Revista Amazónica de Ciencias Sociales
Vol. 3 Núm. 1: e293 (2024)
https://doi.org/10.55873/racs.v3i1.293
e-ISSN: 2810-8744
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios

CC BY

Artículo original / Original article

María Asunción Galindo: un faro pedagógico en Puno del siglo XX

Maria Asuncion Galindo: a pedagogical lighthouse in Puno of the 20th century

Camila Pinto-Castro [1*]; Henry Mamani-Choque [1]

[1]Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Juli, Puno, Perú

*Autor de correspondencia: cpccamil@gmail.com

Recibido: 18/08/2023
Aceptado: 27/10/2023
Publicado: 30/01/2024

Resumen: El presente busca analizar la labor pedagógica de María Asunción Galindo (1895-1951) en Puno durante los comienzos del siglo XX, además de describir los principales problemas al que se ha tenido que enfrentar y a los esfuerzos por darle el lugar que las escuelas rurales debieron tener en una época gobernada por el Estado oligárquico (1895-1968) y los grandes terratenientes de la sierra. En esa línea, el trabajo se perfila desde un enfoque de investigación documental, el análisis de contenido y la ficha textual que dieron pie al estudio. Los resultados refieren que la mencionada profesora se ha destacado por su compromiso con la inclusión de la masa indígena a la vida republicana mediante el empoderamiento de la lengua ancestral, obrando para que los niños del campo tuvieran no solo una escuela bilingüe, sino, que desde ahí pudieran ser parte de una nación que por entonces estaba en construcción.

Palabras clave: educación rural; inclusión; María Asunción Galindo; pedagogía; Puno

Abstract: The present seeks to analyze the pedagogical work of María Asunción Galindo (1895-1951) in Puno during the beginning of the 20th century. In addition to describing the main problems that she has had to face and the efforts to give her the place that rural schools should have in a time governed by the oligarchic State (1895-1968) and the large landowners of the mountains. Along these lines, the work is outlined from a documentary research approach, content analysis and the textual record that gave rise to the study. The results show that the aforementioned teacher has stood out for her commitment to the inclusion of the indigenous mass in republican life through the empowerment of the ancestral language, working so that rural children had not only a bilingual school, but also that from There they could be part of a nation that was under construction at that time.

Keywords: rural education; inclusion; Maria Asuncion Galindo; pedagogy; Puno

Cómo citar / Citation: Pinto-Castro, C., & Mamani-Choque, H. (2024). María Asunción Galindo: un faro pedagógico en Puno del siglo XX. *Revista Amazónica de Ciencias Sociales*, *3*(1), e293. https://doi.org/10.55873/racs.v3i1.293

1. Introducción

A mediados del siglo XX se habló de un personaje que marcó la historia de la zona sur de la ciudad Puno, en el que se acontecía la integración de los lacayos, indígenas, campesinos o cholos como eran llamados los pobladores de las zonas rurales de lengua aymara, discriminados y no incluidos en la sociedad y en el proyecto de la república. En un contexto de estas características es donde emergen maestros con gran corazón al filo de las montañas y la gélida sierra puneña, entre ellos, se destaca a la maestra María Asunción Galindo Flores (1895-1951), quien trabajó por una educación inclusiva en una época en el que el Estado uninacional de ese entonces no valoraba la cultura andina, más por el contrario la tenían en el piso. A consecuencia de estos sucesos se llevó una gran lucha conjuntamente con los pobladores para que los campesinos sean integrados a una educación inclusiva, como también para sus hijos (Canaza-Choque, 2020; Tito, 2021).

