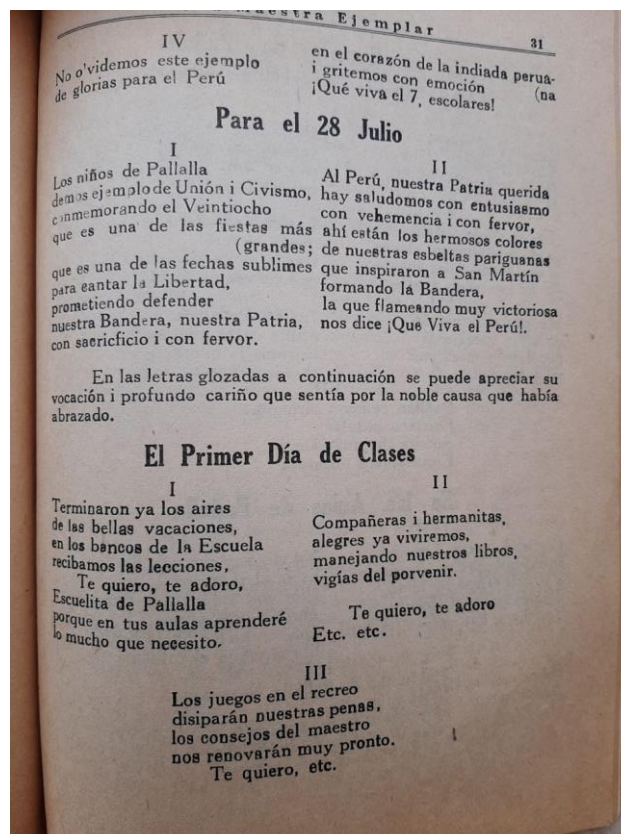


Figura 14. Composiciones de María Asunción Galindo 4

En el apartado IV del Currículo Nacional de la Educación Básica Regular 2019 denominado: Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias, se precisan las orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje que los docentes deben tomar en cuenta en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas orientaciones son: Partir de situaciones significativas, generar interés y disposición como condición para el aprendizaje, aprender haciendo, partir de los saberes previos, construir el nuevo conocimiento y aprender del error o el error constructivo. Esta forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje se manifiestan en la labor pedagógica que se llevaba a cabo en La Escuela de Ohjerani. Además, Asunción Galindo buscaba desarrollar en los niños la autonomía y el trabajo colaborativo. Galindo (1947)) manifiesta: "... como se trata de una escuela mixta, el alumnado está dividido en grupos cada cual, con determinado nombre, así, por ejemplo, el de los hombres se denomina Huanacauri inti Titicaca y el de las niñas Dalias o las Amapolas. Cada grupo tiene su jefe, responsabilizado de la disciplina de sus compañeros y tal es el sentido de ética y de honradez que los prefiero a cualquier auxiliar".

El comedor escolar implementado por la maestra con el apoyo de los padres de familia de la escuela de Ojherani, no se limitó a alimentar bien o mejor a los niños, con el tiempo se convirtió en una forma de escuela de repostería. Pues, Galindo junto a las otras maestras, enseñaron a las madres a preparar nuevos y distintos platos que éstas preparaban en el seno de sus familias, utilizando como ingredientes, los recursos naturales del lugar. En el taller de costura aprendieron a coser en máquina, vestidos apropiados para la escuela y las fiestas tanto para el varón como para la mujer. Algunas mujeres, niños y adultos, adquirieron la especialidad de coser y más tarde establecieron en sus hogares servicios de costura y muchos hogares adquirieron máquinas propias para ofrecer dichos servicios, para el uso particular en aquella comunidad. Además, el botiquín escolar no era solamente para los niños que sufrían trastornos en su salud por enfermedades y accidentes, sino que funcionaba al servicio de la gente de la comunidad; y en la granja agrícola se cultivaban productos de la región, verduras y frutas del medio, así como flores. que eran cultivadas por los niños distribuidos en grupos de trabajo colectivo. La granja avícola permitió mejorar la crianza de gallinas en todos los hogares. Comparando cada una las actividades educativas que llevó a cabo la

maestra María Asunción Galindo En la Escuela Experimental de Ojherani, descritas líneas arriba con las orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje enmarcadas en las corrientes socioconstructivistas del aprendizaje asumidas por el CNEB se demuestra la vigencia del pensamiento pedagógico en los planes curriculares de la Educación Básica Regular 2019.

En la escuela Experimental de Ojherani María Asunción Galindo junto a otras maestras que la acompañaban en la labor de educar a los niños promovían situaciones significativas íntimamente ligadas al contexto que orientaban la resolución de problemas de la vida cotidiana del estudiante, de modo que el currículo y los aprendizajes eran útiles y tenían relevancia social favoreciendo en los estudiantes actitudes de compromiso y acción social transformadora ello se puede corroborar en artículo que escribió la maestra titulado “La Escuela de Experimentación de Ojherani de Puno” al describir la organización y funcionamiento de la escuela de Ojherani indica:

La organización de este plantel está basada en la Nueva Escuela Rural de aquella que aspira con emoción para hacer de sus hijos en su propio suelo hombres fuertes, cultos y ricos.

