



EL PERÚ DESDE LA ESCUELA

GONZALO PORTOCARRERO
PATRICIA OLIART



SEGUNDA
EDICIÓN

Fondo
Editorial



UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO

EL PERÚ DESDE LA ESCUELA

GONZALO PORTOCARRERO
PATRICIA OLIART

SEGUNDA
EDICIÓN

Fondo
Editorial



UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO

© Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart, 2021
© Herederas de Gonzalo Portocarrero

De esta edición:

© Universidad del Pacífico
Jr. Gral. Luis Sánchez Cerro 2141
Lima 15072, Perú

El Perú desde la escuela

Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart

2.^a edición: noviembre de 2021

Diseño de la carátula: Camila Bustamante

ISBN ebook: 978-9972-57-478-8

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2021-13339

Disponible en fondoeditorial.up.edu.pe

doi: <http://dx.doi.org/10.21678/978-9972-57-478-8>

BUP

Portocarrero Maisch, Gonzalo

El Perú desde la escuela / Gonzalo Portocarrero, Patricia Oliart. -- 2a edición. -- Lima: Universidad del Pacífico, 2021.

196 p.

1. Perú--Historia--Estudio y enseñanza
2. Perú--Historia--Libros de texto
3. Educación--Perú--Estadísticas
4. Estudiantes--Perú--Entrevistas

I. Oliart, Patricia

II. Universidad del Pacífico (Lima)

985 (SCDD)

La Universidad del Pacífico no se solidariza necesariamente con el contenido de los trabajos que publica. Prohibida la reproducción total o parcial de este texto por cualquier medio sin permiso de la Universidad del Pacífico.

Derechos reservados conforme a ley.

Índice

Presentación	7
<i>Patricia Oliart</i>	
Introducción	13
I. La historia del Perú en los textos escolares	15
II. La «idea crítica». Una visión del Perú desde abajo	83
III. El Perú según sus jóvenes	97
IV. El Perú desde abajo: dos testimonios	127
V. Estadísticas sobre el desarrollo histórico de la educación	145
Postfacio a la segunda edición	175
Treinta años de escuela en abstracto	176
<i>Santiago Cueto</i>	
La representación de la nación desde los textos escolares	180
<i>Carolina de Belaunde</i>	
La «idea crítica» persevera (pero no tanto)	184
<i>Mariana Eguren</i>	
Una hipótesis <i>non grata</i>	187
<i>César Guadalupe</i>	

El Perú desde la escuela, que 30 años no es nada
Walter Twanama

193

Presentación

Los textos reunidos en *El Perú desde la escuela* (1989) fueron escritos en el transcurso de la investigación «Educación y realidad nacional», financiada por el International Development Research Center de Canadá (IDRC). Gonzalo Portocarrero escribió el proyecto y la investigación se realizó en 1985 y 1986 en el Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas (Cisepa) en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Como era frecuente en esos años, una vez entregado el informe de investigación a la institución financiera, la publicación de los resultados en un libro no estaba necesariamente garantizada. Por diversas razones, una vez concluida la investigación no pudimos mantener el equipo para componer el libro que hubiéramos querido, respondiendo reflexivamente a nuestros hallazgos, así que Gonzalo reunió en este, en 1989, algunas de las publicaciones que produjimos durante el transcurso de la investigación. Pese a su carácter «incompleto», el libro fue un acierto editorial de Gonzalo, pues ha sido muy leído y su contenido es todavía de interés, como lo demuestran las diversas menciones que tuvo en el contexto de las elecciones de 2021 a propósito de la campaña de Perú Libre y el discurso presidencial de Pedro Castillo al asumir el mando. Esta edición digital ha sido posible gracias al esfuerzo de César Guadalupe y al apoyo generoso de Felipe Portocarrero, rector de la Universidad del Pacífico.

El primer capítulo de este libro presenta un texto que Gonzalo escribió como parte de una investigación financiada por Fondecyt en la que buscaba reconstruir la trayectoria de las representaciones sobre la historia nacional en los textos escolares divulgados en las escuelas después de la Independencia. Se trataba de encontrar continuidades, así como momentos de ruptura, en la representación de

la identidad nacional, prestando particular atención a la expresión de los autores seleccionados acerca del pasado inca, la Conquista y el Virreinato, y a las controvertidas representaciones acerca de la presencia indígena en la sociedad peruana contemporánea para cada uno de ellos.

Alberto (Tito) Flores Galindo tenía su oficina en el mismo piso de Cisepa, y, más allá de la amistad entre ambos, él era un interlocutor frecuente de Gonzalo. Tito se hallaba en ese tiempo enfrascado en el estudio del proceso seguido al mineralogista huanuqueño Gabriel Aguilar a principios del siglo XIX, como parte del trabajo para su libro sobre la utopía andina. En el mismo piso de Cisepa, se alojaba también el equipo de investigación sobre pobreza urbana del psicoanalista César Rodríguez Rabanal, lo que estimuló interesantes intercambios con Marga Stahr, Marisol Vega y Alejandro Ferreyros sobre el psicoanálisis como herramienta para el análisis social. Tito se animó a ensayar su análisis de los sueños de Aguilar y Gonzalo a escudriñar el espectro de emociones subyacentes al racismo en los autores de textos escolares del siglo XIX, como es notorio en sus comentarios en el primer capítulo.

El proyecto «Educación y realidad nacional» extendía el estudio de textos escolares hasta 1985, para indagar sobre los cambios en la orientación de los textos producidos durante la Reforma Educativa de 1972, así como de aquellos que se utilizaron después como remplazo, durante el gobierno de Belaunde. Consideramos que, al tratarse de un momento de transición, era probable que se diera el uso paralelo de textos de orientación diversa. En efecto, al conversar con los maestros y con librerías —explorando las librerías y puestos de libros usados en el centro de Lima—, comprobé que los textos de historia producidos durante la reforma de Velasco seguían usándose, pero también eran populares las múltiples reediciones de textos anteriores a ella, los más importantes producidos durante los gobiernos de Odría y Belaunde, y, junto a ellos, los textos escolares aprobados en la década de 1980. Además del análisis de los textos escolares, el proyecto contemplaba la realización de una encuesta a estudiantes de secundaria para indagar cómo recibían los contenidos de los textos, y así rastrear la vigencia de las diversas perspectivas que encontramos en ellos. Así que, aunque el resultado completo del estudio de los textos escolares contemporáneos no llegó a publicarse, el cuestionario para la encuesta a los estudiantes integró sus hallazgos. Los resultados de esa encuesta aparecen en el tercer capítulo del libro.

Gonzalo, Sinesio López y Javier Champa formaron el equipo inicial de la investigación. Gonzalo necesitaba además alguien que trabajara a tiempo completo en el proyecto, asumiendo la tarea de coordinación y contribuyendo con la investigación. Cuando me entrevistó para el puesto, luego de explicarme el pro-

yecto, me preguntó con qué investigación me gustaría contribuir de ser elegida coordinadora. Me explicó que una persona solamente se involucra con una investigación ideada por otra si tiene espacio para desarrollar sus propios intereses. Me sorprendió el razonamiento, muy sabio y útil, por cierto, así que luego de pensarlo le dije que me parecía central incorporar la perspectiva de los maestros. Eran los años de una fuerte radicalización del movimiento popular, años que venían acompañados o precedidos de cambios importantes en las universidades estatales, en las que el movimiento estudiantil radicalizado impuso una particular versión del marxismo en el currículum de las universidades públicas. Si a eso le agregamos el impacto que tuvo en los maestros el entrenamiento recibido durante la Reforma Educativa velasquista, acontecida poco más de una década atrás, era central saber cómo se enseñaban la Historia y las Ciencias Sociales en las aulas a mediados de los años 1980, independientemente del currículum y los textos escolares. Tenía entonces algunas ideas y preguntas de investigación acerca del rol político de los maestros como intelectuales en las aulas en ese momento de crisis de hegemonía en la narrativa sobre la historia nacional y de evidente radicalización de los sectores populares, incluyendo al magisterio. Es así como las entrevistas a docentes se integraron al proyecto. Al año de iniciada la investigación, y con más de la mitad de las entrevistas planeadas ya realizadas, presenté un informe preliminar al equipo y Gonzalo me propuso escribir juntos un artículo sobre lo que él bautizó como «la idea crítica del Perú» para la revista *Los Caminos del Laberinto*. El mismo texto fue publicado como el segundo capítulo de *El Perú desde la escuela*. Yo continué trabajando el tema, que fue luego mi tesis de bachillerato¹.

Las encuestas en colegios privados y estatales de Lima y otras ciudades del Perú, así como las entrevistas a los docentes fueron una oportunidad extraordinaria para conversar sobre el Perú en distintas ciudades del país en esos años convulsos, en plena escalada de ataques terroristas y masacres que fueron parte de la guerra que Sendero Luminoso le declaró al Estado, a lo que se sumaba el inicio del primer gobierno de Alan García y la crisis económica, las discusiones sobre las dimensiones culturales y políticas de los cambios que la migración interna estaba produciendo en Lima, el desconcierto y la división de la izquierda en ese escenario. La experiencia definió mi compromiso tanto con la investigación en educación como con el interés por estudiar la formación de subjetividades disidentes y las formas en que circulan y se asimilan las ideas disidentes.

¹ Oliart, P. (1986). *Los maestros como transmisores de imágenes sobre el país: el caso de los cursos de Ciencias Sociales en la educación secundaria urbana* (memoria para optar por el grado de bachiller en Ciencias Sociales con mención en Sociología, PUCP, Lima, Perú).

Observar las enormes diferencias en el acto mismo de responder las encuestas en colegios estatales y privados, en Lima y en las diferentes regiones, permitió también constatar el abismo inconmensurable en la experiencia educativa en el país para los estudiantes del quinto año de secundaria según el lugar de estudios. En algunos colegios, las páginas de nuestro cuestionario eran rellenadas rápidamente y en pocos minutos la encuesta estaba resuelta, mientras que, en otros, los estudiantes descifraban trabajosamente las preguntas, leyéndolas en voz alta, casi sílaba por sílaba. En Puno aplicamos la encuesta en el Colegio Nacional San Carlos. Luego de recoger los cuestionarios, dos estudiantes quedaron muy interesados en seguir conversando. Era la hora de salida, así que nos quedamos con ellos en el salón de clase, y se me ocurrió preguntarles si podíamos encender la grabadora para registrar nuestra conversación. Nos impactó la intensidad y la entrega de los dos adolescentes a nuestra conversación. La transcripción de la entrevista es el capítulo 4 de este libro y fue publicada como documento de trabajo por la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP, como también ocurrió con los resultados de la encuesta. La última sección del libro recoge el trabajo paciente de Javier Champa al reunir diversas fuentes para componer una imagen lo más clara posible del crecimiento de la educación en el siglo XX en el país.

Un capítulo que tendría que haber estado en el libro, que nunca escribimos, corresponde al trabajo que durante la investigación realizó Elisabeth Acha entrevistando a miembros de bandas del rock subterráneo, algunos de ellos todavía en el colegio.

Creo que, pese a ser un reflejo incompleto de lo que estudiamos y aprendimos en los dos años que duró la investigación, *El Perú desde la escuela* abrió discusiones importantes y pioneras para interrogar sobre el rol de la escuela y sus diferentes actores para la divulgación de las ideas y la formación ciudadana en esos años. También contribuyó con la descripción de una versión de la memoria histórica popular que, en sus diversas versiones y matices, reclamaba recuperar la participación del pueblo a través de sus luchas en las transformaciones del país, afirmaba un nacionalismo antiimperialista heredero de los movimientos por la liberación nacional en el continente y colapsaba tres siglos de historia colonial en un relato de expolio y opresión de los indígenas herederos de una civilización extraordinaria, cuyas bondades y formas de vida no fueron reconocidas, sino más bien negadas y maltratadas, y de la que se rescataba el colectivismo del ayllu, opuesto al individualismo capitalista, como un valor a preservar e inculcar.

A 32 años de la publicación del libro *El Perú desde la escuela* y a 30 años de prédica y afianzamiento de la cultura neoliberal, vemos que aspectos de esta memoria histórica no solamente se han mantenido vigentes entre muchos peruanos,

sino que se han transmitido a las generaciones siguientes, integrándose nuevos elementos. Algunos de ellos son: la conmemoración del quinto centenario de la invasión europea en 1992, que renovó esa narrativa, para hablar ya no de los tres siglos de opresión colonial, sino de cinco siglos de una situación de colonialidad no resuelta por las guerras de la Independencia; el centenario del nacimiento de José María Arguedas en 2011, que lo trajo a la memoria social como un héroe cultural que ayuda a celebrar no solamente la diversidad cultural, sino también la experiencia de vivir entre culturas, este elemento importante se une a la crítica abierta al racismo, crítica de rara ocurrencia en el siglo pasado; finalmente, la experiencia traumática de décadas de corrupción desnudadas por los medios de comunicación ha hecho de *Historia de la corrupción en el Perú*, de Alfonso Quiroz, una referencia obligada y motivo de numerosos videos en YouTube a cargo de maestros de escuela, actualizando el relato.

Por un lado, la vigencia de esta versión de la memoria histórica, y su particular interpretación del pasado para explicar el presente, evidencia los problemas no resueltos detrás de la lucha por respeto, justicia y dignidad que el Perú como nación no ha podido garantizar, y otorga el sentido de pertenencia a una gesta colectiva que no ha concluido. Pero, por otro lado, la simpleza de esta narrativa también desnuda la enorme brecha existente entre los avances en la investigación histórica y el limitado acceso de docentes y estudiantes a esos avances, que tardan décadas en ser integrados en la formación docente, y más aún en llegar a los textos escolares y la memoria popular.

La historia como disciplina académica se ha renovado significativamente desde la década de 1980. Esa renovación de corrientes de pensamiento en la investigación histórica en el mundo se expresa en Perú en la creciente producción escrita por historiadores e historiadoras de orígenes sociales y geográficos cada vez más diversos que, habiendo accedido a estudios de posgrado dentro y fuera del país, exploran fuentes históricas antes poco utilizadas y profundizan y renuevan sus preguntas de investigación en diálogo enriquecedor con otras disciplinas en las humanidades y las ciencias sociales. Divulgar estos avances tendría que estar entre las preocupaciones de quienes diseñan el currículum escolar, o los programas de formación docente, pero mientras eso ocurre, son muchas las iniciativas que pueden tomarse para promover y facilitar el acceso a esa información al público en general, y de paso a estudiantes y docentes, para renovar, enriquecer y hacer más compleja y profunda la comprensión de nuestro pasado y nuestro presente, y para nutrir la imaginación y la visión del país en el que queremos vivir.

Patricia Oliart
Newcastle upon Tyne, agosto de 2021

Introducción¹

¿Qué idea de la historia del Perú ofrecen los textos escolares a sus jóvenes lectores? ¿Qué imágenes de la realidad transmiten los maestros a sus alumnos? ¿En qué medida los estudiantes han hecho suyo el discurso que la escuela les propone? Intentando responder a estas preguntas, leímos muchos textos de historia, visitamos 59 colegios, conversamos con 68 profesores y 30 alumnos y tomamos un cuestionario a 1.690 estudiantes de quinto año de secundaria en Lima y otras 9 ciudades del país: Piura, Cajamarca, Chiclayo, Chimbote, Huancayo, Arequipa, Cusco, Puno e Iquitos.

En el transcurso de estas actividades, fuimos llegando a ciertas conclusiones. En los textos escolares, la historia del Perú está adquiriendo un sello cada vez más nacional, popular y andino. Los maestros, mientras tanto, transmiten una imagen muy crítica de la realidad del país. Los alumnos, por último, han internalizado mucho del discurso y temperamento críticos. En conjunto, podemos decir que en el sistema educativo ha germinado un discurso radical que significa una transformación muy profunda en las mentalidades colectivas. A tratar de definir y explicar este cambio están dedicados los ensayos que presentamos.

Esta investigación fue posible gracias, primero, a Fomciencias y, luego, al convenio entre el Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP y el IDRC. Nelly Stromquist, Benjamín Álvarez y Orlando Plaza contribuyeron en la formulación

¹ Nota de edición: al realizar esta segunda edición, se ha encontrado algunas referencias incompletas o que no corresponden a ninguna mención en la bibliografía, lo mismo que años incompletos de edición, todo lo cual se ha dejado tal cual estaba en la primera edición, excepto algunas citas, cuyas referencias se han podido verificar con certeza.

inicial del proyecto. Sinesio López, Javier Champa, Elisabeth Acha y Mariela Fernández Dávila formaron parte del equipo de investigación y han publicado diversos trabajos que no se recogen en el presente volumen. El diálogo constante con Alberto Flores Galindo ha sido clave para el desarrollo de las principales ideas de este libro. Alberto Adrianzén y Guillermo Nugent fueron también interlocutores imprescindibles. A su manera, Nelson Manrique, Fernando Rospigliosi, Max Hernández y Francisco Durand aportaron valiosas sugerencias. A todos ellos nuestro agradecimiento. Gonzalo Portocarrero es autor del primer ensayo. Patricia Oliart es coautora de los demás. Javier Champa preparó el apéndice estadístico. Walter Twanama se encargó del apoyo informático.