María Asunción Galindo dedicó su vida y alma a una labor educativa netamente transformadora en las comunidades rurales de Puno, asumiendo papeles como directora y docente en diversas localidades del sur como Juli, Pomata, Zepita y en zonas alejadas de Puno (Alave Bravo, 2021). Galindo no solo enseñó conocimientos académicos, sino que también introdujo nuevas metodologías pedagógicas que estaban adaptadas al contexto cultural y lingüístico de cada lugar, a cada célula comunal encontrada en el Collao. Su enfoque pionero en el multilingüismo fue bastante destacado, pues, promovió activamente el uso y la enseñanza de lenguas indígenas como el quechua y el aymara, dando así, a reconocerse como herramientas esenciales para el desarrollo y la identidad de los estudiantes que venían del campo y de pequeñas casas que ni el Estado conocía (Ramos, 2021).

A parte de su labor en las aulas, María Asunción Galindo fue una maestra que expresaba esperanza, oportunidades y además de tener una voz influyente en la reforma educativa rural proponiendo reformas significativas que incluían programas educativos adaptados a las realidades y necesidades específicas de las escuelas rurales. Su insistencia en la igualdad educativa y la valoración de las culturas locales marcó un antes y un después en la educación rural de la región de Puno, golpeando como si fueran mareas iracundas a la clase oligárquica, desafiando las políticas educativas vigentes y las que se proponían desde la capital, y que, de alguna manera, marginaban a los niños campesinos en esa época (Sánchez, 2021).

El legado de María Asunción Galindo perdura hasta la actualidad a través de su impacto duradero en la política educativa peruana. Su defensa a capa y espada por una escuela para todos y todas, así como el de luchar por la inclusión lingüística y cultural sentó las bases para la Ley 27818, que hoy en día garantiza la implementación de materiales educativos en las lenguas maternas de los estudiantes. Asimismo, su compromiso con la educación, la cual es un motor del cambio social y del desarrollo económico, sigue siendo una inspiración para aquellos que continúan trabajando por la igualdad, la interculturalidad, el desarrollo del bilingüismo y la justa inclusión de las comunidades rurales en Puno y otros departamentos (Pinto-Castro et al., 2023).

En ese sentido, este estudio, mediante la revisión documental y el análisis de contenido busca analizar la labor pedagógica de María Asunción Galindo (1895-1951) a las orillas del Lago Titicaca (Perú-Bolivia) durante los comienzos del siglo XX, además de describir los principales problemas al que ha tenido que enfrentarse y a los esfuerzos por darle el lugar que las escuelas rurales debieron tener en una época gobernada por el Estado oligárquico (1895-1968) y los grandes terratenientes de la sierra, y que incluso han quedado en los andes como residuos de un poder dominante en esta era (Huanca-Arohuanca et al., 2020).

2. Metodología

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, perfilándose como un estudio descriptivo con diseño documental-histórico (Aguayo-Fernández et al., 2023).

Centrándose de este modo, en la revisión bibliográfica (Guirao Goris, 2015), la recopilación, el análisis y la interpretación de datos obtenidos a través de documentos como libros, artículos, informes, archivos históricos y otros tipos de documentación (Canaza-Choque, 2020; Canaza Choque, 2018; Huanca-Arohuanca et al., 2020; Ponce et al., 2023). En ese camino se han incluido las técnicas de la revisión bibliográfica y el análisis de contenido, identificando y evaluando la literatura relevante, codificando en estas la información contenida (Gómez-Luna et al., 2014) bajo determinados patrones y temas cruciales que robustecieron el corpus del estudio.

De igual manera, es importante señalar que durante el procedimiento se realizaron 4 fases similares al que propone Martínez Corona et al. (2023): la primera, destinada a la localización o el rastreo de artículos científicos, periódicos, archivos históricos y libros académicos tanto en versión digital como física. La segunda etapa consistió en seleccionar estudios circunscritos a la realidad educativa de Puno durante las primeras décadas del siglo XX, así también, de trabajos que denotaran la labor emprendida por maestros rurales en aquellas épocas, en particular, María Asunción Galindo, que, junto a Manuel Z. Camacho, José Antonio Encinas, Telésforo Catacora y entre otros pedagogos, fácilmente se inscriben dentro del campo de la pedagogía indígena, liberadora, de la indignación (Freire, 2005, 2012), crítica (Giroux, 2013) y del contragolpe (Canaza-Choque, 2023a, 2023b).