Las actividades internas del alumnado se realizan en su jardín, su huerto, su bosque, su chacra, su granja, su lavatorio, su cocina y comedor escolar. En estos compartimientos las tareas son debidamente distribuidas y los niños trabajan en ellos con alegría y cariño, lo que hacen y lo que ven hacer (Palacios, 1951).

El desarrollo de las competencias de los estudiantes a lo largo de los tres niveles educativos que conforman la Educación Básica Regular se coloca en la perspectiva de la denominada «enseñanza situada», para la cual aprender y hacer son procesos indisolubles, es decir, la actividad y el contexto son claves para el aprendizaje (Aprender haciendo). Construir el conocimiento en contextos reales o simulados implica que los estudiantes pongan en juego sus capacidades reflexivas y críticas, aprendan a partir de su experiencia, identificando el problema, investigando sobre él, formulando alguna hipótesis viable de solución, comprobándola en la acción, entre otras acciones. Ya María Asunción Galindo había comprobado la eficacia de este principio de la escuela activa contextualizándolo en el aprendizaje basado en la práctica así con aguda intuición, las maestras pensaron que los conceptos que se adquieren en la infancia son perdurables, por ello en la escuela de Ojherani, como actividad de trabajo manual,



los niños aprendieron a construir maquetas de viviendas, casas de miniatura, ya no solo de una pieza o de piezas aladas, sino de varios compartimentos, como cocina, comedor, dormitorio y hasta salas de recibir visitas, bajo un solo techo. Primero fabricaban adobes, luego trabajaban los planos y sobre estos planos levantaban y hacían los techos con tejera sobre madera.



CONCLUSIONES

- Las fuentes del pensamiento de María Asunción Galindo corresponden a los principios pedagógicos de la Escuela Activa (o Escuela Nueva), los mismos que son asumidos en el actual enfoque por competencias del Currículo Nacional de Educación Básica.
- La ausencia de políticas gubernamentales de acceso a la educación para los sectores indígenas fueron el contexto en el que un grupo de maestros indigenistas den inicio a campañas de sensibilización y luego desarrollen acciones prácticas para la creación de escuelas en espacios rurales, asumiendo preocupaciones sobre las competencias culturales y lingüísticas.
- Aspectos como competencia lingüística, modelos programáticos, desempeños pedagógicos, aprendizajes para la vida, educación contextual son recuperados por el Currículo Nacional de Educación Básica, bajo un enfoque por competencias.



RECOMENDACIONES

- Se puedan priorizar los estudios de análisis documental, con enfoques hermenéuticos para recuperar los logros destacados en los materiales producidos por los maestros que desarrollaron su acción pedagógica en períodos anteriores de la historia de la educación regional.
- Se implementen líneas de investigación dando prioridad a la recuperación de saberes y prácticas pedagógicas de maestros puneños, considerando que el altiplano puneño fue un escenario de exploración lingüística y cultural compleja, además por las batallas ideológicas fruto de las luchas indigenistas del siglo XIX y XX.
- Se prioricen y motiven investigaciones y estudios sobre la participación de la mujer, dada su condición de maestras, en el proceso histórico de la educación regional y nacional, recuperando su aporte pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

- Apaza, L. (2016). *María Asunción Galindo*. Recuperado de https://www.academia.edu/36760365/MARIA_ASUNCION_GALINDO
- Asunción, G. M. (1941). Acción extensiva de la escuela de campo. *Puno pedagógico*, (2).
- Bejarano, E. R. (2011). *Elvira García y García (1892 – 1951): Mujer y educadora dentro de los procesos modernizadores de la Educación de la Infancia en el Perú. (Tesis de grado)* (Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/409/Bejarano_ge.pdf?sequence=1
- Breña, L. (1948). La historia en su aspecto funcional. *Educación*, IV(6), 77.
- Bustamante, G. (2015). *La Educación De Las Mujeres En Dos Novelas Peruanas Del Siglo Xix : Herencia Y Blanca Sol . (Tesis de maestría)* (Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6638?show=full>
- Cárdenas, M. (2017). El feminismo liberal en el Perú decimonónico: Manuel González Prada y la Generación de escritoras de 1870. *Amerika*, (17). <https://doi.org/10.4000/amerika.8302>
- Castro, Y. L., & Flores, C. R. (2019). *La educación peruana en la época colonial. (Tesis de grado)* (Universidad Nacional del Centro del Perú). Recuperado de <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/5080>
- Comellas, M. J. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: RGM S.A.
- Contreras, C., & Oliart, P. (2014). *Modernidad y Educación en el Perú*. Recuperado de <http://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/31/publication.pdf?sequence=1>
- Cunow, H. (1929). *El sistema de parentesco peruano y las comunidades gentilicias de los Incas*. Lima.
- Dador, J. (2007). Militancia femenina y agenda partidaria. La presión de la competencia masculina. En M. Barriga (Ed.), *Fronteras interiores. Identidad, diferencia y protagonismo de las mujeres*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Dador, J. (2017). La lucha de las mujeres por Perú . Un recorrido por la igualdad de género en el educación y la acción política. *Tarea*, 2–7.
- Delacote, G. (1998). *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona: Gedisa.