En todos los colegios que visitamos fuimos cordialmente acogidos. Los profesores estuvieron dispuestos a compartir con nosotros sus ideas sobre el Perú y los jóvenes se esforzaron por responder a nuestras preguntas. A todos ellos va dedicado este libro.

I

La historia del Perú en los textos escolares

«El Perú es un país muy antiguo», dice el profesor a sus alumnos. «Su historia abarca –continúa– desde la aparición del hombre en nuestro suelo, hace unos 20 mil años, hasta nuestros días. Si fuéramos a representar esta historia a través de un segmento de recta de un metro de longitud, tendríamos que la invasión española se habría producido en el centímetro 97. En términos de lo prolongado de nuestra historia, hace muy poco».

Creo que esta anécdota es muy ilustrativa de un nuevo estado de conciencia en el Perú de hoy. Vivimos un cambio de coyuntura mental. Un período de crisis, de redefinición de las imágenes de lo que ha sido nuestro pasado y de lo que puede ser nuestro futuro. Muchos peruanos sienten que la historia oficial, con su definición del Perú como una nación occidental y cristiana, es insuficiente –cuando no encubridora– y no da cuenta de la originalidad histórica del país. Piensan que la historia del Perú tiene raíces profundas en nuestro suelo y que somos algo más que una variedad de Occidente, aunque no se sepa a ciencia cierta en qué consiste ese algo más.

Quizá es en la falta de consenso sobre los nombres que deben corresponder a cada gran período de nuestra historia donde la crisis se expresa con mayor nitidez. Frente a la consagrada división entre las etapas –prehispánica, colonial y republicana–, surgen otras alternativas radicalmente diferentes: algunos proponen una periodización en dos etapas: la autónoma, hasta 1532, y la dependiente, que se subdivide en colonial, hasta 1821, y neocolonial, hasta nuestros días. A lo que tradicionalmente se le llamó Conquista y Virreinato, muchos llaman ahora «Invasión» y «Dominación Española».

Crisis de la historia oficial, emergencia de un nuevo discurso. Pero la coyuntura presente no es un punto final; tampoco un comienzo absoluto. Es necesario entenderla como tránsito, como ruptura y continuidad. ¿Qué elementos de la historia oficial permanecen en el relato que emerge? ¿Cuáles son los nuevos, aquellos distintivos de la época que comienza? Para acercarnos a una respuesta, hemos examinado los textos escolares de Historia del Perú, desde el surgimiento de esta asignatura, a mediados del siglo pasado, hasta nuestros días. Así, quizá, logremos situar la crisis en perspectiva y seremos, acaso, capaces de avizorar su significado.

En la sociedad moderna la historia escolar representa el equivalente funcional de lo que son los mitos de origen en las sociedades llamadas primitivas. En efecto, al representar lo esencial del pasado, al darle una significación para el presente, la historia escolar tiende a modelar la identidad de un pueblo, a decirle de dónde viene y adónde va, a formar un nosotros, un sentimiento de solidaridad colectiva. La historia escolar es un producto moderno, contemporáneo del nacionalismo y la educación generalizada. Pretende ser una visión de consenso, aceptada por todos, pese a las diferencias de clase y de filiación regional.

Los historiadores académicos, en la medida en que tienden a monopolizar la credibilidad en los asuntos del pasado, están en una posición ventajosa para influir en el relato escolar. Los divulgadores más influyentes de la historia peruana han sido también, cuando no principalmente, historiadores académicos. Como resultado de sus trabajos, las interpretaciones y juicios del discurso histórico escolar se modifican periódicamente. Pero el relato escolar es una historia oficial, es un hecho más político que científico. El Estado, en tanto representante real o supuesto de la nación, se encarga de formular los programas y de aprobar los textos, de velar por que la historia que se enseña en los colegios esté en concordancia con los ideales nacionales tal como ellos están expresados en las costumbres y en las leyes. En la historia de cualquier país hay hechos oprobiosos, que atentan contra la autoestima de sus habitantes. También situaciones cuyo recuerdo puede avivar diferencias o conflictos aún no cicatrizados. ¿Se debería mencionar, por ejemplo, que los sacrificios humanos se efectuaban regularmente en el Imperio? ¿O que los conquistadores cazaban con perros a los indios? El dilema es de naturaleza ético-política. No hay una respuesta científica. Pero lo que sí puede decirse es que el relato escolar es la biografía de una colectividad narrada por uno de sus hijos, por alguien que se identifica con ella. Por tanto, es necesariamente partidario y subjetivo.

Pero, ¿cómo hacer una historia del relato escolar? Se trata de una labor compleja, que implica una serie de tareas a veces más paralelas que sucesivas. Para em-

pezar, hay que leer muchos textos de diferentes períodos. Se podrá, así, identificar el esqueleto de información y opinión que sostiene y caracteriza a los textos de una época. También descubrir los autores más influyentes del período, aquellos que se convierten en modelos del resto. Lo común a una época es un conjunto característico de estereotipos, de ideas obvias y no cuestionadas que tiendan a dominar nuestra representación del pasado y nuestra actitud hacia él. Para detectar estos lugares comunes, es necesario concentrarse en las partes menos fácticas del discurso histórico, en aquellas donde el autor va más allá de la descripción para ensayar la síntesis, la interpretación y el juicio moral. Se trata, finalmente, de reconstruir la sucesión de estos estereotipos y de examinar las tendencias de cambio que emergen de esa reconstrucción.

EL IMPERIO DE LOS INCAS

1. ¿Es peruano el Imperio de los incas?

Si se analiza la forma como ha evolucionado la representación del Imperio en los textos escolares, se llega a la conclusión de que esta es cada vez más favorable, de manera que la identificación con el pasado prehispánico resulta cada vez más amplia e intensa y, por tanto, definitoria del nacionalismo peruano. Pero para que el Imperio fuera asumido como peruano en la conciencia de criollos y mestizos fue primero necesario el triunfo ideológico del liberalismo y el retroceso de la tradición colonial, perspectiva desde donde lo indígena no tenía ningún valor.

Para aproximarnos a la manera en que esta relación fue inicialmente sentida, analizaremos dos anacronismos y un lapsus de uno de los primeros libros de texto de Historia del Perú. El examen de estos «errores» nos permitirá descubrir la actitud, básica y fundamental, hacia el pasado prehispánico, dejando de lado los intentos de conceptualizar esta relación.

En una de las primeras sistematizaciones de la historia peruana, el profesor Enrique Benites, refiriéndose a uno de los últimos episodios de la Conquista, escribe:

La batalla de Yucay fue el último esfuerzo que hicieron los peruanos por la independencia nacional, y con ella quedó conjurada la conquista del imperio. Desde entonces los naturales se resignaron a soportar el yugo de un poder tiránico, que no tenía otra ley que la ambición por el oro, ni otra conciencia que la del fanatismo religioso (Benites, 1873, p. 68).

En esta cita interesa resaltar el uso del término «peruanos» para llamar a la población andina prehispánica; el calificar la resistencia andina frente a los españoles como una lucha por la independencia «nacional» y –principalmente– la sustitución de «peruanos» por «naturales» en una parte del discurso. Es claro que las dos primeras observaciones representan sendos anacronismos, ya que se supone como existente algo que es producto de un desarrollo histórico muy posterior. En efecto, ni los guerreros de Manco II eran peruanos, ni su lucha tenía el carácter de resistencia nacional, puesto que el Imperio no era una nación, sino una confederación étnica. Pero la más significativa es la tercera observación. Mientras que para Benites fueron los peruanos los que realizaron el «último esfuerzo», fueron los indios los que se «resignaron a soportar el yugo». Peruanos fueron antes de la Conquista y naturales después de ella. Lógicamente, «peruanos» y «naturales» aluden ambos al mismo sujeto, esto es, a los hombres andinos prehispánicos. No obstante, es

evidente que los distintos términos se refieren a comportamientos diferentes: se les llama peruanos en tanto se esfuerzan e indios en cuanto se resignan.

Puede concluirse que Benites propone al lector una relación sui géneris con el hombre andino. Una actitud ambivalente e indecisa que es, además, inconsciente de sus supuestos e implicancias. El acercamiento y la identificación se producen cuando se admira un comportamiento (el esfuerzo de los peruanos). La toma de distancia y el rechazo, cuando se lo censura (la resignación de los naturales). A esta mezcla de acercamiento y distancia se le puede llamar, a falta de un nombre más apropiado, «identificación parcial». Esta actitud puede ser concebida como término medio en una gama de posibilidades, que va desde el negar cualquier relación entre el lector y el antepasado andino, en un extremo, hasta identificarlo totalmente con él, en el otro. Con el transcurso de los años, el nacionalismo peruano ha ido gravitando hacia esta última posición. Hoy en día muchos peruanos se sienten descendientes directos de los incas y evalúan la presencia española, a la que califican significativamente de «invasión», como algo nocivo y dañino. Pero entre la identificación parcial y la total se ha recorrido un largo trecho que es necesario desandar. Ante todo, es necesario preguntarse cuándo y cómo surge la identificación parcial, puesto que ella es la condición de una lectura nacionalista de la historia del Perú.

La identificación parcial entre el Perú y el Imperio incaico es una actitud menos evidente de lo que actualmente puede parecer. Ella responde a una influencia más ideológica que económica o social. Mediante la Independencia, los grupos dirigentes, lejos de transformar el orden establecido en la Conquista, se convirtieron en sus herederos, en beneficiarios de la legitimidad colonial. No obstante, la identificación parcial es –desde los inicios de la República– un hecho y los hombres que lucharon por la Emancipación, a pesar de sentirse como «colonos»¹, asumieron que la Independencia significaba el sacudirse de una opresión de tres siglos que habrían compartido con los indios –«nuestros compatriotas y hermanos»²– para fundar un orden nuevo que, basado en la libertad y la razón, iría integrando al conjunto del país.

¹ José Faustino Sánchez Carrión, ideólogo representativo de la Emancipación, forjador intelectual de la República, escribió: «Los ingleses de Norte América fueron colonos como nosotros» (Benvenuto, 1930, p. 58).

² En la revista *Los Andes Libres*, en su número del 31 de julio de 1821, Benvenuto expresaba: «Los indios son nuestros compatriotas y hermanos, y estamos envueltos en una misma y desgraciada suerte, desde que el infante Toledo hizo decapitar en un cadalso en la plaza del Cuzco al inocente príncipe Túpac Amaru, heredero legítimo del Imperio» (1971, p. 3). San Martín declara a los indios como peruanos y decreta la abolición del tributo y de toda servidumbre personal.

Los ideólogos más importantes de la Independencia proclamaron: «Vosotros indios sois el primer objeto de nuestros cuidados. Nos acordamos de lo que habéis padecido y trabajamos para haceros felices. Vais a ser nobles, instruidos, propietarios y representaréis entre los hombres todo lo que es debido a vuestras virtudes»³. Pero la promesa democrática no se cumplió —o no inmediatamente—, y los indígenas, eliminado el aparato burocrático español, quedaron más desprotegidos aun frente al abuso de criollos y mestizos.

¿Por qué los sectores criollos y mestizos se identificaron (por lo menos declarativamente) con los indígenas cuando, en realidad, despreciaban su cultura y los explotaban económicamente? La respuesta de Basadre es que el indigenismo de la Emancipación: «Busca dar a la nacionalidad un contenido propio e intransferible, una dimensión interna propia [...]. Cree encontrar en lo indígena los dos elementos que anhela como raíz nutricia todo nacionalismo: el pueblo y el pasado» (1983, t. I, p. 183). A la razón señalada por Basadre, se podrían añadir otras dos. La primera se refiere a la gravitación del credo democrático liberal sobre los intelectuales —influencia, sin duda, decisiva⁴—, determinante en la definición oficial del indio como un igual, hermano del criollo y del mestizo⁵. Como es lógico, esta revaloración tenía que despertar sentimientos de culpa, reparación y solidaridad en la élite intelectual. La segunda razón adicional tiene que ver con la sensibilidad libertaria que el nuevo credo despertó. En efecto, bajo el influjo de las ideas liberales, los intelectuales sintieron que los peores males del ordenamiento colonial eran el despotismo y el servilismo⁶ y que, por tanto, la consolidación de la República exigía ante todo el desarrollo de la libertad. Desde esta perspectiva, el indio, la principal víctima del despotismo, el símbolo de sus excesos, se convertía en un personaje a reivindicar, defender y promover. No es, de otro lado, gratuito que los autores más citados por los ideólogos de la Emancipación sean Bartolomé de las Casas, Garcilaso y Rousseau.

³ Manifiesto del Congreso Constituyente de 1822, publicado en quechua y redactado por Luna Pizarro, Sánchez Carrión y Francisco Javier Mariátegui (Basadre, 1983, t. I, p. 182).

⁴ J. F. Sánchez Carrión considera al *Contrato social* como «pequeño folleto a la verdad, pero tan prodigioso como la piedrezuela que derribó la gigantesca estatua del rey de Asiria» (en Benvenuto, 1930, p. 52).

⁵ Según apunta Macera, el indigenismo colonial no llegó a romper con la idea colonial de que el indio era un vasallo menor. El liberalismo retoma el indigenismo colonial y lo radicaliza.

⁶ J. F. Sánchez Carrión, reflexionando sobre la idiosincrasia popular, escribe: «Conocida es la blandura del carácter peruano, y su predisposición a recibir las formas que se le quiere dar [...] nosotros nos disputamos la gloria de rellenar con nuestra sangre un estómago real» (en Benvenuto, 1930, pp. 54-56).

25 años después de la Independencia, el sentimiento antiespañol se ha disipado y la preocupación de la opinión pública por el despotismo se desplaza hacia la forma de superar el caudillismo y la anarquía. Es en este contexto de pragmatismo y desencanto que debe situarse la reacción de los conservadores: tanto su intento de teorizar un Estado autoritario como el de producir una nueva lectura de la historia del Perú. La personalidad más vigorosa de este movimiento es, sin duda, Bartolomé Herrera. Gracias a la coherencia de su discurso y a su lucidez, Herrera desarrolla un ideario persuasivo, llamado a tener una honda influencia sobre sus contemporáneos y las generaciones siguientes. Contribuyó a ello el hecho de que fuese rector del Convictorio de San Carlos y educador de la juventud privilegiada de la época. El ataque de Herrera va dirigido contra el liberalismo republicano y contra el indigenismo. Considera al primero de ellos como una perversión, responsable de muchos males de la República, especialmente de la anarquía. «El principio de obediencia pereció en la guerra de la Independencia» (Herrera, 1929, p. 17). Respecto al sentimiento antiespañol y proindígena, piensa que se trata de una confusión que, aunque pueda estar inspirada en la buena fe, resulta, sin embargo, ingrata en relación a España e ilusa con referencia al pasado y al futuro del país.

La soberanía, el derecho de mandar y de ser obedecido, proviene de Dios y debe corresponder a aquellos que pueden conocer sus intenciones, a los que saben lo que Dios quiere. Al hombre, súbdito divino, le es dada la libertad, el «derecho de emplear nuestras facultades de modo de alcanzar los fines con que hemos sido creados». Pero el hombre puede hacer mal uso de su libertad sucumbiendo a la fuerza de sus pasiones, puede romper la ley y apartarse de sus fines trascendentes. Herrera piensa que «el estado natural del hombre es un estado salvaje» (1929, p. 221) y que conducirlo hacia el bien requiere una autoridad firme, ejercida por aquellos que tienen el entendimiento como para descubrir en la revelación, la ley, el «plan de Dios» para el mundo. Naturalmente, esta «aristocracia de la inteligencia» contará, para ejercer su autoridad, con el consentimiento del pueblo, que reconocerá en ella al grupo más apto para mandar. En buena cuenta, Herrera, en contra del liberalismo, teoriza un Estado no democrático, regido por una muy improbable inteligencia eclesiástica. Pero el proyecto de Herrera no era factible. Ni la inteligencia eclesiástica ni la laica fueron capaces de dominar a los caudillos. Abogados y sacerdotes fueron consejeros, directores de prensa, organizadores, pero no dirigentes. Las ideas no transformaron la realidad.