En una tercera fase, se procesaron trabajos publicados dentro de un rango temporal de entre 1960 a 2023, haciendo de ellos el fichaje textual. Por último, en la parte de los resultados y la discusión se incorporaron las fuentes apropiadas para relatar de forma breve la educación puneña desde 1900 a 1950, considerando el papel de la maestra en territorio aymara.

3. Resultados y discusión

3.1. Puno y la educación de los niños aymaras entre 1900 a 1950

A inicios del siglo XX, el Perú estaba bajo el dominio de un reducido grupo de familias aristocráticas integradas por hacendados, banqueros e industriales, así como por intelectuales descendientes de la élite económica oligárquica que poseían los principales medios de producción, que, por esos años, se caracterizada por una limitada capacidad industrial y un profundo desprecio por cualquier raza distinta de la blanca (Aliaga Rodríguez, 2015; Canaza-Choque, 2021; Ccanahua, 2013). En este mismo panorama, los indígenas eran considerados mano de obra barata y fácil de controlar, tanto en las haciendas establecidas tras la expoliación de sus territorios ancestrales como para el Estado en la construcción de obras públicas. Situación que, aunque pareciera contradictorio, se agravó con el advenimiento de la república, dado que los derechos legales adquiridos en la era colonial fueron pasados por alto (López, 2021).

En tierras marcadas por una profunda división de clases sociales, las corrientes indigenistas se alimentarían de los golpes que recibirían la clase baja, explotando en diversas expresiones artísticas, como la pintura, la música y la literatura, en el que Puno y Cusco se convertirían en centros culturales que irradiaron artistas e intelectuales indigenistas por todo el Perú. En estas dos regiones, se vivían de manera palpable las vicisitudes del indígena, sus problemas relacionados con la tierra y los pesos del gamonalismo, que se manifestarían en patrones culturales fuertes como el machismo, la racialización y los títulos nobiliarios (Espezúa Salmón, 2021).

Dentro de ese contexto, en Puno comenzaron a desarrollarse iniciativas como la creación de escuelas bajo parámetros específicos, la formación de núcleos escolares, el proyecto Puno-Tambopata, la implementación de la educación intercultural bilingüe y la lucha por el acceso a la educación superior. Estas escuelas o centros de formación surgieron clandestinamente debido a la exclusión educativa de la población aymara por parte del sistema y del poder político (Bermejo-Paredes & Maquera-Maquera, 2019). Para los maestros indígenas, establecer escuelas rurales fue la única manera de liberarse de la opresión impuesta por el régimen tiránico semifeudal y de

servidumbre que los gamonales y los gobiernos oligárquicos habían instaurado a poco más de 3 800 metros de altitud (Alanoca Arocutipa et al., 2019).

Desde 1901, se comenzaron preparar el terreno para la escuela; erigiendo paredes de piedra y barro, recursos abundantes en las montañas y en los suelos de la meseta altiplánica (Canaza-Choque et al., 2022), con la que las comunidades pudieron hacer respirar un pequeño núcleo educativo: la escuela de Utawilaya (Chucuito), que, a mediados de 1902 empezó a operar con niños indígenas de ambos sexos, adultos, hombres y mujeres ansiosos y curiosos por aprender a leer y escribir. A su interior, la pequeña casa cubierta de ichu, tendría la misión sagrada de instalar la palabra de Dios, la lealtad con la comunidad, las bases para la liberación de los mistis y, sobre todo, elevar la cultura de una tierra abandonada y acorralada por el poder gamonal. No obstante, cuando la arremetida por parte de las autoridades locales llegó contra aquellos indios rebeldes, la venganza acabó sepultando las aspiraciones de esta escuela en 1905 (Machaca Arque, 2018; Ruelas Vargas, 2021).