- Díaz, N. (2014). Sociedad boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga. *Sociedad: boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga*, 13, 11-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4745694>
- Ferreira, I., Urrútia, G., & Alonso, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2011.03.029>
- Galindo, M. A. (1947). *Pensamiento de María Asunción Galindo. Acción extensiva de la escuela de campo*. Puno: Tipografía e imprenta Comercial.
- Gallego, R. (1997). *Discurso sobre constructivismo*. Bogotá: Magisterio.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2018). Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica. *Revista de Sociología*, (27), 247-248. <https://doi.org/10.15381/rsoc.v0i27.18979>
- Guardia, S. (2017). Historia, Educación y Género. *Voces de la Educación*, 2(3), 37-51.
- Lounsbury, F. (1986). *Some aspects of the Inka Kinship system*. In: *Anthropological History of Andean Politics*. London: Cambridge University Press.
- MINEDU. (2019). *Programa Curricular de educación secundaria*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/03062016-programa-nivel-secundaria-ebr.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2019). *CARTILLA DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR PARA EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL - CEBE*. Recuperado de <https://grell.gob.pe/documentos-ebe/474-cartilla-planificacion-curricular-cebe/file>
- Mulkay, M. (1979). *Science and the Sociology of Knowledge*. Londres: Allen & Unwin.
- Nasif, R., Rama, G., & Tedesco, J. C. (1982). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Ossio, J. (1992). *Parentesco, reciprocidad y jerarquía en los Andes*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Outhwaite, W. (1987). *New Philosophies of Social Science*. Basingstoke: Macmillan.
- Palacios, J. (1951). *María Asunción Galindo*. Puno: Tipografía e imprenta Comercial.
- Portugal, J. (2016). *En los orígenes de la educación bilingüe: María Asunción Galindo*. Recuperado de <http://joseportugalcatacora.blogspot.com/2012/08/en-los-origenes-de-la-educacion.html>



- Portugal, J. (2018). *Historia de la educación en Puno [experiencias educativas en el altiplano]* (2da ed.). Puno: Dirección Regional de Educación Puno.
- Rebaza, K. M., & Seminario, N. (2018). El derecho a la educación intercultural bilingüe de la niñez indígena en el Perú: avances y desafíos. *Persona y Familia*, (7), 135–163. <https://doi.org/10.33539/perfyfa.2018.n7.1255>
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13(13), 79–106.
- Rosas, C. (2019). *Género y mujeres en la historia del Perú. del hogar al espacio público*. Lima: FONDO EDITORIAL PUCP.
- Rostworowski, M. (1961). *Curacas y sucesiones. Costa norte*. Lima: Minerva.
- Ruiz, P. (2007). Género y educación en las escuelas rurales. En *Fronteras interiores. Identidad, diferencia y protagonismo de las mujeres*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Tafur, R. (1997). *Tecnología educativa*. Lima: Antonio Ricardo.
- Trahtemberg, L. (2016). Evolución de la Educación Peruana en el Siglo XX. *Revista Copé de PetroPerú*, 1–10. Recuperado de <http://www.trahtemberg.com/articulos/1169-evolucion-de-la-educacion-peruana-en-el-siglo->
- Wachtel, N. (1973). *Sociedad e ideología. Ensayos de Historia y Antropología andina*. Lima: IEP.
- Webb, R. (2013). *Conexión y despegue rural*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Zegarra, M. (2004). *Educación indígena en el Perú*. 1–60. Recuperado de http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/educacion_indigena_peru.pdf



ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de recolección de datos

Artículo original de una revista impresa	Registro resultante tras el análisis documental
	<p>Núm.Registro:</p> <p>Autores:</p> <p>Título:</p> <p>Título otros idiomas:</p> <p>ISSN:</p> <p>Revista:</p> <p>Datos fuente:</p> <p>Tipo documento:</p> <p>Lengua:</p> <p>Localización:</p> <p>Resumen:</p> <p>Descriptor:</p> <p>Identificadores:</p> <p>Clasificación:</p>



Anexo 2. Ficha bibliográfica

nombre del autor

título del libro

nombre de la editorial

número de edición

lugar y año de publicación, número total de páginas.



Anexo 3. Ficha de lectura

Apellido, Nombre	T. Obr (r) (título de obra referenciada)
Resumen, paráfrasis o comentario.	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	