Según Herrera, la revaloración de lo hispano proviene de disipar un malentendido que de ser tomado con seriedad llevaría a cuestionar —y, eventualmente,

liquidar— los derechos históricos sobre los que se basan la permanencia y posesiones de los grupos no indios en el Perú. El malentendido es la identificación de los sectores criollos y mestizos con lo indígena, la inclusión de los indios en el Perú, el considerarlos peruanos, cuando no se sabe lo que son. «Se proclamó la independencia del Perú, o la reconquista del imperio de los incas como una misma cosa [...] muchos españoles peruanos [...] hasta hoy están persuadidos de que pertenecen al imperio de los incas; de que son indios, y de que los españoles europeos los conquistaron y les hicieron grandes daños» (Herrera, 1929, p. 86).

En contraste con esta identificación, con esta disponibilidad para aceptar la existencia de una continuidad histórica entre el Perú republicano y el Imperio incaico, Herrera subraya la supuesta novedad del Perú y la separación entre los indios y los criollos. Considera que los indios «no tomaron parte inteligente» en la lucha contra los realistas y que, de haberlo hecho:

[...] hubieran envuelto en el mismo odio a los españoles de todo tiempo y de cualquier lugar, aunque fuese el Perú, y a todo lo que no era perfectamente indígena. ¿No habría tenido el Perú la suerte que le preparaba Túpac Amaru? Los hombres civilizados hubieran perecido a manos de una ferocidad salvaje (Herrera, 1929, p. 86).

Es interesante notar que, al postular la existencia de un abismo absoluto entre los indios y el resto de la población, Herrera está retomando uno de los puntos centrales de la propaganda realista contra la causa emancipadora, consistente en asustar a los criollos con la amenaza de una sublevación indígena que los exterminara o redujera a la condición de siervos⁷. De esta manera, se intentaba persuadir a los que simpatizaban con la Independencia de que no habría posición intermedia entre la fidelidad al rey y el sojuzgamiento a algún feroz caudillo indígena y de que, al luchar contra el rey, por encima de sus intenciones, estaban preparando el camino para un futuro Túpac Amaru.

Para Bartolomé Herrera había una tercera alternativa, pero esta, ciertamente, no pasaba por la identificación con lo indígena y el rechazo a lo español; tampoco por la vuelta del coloniaje, sino por el reconocimiento vigoroso y sincero de la deuda contraída con la antigua metrópoli. «Confesémoslo, y confesémoslo con placer: mientras no se mude la naturaleza humana; mientras conserve el sentimiento de lo sublime, los conquistadores exultarán la simpatía y serán el pasmo universal» (Herrera, 1929, p. 76). La fuerza de Herrera está en su sinceridad.

⁷ Este argumento se encuentra reiteradamente en la versión realista del ciclo ético al que diera lugar la Emancipación.

Frente al indigenismo mayormente retórico del período de la Independencia, defiende la obra de España confrontando a los liberales y sus deseos piadosos con la realidad de la dominación sobre lo indígena, de la que también eran ellos herederos y beneficiarios.

La legitimidad del gobierno español, se ha dicho, proviene de la conquista, usurpación que nunca puede legitimarse. Si el que piense así es blanco, mestizo, mulato, en fin, de cualquier raza que no sea la que poblaba el Perú antes de la conquista, debe convenir en que no tiene patria, porque la conquista es quien lo trajo aquí (Herrera, 1929).

La reacción conservadora que Herrera encabeza está orientada a crear un nuevo estado de conciencia en los sectores criollo-mestizos. En efecto, al negar cualquier parentesco significativo con lo nativo, al denunciar la identidad peruano-indígena como una impostación forzada e inconsecuente, Herrera trata de que sus contemporáneos se reconozcan como «españoles-peruanos», esto es, que valoren en su justa medida el hecho de que la religión y la ciencia justifican —en su perspectiva— la Conquista.

Basta tener ojos para saber que el Perú de ahora no es el de los Incas [...]. Todos sentimos, como miembros del cuerpo social creado por los españoles y animado por el espíritu español, que su ser, sus necesidades íntimas, todo en él, es diverso del que gobernaron los incas (Herrera, 1929, p. 86).

En síntesis, a diferencia de los liberales, que asumían como realidad un vínculo que aún estaba por formarse, Herrera apela al realismo de sus interlocutores para que se asuman como lo que él cree que son, es decir, herederos legítimos del orden colonial. Es razonable suponer que Herrera teorizaba el sentido común de los grupos tradicionales, para quienes emparentarse con lo indígena era una afrenta contra su autoestima, y quienes, además, eran conscientes de que pese a las quimeras igualitarias del liberalismo el hecho concreto que caracterizaba a la sociedad peruana era la desigualdad.

La mistificación liberal suponía desconocer la realidad, consagrar un divorcio entre la norma jurídica y la realidad efectiva. No obstante, al postular como vocación oficial de la República la unión nacional y al generar sentimientos reparativos, el liberalismo significó el inicio del nacionalismo peruano, la aceptación —por lo menos teórica— de que todos somos iguales. El realismo conservador, mientras tanto, denunciaba el abismo social existente en el Perú, así como la inadecuación del marco jurídico liberal. Pero la constatación del hecho llevaba solo a justificar su perpetuación. No es pues extraño que Herrera postulara que a la larga en el

Perú se constituirían varias naciones y que la inmigración sería la clave de la prosperidad⁸.

Los puntos de vista de Herrera suscitaron una viva polémica. Benito Laso, vocal de la Corte Suprema, asumió la defensa de las tesis liberales señalando que el consentimiento popular es el origen de la soberanía y no solo una condición tal, como lo conceptuaban los conservadores. Finalmente, Herrera y sus discípulos no logran ni teorizar una forma de gobierno⁹ que correspondiera a sus postulados políticos, ni, tampoco, convencer a la opinión pública de lo acertado de su filosofía. En el plano historiográfico, sus tesis serán retomadas, mucho tiempo después, por el padre Cappa.

Ilustrativa de la posición liberal frente al Imperio incaico –y, en general, de la relación entre la República peruana y el pasado prehispánico– es la actitud de Juan Cortegana, prócer de la Independencia y autor de una de las primeras historias del Perú. Se trata de un texto comprensiblemente inédito, puesto que son notorios en él tanto la ausencia de un trabajo de investigación como el predominio de la adjetivación. Respecto del Imperio escribe Cortegana:

[...] ha de saberse que el antiguo Imperio de los Incas del Perú es el más célebre que se presenta ante todas las naciones del mundo comparado en su orden de proporción, pues ninguna de ellas tiene ni menor apareamiento ni imitación, en el origen racional de su fundación, en su culto, en sus leyes suaves y benéficas, en sus riquezas, edificios suntuosos [...]. Todo en su época presenta un orden bien establecido, todo es civilidad, amor, unión, gozes, capacidad y gloria inmarcesible finalmente (Cortegana, 1848, p. 9).

La definición del indio como «hermano y compatriota», el asumir la existencia de una continuidad entre el Imperio y el Perú y, por último, el definir al país como una República, fueron los logros doctrinarios más importantes del liberalismo. Aunque ellos fueran formulados por hombres que acaso no tenían una conciencia plena del alcance de sus afirmaciones, aunque no fueran llevados a la práctica y produjeran un abismo entre lo oficial y lo real, estos postulados, sin embargo, implicaban el compromiso que Basadre llamó «promesa de la vida

⁸ J. G. Leguía, en su prólogo a los escritos de Herrera, afirma que el sacerdote arequipeño fue el gestor de la primera colonia europea que vino al Perú, la de Pozuzo (en Herrera, 1929, p. XLVII).

⁹ Aunque Herrera no lo diga, es claro que las formas de régimen político que se adecúan a su filosofía serían las de un gobierno autoritario, pero con plebiscitos constantes; en todo caso, una monarquía constitucional. En este sentido, puede considerarse que el proyecto de Constitución elaborado por Herrera en 1860 se aparta de sus ideas originales, puesto que, a pesar de establecer un Ejecutivo fuerte, prescribía que este fuera elegido en votación directa. Para una reseña de la polémica y su ubicación en las corrientes ideológicas del siglo XIX, ver Trazegnies (1980, pp. 90 y ss.).

peruana», esto es, la afirmación de un porvenir nacional para el Perú, la idea de que todos sus ciudadanos deberían vivir una existencia digna y libre.

Con la Independencia y el triunfo del liberalismo se sientan las bases doctrinarias y emocionales –identificación parcial con lo indígena– que posibilitan una lectura nacionalista de la historia del Perú. Pero para producir una historia oficial era aún necesario contar con una base historiográfica más sólida, con criterios valorativos más precisos y, finalmente, con el estímulo que proporciona la demanda de un público que, como el creado por el desarrollo de la educación, requiere de una visión sintética y general de la historia. No obstante, el conservadurismo no desapareció. Reprimido en el nivel oficial, siguió dominando el campo de lo privado y de lo cotidiano. La vigencia del colonialismo, el deseo de los grupos emergentes de parecerse a la aristocracia virreinal, de entroncarse con ella, explica las dificultades de un nacionalismo basado en lo indígena.

2. Los precursores de la divulgación: Prescott, Rivero, Von Tschudi, Markham

Todos estos historiadores comparten el hecho de que aun cuando escriben para un público fundamentalmente extranjero, ejercen una influencia muy importante en la divulgación de nuestra historia. Fueron ellos los que trabajaron las bases historiográficas sobre las que se asentaría la historia oficial. De otro lado, se trata de historiadores de oficio, que han hecho suya una vocación por la objetividad, lo que supone la capacidad de estudiar y criticar las fuentes, de contrastarlas sistemáticamente para acercarse a la verdad de una situación.

La deuda de la historiografía peruana para con Prescott¹⁰ no ha sido lo suficientemente analizada, y, menos aun, reconocida. No obstante, el análisis de textos posteriores lleva a la conclusión de que esta deuda es cuantiosa y de que el autor de *La Conquista del Perú* ha ejercido una influencia duradera en la concepción que se ha tenido del Imperio incaico y, sobre todo, de la Conquista. De hecho, es él quien produce la primera imagen contemporánea del Imperio. Aunque su obra no tuvo el apoyo de la arqueología o de la sociología, logró producir una imagen del Imperio que por su información y objetividad implicó un punto de partida, algo sustancialmente nuevo. Lo que permitió a Prescott producir una

¹⁰ William H. Prescott nació en Salem (Estados Unidos) en 1796, en el seno de una acomodada familia puritana. Dedicado totalmente a la investigación y al estudio, decidió consagrarse a la historia de España de los siglos XV y XVI. Posteriormente abordó el estudio de la Conquista de México y del Perú. *La Conquista del Perú* fue publicada en Nueva York en 1847. Inmediatamente traducida al español, fue impresa en Madrid en 1847 y luego en México en 1850.

obra tan adelantada a su tiempo fue el disponer de copias de los manuscritos de autores como Fernández de Santillán, Sarmiento de Gamboa, Betanzos o Polo de Ondegardo, que solo serían publicados a fines del siglo XIX.

La innovación que él representa no solo dependió de su acceso a fuentes inéditas, también resultó de su preocupación por cultivar un juicio ponderado que supo verter, además, en un estilo ameno y claro, donde, por ejemplo, los adjetivos califican los sustantivos en vez de predeterminarlos. No obstante, a pesar de su control sobre sus emociones y fantasía, sus puntos de vista sobre el Imperio y la Conquista son los de un liberal, identificado por la creencia de que el progreso social y el desarrollo individual son los valores supremos desde los que se puede apreciar el desarrollo de cualquier cultura. A pesar de su simpatía por la causa indígena, no escapa del etnocentrismo.

No es, entonces, sorprendente que Prescott oscile entre la admiración por la «igualdad social» y la «sabia legislación» y la crítica por la falta de estímulos para la superación personal. El estancamiento del individuo era el correlato necesario del «despotismo templado» del régimen imperial. «La gran desventaja relativa del peruano era que jamás podía mejorar su condición. La gran ley del progreso humano no lo alcanzaba. Como nació, así estaba destinado a morir» (Prescott, 1955, p. 67).

Sus convicciones liberales lo llevan, a pesar de su admiración y cariño «por esa raza extraordinaria» (Prescott, 1955, p. 29), a enjuiciar desfavorablemente la organización política del Imperio.

Donde la ley dispone rigurosamente la rutina, a la ley y no al hombre pertenece el mérito de la conducta. Si el mejor gobierno es aquel que menos se siente, el que usurpa menos parte de la libertad natural del súbdito [...], entonces, de todas las clases de gobierno inventadas por el hombre, la de los peruanos es la que menos derecho tiene a nuestra admiración (Prescott, 1955, p. 128).

Pero esta apreciación negativa encuentra un contrapeso equivalente en su admiración por la igualdad social y la sabiduría de la legislación.

El objeto constante de la ley era establecer un trabajo tranquilo y un prudente manejo de los negocios [...]. Ningún hombre podía ser rico ni pobre en el Perú, pero todos podían disfrutar y disfrutaban de lo necesario. La ambición, la avaricia [...], todas las pasiones que más agitaban a los hombres, no encontraban abrigo en el corazón del peruano (Prescott, 1955, p. 68).

En síntesis, desde el punto de vista valorativo, Prescott oscila entre la admiración por la paz, seguridad e igualdad, características del Imperio, y la crítica por

la restricción de la autonomía personal, debido a que «el defecto de este gobierno era un exceso de refinamiento en la legislación». Así, no se sitúa explícitamente en posición alguna, dejando a sus lectores la última palabra.

Desde el punto de vista cognitivo, Prescott produjo la primera visión contemporánea, crítica y razonada del Imperio. Considerando la época en que escribe, ello significa, sobre todo, relativizar la visión idílica de Garcilaso con su enorme influencia en la memoria colectiva. Del autor de los *Comentarios reales* dice que «retrata un estado social que a un escritor utópico parecería exagerado»¹¹. En su exposición, Prescott examina la geografía del país, el origen de los incas, el régimen sociopolítico del Imperio, la religión, la educación y las artes, presentando así un cuadro bastante completo.

Los juicios de Rivero y Von Tschudi son básicamente similares. Ambos son coautores de *Antigüedades peruanas* (1971 [1851])¹², obra donde se ofrece un extenso panorama de la historia, instituciones políticas y, en general, de la cultura incaica. Rivero era peruano, había actuado primero como representante diplomático en Europa y luego como director del Museo Nacional. Mientras tanto, el barón Von Tschudi era un naturalista austriaco que había viajado mucho por el interior del país en la década de 1830. Uno de los hechos más originales y precursores de su trabajo es la unión entre historia y arqueología. Los autores no se limitan al examen de las crónicas, sino que complementan su estudio con la ubicación y descripción de monumentos y cráneos, tarea efectuada tras un laborioso trabajo de campo.

Rivero y Von Tschudi señalan que la forma de gobierno del Imperio podía ser caracterizada como una «autocracia teocrática» (1971 [1851], p. 76): sin embargo, lo decisivo era el «carácter paternal» del gobierno y la «tierna solicitud» para sus súbditos, hechos decisivos para que «todos los miembros de su vasto imperio disfrutaran de alegría y abundancia». También, como Prescott, subrayan la existencia de un estado de igualdad y un espíritu de fraternidad, cuyo costo sería, sin embargo, la restringida libertad. A pesar de las continuas referencias a Prescott y

¹¹ Por ejemplo, Prescott incide en el carácter guerrero del Imperio, a diferencia de Garcilaso, para quien el arma principal de los incas era la persuasión.

¹² Rivero nació en Arequipa en 1788 y fue, en realidad, el autor del libro que comentamos, puesto que Von Tschudi hizo solo algunas correcciones de menor importancia. Rivero era ingeniero de minas y en el Perú se desempeñó como director de Minería, Agricultura, Instrucción Pública y Museos. Basadre lo considera como un representante destacado de la Ilustración (1983, t. IV, p. 49). El Estado peruano compró 200 ejemplares del libro para donarlos a diversos centros culturales del país. Bonavia y Ravines consideran a tal libro como el «primer manual de arqueología andina». Rivero muere en 1857. Su libro fue traducido al inglés y al francés.

al hecho de compartir con él lo central de su visión, Rivero y Von Tschudi tienen una valoración más favorable, menos indecisa y mediatizada que la del historiador norteamericano. Esto se trasluce en una admiración sin reservas, actitud que hace recordar la posición de Cortegana: «Uno de los más grandes imperios registrados por la memoria humana, es tan loable como lleno de interés» (1848, p. 91).

Clements R. Markham (1830-1916)¹³ ofrece una caracterización del régimen sociopolítico del Imperio mucho más favorable que las de Prescott y Rivero. Lo considera como «paternal» y basado en una «alta civilización». Estima, además, que:

Bajo el gobierno de los Incas el pueblo vivió una vida fácil, abundante y alegre que, acercándose quizá demasiado a la dependencia del esclavo, estaba aun lejos de una condición que puede ser considerada degradante, y estaba especialmente adaptada para promover su felicidad y bienestar (1856, p. 95).