Figura 1. La escuela rural de Utawilaya
Fuente: Ruelas Vargas (2021)

No obstante, en Puno, el acceso a la educación primaria fue extremadamente limitado para la mayoría de los niños, niñas, jóvenes y adultos aymaras y quechuas que necesitaban ser atendidos por el Estado en términos educativos. Si bien los estudios se perciben como un pasaporte hacia el futuro para la juventud rural, dado que se ha demostrado una relación directa entre el nivel de educación y el nivel de ingreso y las oportunidades que podrían nacer desde ahí. Lo que ocurría en las lejanías de Puno era devastador, dado que los sectores más pobres de la población no solo no habían conquistado una educación, sino que estaban sometidas al poder latifundista y minifundista; y si de alguna manera la tenían, todavía enfrentaban diferentes patrones urbanos (Machaca Arque, 2018).

Pero, tras la persistencia y el trabajo por el surgimiento de una escuela rural aymara, se desarrollaron diversas iniciativas educativas como la Escuela de Perfección (1903), la Escuela Nueva de Encinas (1906) y el Grupo Ork´opata (1925) entre otras escuelas que florecieron en el altiplano sureño del siglo XX. Estas escuelas buscaban educar a los aymaras en lectoescritura en castellano y transmitir conocimientos de tal manera que aspiraban elevar la intelectualidad indígena y generar una clase intelectual puneña combativa. En esos planes, no fue extraño que la educación se convirtiera en una herramienta crucial para desafiar el sistema gamonal y promover debates políticos y sociales en la región puneña (Ruelas-Vargas et al., 2021).

Sin embargo, las implementaciones de escuelas en territorios asediados por amos han enfrentado desafíos significativos debido a que la educación aymara estuvo fragmentada y desdeñada por la creación de modelos educativos erigidos por Estados modernos que aún siguen palpitando y

siendo relevante en la actualidad (Alanoca Arocutipa et al., 2019). Durante gran parte del siglo XX los aymaras continuaron luchando, enfrentando y resistiendo ante los gamonales y el sistema oligárquico, religioso y judicial de la región. Esta lucha educativa persistió como un símbolo de resistencia, de búsqueda por la inclusión y justicia social para el pueblo aymara, en especial, para los niños que nacieron en una cuna pobre y dejada de lado por el Estado elitista.

En efecto, es notable el esfuerzo por parte de las comunidades aymaras que en ese entonces estuvieron sometidas por su cultura, idioma y la falta de conocimiento; pero, a pesar de esta situación hubo maestros indígenas y pobladores que intercedieron para establecer escuelas adaptadas a las necesidades de los niños aymaras en respuesta al analfabetismo y la exclusión educativa impuesta por los gobiernos de la época. Puesto que, no debe extrañar que desde 1930, el nivel de analfabetismo era menor en aquellas regiones indígenas donde los maestros no solo hablaban el uso de los idiomas indígenas, sino que también los utilizaban en el aula (López, 1998).

Estas iniciativas no solo buscaban impartir conocimientos básicos como lectura y escritura; sino también, servir como herramientas de liberación frente a un sistema social y político que perpetuaba la opresión de los gamonales en el sur, destacando la educación como un elemento de poder en la lucha aymara por la inclusión y la justicia social.

3.2. El papel de la maestra en una tierra con corona aymara

María Asunción Galindo Flores nació el 16 de agosto de 1895 en Puno, concluyendo sus estudios en el Colegio Inmaculada Concepción como alumna distinguida, la cual estaba dirigida por monjas religiosas quienes en aquellas épocas educaban a las mujeres en tareas domésticas como cocinar, bordar, coser y rezar. Ya de muy joven empezó con la pedagogía en escuelas de Juli, Pomata y Zepita, nombrándose directora en Pallalla distrito de Chucuito. Posteriormente, fue docente de la comunidad de Ojherani que se encontraba cerca del Lago Titicaca a unos kilómetros de la ciudad de Puno, donde aplicó metodologías de enseñanza de acuerdo al contexto que habían crecido los niños y niñas de la zona (Ramos, 2021).



Figura 2. María Asunción Galindo (1895-1951)
Fuente: Churata-Barreda et al. (2022)

Es necesario destacar que, aunque María Asunción Galindo fuera pionera del multilingüismo en las zonas rurales. La revolucionaria idea de educar a los niños aymaras y quechuas de los andes peruanos en sus propias lenguas fue presentada por Camacho en 1904, al fundar una escuela en

Platería, un pueblo cerca de Puno. Más tarde, en la década de 1920, Encinas propondría que la nueva escuela en el altiplano debía considerar las diferencias culturales como punto de partida. Ya después de 1940, Galindo llevaría a cabo la primera experiencia de educación bilingüe con los niños de Puno (Montoya Rojas, 2001).

Para 1942 sería nombrada por la dirección de asuntos indígenas como preceptora de la brigada de desculturización, debido a su capacidad y años de experiencia en el campo rural en su puesto como jefa propuso en reiteradas ocasiones la reforma de la educación rural, combatiendo la existencia de un solo plan de programas para escuelas rurales y urbanas. Ya que, según Galindo no se valoraba al niño campesino y todo aquello con que venía cargando a su espalda. Por eso comprendió que, al aprender a leer y escribir en su lengua materna, ellos podrían tener la capacidad de desenvolverse en la sociedad (Huilcape Meléndez, 2021).

María Asunción Galindo, era una mujer valiente y astuta que le apasionaba ayudar a las personas, dichas características se traducirían, especialmente en Juli donde comenzó su labor transformadora. A pesar de ser hablante quechua, tendría un dominio estupendo en el idioma aymara, esta última lo aprendería en Huailluni-Cota. De igual manera, en su papel luchó por superar las barreras lingüísticas en las escuelas rurales, dándole las mismas oportunidades e importancia de educar a los pobladores de estas zonas alejadas de la urbanización, así como de promover en ellas la igualdad para el desarrollo de los jóvenes, niños y adultos aymaras (Alave Bravo, 2021).

Cuando en 1939 en Puno se crearía y publicaría de la mano de Daniel Espenia Velasco las primeras cartillas de alfabetización en lengua vernácula para niños y adultos campesinos, María Asunción Galindo llevaría entre 1939 a 1951 diversos materiales educativos en aymara, quechua y español al terreno escolar, implementando experiencias de educación bilingüe aymara-español, con la que se convertiría como la pionera de esta iniciativa el cual abordaría el problema educativo de la región con mucha seriedad (López & D'Emilio, 1992).

Las metodologías pedagógicas que empleaba María Asunción Galindo juntamente con sus colegas era que el niño primeramente debía de aprender a leer y a escribir en su lengua ancestral, con la que había nacido y con la que sus padres hablaban, ya que si no se emplea está inventiva, pensaba que el niño andino sentía que su cultura era inferior a las demás, no habría equidad y, asimismo, la más importante de todas, al no ejercerla, esta desaparecería con el pasar de los años. Entonces, para poder prevalecer su llama y calor lingüístico, tanto fue el afán por trabajar por este sector educativo, que Galindo sin saber el idioma aymara se empeñó en aprenderlo y así poder llegar tanto en las aulas como en el hogar de sus estudiantes para poder impartir los conocimientos adecuados y que estos pudieran subsistir en el futuro (Churata Barreda, 2020).

De esta manera, desenvolviéndose como maestra en las diversas zonas aymaras de Puno, llegó a ser conocida y querida por su desempeño laboral y dominio aymara. Llevando a incluir la lengua indígena en sus sesiones de aprendizaje, algo que lo diferenció e hizo única en su metodología de trabajo, permitiéndole acercarse más y más a sus niños y ver desde sus perspectivas el mundo rural y los problemas que lo aquejan.