Un juicio aun más entusiasta se encuentra en su *Historia del Perú* (1941 [1847]), libro escrito 36 años después que *Cuzco y Lima*. «El Perú es una de las pocas naciones en las que el socialismo tuvo una base sólida y produjo inmensos beneficios al pueblo. El Perú bajo el Imperio de los Incas, tuvo puntos de semejanza a la Utopía de Tomás Moro» (1941 [1847], p. 20).

La imagen del Imperio a que llegan estos autores es la de un régimen social basado en la igualdad, capaz de producir una relativa abundancia, pero con un gobierno despótico, aunque paternalista. Esta caracterización los coloca, cuando es necesario ejercer un juicio valorativo, en un dilema: ¿debe preferirse la igualdad a la libertad? Mientras Prescott no toma partido, Rivero, y sobre todo Markham, se deciden por una valoración positiva del régimen social, aun cuando supongan que este implicaba un recorte de la libertad.

3. La primera divulgación: Sebastián Lorente

Lorente es el iniciador de la divulgación de la historia del Perú. De allí que en la presente revisión ocupe un lugar muy especial. Nacido en España en 1813, sus convicciones liberales lo obligaron a dejar su país en 1842, aceptando la propuesta que le hiciera Domingo Elías para venir al Perú a incorporarse al plantel de profesores del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe, que fue una de las cunas

¹³ Markham fue un historiador inglés dedicado primordialmente al estudio de la historia peruana. Realizó numerosos viajes al Perú, interesándose por la lengua quechua, así como por las tribus amazónicas. Editó en inglés numerosas crónicas, como las de Garcilaso, Cieza, Acosta, Xerez, Estete, etc. También dejó relaciones escritas de sus viajes y una historia del Perú. En el Perú, fue admirador de Francisco de Paula González Vigil, la figura señera del liberalismo decimonónico.

del nacionalismo peruano. Dominado por el liberalismo, en abierta oposición al Convictorio de San Carlos, Guadalupe empezó como un colegio privado, para la élite, pero donde se cultivó un espíritu de identificación con el país. Lorente fue quien inició una serie de cursos, entre ellos el de Historia del Perú. Dueño de una asombrosa capacidad de trabajo, en pocos años reorganizó totalmente el colegio. Más tarde, problemas de salud lo obligaron a viajar a Huancayo, donde fundó el Colegio Santa Isabel, en 1851. En 1855 redactó el *Reglamento general de Instrucción Pública*, encargándose de su aplicación. En 1866, junto con Juan Bustamante y otros, se constituye en animador de la Sociedad Amigos de los Indios. En 1867 fue nombrado decano de la Facultad de Letras de la Universidad de San Marcos.

Paralelamente a su actividad de organizador, se dedica a la investigación y a la divulgación. En el catálogo de la Biblioteca Nacional se encuentran registradas 27 obras suyas destinadas a la educación primaria y secundaria. Los siete textos para educación primaria cubren materias muy distintas: catecismos; higiene; moral y urbanidad; religión; un compendio sobre la vida de Jesucristo y las primeras lecciones de historia del Perú. De los 20 textos para educación secundaria y para «personas ilustradas», 9 tienen como objeto la historia del Perú, 3 la historia universal, 2 la filosofía, 3 el lenguaje y la literatura y, por último, 3 la geografía.

Pese a que confluyen en Lorente el erudito y el ideólogo, hecho que lo capacitaba tanto para la monografía detallada como para las grandes síntesis, es más importante en él la vocación política, de manera que su forma de hacer historia está dominada por la idea que tiene acerca de la función práctica del conocimiento histórico. La política lo alejaba de la erudición. Ello es visible en el hecho de que Lorente fuera pródigo en referir hechos sin remitir a las fuentes de donde los había extraído¹⁴. Su propósito no es tanto el fundar una escuela historiográfica como el formar la conciencia nacional. En efecto, Lorente piensa que la historia patria «es la más importante después de la historia sagrada», y que de su estudio se derivan «instrucciones para fortificar la unidad nacional y avivar los sentimientos patrióticos» (1866, p. 4). Tiene muy presente que escribe para ordenar y vivificar la memoria colectiva de la juventud. Es consciente de que en el país existe un abismo social, pero, imbuido de la ideología del progreso, cree que el «avance de las luces» y de la industria lo cerrará, de forma que se produzca la «fusión nacional que es para el Perú la gran condición de estabilidad y grandeza» (Lorente, 1866,

¹⁴ Hecho que se ha prestado para críticas que, como la de Riva-Agüero, pretenden descalificarlo como historiador, sin reparar en su importancia como editor de documentos y, sobre todo, como forjador del mito peruano.

p. 225). Esta es una forma de negar los hechos en función de las buenas intenciones; de no ver las realidades, sino solo las promesas.

Lorente trata de escribir la historia desde un punto de vista peruano. Él daba por supuesto lo que se trataba de alcanzar y produce un relato donde la conciencia y el sentimiento nacionales aparecen como algo definitivamente cristalizado. Desde esta perspectiva, trata de armonizar lo indio y lo español, presentándolos como complementarios y no antagónicos. No obstante, es visible que este intento es más resultado de una consigna o impostación que de una actitud natural y espontánea. Así, a pesar de la supuesta peruanidad de su perspectiva, Lorente formula juicios tan devastadores sobre lo indígena que no se explica qué elementos suyos han podido ser incorporados a lo criollo.

Antes de analizar la imagen del Imperio que él propone, conviene hacer dos anotaciones: a) Lorente es un ideólogo, una persona con ideas claras y firmes, un liberal con una segura adhesión a los valores de la Ilustración. Más específicamente, como se verá, su sistema de valores puede jerarquizarse así: libertad, progreso, igualdad. Desde este ordenamiento ético, lo que habría de admirable en el Imperio era más bien reducido; b) Lorente cita con frecuencia a Prescott y, de hecho, comparte muchas de sus apreciaciones. No obstante, hay algo radicalmente nuevo en sus planteamientos: la consideración de la raza como un factor de primera importancia, acaso el más influyente, en el desarrollo histórico de un pueblo. En realidad, la sociología espontánea de Lorente está marcada por la influencia de la biología, hecho que constituye un rasgo fundamental de la mentalidad de la época, y no una característica peculiar suya. Como se verá, el racismo y el etnocentrismo trabaron las posibilidades democráticas implícitas en el liberalismo. No obstante, no puede decirse que Lorente haga de la raza un factor rígidamente determinante de la historia. Considera la raza como un elemento de injerencia variable, nunca exclusivo, aunque siempre importante.

Lorente afirma que el Imperio incaico cumplió una misión civilizadora que lo hace digno de admiración. En este sentido, subraya el supuesto carácter pacífico de las conquistas: «más con beneficios que con ejércitos» (Lorente, 1866, p. 12), y escribe que «estaba reservado a los Incas hacer de todos los peruanos una gran familia bajo un gobierno paternal, uniéndolos bajo un solo Dios, una ley, una lengua, los trabajos comunes y los beneficios recíprocos» (Lorente, 1866, p. 12).

A esta impresión favorable se contraponen, sin embargo, un juicio crítico basado en la idea de que el colectivismo incaico era un orden artificial, levantado sobre el alto costo de la libertad individual. Así, sobre el gobierno del Imperio escribe que fue

[...] más brillante que sólido [...]. Hallándose en oposición con las tendencias universales y constantes de la naturaleza humana, estaba condenado a desvanecerse como los sueños de felicidad y de gloria de los que queda un recuerdo vago al despertar (Lorente, 1866).

Es aquí muy visible cómo una perspectiva etnocéntrica, que considera los productos de una cultura como lo natural, lleva a negar los logros de otra, a verlos como una fantasía, como una ilusión.

La imagen que Lorente traza sobre la vida cotidiana del pueblo está, como veremos, fundada en el postulado de que a cada raza corresponde un modo definido de ser. Es así que, describiendo los «usos generales» en el Imperio, Lorente traza el siguiente cuadro:

Apego a la rutina y a las formas, la sumisión absoluta, el espíritu de corporación, la escasa caridad para con los individuos, la falta de aspiraciones, la dulzura de costumbres, la ausencia de crímenes, la debilidad de carácter, la poca elevación de sentimientos y la afición a los placeres sensuales [...], la embriaguez solía mezclarse a todas las diversiones y se generalizaba con espantosa frecuencia [...], el estado habitual de los indios era la melancolía, mezclándose el llanto a los cánticos, al baile y aun a la bebida (Lorente, 1866, p. 33).

En síntesis, Lorente piensa que «el pueblo estaba sumido en la abyección más completa» (1866, p. 33)¹⁵. Si se descompusiera la imagen en sus trazos constitutivos, se encontraría que Lorente considera a los indios como faltos de energía y materialistas, con una individualidad aplastada por el hábito de obediencia incondicional a la autoridad; buscando en la sensualidad y la embriaguez una compensación, que finalmente no llega a producirse, frente a una melancolía a la que no solo están naturalmente inclinados sino también estimulados por el socialismo, que les expropia la libertad.

Pero el determinismo biológico al que Lorente tanto se aproxima, se ve inhibido por la consideración de que, mal que bien, el indio es mayoría en el Perú y de que, en cualquier caso, el futuro del país pasa por absorber a la raza indígena para formar «mezclas más avanzadas». Si Lorente no lleva hasta sus últimas consecuencias su sociología espontánea es porque un racismo más consecuente implicaría negar la posibilidad de progreso, de la unión nacional a la que quiere contribuir mediante la difusión de las luces.

¹⁵ El *Diccionario Larousse* dice de «abyecto»: «bajo, vil, abatido, humillado. Vivir en la abyección no es vivir».

El impase entre su sensibilidad espontánea y su vocación afirmativa respecto del futuro del país se resuelve mediante una atenuación del racismo, a través de considerar que la «degradación» del indígena es reversible. Este compromiso entre la certidumbre acerca de la inferioridad de lo indio y el deseo de la integración social es feble. No da lugar a una actitud integrada y transparente; proviene más bien de la contradicción entre ética y sensibilidad, entre una afirmación moral (el indio «compatriota y hermano») y un abrumador sentimiento de desprecio, no solo frente a los individuos sino también frente a la cultura y a la raza. El plano ideológico intermedia la relación entre lo ético y lo vivencial. La representación del indio como un ser abyecto, pero redimible, da cuenta y justifica el desprecio, aunque deja las puertas abiertas al cambio y a la realización del imperativo ético que es su redención. De cualquier manera, este compromiso ideológico implica reprimir un desprecio que suscitaría un negro pesimismo acerca del destino del Perú para afirmar, en cambio, su posibilidad histórica.

La solución a la que llega Lorente, que le servirá de base para la visión que propone del Perú, resulta representativa, a la vez que forjadora, de la mentalidad liberal de la época. Respecto al espíritu de su tiempo, dominado por un racismo práctico, su actitud resulta progresista, aun cuando su entusiasmo por las ideas racistas sea muy claro: «[...] razas arias audaces, amantes de la libertad, del orden y el cambio, dotadas de inteligencia superior dieron días de gloria a la India y a la Persia» (Lorente, 1879, p. 26).

Desde mediados del siglo XIX, el racismo adquirió una sólida plausibilidad científica. Como ha señalado Poliakov (1974), la Ilustración y la Revolución francesa acabaron de emancipar la razón de la tutela eclesiástica. La libertad de pensamiento y la afirmación de una actitud en la que se subrayaba la búsqueda de la verdad como objetivo de la actividad científica trajeron como consecuencia un prodigioso desarrollo de las ciencias. No obstante, en el campo de las ciencias sociales este cambio implicó algunos retrocesos. En efecto, desprestigiada la idea de que todos los hombres descienden de ancestros comunes (Adán y Eva), creados a imagen y semejanza de Dios, comenzaron a proliferar teorías que trataban de fundamentar racionalmente el sentimiento de superioridad del «hombre blanco» respecto a las culturas extraeuropeas, a la vez que justificar la explotación económica. Si en el siglo XVIII «la honestidad y la simplicidad de los pueblos salvajes y no civilizados era confrontada a la sofisticación y frivolidad de los cultos» (Arendt, 1966, p. 161), desde aproximadamente 1850, al compás de la expansión imperialista, se populariza la idea de una desigualdad natural entre las razas. La influencia de la biología, especialmente de las teorías evolucionistas, llevó a planteamientos

que hoy pueden parecer extravagantes, pero que en su momento reflejaron, a la vez que conformaron, el sentido común. Un buen ejemplo son las teorías de Gobineau, quien sostenía que las razas aparecieron en diferentes partes del globo (poligenismo), siendo la raza blanca, originada en el norte de Asia, la que monopolizaba «la belleza, inteligencia y fuerza» (Poliakov, 1974, p. 234).

En el Perú, Lorente está lejos de ser un caso de excepción. Las teorías racistas parecieron poder explicar hechos que, como la supuesta inferioridad del indio, aparecían como evidentes, pero que no contaban, sin embargo, con una teoría que los respaldara. En la Colonia, el desprecio de criollos y españoles respecto a los indios, si bien basado en una práctica secular, no tenía un correlato teórico que lo justificara. Antes bien, desde el punto de vista de la legislación indiana «el indio fue [...] al mismo tiempo, una criatura racional hija del Dios cristiano y un vasallo libre, aunque humilde y menor, de los monarcas españoles» (Macera, 1984, p. 318).

La contaminación de la sociología por la biología, la ciencia ejemplar de la época, puede ser rastreada en los textos escolares. Máximo M. Vásquez, profesor del Colegio Guadalupe y autor de uno de los primeros manuales de Geografía, proporciona un buen ejemplo. Vásquez define a la raza como «el conjunto de hombres que se distinguen de los demás por sus rasgos principales»; poco después añade: «los rasgos intelectuales y morales presentan mayor perfección en la raza blanca, menos en la amarilla y todavía menos en la negra» (1901, p. 67).

Vásquez define a la nación como «el conjunto de hombres de una misma raza que tienen una misma religión e idénticas costumbres y, sobre todo, la misma lengua». Es claro que con estos criterios el Perú, que en 1876 tenía más del 57% de población indígena, la mayoría monolingüe quechua y aimara, difícilmente podía considerarse como una nación. No obstante, al discutir los diversos grados de desarrollo social, Vásquez escribe:

Civilizada es la sociedad en que hay desarrollo social e intelectual en un grado avanzado. Por ejemplo: la Europa, el Perú, la China [...]. Bárbara donde hay un desarrollo social incompleto; como las hordas de Siberia y los pueblos de Sudán [...]. Salvajes, donde no hay desarrollo intelectual ni social, como en las tribus de Oceanía y Sudamérica (Vásquez, 1901, p. 74).

Otros contemporáneos de Lorente comparten, en lo fundamental, sus puntos de vista. Agustín de la Rosa Toro, a iniciativa de la Sociedad Amiga de los Indios, presentó una memoria donde analizaba la situación pasada y presente de la población indígena.

Bajo el gobierno paternal de los Incas los peruanos estaban sometidos a una dependencia ciega. Sin libertad individual, eran como piezas de una maquinaria bien arreglada [...], con el transcurso de los siglos [...] este sistema produjo en ellos una segunda naturaleza, que más tarde habría de influir en su desgracia, cooperando eficazmente con la administración colonial a la degradación y envilecimiento de la raza indígena (La Rosa Toro, 1901 [1868], p. 220).

Reencontramos aquí un tópico favorito de la apreciación liberal sobre el Imperio: la crítica por la falta de libertad, juicio adelantado por Prescott y retomado por Lorente. También la idea de la «artificialidad» de su organización se encuentra presente en el postulado de la existencia de una «segunda naturaleza» en los indios, hecho que los haría obedecer sin discutir ni pensar. Un desarrollo particular del texto, que más tarde se encontrará en otros autores, es la visión de los indios como «piezas de una maquinaria bien arreglada». En realidad, se trata de una metáfora que no solo corona y sintetiza las dos ideas anteriores, sobre la falta de libertad y la «segunda naturaleza», sino que añade algo nuevo: la creencia de que la función absorbe totalmente la personalidad, de forma que el indio aparece sin contacto profundo consigo mismo, como un ser trunco, con sus posibilidades de desarrollo frustradas por un orden social que lo mecaniza, que no le deja espacio para su individualización.