Actualmente existe la Ley Nº 27818 (MINEDU, 2002), Ley para la Educación Bilingüe Intercultural, la que el Ministerio de Educación (MINEDU) implementó para contemplar materiales y contenidos educativos en la lengua materna del estudiante (Huilcape Meléndez, 2021). De tal modo que los niños y niñas del ámbito rural puedan tener un mejor acceso a una educación inclusiva y eficiente según su contexto y su lengua materna. Galindo, precursora de la educación bilingüe en el campo, a través de su dedicación y visión por la educación rural aymara se destacó como una figura notable y clave que promovió el multilingüismo y la valoración de la lengua materna en las escuelas.

Y que, por su compromiso con la igualdad de oportunidades y el desarrollo de las comunidades rurales marcó un hito significativo en la historia educativa de la región sur de Puno, su labor no solo abrió caminos para la inclusión lingüística y cultural; sino, que también sentó cabeza para

abrir paso a una educación que promueva inclusividad, bilingüismo y cultura, trayendo de nuevo a la agenda nacional la labora del maestro rural y el aprendizaje de niños y niñas de comunidades aymaras. Siendo así, María Asunción Galindo deja un legado en la actualidad, ya que a través de su esfuerzo incansable y su habilidad para comprender y respetar las perspectivas locales de un Puno que ya se fue, sigue siendo un ejemplo inspirador de cómo la educación puneña puede transformar vidas y comunidades en donde a veces por el difícil acceso geográfico el Estado no llega como debería hacerlo (Canaza-Choque, 2022, 2024; Huanca-Arohuanca & Canaza-Choque, 2019).

4. Conclusiones

Podemos decir que entre 1900 y 1950, los niños y niñas aymaras en Puno se vieron confrontados con significativos impedimentos para su acceso educativo y desarrollo. La carencia de una infraestructura escolar adecuada en las zonas rurales impuso severas limitaciones a su acceso. Igualmente, la discriminación y la exclusión social desempeñaron un papel determinante al restringir las oportunidades educativas para estas comunidades, perpetuando así un ciclo de desigualdad y marginación en el ámbito educativo durante ese período. Pero, por encima de todo esto, la división clasista entre opresores y oprimidos, alta y baja, fue la que impidió no solo la educación de la masa de niños indígenas; sino, el nacimiento de escuelas con la talla rural.

En ese contexto, rescatamos la admirable labor pedagógica realizada por María Asunción Galindo Flores. Pues, fue una maestra ejemplar que, aun sabiendo a lo que se enfrentaba y a los problemas que acaecían en las secas y gélidas tierras del altiplano, nunca desistió su lucha pedagógica, ya que dedicó gran parte de su vida a la innovación e inclusión educativa. Su gran amor por la infancia rural, de llevar de la mano al niño y a la niña aymara marcó y calo en el corazón de los entonces pueblos clavados en la meseta del Collao. Es imposible no resaltar el gran impacto que tuvo en la zona sur, ya que contribuyó con el trabajo de establecer lo que ahora conocemos como la educación intercultural bilingüe.

No cabe duda, la mencionada profesora de aula de educación rural se ha destacado por su compromiso con la inclusión de la masa indígena a la vida republicana mediante el empoderamiento de la lengua ancestral y del legado cultural. Galindo trabajó para que los niños de la zona sur tuvieran no solo una escuela bilingüe, sino, que desde ahí pudieran ser parte de una nación que por entonces estaba rota. Finalmente, se concluye que su influencia perdura hasta el día de hoy, donde su lucha se traduce en la implementación de políticas educativas que promueven la educación bilingüe intercultural, asegurando así de que los niños de comunidades aymaras y quechuas de la región Puno puedan recibir una educación que valore y respete sus identidades culturales.

Financiamiento

Ninguno.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribución de autores

P-C, C.: Conceptualización, análisis formal, metodología, redacción.

M-C, H.: Investigación, curación de datos (preparación de la versión final).

Referencias bibliográficas

Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P., & Mora-Olate, M. L. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: un estudio documental (1980-2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *21*(2), 1–24. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5447

Alanoca Arocutipa, V., Mamani Luque, O. M., & Condori Castillo, W. W. (2019). El significado de la educación para la nación Aymara. *Revista historia de la educación latinoamericana*, *21*(32), 227–246. https://doi.org/10.19053/01227238.6994

Alave Bravo, G. I. (2021). *La Puneña del bicentenario: María Asunción Galindo pionera de la educación bilingüe*. https://www.elobjetivo.pe/la-punena-del-bicentenario-maria-asuncion-galindo-pionera-de-la-educacion-bilingue/

Aliaga Rodríguez, G. (2015). El Rijcharismo en el Altiplano peruano como una experiencia pionera de salud intercultural en América. *Revista Cubana de Salud Pública*, *41*, 497–509.

Bermejo-Paredes, S., & Maquera-Maquera, Y. A. (2019). Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare*, *23*(2), 1–15. https://doi.org/10.15359/ree.23-2.4

Canaza-Choque, F. A. (2020). Desafiar y desactivar el mal. Percepciones y notas sobre un desastre climático global en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista In Crescendo*, *11*(3), 345–364.

Canaza-Choque, F. A. (2021). El Perú de Mariátegui: detenidos en el tiempo y el despertar de una era. *Horizonte de La Ciencia*, *11*(20), 59–69. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.766

Canaza-Choque, F. A. (2022). Partir de ese dolor. Educación rural, precariedad y poder territorial: Pensar y sentir desde y con el corazón de la tierra. *Revista de Filosofía*, *39*(2), 444–457. https://doi.org/10.5281/zenodo.7311438

Canaza-Choque, F. A. (2023a). Pedagogía del contragolpe: la vez en que el campesinado puso de rodillas a los poderosos. *Revista Latinoamericana de Educación*, *1*(1 SE-Ensayos), 116–128. https://doi.org/10.53595.rle.v1.i1.008

Canaza-Choque, F. A. (2023b). Pedagogía del contragolpe. Caldear las almas en el apogeo de un invierno ultra-neoliberal. *Revista Revoluciones*, *5*(14), 46–59.

Canaza-Choque, F. A. (2024). Proceso privatizador, políticas educativas neoliberales y detrimentos de la educación pública en Perú. *FIDES ET RATIO*, *24*(24). https://doi.org/10.55739/fer.v24i24.121

Canaza-Choque, F. A., Huanca-Arohuanca, J. W., Yabar, P. S., Cornejo, G., Mamani, D., Pérez, K., & Cavero, H. N. (2022). Escuela-Montaña: desmontar el poder desde la altura. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, *24*(2), 139–148. https://doi.org/10.18271/ria.2022.401

Canaza Choque, F. A. (2018). *Los efectos de la globalización en la Región Puno en cuatro dimensiones*.

Ccanahua, J. A. (2013). *Según la capacidad intelectual de cada uno': élites, Estado y educación indígena a inicios del siglo XX*. Tesis para optar por la licenciatura en Historia, Pontificia Universidad ….

Churata-Barreda, D., Condori-Cruz, R., & Sucari, W. (2022). Maestras, prácticas pedagógicas e ideologías femeninas en el altiplano peruano (1900 – 1940). *Revista Revoluciones*, *4*(8), 85–106. https://doi.org/10.35622/j.rr.2022.08.006

Churata Barreda, D. (2020). *Fuentes del pensamiento pedagógico de María Asunción Galindo y su vigencia en los planes curriculares de la Educación Básica Regular peruana 2019*.

Espezúa Salmón, B. (2021). La deuda histórica del bicentenario: el derecho indígena peruano visto desde el sur. *Revista de La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (Cusco)*, *13*, 59–74. https://doi.org/10.51343/rfdcp.v4i13.947

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido, Siglo XXI editores. *Ciudad de México, México*.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*.