La influencia de la síntesis de la historia peruana lograda por Lorente se deja sentir en otros autores con mucha nitidez. Este es el caso del ya citado Enrique Benites, quien fuera por muchos años profesor del Colegio Guadalupe y autor de un texto escolar de Historia del Perú. A pesar de que Benites califica al régimen incaico como una «autocracia teocrática», siguiendo a Garcilaso y Markham, considera que el gobierno de los incas

[...] era paternal y todos los miembros de la dinastía, sin excepción, se hallaban llenos de tierna solicitud por sus vasallos, con los cuales acostumbraban mezclarse a pesar de su jerarquía, informándose de la condición de las clases inferiores y procurando que nada les faltase (Benites, 1873, p. 23).

De otro lado, Benites suscribe y hasta acentúa las apreciaciones de Lorente respecto al carácter inmutable del orden social.

La grandeza del Imperio de los Incas se debió principalmente a un sistema de política tan uniforme, como si durante catorce reinados no hubiese gobernado más que un solo hombre. Nació esto de que la individualidad de todos había desaparecido, y de que la sociedad marchaba por el solo impulso de las instituciones, y aun a costa de la inconstancia de sus jefes (Benites, 1873, p. 22).

Respecto a la vida cotidiana del hombre común, Benites escribe: «La melancolía era el carácter dominante de la música peruana, pues los indígenas, como dice un observador, ya se lamenten, ya ríen, sea que bailen, sea que representen, parece que lloraran» (1873, p. 27). Es fácil notar en esta cita cómo una cierta representación de la actualidad condiciona una imagen del pasado. El mundo indígena aparece como una unidad indiferenciada; todos los indios son iguales y están, además, marcados por un carácter permanente. El sector criollo-costeño se representó al indígena a través de un estereotipo en que el indio parecía triste y solitario en medio de las desoladas punas, arrancando a su quena, en las noches de luna, una música como quejido, mediante la que trataba de exteriorizar su dolorida situación. Imagen que aparece en la poesía, la narración y la plástica.

Pero, ¿cómo explicar los logros del Imperio a partir de una visión tan desfavorable del carácter del indígena? ¿Cómo dar cuenta de su extensión, de la «tierna solicitud» del régimen por las clases inferiores a partir de una visión que subraya la falta de iniciativa y la pesadumbre de los indígenas? La solución de Benites consiste en acreditar el mérito del sistema a las instituciones y no a los hombres. Lo que vale, lo que se admira, no son tanto los indios sino la estructura social, la «sabia legislación». Pero el problema no se resuelve así, pues cabría preguntar cómo hombres tan pasivos pudieron haber creado una sociedad tan admirable.

4. Una historia no nacional: el padre Cappa

Se ha visto que la actitud característica de la historiografía peruana de inspiración liberal era la identificación parcial con el Imperio de los incas, actitud consistente en alabar algunos hechos (régimen social, cobertura de necesidades básicas, satisfacción material) y criticar otros (despotismo, falta de libertad), pero asumiendo siempre la existencia de una continuidad histórica, de un legado andino prehispánico. También se ha visto que con Bartolomé Herrera surgen las bases doctrinarias para una interpretación diferente de la historia del Perú, más acorde con la biografía colectiva —real o presunta— de los grupos dominantes y, sobre todo, con su sensibilidad, con sus sentimientos hacia lo indígena.

El jesuita español Ricardo Cappa lleva a la historiografía tanto el ideario político de Bartolomé Herrera como su enjuiciamiento de lo indígena. El primero se basa en la afirmación del carácter fundamentalmente español del Perú y el segundo en la desvalorización de la cultura andina prehispánica.

Es así que el padre Cappa hace comenzar su *Historia del Perú* (1885) en España, con los Reyes Católicos y Colón, con su común «presentimiento» de que las consecuencias morales superarían las «ventajas materiales» (1885, p. 30) de las

empresas que se disponían a realizar. Continúa, luego, con una exposición sobre el derecho a la conquista de América, para después tratar el «Perú primitivo y Perú incásico». Que la historia se inicie en España es revelador de los sentimientos de Cappa respecto a lo indígena. Para él, como antes para Herrera, el «alma» del Perú proviene de España. El padre Cappa emprende una labor de sistemática subestimación de los logros del Imperio incaico. No obstante, su apartarse de la tradición liberal no está tanto en no mencionar los rasgos positivos cuanto en añadir una serie de comentarios y reservas que llevan a acentuar los lados más oscuros de la imagen al punto de ensombrecerla, de sugerir la impresión de que el Imperio era una cárcel.

La tradición liberal había establecido que el régimen sociopolítico de los incas era una suerte de despotismo paternal, donde la primera y constante preocupación de los soberanos eran sus súbditos. El padre Cappa recoge esta tesis, pero le agrega una consideración que la mediatiza.

Su gobierno, eminentemente despótico, estaba templado por una paternal solicitud, por esa natural bondad y justicia que tiene todo aquel que mirado como un Dios ve satisfechos hasta sus más insignificantes caprichos [...]. Dueños absolutos de vidas y haciendas, sin más ley que su voluntad [...] al dejar reducidos todos sus súbditos a simples cosas, fue su Norte constante: nobles y plebeyos residían, vivían y a veces morían según la voluntad del soberano (Cappa, 1886, pp. 37-38).

Así, en vez de ser los súbditos la preocupación de los soberanos, resulta que para Cappa eran solo sus instrumentos; y la «paternal solicitud», más que una loable inclinación, era la complacencia natural de un déspota omnipotente.

Otro tanto ocurre cuando el padre Cappa se refiere a la política de conquistas del Imperio. Siguiendo a Garcilaso, la historiografía liberal enfatizó que era la persuasión el arma principal. Mientras tanto, Cappa escribe:

[...] su ambición no reconoció término. Consolidado este poder en las comarcas circunvecinas del Cuzco, fueron paulatinamente invadiendo las limítrofes, ya ofreciéndoles pacíficamente las ventajas de un gobierno que cuidadosamente ocurría a sus necesidades, ya echándoles millares de guerreros que a sangre y fuego talaban la comarca hasta hacerles perder su independencia y atarlos de grado o por fuerza al trono esplendoroso de los incas (Cappa, 1886, p. 37).

Su actitud desvalorizadora frente a lo indígena es muy clara en su descripción del Templo del Sol: «Lo único que en el Coricancha valía algo era la materia bruta de oro y plata que en él había. Por lo demás, era un casuchón techado de

paja» (Cappa, 1885, p. 81). El autor no aprecia el valor artístico de la orfebrería prehispánica; lo digno de estimación sería la «materia bruta» y no su elaboración cultural.

Lorente y sus contemporáneos consideraron que, a pesar del bienestar objetivo en que vivía, el indio era un ser triste y melancólico, tanto por el carácter congénito de la raza como por el sistema social al que estaba sometido. Cappa acentuó esta apreciación, trazando un cuadro sombrío y hasta patético de la realidad del súbdito del Imperio.

El pueblo era un puro autómatas; perfectamente organizado, atendido en todo, carecía de vida propia: el inca era su corazón y su mente (Cappa, 1886, p. 36). La natural melancolía del indio se desarrolló todo lo posible en medio de una fiesta no interrumpida, y de una embriaguez casi continuada. Los afectos del corazón estaban concentrados en unos, o extinguidos en los más. La ley no permitía más desahogo a los sensibles que el de las lágrimas, o el de hacer prorrumpir a su quena en sentidos ayes [...], el indio moría como había vivido, sin cuidado, sin apego al pueblo en que nació, sin haber sentido la dulce satisfacción de crearse un círculo que girara en torno suyo y al que consagrara sus desvelos y cuidados. De esta inercia de espíritu provenía en gran parte la extraordinaria docilidad que le era característica (Cappa, 1886, p. 54).

Cappa desarrolla la idea liberal y etnocéntrica de un indio materialmente satisfecho, pero profundamente melancólico, y, además, emocionalmente seco y espiritualmente vacío, sin libertad ni voluntad; convertido por el sistema social en un mecanismo; tratando, a través de la embriaguez, las fiestas y las lágrimas, de obtener un desahogo que pese a sus esfuerzos no llega a conseguir. Solo

[...] cuando vieron atónitos el cuadro de las creencias, civilización, industria, etc. de los españoles, el Perú empezó a despertar de un profundo sueño, conoció que había sido juguete de sus reyes, conoció en la raza invasora el brazo fuerte que Dios le deparó para que levantándolo de la abyección, lo subiera y colocara junto a sí y le devolviera los derechos de hombre (Cappa, 1886, p. 55).

En síntesis, la actitud del padre Cappa se caracteriza por la desvalorización de lo indígena y por negar cualquier vinculación significativa entre el Imperio y el Perú. En cambio, como se verá, glorifica la obra de España y considera la Colonia como la época en que se inicia la formación del Perú.

La *Historia compendiada del Perú* del padre Cappa desató vivas polémicas. Le contestaron Eugenio Larrabure, secretario del Ateneo, y Ricardo Palma. La crítica de Larrabure es totalmente adjetiva y no implica, en ningún momento, la defensa

del Imperio o del indígena contra los ataques de Cappa¹⁶. De hecho, la actitud del autor de la *Historia compendiada* se encontraba en consonancia con el creciente hispanismo de la oligarquía, grupo social que buscaba sus raíces y modelos de identidad en España y, en el interior del país, en la época colonial, etapa en la que se había cristalizado la legitimidad de la dominación sobre lo indígena.

5. La segunda divulgación

El autor que domina la divulgación de la historia del Perú entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX es Carlos Wiesse. Entre el contexto sociocultural en el que escribe Wiesse y aquel en que lo hace Lorente hay diferencias muy significativas que, en función de comprender sus versiones de la historia del Perú, es necesario reseñar. Un primer hecho que define la atmósfera cultural de la época es la vitalización del sentimiento nacionalista. La guerra con Chile removió profundamente la conciencia nacional, dejando como saldo un sentimiento de frustración y amargura. El nacionalismo adquirió un tono grave, tendió a ser doliente y revanchista. No en vano González Prada consideraba «el amor a la patria y el odio a Chile» como la fórmula que condensaba el temperamento en que debería educarse a la juventud. Pero también la guerra con Chile reveló lo precario de la integración social en el Perú¹⁷: las lealtades entre grupos étnico-sociales eran frágiles o inexistentes. El «problema del indio» pasa a ser, así, una de las preocupaciones centrales de la intelectualidad.

Pese a que González Prada había proclamado que la cuestión del indio «más que pedagógica, es económica, es social» (1969, p. 234), el consenso de las clases dominantes vio en la educación, y en menor medida en la inmigración¹⁸, los factores redentores que podrían levantar a la raza indígena de su «abatimiento secular». Nace así lo que puede llamarse «impulso educativo», esto es, la voluntad y compromiso del Estado para difundir la educación elemental a todos los grupos

¹⁶ La polémica se centra en torno a detalles históricos de los viajes de Colón. Larrabure opina que es acertado «[...] principiar la historia del Perú por una reseña del descubrimiento de América» y piensa además que es necesario levantar el nombre español y no manchar su reputación.

¹⁷ Para un análisis de este problema, ver Bonilla (1980).

¹⁸ Juan F. Pazos, en su tesis de bachiller titulada *Inmigración en el Perú*, expone un punto de vista representativo. Primero se lamenta de la raza indígena: «Es por naturaleza linfática, sin hábitos de trabajo, sin nociones de higiene privada, no exenta de vicios, recelosa y tímida, arrastra desde la Conquista una vida mísera y triste. Y ella forma la mayoría de nuestro país, pues las 5/6 partes de éste son indígenas» (Pazos Varela, 1891, p. 11). Finalmente, considera que, si «el elemento sajón se hubiera adueñado de nuestro territorio, distinto sería el cuadro que hoy presentara» (Pazos Varela, 1891, p. 20). Además, precisa que «necesitamos cruzar la nuestra [raza] con otra superior» (Pazos Varela, 1891, p. 21).

sociales. A pesar de que este compromiso había existido desde la Independencia, es solo durante la República aristocrática que comienza a hacerse realidad. Así, mientras Lorente sabe que escribe para una minoría, Wiesse supone que sus textos serán leídos por un número cada vez mayor de niños y jóvenes. En efecto, los liberales del siglo XIX conocían muy bien los valores por los que luchaban, esto es, la democracia y la libertad. No obstante, eran conscientes de que empezaban una guerra cuya primera batalla era formar conciencia en los grupos dominantes sobre la necesidad de ilustrar al pueblo. Es así, por ejemplo, que Francisco de Paula González Vigil –la figura señera del liberalismo peruano decimonónico– escribe:

[...] ni los aristócratas que buscan un paraíso privado que es un destierro público ni los infelices tienen patria. ¡Cómo pueden tenerla cuando les falta pan! Si tuvieran patria tendrían padre y madre que los atendieran, tendrían hermanos que les dieran una parte de su riqueza, para emplearla en el trabajo y proporcionarse alguna pequeña comodidad en la vida (González Vigil, 1883).

Luego de suscribir con entusiasmo que «propagar la ilustración» es la forma de «mejorarnos republicanamente», advierte la necesidad de «acercarse más y más las clases sociales, y reconocer aunque sin proclamarlas todavía la libertad, la igualdad y la fraternidad» (González Vigil, 1883, p. 63).

De hecho, entre 1890 y 1907 se produce un incremento sustancial del número de alumnos en las escuelas primarias (cuadro 1).

Cuadro 1
Número de escuelas y alumnos de educación primaria

Año	Escuelas	Alumnos
1890	844	57.260
1902	1.271	107.143
1907	2.262	161.660

Fuente: Wiesse (1909b).

La idea central era que la escuela sería el laboratorio donde se cristalizaría la unidad nacional. Con respecto al indígena, la educación sería una especie de escalera mediante la cual ascendería a la civilización (cuadro 2).

Cuadro 2
Composición por raza y por sexo del alumnado de instrucción primaria, 1907 (en porcentajes)

Raza		Sexo	
Mestizos	43,0	Hombres	63,8
Indios aborígenes	37,0	Mujeres	36,2
Blancos	18,7		
Negros	1,3		
Total	100	Total	100

Fuente: Wiese (1909b).

La instrucción primaria estaba dividida entonces en dos ciclos: uno de dos años, el otro de tres. El primero era gratuito y obligatorio (cuadro 3).

Cuadro 3
Planes de estudio del primer ciclo de la instrucción primaria

	Primer año	Segundo año
Educación intelectual	Lectura y Escritura	Lectura y Escritura
	Aritmética	Aritmética
	Lecciones de Cosas	Lecciones de Cosas
		Nociones de Geografía e Historia del Perú
Educación moral	Doctrina Cristiana	Principales Deberes
Educación física	Juegos y Cantos	Juegos y Cantos

Fuente: Wiese (1909b).

La educación es la principal idea fuerza de la época. Ella sería la clave para la integración nacional y el desarrollo económico. Es así que en las memorias de prefectos y subprefectos de principios del siglo XX se encuentran constantes demandas de apoyo a la educación dirigidas al gobierno. Entre las que podrían citarse, la del prefecto del Cusco, de 1905, resulta muy ilustrativa:

Los pueblos de este departamento, formado en su mayor parte por indígenas, que no tienen ni la más remota idea de lo que importa la vida civilizada, que no conocen sus derechos y deberes, necesitan como lo han merecido atención preferente y decidido apoyo por parte del Supremo Gobierno, para conseguir

la instrucción y educación de esas masas que aparentemente forman parte de nuestra nacionalidad (Parra, 1905, p. 28).

Ya a principios de siglo existe un compromiso firme por parte del Estado para difundir la educación elemental. Aunque el racismo siga modelando la imagen del indio, el impulso educativo significó reafirmar la posibilidad de un destino nacional para el Perú. Las tesis de Alejandro Deustua, si bien teorizan el sentido común de las clases dominantes más conservadoras, no tienen mayor acogida, ya que la posibilidad de «redimir» al indio se convierte en un postulado que es necesario aceptar para identificarse como peruano. Deustua representaba una posición extrema para la cual la educación del indio no tendría el menor sentido.

Es doloroso reconocer este hecho; pero es necesario reconocerlo para plantear el problema de la educación indígena dentro de los términos que la experiencia ofrece. Está bien que se utilice las habilidades mecánicas del indio, mucho mejor que se le ampare y defienda contra sus explotadores de todas las especies y que se introduzca en sus costumbres los hábitos de higiene de que carece. Pero no debe irse más allá [...]. El indio no es ni puede ser sino una máquina (Deustua, 1937, p. 68).

La escuela llevaría el mensaje de que todos los peruanos son iguales ante la ley y de que las diferencias de fortuna provienen del mérito y la preparación, de una voluntad de surgir que la misma escuela se encargaría de formar. De hecho, se trata de un mensaje de afirmación democrática que, a pesar de ignorar la importancia de otros principios de estratificación social (étnico-culturales), deja, sin embargo, establecida una normatividad sustancial frente a la cual esos otros principios aparecen como rezagos o supervivencias llamados a perder importancia y a desaparecer.