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros de Henry Giroux. Obert, G. y Eliggi. G.(Traductoras)/Critical Pedagogy in dark times Obert, G. y Eliggi. G.(Translators). *Praxis Educativa*, *17*(2), 13–26.

Gómez-Luna, E., Navas, D. F., Aponte-Mayor, G., & Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Literature review methodology for scientific and information management, through its structuring and systematization. *DYNA*, *81*(184), 158. https://doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066

Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, *9*(2), 0–0. https://doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002

Huanca-Arohuanca, J. W., & Canaza-Choque, F. A. (2019). Puno: educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva. *Revista Helios*, *3*(1), 97–108. https://doi.org/10.22497/Helios.31.3106

Huanca-Arohuanca, J. W., Canaza-Choque, F. A., & Flores Mamani, E. (2020). El dolor de los subalternos y el deseo de una revolución inconclusa: Narrativas sobre la violencia política en la Nación Aymara – Perú. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, *11*(2), 177–189. https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.2.436

Huilcape Meléndez, S. (2021). *Maestra puneña reconocida como Mujer del Bicentenario por sus enseñanzas en aymara*. https://www.google.com/amp/s/elbuho.pe/2021/07/maestra-punena-reconocida-como-mujer-del-bicentenario-por-sus-ensenanzas-en-aymara/%3Famp=1

López, L. E. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Iberoamericana de Educación*, *17*, 51–89.

López, L. E. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, *25*(46), 41–66.

López, L. E., & D'Emilio, A. L. (1992). *Bilingual education beyond national frontiers: Bolivian-Peruvian cooperation*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091970

Machaca Arque, N. J. (2018). *José Antonio Encinas y la educación indígena de los Aimaras y Quechuas: Puno 1900–1932*.

Martínez Corona, J. I., Palacios Almón, G. E., & Oliva Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai* , *19*(1 SE-Artículos científicos), 67–83. https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm

MINEDU. (2002). *Ley N.° 27818. Ley para la Educación Bilingüe Intercultural*. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3844933-27818

Montoya Rojas, R. (2001). Limites e possibilidades da educação bilíngüe intercultural no Peru. *Revista Letras*, *56*. https://doi.org/10.5380/rel.v56i0.18419

Pinto-Castro, C., Mamani-Choque, H., Surca Vilca, W., & Condori Alvarez, F. L. (2023). El papel de la maestra en Puno a inicios del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Educación*, *1*(1 SE-Ensayos), 37–45. https://doi.org/10.53595.rle.v1.i1.006

Ponce, W. C. C., Canaza-Choque, F. A., Supo-Condori, F., & Huanca-Arohuanca, J. W. (2023). Powerful States and Environmental Education in the 21st Century: Challenges to Address

and Opportunities to Ignite in the Face of Climate Change. *Journal of Law and Sustainable Development*, *11*(11), e1912. https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i11.1912

Ramos, F. (2021). *La vida de María Asunción Galindo. Boletín Puno*. https://www.punomagico.com/personaje educadores maría asuncion galindo.htm

Ruelas-Vargas, D., Yabar-Miranda, P. S., & Cornejo-Valdivia, G. (2021). Origen y desafíos de las escuelas aimaras en el sur andino peruano del siglo XX. *Investigación Valdizana*, *15*(2), 112–119. https://doi.org/10.33554/riv.15.2.809

Ruelas Vargas, D. (2021). La Escuela Rural de Utawilaya: Una Educación liberadora desde Puno - Perú 1902. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *18*(27), 243–262. https://doi.org/10.19053/01227238.4919

Sánchez, K. (2021). *Maestra puneña es nombrada como Mujer del Bicentenario*. https://larepublica.pe/sociedad/2021/07/06/maestra-punena-es-nombrada-como-mujer-del-bicentenario-lrsd

Tito, J. L. (2021). *Las propuestas educativas del grupo Orkopata (1925-1930)*. https://obepe.org/educacion-rural/las-propuestas-educativas-del-grupo-orkopata-1925-1930