Se trataba de enseñar el «amor a la patria», de inculcar en el indio un sentimiento de lealtad con el Perú. Para ello, él debería dejar de lado su ser indígena para identificarse como peruano. Tendría, por tanto, que eliminar o reprimir su desconfianza y odio seculares hacia lo blanco-occidental, para asumirse, en cambio, como sujeto de derechos, como persona a igual título que cualquier otro peruano, como hombre que podría perfeccionarse y progresar. En síntesis: un olvido a cambio de una promesa. Esa es la propuesta del sistema escolar en el momento en que se desarrolla el impulso educativo. En un medio dominado por la herencia colonial, la ideología oficial, liberal y republicana, transmitida por el sistema escolar, tuvo efectos subversivos. La escuela desestabilizó al gamonalismo.

Pero, ¿por qué el indio habría de amar a la patria? ¿Por qué tendría que desarrollar un sentimiento de lealtad por algo que lejos de haberle proporcionado algún beneficio solo había significado explotación? Ciertamente que su redefinición como peruano significaba reconocer su calidad humana y abrirle las puertas al progreso. Pero, fuera de la promesa democrática, de otro lado tan lejana y con tan pocos antecedentes visibles, otro elemento esencial de la pedagogía de la patria era la religión. De hecho, el antecedente más importante para la consolidación nacional del país era la relativa unidad religiosa alcanzada durante la Colonia. En el siglo XIX era conciencia pública que el único vínculo espiritual que acercaba a los habitantes del país era el catolicismo. No es entonces casual que la enseñanza del patriotismo se basara en la religión tanto o más que en la promesa democrática. Si en el transcurso de la Colonia el cristianismo se constituye en el fundamento de la fidelidad al rey de España, ahora, en la República, el sentimiento religioso es postulado como la base de la obligación para con la patria. El sacerdote Mariano Holguín, en su discurso del 28 de julio de 1900, expresa: «[...] el cristianismo, que es la religión del amor, es también la más alta escuela del verdadero patriotismo» (1900). En el manual de instrucción primaria de segundo grado del servicio militar obligatorio, la profesión de fe del soldado empieza precisamente con la frase: «Creo en Dios y en mi patria» (Holguín, 1900, p. 15).

Entre exaltar la tradición o subrayar el carácter inconcluso del Perú, ¿dónde poner el énfasis para crear en la juventud el sentido de compromiso para con el país? El examen de la posición del joven José de la Riva-Agüero en su *Historia en el Perú* (1910) puede aportar algunas luces sobre la naturaleza del dilema y la solución que le dieron los intelectuales de los grupos dominantes. En definitiva, Riva-Agüero piensa que la patria es una «creación histórica», cuya esencia es el «alma nacional», constituida por

[...] la suma de lo que mejor hay en nosotros, de nuestros más altos y generosos anhelos, agregada a los de nuestros padres y antepasados, y a los de todos los que nos precedieron en estas tierras cuya configuración y cuyas influencias determinan [...] peculiares intereses y privativas maneras de sentir que se traducen en un persistente ideal (Riva-Agüero, 1910, pp. 550-551).

Riva-Agüero da por existente esta «alma nacional»: «si no existiera, carecería nuestra patria de razón de ser», y piensa que su tarea y la de los historiadores es vivificarla, «traerla a regiones de luz, de hacer que sienta y conozca su propia vida, que adquiera, en una palabra, conciencia clara y plena de sí» (1910, p. 551). En verdad, supone como dado lo que aún debe ser construido; imagina la patria más

que como una comunidad de personas, como un conjunto de anhelos e ideales ya prefijado que hay que acatar, reverenciar y realizar. No obstante, Riva-Agüero reconoce que

[...] la nacionalidad peruana no estará definitivamente constituida mientras en la conciencia pública y en las costumbres no se imponga la imprescindible solidaridad y confraternidad entre los blancos, los mestizos y los indios (Riva-Agüero, 1910, p. 550).

Pero, en vez de un llamado a construir la nación peruana, se insiste en que la tradición ya ha formado los cauces por donde habrá de transcurrir su futuro.

La idea de patria tiende a sacralizarse, y la lealtad hacia ella es postulada como un deber cristiano. Esta acentuación de las ideas de patria y de deber, en desmedro de las de nación y derecho, refleja el carácter tradicionalista y conservador que el liberalismo oligárquico quería imprimir al emergente sentimiento nacionalista. Así, se enfatiza la continuidad, la dominación del pasado sobre el presente. También el sentimiento de obligación y el culto de los héroes. Actitudes estas promovidas por la emergente oligarquía que apostaba a la integración nacional en el supuesto de que esta no llevaría a cuestionar lo esencial de su dominación¹⁹. La investigación histórica y la divulgación tendrían como objetivo hacer explícita esa continuidad.

Como respuesta a la derrota en la guerra con Chile, se afianza en la intelectualidad un sentimiento nacionalista que impulsa el desarrollo de la educación en la idea de que esta sería el instrumento clave para lograr la integración social. Para redefinir identidades y extender la conciencia nacional, se recurre tanto a generar expectativas en torno a la promesa democrática como a suscitar un sentimiento de fidelidad que está moldeado sobre el deber cristiano. Dándose por supuesta la existencia de un «alma nacional», se trataba de que los peruanos la hicieran suya. Los cursos de Historia del Perú serían precisamente el vehículo mediante el cual la niñez y la juventud de los diferentes sectores sociales internalizarían la solidaridad en el cumplimiento de los deberes para con la patria como el valor central del nacionalismo peruano. En el terreno de la historiografía escolar, estos desarrollos traen como exigencia que los acontecimientos sean narrados desde un punto de vista «peruano». Por tanto, había que resaltar la integración nacional y soslayar las fracturas étnico-sociales.

¹⁹ Esta connotación tradicionalista del concepto de patria era un hecho relativamente nuevo. Los hombres de la Independencia la entendían, según Basadre, no como asociada a la fidelidad a una esencia inmutable, sino a la felicidad en el aquí y en el ahora.

El avance de la historia y las disciplinas afines tiene también repercusiones muy definidas en la historia oficial. Entre Lorente y Wiese media una época marcada por un considerable desarrollo en los estudios sobre el pasado prehispánico. Más específicamente, hay tres campos cuyos avances la historia oficial no podrá ignorar. La arqueología, con Uhle y Tello, complejiza la imagen del pasado prehispánico, descubriendo la importancia de la etapa preincaica. Antes, siguiendo a Garcilaso, ella era considerada como un «período primordial», dominado por «behetrías» aún carentes de un desarrollo cultural significativo. Un segundo desarrollo importante está representado por la publicación de las crónicas, por obra, principalmente, del erudito Marco Jiménez de la Espada. Finalmente, el desarrollo de la antropología, en especial la obra precursora de Cunow sobre el parentesco (1896), que permitió poner en el centro de la historia andina al ayllu, institución que antes no había merecido mayor atención. Es conveniente remarcar que lo que interesa en el presente trabajo es, ante todo, reconstruir las grandes imágenes sobre el pasado –los lugares comunes– con sus respectivas valoraciones; esto es, lo que una época piensa sobre otra. Interesa resaltar los tópicos que a fuerza de ser repetidos y compartidos se convierten en invisibles, aunque fundamenten imágenes más elaboradas y personales. En este sentido, los aspectos cognitivos de la representación del pasado interesan solo en la medida en que su acumulación pueda implicar algún cambio a nivel de las grandes imágenes y las valoraciones.

Carlos Wiese y sus contemporáneos

Igual que Lorente²⁰, a quien consideraba uno de sus maestros, Carlos Wiese (1859-1945) sitúa su labor más cerca de la divulgación que de la investigación. No obstante, nunca pierde contacto con esta e incursiona periódicamente en nuevos temas. Es precisamente esta posición, a mitad de camino entre la ciencia y el sentido común, el hecho que explica lo extendido y duradero de su influencia. Entre 1892 –fecha de aparición de su primer trabajo de divulgación histórica– y finales de los años 1930, Wiese renovará constantemente sus textos escolares, introduciendo en ellos los últimos avances producidos en la historiografía, de manera de darles una constante actualidad. Sobre la amplitud de su influencia, Jorge Guillermo Leguía escribe:

[...] esas características los han impuesto de modo absoluto en nuestra ense-

²⁰ J. G. Leguía refiere que Wiese formó «entusiastas comisiones» para erigir un monumento a Lorente (1941, p. 61).

ñanza, y no hay peruano que no haya aprendido los primeros rudimentos en los precisos y hondos manuales del benemérito profesor (Leguía, 1941).

Wiese nació en Tacna en 1859. Después de realizar sus estudios primarios, va a Lima, donde estudia la secundaria en el Colegio Inglés. En San Marcos se gradúa sucesivamente de bachiller en Letras (1876), bachiller en Derecho (1879), doctor en Letras (1884) y, por último, doctor en Derecho (1902). Después de algunos años de enseñanza en colegios secundarios en el norte del país (1881-1884), vuelve definitivamente a Lima, a San Marcos, donde ejercerá la docencia por espacio de 46 años (1884-1930). Inaugura la cátedra de Historia Crítica del Perú y se convierte en el profesor de dos generaciones que habrían de marcar la historia peruana: la del Novecientos (Francisco y Ventura García Calderón, José de la Riva-Agüero, V. A. Belaunde) y la de la Reforma Universitaria (Haya de la Torre, Basadre, Porras Barrenechea, Mariátegui).

En la Biblioteca Nacional, se encuentran catalogados 24 textos de divulgación de Wiese (cuadro 4): 7 para la escuela primaria, 14 para los colegios secundarios y 3 para la instrucción superior. 10 textos son de Historia, 10 de Geografía, 3 de Moral, Cívica y Derecho, y 1 de Sociología. Sus libros fueron objeto de muchas reediciones, convirtiéndose, además, en modelo de innumerables textos de primaria donde su influencia es fácilmente rastreable, ya que muchas veces se encuentran allí repetidas frases o hasta párrafos extraídos de sus obras.

Cuadro 4

Clasificación de los textos escolares de Carlos Wiese existentes en la Biblioteca Nacional

	Materias	Textos
Primaria		7
	Historia	3
	Geografía	3
	Moral y Cívica	1
Secundaria		14
	Historia	5
	Geografía	7
	Derecho y Cívica	2
Superior		3
	Historia	2
	Sociología	1

Respecto a Lorente y la divulgación de la historia prehispánica en el período anterior, la obra de Wiese representa un conjunto de continuidades y cambios que, luego de ser reseñados, se analizarán con más detalle. En general, Wiese proporciona una imagen más compleja y densa del Imperio incaico, hecho que traduce el avance en el conocimiento, pero también la mayor importancia que la época otorga al saber histórico.

Sobre el régimen sociopolítico del Imperio incaico, Wiese, en la tradición de la historiografía anterior, afirma su significado civilizador, a la par que califica la organización política como un «régimen admirable de administración» (1913, p. 259). No obstante, a diferencia de sus antecesores, introduce, o en todo caso acentúa, el papel de la desigualdad social, presentándola como una de las bases de la organización andina, como un hecho dotado de un poder estructurante sobre la vida cotidiana.

En cuanto a la situación del indio y, en general, a la valoración de la cultura andina prehispánica, es visible, como en Lorente, una biologización de lo social. Pero hay algo nuevo: en vez de suponer al indio como triste y deprimido, Wiese lo imagina contento y satisfecho, aunque afirme que le faltan aspiraciones. En conjunto, como se verá, la valoración de Wiese es más positiva que la de Lorente.

El subrayar la desigualdad como principio de organización social, en vez de postular como Prescott o Lorente la igualdad de las fortunas, tiene varias causas. Una de ellas es, evidentemente, el avance en las investigaciones históricas. Pero Prescott y Lorente tuvieron suficiente acceso a crónicas y documentos como para percatarse de la omnipresencia de la estratificación social. La relativa ceguera de Lorente y la sensibilidad de Wiese requieren, pues, más explicaciones.

Quizás el hecho decisivo sea que Wiese escriba, como se ha visto, en una época en que la extensión de la escuela hacia el indígena comenzaba a ser una realidad y no solo una simple intención, como antes lo fuera. Al ampliarse la cobertura educativa y llegar esta al indio era conveniente para los grupos dominantes subrayar la importancia de las jerarquías sociales, tanto para legitimar su situación ante sus propios ojos como, también, para evitar una visión igualitaria del Imperio que podría suscitar comparaciones desfavorables para la situación del Perú contemporáneo.

Es así que en los textos de Wiese la existencia de clases sociales, con sus correspondientes privilegios, merece una considerable atención. Refiriéndose al orden social incaico escribe:

Este régimen, para los del pueblo, constituía un comunismo tiránico y, en relación con los curacas y orejones, era un parasitismo injusto; pero aun cuando fuere cierto que la carga de los tributos resultaba pesada para los indios some-

tidos, estos vivían contentos y satisfechos con sus leyes y costumbres, sin desear nada mejor (Wiesse, 1935, p. 82).

Luego, hablando de la arquitectura, señala que mientras las casas del pueblo eran muy rudimentarias las «de los ricos eran mucho mejores [...]». Su interior demostraba un lujo extraordinario» (Wiesse, 1935, p. 99).

En realidad, Wiesse adopta un tono complaciente al advertir las desigualdades:

No existía la propiedad particular de tierras para los simples súbditos del imperio: las tierras pertenecían a los ayllus o comunidades, fuera de las porciones reservadas a las huacas, al Inca, y a los curacas y orejones, que ellos sí gozaban del privilegio de la propiedad (Wiesse, 1928, p. 43).

Más tarde, refiriéndose a la sencillez del régimen alimenticio del hombre del pueblo, precisa que «los banquetes opíparos estaban reservados a los nobles» (Wiesse, 1928, p. 52). Es como si Wiesse se sintiera aliviado de encontrar diferencias sociales y satisfecho de expresarlas, en tanto ello permitía considerar normal la situación del Perú en el momento en que él escribe, situación marcada por la desigualdad y la existencia de un abismo cultural entre grupos sociales.

Respecto a la situación del indio, Wiesse no escapa totalmente a la biologización de lo social, a considerar lo que es producto de la historia como si fuera un hecho biológico inmutable. Tampoco, sin embargo, se adhiere a un determinismo racial. Su posición es, más bien, la de un eclecticismo no teorizado. En efecto, a pesar de que Wiesse suscribe las opiniones negativas que en su época circulaban sobre el indio, considera las características de una raza como algo que puede modificarse dentro de límites que no llega a precisar²¹.

Entre la inmutabilidad de lo biológico y la historicidad de lo social, Wiesse no llega a explicitar una posición clara. Aunque acerca de su opinión sobre el significado de la Conquista se hablará luego, conviene ahora analizar las raíces de esta ambigüedad que lo sitúa lejos de, por ejemplo, un Deustua, para quien el indio era un callejón sin salida en el proceso evolutivo de la humanidad. El racismo de Wiesse es mucho más atenuado. Una de las razones de su posición está en el poco sentido que tenía enseñar a los indios que ellos eran inferiores y que no podían aprender. El impulso educativo implicaba creer en la posibilidad de una

²¹ Wiesse describe así el temperamento de las razas americanas: «son taciturnos, cautelosos, ocultan sus sentimientos bajo un exterior apacible, manifiestan indiferencia al dolor físico y sus facultades intelectuales están poco desarrolladas. Los indios peruanos, en particular, presentan un temperamento linfático tan bien acentuado en su constitución física como en su funcionamiento psicológico» (1913, p. 52).

«redención» de la raza indígena, en una rehabilitación, cuya fórmula sería dejar el alcohol, la coca, el lenguaje nativo y adquirir, en cambio, el español, la higiene y la cultura. La educación produciría la reforma del carácter y las costumbres; también la adquisición de conocimientos que permitirían a los indios incorporarse a la sociedad nacional como ciudadanos útiles.

Wiese supone al súbdito común del Imperio como «satisfecho y contento», aunque dentro de limitaciones más o menos estrechas de las que, sin embargo, él no es consciente y no tienen importancia práctica para su bienestar subjetivo. Comienza a dejarse atrás la imagen del indio melancólico por naturaleza, que en la música, la embriaguez y las fiestas busca vanamente olvidar una sensación indefinida pero omnipresente, un sentimiento de carencia, la intuición de que le falta algo que ni siquiera es capaz de nombrar. La opinión de Wiese implica una atenuación del racismo y una rehabilitación del indígena del pasado. No se podría atribuir a la naturaleza, por lo menos no totalmente, la aflictiva situación del indio; esta sería un resultado de la Conquista. En esta rehabilitación hay que ver un paso significativo en el camino que lleva recorrido el nacionalismo peruano: de la identificación parcial y tibia con el Imperio incaico a la admiración sin reservas que hoy tiende a prevalecer.

Otros divulgadores del período suscriben muchas de las opiniones de Wiese. Manuel Calvo y Pérez, por ejemplo, es un divulgador neto. Escribió toda clase de textos, desde silabarios para los niños hasta libros de historia para los diferentes años de educación secundaria. Calvo y Pérez cita con frecuencia a Prescott, Rive-ro, Markham y Wiese: mucha de la información que transcribe y de los juicios que formula están tomados de estos autores. A diferencia de Wiese, no insiste tanto en la desigualdad, pero es, en cambio, más negativo al calificar la situación del indio. Refiriéndose a la organización social escribe:

Este sistema, si bien suprimía la lucha de clases, en cambio tenía el grave inconveniente de estacionar al indio, quien no aspiraba a ser más de lo que era, pues no existió para él estímulo de ninguna especie (Calvo y Pérez, 1922, p. 73).

Dado el absolutismo del gobierno incásico y la forma comunista de su administración, los súbditos del imperio eran de carácter apacible, sumisos, sencillos y en extremo religiosos (Calvo y Pérez, 1922, p. 164).

La opinión de Calvo y Pérez se encuentra en un punto medio entre Lorente y Wiese. A semejanza del primero piensa que todos los indios son iguales, pero junto con el segundo ha roto con la tesis de la melancolía. Es un escritor convencional, de retaguardia.

Asimismo, un divulgador importante del período es Atilio Sivirichi, quien analiza el influjo del indigenismo en la divulgación escolar. Fuertemente influido por Garcilaso, Sivirichi exalta con admiración sincera la «misión civilizadora» de los incas, tan evidente para los pueblos conquistados que: «Todas las naciones sojuzgadas colaboraron en la obra de unificación social, bajo un régimen de organización y confederación redentora» (1947, p. 35). También, en la misma línea, acentúa el carácter benefactor del Imperio: «Fue un gobierno paternal que sabiamente atendía a las necesidades y el bienestar de todo el pueblo» (Sivirichi, 1947, p. 3). A pesar de calificar al gobierno como una «monarquía teocrática absolutista», Sivirichi supone un régimen social donde la concentración del poder civil, militar y religioso tenía como objetivo el realizar el ideal de una sociedad sin pobreza y solidaria. A diferencia de Calvo y Pérez, Sivirichi va mucho más lejos que Wiesse anticipando la «identificación total».

No en vano el Riva-Agüero de los años 1930, el que se autoidentifica como reaccionario, al analizar los textos escolares de Historia del Perú, escoge a Sivirichi como el blanco principal de sus ataques:

Para magnificar sin crítica las primitivas culturas indias, insiste en el increíble millón de pobladores de Chan Chan; [...] y da a entender en todo aquel capítulo que no más en el Chimú se realizaban sacrificios humanos, cuando consta la generalidad de tales inmolaciones bárbaras en todo el Perú prehispánico (Riva-Agüero, 1935, p. 13).

La desvalorización de lo indígena²² lleva a Riva-Agüero a efectuar con mordaz ironía un detallado inventario de los errores del autor indigenista para, finalmente, aconsejar en su informe «que se desautoricen, por erróneos, tendenciosos y mal escritos, los textos históricos de D. Atilio Sivirichi» (1935, p. 37).

En el otro extremo de la orientación representada por Sivirichi está ubicado el sacerdote español Santos García, profesor durante más de 38 años del colegio jesuita La Inmaculada y autor de numerosos textos escolares de Geografía e Historia.

Santos García, cuya visión hispanista puede considerarse como heredera de la tradición de Cappa, pone especial énfasis en la desigualdad social y en la negativa situación del indio durante el Imperio. En efecto, describiendo la repartición del producto del trabajo de los ayllus comenta:

²² Riva-Agüero califica así al Imperio: «una tímida grey de esclavos taciturnos acostumbrados al yugo». Se vuelve a la tesis de la melancolía (ver Llosa, 1983, p. 5). Además, este considerar a los indios «acostumbrados al yugo» pretende legitimar la dominación sobre el indio, argumento que se remonta a Juan Ginés de Sepúlveda y su *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*.

Con esta organización todos tenían qué comer, y los indios en general se contentaban con ella; pero en cambio se fomentaba la diferencia de las clases sociales, y los pobres indios trabajaban para los orejones que vivían como verdaderos zánganos de la colonia imperial. El indio no se preocupaba de aumentar su fortuna, ni podía, aunque quisiese; y convertido en máquina de trabajo servil, nada inventó ni le importaba la suerte del imperio (García, 1949, pp. 21-22).

Socialmente, el indio era infeliz, no tenía libertad [...] todo estaba determinado por el Inca (García, 1949, p. 24).

En la sierra, como suele decirse, los indios todos son iguales. Al ver uno se puede decir que así son todos (García, 1949, p. 19).

La imagen del indio y del régimen social que emerge de los juicios de Santos García es, obviamente, negativa, aunque no deja de tener cierta inconsistencia. Sucede que el autor no saca las consecuencias de lo que dice. Su descripción aparece como disgregada, sin condensarse en una síntesis clara. Por un lado, señala que los indios se «contentaban» y «todos tenía qué comer»; pero, por el otro, afirma que los indios eran «iguales» y que eran «máquinas serviles» de la colmena imperial. Siendo «infelices», carentes de estímulos y de libertad, ni se rebelaban ni aceptaban totalmente el yugo de la dominación imperial. ¿Qué le falta a Santos García para concluir, con Lorente y Cappa, que el indio vivía en una situación «abyecta»? ¿Por qué no cierra su descripción con los calificativos que naturalmente fluyen de ella? Dos factores deben ser considerados: a) la raza fue perdiendo legitimidad como factor de explicación científica de lo social. Ello aun cuando el racismo subsista como ideología espontánea; b) la desvalorización de la cultura andina tenía como límite la voluntad de identificación parcial con sus logros. El nacionalismo peruano trató de rescatar y subrayar hechos y características del Imperio incaico que podían ser apreciados y de los que podría nutrirse el orgullo de ser peruano. Es esta identificación parcial, que lentamente se había consolidado, la que mediatiza el racismo de Santos García. En efecto, el paso decisivo entre Lorente y Wiesse es que el segundo atribuye la supuesta melancolía del indio más que a un factor racial a un hecho histórico.

6. La tercera divulgación

De igual forma que Lorente y, después de él, Carlos Wiesse, Gustavo Pons Muzzo no es exclusivamente un divulgador, es también un historiador con incursiones periódicas en la investigación, capaz por tanto de vincular la historia-ciencia con la enseñanza, apto para producir una síntesis que implique la introducción de

los logros de la primera en la segunda. Los textos escolares de Pons Muzzo comienzan a tener difusión a fines de la década de 1940, para alcanzar el máximo de su influencia hacia el término de los 1960, cuando la proliferación de textos alternativos les hace perder el virtual monopolio del que gozaron por espacio de dos décadas.

Conviene precisar, muy brevemente, los cambios más significativos que marcan la atmósfera cultural en la que escribe Pons Muzzo en relación a la que caracteriza a la época de Wiesse. Un primer hecho trascendental es que el racismo pierde todo apoyo científico. Los textos escolares de este período ya no hacen más referencia a las razas y su temperamento.

Otro hecho que no puede dejar de señalarse, aun en una revisión sumaria como la presente, es el nuevo vigor que adquiere el impulso educativo, centrado ahora en el campo de la educación secundaria. A fines de la década de 1940, la instrucción media se declara gratuita, de forma que desde el inicio de la siguiente década se registra un crecimiento veloz en la matrícula. Un proceso similar ocurrirá en la educación universitaria a partir de 1960 (cuadro 5).

Cuadro 5
Matrícula escolar primaria, secundaria y universitaria (en miles de estudiantes)

Año	Primaria	Secundaria	Universitaria
1918	179,63	3,30	1,99
1928	312,23	6,04	2,70
1938	499,52	14,40	3,92
1948	874,75	47,13	13,42
1958	1.110,74	103,71	20,52
1968	2.067,44	476,24	73,61
1980	2.983,97	1.124,54	177,57
1985	3.513,59	1.381,31	242,38

Fuente: ver la sección V, «Estadísticas sobre el desarrollo histórico de la educación».

Este rápido aumento de la matrícula a todos los niveles se traduce en un mejoramiento del perfil educativo de la población (cuadro 6).

Cuadro 6
 Perfil educativo de la población peruana en edad postescolar (15 años y más; en porcentajes)

Nivel educativo	1940	1961	1972	1981
Sin instrucción	57,6	38,6	26,5	15,9
Primaria	36,8	47,5	48,3	43,7
Secundaria	4,7	11,5	20,7	30,5
Superior	0,9	2,4	4,5	9,9
Total	100	100	100	100
Cantidad (en miles)	3.593	5.465	7.486	9.896

Fuente: ver la sección V, «Estadísticas sobre el desarrollo histórico de la educación».

El hecho más característico revelado por el cuadro 6 es el crecimiento vertiginoso de la educación secundaria y superior, factor que tiene como correlato la disminución, igualmente impresionante, de la población que carece de instrucción. Bajo la expectativa o demanda de las clases populares, el compromiso del Estado con la educación fue ampliándose, de manera que los recursos dedicados a financiarla resultaron cada vez más significativos (cuadro 7).

Cuadro 7
 Gasto en educación en términos reales y como porcentaje del presupuesto (en millones de soles de 1950)

Año	Gasto	Porcentaje del presupuesto
1918	32,9	
1928	71,3	
1938	77,5	9,8
1948	193,8	14,3
1958	598,7	24,4
1968	1.536,4	24,4
1978	1.680,1	20,3
1984	1.265,2	10,9

Fuente: ver la sección V, «Estadísticas sobre el desarrollo histórico de la educación».

Puede observarse que el crecimiento del gasto se acelera en la década de 1940, para alcanzar un crecimiento máximo a fines de los años 1960, momento a partir

del cual hay un estancamiento del gasto real y una caída de su participación en el presupuesto. Finalmente, en la primera mitad de la presente década de 1980, se observa una dramática declinación tanto en el presupuesto en educación como en la razón entre presupuesto y estudiantes (cuadro 8).

Cuadro 8
Presupuesto en educación y número de alumnos de primaria y secundaria (en millones de soles de 1950)

Año	Presupuesto	Estudiantes (miles)	Razón presupuesto/ estudiantes
1948	193	921	209,5
1958	598	1.213	493,5
1968	1.536	2.543	603,5
1978	1.680	4.041	415,7
1984	1.265	4.789	264,1

Fuente: ver la sección V, «Estadísticas sobre el desarrollo histórico de la educación».

El cuadro 8 revela que la educación comenzó a perder prioridad a partir de 1968. Tomando como base 100 ese año, los gastos por alumno bajan a 43 en 1984. Esta dramática reducción ha significado profesores mal remunerados y poco motivados para mejorar su magisterio, colegios que comienzan a derruirse sin haber sido nunca terminados o, en todo caso, ausencia general de servicios de mantenimiento y reparación. En general, puede decirse que la calidad de la educación ha disminuido notablemente. Cuestionada su utilidad económica, vista con sospechas como una incubadora de radicalismo político, la educación, aun cuando conserve la expectativa popular, tiende a ser abandonada por el Estado y las clases dominantes. Falto de orientación y de apoyo económico, el sistema educativo pierde coherencia y sentido. En este contexto de vacío normativo, la posición de los maestros resulta cada vez más autónoma para decidir los contenidos y la orientación ideológica de la enseñanza. Dado que en la mayoría de los centros educativos estatales los alumnos no están en la capacidad económica de adquirir textos escolares, la influencia de estos se ejerce solo en tanto ellos son internalizados por los maestros que se ven en la necesidad de, literalmente, dictar la clase para que esta sea copiada en los cuadernos, improvisándose así textos que muchas veces no tienen ni el desarrollo ni el rigor requeridos²³.

²³ Estas observaciones son resultado de la visita que el equipo de Educación del Departamento de Ciencias Sociales hiciera a alrededor de 50 colegios secundarios en 9 capitales de departamento del país.

Por último, hay que mencionar que, bajo el estímulo del crecimiento demográfico y el auge económico, los flujos migratorios adquieren desde 1950 una significación desconocida hasta entonces. La redefinición de identidades se convierte en una realidad que requiere, con urgencia, de un apoyo del sistema educativo. En el traslado a la ciudad, el equipo cultural y la autoimagen del migrante dejan de ser adecuados; se impone entonces la necesidad de una resocialización, uno de cuyos aspectos es su definición como peruano. En realidad, con las migraciones, la urbanización y la expansión educativa, lo que antes se daba como supuesto –la identidad nacional– comienza a ser una creación colectiva, una exigencia y una tarea. A principios de siglo, las clases privilegiadas propusieron a las populares la integración nacional, en el entendido de que la nacionalidad peruana se encontraba ya definida en sus rasgos básicos. Las clases populares internalizaron el mensaje, pero poco a poco han comenzado a imprimir su propio sello a la emergente identidad nacional. Precisamente uno de los aspectos donde este proceso es más notorio es la relación entre la República del Perú y el Imperio de los incas, en tanto este es asumido como síntesis de la cultura andina. El nacionalismo se hace cada vez más popular y andino.

Gustavo Pons Muzzo y sus contemporáneos

En la presentación del Imperio incaico que hace Pons Muzzo, el hecho más característico es la supresión de cualquier hipótesis sobre la psicología del indio y sobre su grado de bienestar subjetivo. Es decir, acerca de la capacidad de la cultura andina de producir felicidad. En cambio, se sigue afirmando que el Estado inca –si bien absoluto– era, sobre todo, sabio y benefactor. En los primeros textos de este autor es aún posible encontrar restos de la imagen del indio como máquina: «Un hombre del pueblo en el Imperio incaico no desempeñaba ninguna función política de importancia [...]. Solo tenía como misión importante obedecer y trabajar» (Pons Muzzo, 1953, p. 119). Más tarde estas apreciaciones son suprimidas, insistiéndose solamente en la seguridad y el bienestar material del súbdito del Imperio, sin pretender juzgar su situación desde valores extraños a su cultura. A partir de los textos de Pons Muzzo se pierde esta dimensión comparativa en la cual la cultura andina salía explícitamente desfavorecida o, en todo caso, implícitamente considerada como algo superado. No es, por supuesto, casual que ello coincida con el reclamo de «un imparcial conocimiento [...] al margen de doctrinas extremistas (indigenismo, hispanismo, etc.)» (Pons Muzzo, 1956, p. III). El punto de vista científico estaría pues equidistante entre lo occidental y lo autóctono. Dentro de la atmósfera cultural de la época dominada por el desprecio

por lo indígena esta formulación, que tiende a convertirse en frase de rigor, en cliché, tiene un significado reivindicativo. Ella registra la decadencia de las teorías racistas que constituían uno de los grandes obstáculos para profundizar la identificación con el pasado del país, esto es, para observar y apreciar las continuidades culturales del Perú contemporáneo respecto a la cultura andina o, en cualquier forma, para ver en ellas algo más que simples «supervivencias».

Respecto a su visión del Imperio, hay que observar varios hechos en la obra de Pons Muzzo. En primer lugar, trata al Imperio como una «nación», no reparando en los fenómenos étnicos, en el hecho de que el Imperio suponía la subordinación de muchas etnias respecto a una dominante, la de los quechuas. En segundo lugar, el autor, si bien presenta la estratificación social, le da mucho menos importancia que a la política benefactora del Imperio: «Los Incas desarrollaban una política de gran sentido social, pues velaban por que nadie se muriera de hambre en el imperio y todo el mundo tuviera lo necesario para poder vivir dignamente, aunque sin los lujos de tiempos posteriores» (Pons Muzzo, 1953, p. 78).

La acentuación del elemento paternalista-benefactor es cada vez más marcada en la obra de Pons Muzzo.

El Imperio de los Incas no fue un imperio despótico como los de Antiguo Oriente. A pesar de imponer una disciplina férrea a sus súbditos, y una obediencia sumisa de los mismos al Estado, los gobernantes del Imperio se cuidaron del bienestar y salud de los gobernados (Pons Muzzo, 1953, p. 210).

En un texto de la década de 1980, dirá: «En resumen, el Imperio de los incas realizó una política de gran previsión social, socorriendo al pueblo en cuanto lo necesitaba» (Pons Muzzo, 1982). Así, el Imperio se convierte en modelo de gobierno, no solo benefactor sino, incluso, previsor.

Esta misma idea puede ser observada en otro historiador de importancia no solo en la divulgación escolar: J. A. del Busto: «El Estado cumplió con dar a cada uno lo que había menester como un derecho ganado e inclusive extendió su misión social al campo de la previsión» (1971, p. 60). La idea de que el Imperio era una nación también está, al menos insinuada, en este autor: «Hubo un solo jefe, una sola capital, una sola religión y lengua» (1971 p. 61).

El cambio más importante en la divulgación de la historia prehispánica es el introducido por Pablo Macera. En su libro de texto (Macera, 1983) se hacen presentes los últimos aportes de la antropología, la etnología y la arqueología. Su texto se caracteriza por una gran densidad de información, rasgo que pareciera el correlato necesario de una actitud desmitificadora. No obstante, esta actitud, pese

a apartarlo de la tradición imperante, no es llevada hasta sus últimas consecuencias, sino que es mediatizada por otras consideraciones.

El dilema que enfrenta Macera es característico. La solución que le da es propia de un «indigenismo romántico»: se sacrifica la verdad en aras de los efectos benefactores –supuestos o reales del mito–. En efecto, los últimos conocimientos disponibles sobre el Imperio relativizan aspectos medulares de la imagen tradicional, como el carácter pacífico de las conquistas o su política benefactora. Se acentúa, en cambio, la importancia y sofisticación de las diferencias sociales. La influencia del marxismo con su insistencia en el análisis de las clases sociales obra en el mismo sentido. No obstante, esta imagen más compleja y en conjunto menos favorable choca con la tendencia a una identificación que, sentida e impulsada por las clases populares, corresponde a una reivindicación democrática consistente en exaltar lo que fuera despreciado, a ver en el Imperio el modelo de una sociedad esencialmente justa y armónica. Es así que Macera, pese a definir al Imperio como un «estado teocrático y totalitario» (1983, p. 129), considera que no era «imperialista», ya que los incas «reinvertían» «y desarrollaban dentro del Tahuantinsuyo» (1983, p. 132), en vez de sacar «fuera lo que se produce dentro». En el fondo, el autor plantea que la carga tributaria, si bien recaía sobre el pueblo, no sería opresiva sino ligera en relación a los beneficios de paz y orden asegurados por el Estado. La expropiación del excedente de los ayllus no sería, pues, injusta. «Es posible que los runas pagasen sus tributos al Cuzco sin grandes esfuerzos debido a que el Imperio tenía una administración mucho más racional y había impuesto en todo el Perú la Paz Inca» (Macera, 1983, p. 131). Antes había subrayado que «los hombres de pueblo tenían a su cargo los trabajos» (Macera, 1983, p. 118). Entre el realismo de la historia-ciencia y las mitificaciones que han marcado la divulgación, Macera trata de encontrar un compromiso afirmando la veracidad de las dos.

LA CONQUISTA Y LA COLONIA

Para poder comparar y analizar las imágenes y valoraciones que la divulgación escolar ha ofrecido sobre la Conquista y la Colonia, se ha decidido, entre los muchos temas que abordan los textos, concentrar en cuatro que resultan claves: a) la forma en que se describe y enjuicia al comportamiento de los conquistadores; b) el efecto de la Conquista sobre el hombre y la cultura andina; c) el significado de la Colonia desde el punto de vista de la constitución nacional del Perú; d) la caracterización de Túpac Amaru y el movimiento indígena del siglo XVIII. En conjunto, como se verá, el análisis de estos temas nos permitirá reconstruir la forma en que los textos escolares han planteado la relación entre lo andino y lo occidental en el Perú.

1. Los precursores

La actitud de Prescott cuando relata la Conquista es clara: se trata de narrar serenamente un hecho penoso: «La conquista y avasallamiento [de ...] esa raza extraordinaria» (Prescott, 1955, p. 29), pero sin que los sentimientos obnubilen el juicio, sin que la admiración por lo indígena desemboque en la satanización de lo español. Para Prescott, tanto Pizarro y su hueste como Atahualpa y sus súbditos son hombres cuyos comportamientos deben entenderse, aunque luego puedan ser criticados y valorados.

A pesar de que el autor condena los móviles (sed de oro) y métodos (crueldad, engaño) de la Conquista, simultáneamente admira el valor y audacia de Pizarro y sus hombres. Finalmente, pesa más lo negativo de los españoles, de forma que en el conflicto el historiador se siente representado por el lado indígena.

Pero lo que verdaderamente movió a Pizarro y sus secuaces en la conquista fue la sed de oro. Este era el verdadero estímulo de su trabajo, el precio de la perfidia y el más precioso galardón de sus victorias. Esto dio un carácter bajo y mercenario a la empresa; y si comparamos la feroz codicia de los conquistadores con las apacibles e inofensivas maneras de los vencidos, nuestra simpatía, y aun la simpatía de los españoles, está necesariamente del lado del indio (Prescott, 1955, p. 435).

Prescott considera el valor, la audacia y la «inflexible constancia» como las virtudes más notables de los españoles. Refiriéndose a la firme determinación de Pizarro en la isla del Gallo de persistir en su propósito pese a enfermedades, hambre y penurias, el autor en una frase que podría aplicarse al conjunto de la Conquista dice: «En efecto fue un acto de heroísmo, al cual solo faltaba

un motivo más noble para constituir un acto de verdadera moral sublime» (Prescott, 1955, p. 432).

Respecto a las consecuencias de la Conquista sobre el indio y la cultura andina, Prescott no es muy explícito. No obstante, hacia el fin de su obra sugiere que la Conquista significa no solo la destrucción de una organización política y de un desarrollo cultural autónomos, sino también algo más definitivo. «La conquista en realidad finaliza cuando, sofocada la insurrección peruana, la fuerza, sino el espíritu de la raza india, queda aniquilada para siempre» (Prescott, 1955, p. 580).

La posición de Justo Sahuaraura, quien se proclama VII nieto del emperador Huayna Cápac, en sus *Recuerdos de la monarquía peruana* o *Bosquejo de la historia de los incas* (1836), es muy ilustrativa de la actitud de la declinante aristocracia indígena, tanto con respecto a la Conquista como a la naciente República. En efecto, Sahuaraura pertenecía a una acomodada familia indígena que había participado en el sofocamiento de la sublevación de Túpac Amaru. Al escribir, su propósito es el de obtener un reconocimiento público al que cree tener derecho tanto por su genealogía real como por sus servicios al país, evidenciados en haber construido tres iglesias, donado dinero al Ejército libertador y haber sido diputado en el Congreso de 1835. Pero a pesar de ser tan personales sus motivaciones, en el tratamiento que hace Sahuaraura de la Conquista se observa una combinación característica: de un lado, la constatación y denuncia de las bajas pasiones que impulsaron la empresa conquistadora; pero, de otro lado, la afirmación de que estos hombres, aunque poseídos por la codicia y la crueldad, eran, sin embargo, los portadores de la verdadera religión. La pregunta acerca de cómo hombres así pudieron ser escogidos por Dios para cumplir sus designios queda sin contestar porque no fue formulada. En realidad, supone un Dios terrible que recompensa a los malvados y castiga a los inocentes a fin de sumar a estos últimos a su Iglesia y culto.

Sobre los móviles de la Conquista, Sahuaraura escribe:

[...] una ambición desmedida adquirida por noticias vagas de las casi increíbles riquezas de los soberanos y señores naturales del imperio [...] incitó a tres hombres codiciosos a apoderarse del mismo imperio de su soberano, vasallos y riquezas, con el sagrado nombre de Jesucristo crucificado, dando el aspecto de conquista, a una invasión descarada, sangrienta y feroz (Sahuaraura, 1836, p. 7).

Más tarde, Sahuaraura afirma que el hecho decisivo para el triunfo de los españoles fue la intervención divina. Narrando el cerco del Cusco por las huestes de Manco Inca escribe:

Diez y siete días estuvieron en porfía causándoles los mayores estragos: ya todos estaban heridos, ni los caballos tenían aliento: cuando Dios Todopoderoso, que en medio de sus iras nunca olvida sus misericordias, alentó a los españoles para provecho de los indios. Viendo Manco Inca que no podía ya reasumir su imperio, tuvo a bien retirarse a la montaña de Vilcapampa, a donde formó una pequeña monarquía (Sahuaraura, 1836, p. 25).

Un Dios que protege a los malvados para castigar y hacerse conocer de los inocentes. Al pensar así, Sahuaraura se inscribe en una tradición secular andina: el explicar la Conquista y la dominación española como productos de un milagro, de un deseo de Dios²⁴.

Si la legitimidad colonial, la superioridad de lo blanco sobre lo indígena, cristalizó tan rápidamente fue porque los indios vieron en los españoles a los enviados de un Dios cuyo poder superior quedaba manifestado en su derrota. La explicación milagrosa de la Conquista y la justificación teológica de la dominación española solo pueden entenderse en un universo cultural preliberal y no-racionalista, donde los hechos se explican no por causas verificables sino por intervenciones de lo sobrenatural.

Pero para los intelectuales liberales Dios no podía ser ni explicación de la Conquista ni justificación del dominio sobre el indio. Resulta lógico entonces que el liberalismo llevara a un juicio moral negativo sobre los conquistadores y al cuestionamiento del orden colonial. Esta actitud es visible en Pío Mesa, autor de *Los anales de la ciudad del Cuzco* o *Las cuatro etapas principales de su historia* (1866), «Narradas breve y sencillamente para aquella parte de sus paisanos que no pueden dedicarse sobre la materia a estudios vastos y profundos». Mesa, imbuido de un espíritu racionalista y liberal —cita con frecuencia a Montesquieu y a Rousseau—, considera que: «Un pueblo no tiene el derecho de conquistar si no indemniza de la dominación con algún notable beneficio. Y este beneficio es un estado social mejor, una civilización más perfecta» (Mesa, 1866, p. 52). Según este criterio, la Conquista y el orden colonial resultaban ilegítimos, sin ninguna justificación. Pero esta crítica queda mediatizada por la consideración, supuestamente evidente y pragmática, de que lo indígena no tiene futuro y de que, por tanto, sería necesario redimir a los indios de la «corrupción, embrutecimiento y miseria» en los que se hallarían sumidos. En este punto concuerda con el civilista Francisco García Calderón: la promoción del español y la eliminación del quechua, el establecimiento de escuelas, la construcción de vías de comunicación y el cruzamiento con

²⁴ Ver Portocarrero (1986).

otras razas serían los medios que permitirían «mejorar sus costumbres y elevar sus aspiraciones» (Mesa, 1866, pp. 91-92), justificándose así o, en todo caso, reparándose el daño inmerecido del que fueran víctimas los indios.

La visión esplendorosa del Imperio, «bravos soldados, sesudos capitanes, hábiles diplomáticos, sabios legisladores, administradores expertos y diligentes, jefes vigilantes y pródigos y, en fin, verdaderos soberanos» (Mesa, 1866, p. 44), solo puede conjugarse con la supuesta miseria actual del indio a condición de suponer un proceso de degradación de la raza producido por la Conquista. En efecto, Mesa piensa que el «embrutecimiento» del indígena resultó de la explotación secular a la que fuera sometido:

Todo el que no viste la librea de vuestra envilecida raza es vuestro amo y cree tener derecho para oprimiros [...] vuestro espíritu yace sumergido en un caos de ignorancia y vuestro cuerpo no es más que una máquina de servicios, un instrumento de trabajos forzados, duros y automáticos [...], sois incapaces del contento que hace brotar los nobles y generosos sentimientos. Se os obliga a ser lo que vuestros enemigos y explotadores se complacen en pregonar calculadamente, a fin de justificar su sistema de depredaciones [...], si de algo tenéis conciencia es de haberos connaturalizado con el mal y de que no habéis nacido sino para gemir y llorar (Mesa, 1866, p. 298).

En síntesis, encontramos en Mesa una intensa admiración por el pasado andino prehispánico, un sentimiento de compasión y piedad para con los indios de su época, pero, también, un evidente desprecio por sus usos y costumbres, que serían resultado, según el autor, de una opresión secular que habría determinado que los indios fueran, efectivamente, como sus detractores suponen. A diferencia de ellos, para Mesa, la situación del indígena no sería un hecho biológico e inmutable, sino histórico y reversible mediante su incorporación a la cultura criolla, puesto que la suya estaba ya cancelada.

Lo que Prescott presenta como actitud a la que se arriba después de un análisis de los hechos de la Conquista, esto es, la crítica a los españoles y la simpatía con los indios, resulta en Markham un punto de partida. Su entusiasmo por el Imperio se proyecta en una condena constante a Pizarro y a sus hombres. Los epítetos que les reserva son elocuentes: «Lawmen conquerors», «Stony hearted warriors», «blood-thirsty conquerors». Mientras tanto, los indios serán las «unfortunate victims». A Pizarro, sin embargo, lo considera como un hombre dotado de «extraordinarios recursos», «jamás conoció el miedo», aunque «faltaba a su palabra sin escrúpulo alguno» (Markham, 1941 [1847], p. 108). La valoración de la figura de Pizarro por Markham está en la línea de la efectuada por Prescott. Respecto al

significado de la Conquista para los indios, escribe: «Su carácter, debe confesarse, se ha deteriorado mucho durante los muchos años de opresión inmisericorde que han soportado» (Markham, 1856, p. 227). Como en Mesa, encontramos en Markham su simpatía por el pasado indígena, que se combina con un lamento por su decadencia, para fundamentar la posibilidad de una regeneración de la raza concebida no como un renacimiento cultural indígena, sino como su asimilación a lo criollo-mestizo. Túpac Amaru es presentado por Markham como «respetuoso y afable con sus superiores e iguales, pero serio y grave con sus subordinados e inferiores, de quienes era casi temido y venerado» (1941 [1847], p. 182). Después de valerse de todos los medios concebibles para mejorar la situación de los pobres indios, finalmente se le agotó la paciencia y resolvió «apelar a la fuerza no para sacudir el yugo español sino para impedir tanto abuso y obtener garantías para la debida ejecución de las leyes» (Markham, 1941 [1847], pp. 183-184). Markham llama a Túpac Amaru «The last patriot of Peru» (1856, p. 218).

Encontramos en estos autores un conjunto característico de juicios y actitudes que marcarán hondamente el relato escolar. La condena ética a los conquistadores aparece en la Conquista y alcanza su expresión más rigurosa en la obra del padre Bartolomé de las Casas. La identificación con el vencido, el percibirlo y sentirlo como antecesor vilmente despojado de su libertad y posesiones, es una actitud, en cambio, moderna. Surge con la República, cuando criollos y mestizos buscan en el parentesco con lo indígena la raíz de sus derechos sobre el país y el motivo de su oposición a los españoles. La idea de que la Conquista habría embrutecido al indio es también moderna y resulta del intento de conciliar la glorificación de su pasado con el desprecio que los indios despertaban para historiadores que, creyendo firmemente en el progreso, pensaban que lo indígena no tenía futuro. Aunque se trataba de una actitud etnocéntrica y racista, debe notarse, sin embargo, que no tiene un fundamento biológico. En sentido estricto, es más etnocéntrica que racista. De allí que la degeneración fuera concebida como reversible a condición de que los indios abandonasen su ya caduca cultura. Por último, la crisis del orden colonial resulta de la erosión de su justificación divina. En efecto, cuestionada esta, la dominación sobre lo indígena apareció como tiranía y despotismo, como una injusticia que solo el progreso podría reparar.

2. La primera divulgación

La actitud de Lorente frente a la Conquista es compleja y ambivalente. Es como si el autor tratara simultáneamente de condenarla y de justificarla. Como se verá, la justificación está asociada a una imagen negativa del Imperio –a remarcar las

faltas de sus soberanos y la situación abyecta de los súbditos—; también, a la intervención divina y, por último, a postular la rápida formación de lazos familiares y culturales entre vencedores y vencidos. En cambio, la condena se encuentra relacionada con una imagen positiva del indio, con el señalar la falta de educación de los conquistadores y, finalmente, con la crítica a su comportamiento inspirado en la satisfacción de sus bajas pasiones. Estos dos aspectos no están sintetizados en una actitud coherente y permanecen sin ser integrados, determinando una ambivalencia característica: condena ética, pero justificación pragmática; la primera censura los métodos, la segunda valora los resultados.

En sus *Pensamientos sobre el Perú* (1855), escritos a propósito de su viaje y permanencia en Huancayo como rector del Colegio Santa Isabel, Lorente traza un cuadro sombrío de la realidad de los indígenas:

Yacen en la ignorancia, son cobardes, indolentes, incapaces de reconocer los beneficios, sin entrañas, holgazanes, rateros, sin respeto por la verdad, y sin ningún sentimiento elevado, vegetan en la miseria y en las preocupaciones, viven con la embriaguez, se duermen en la lascivia; mas no es este indio al cual Dios le ha formado, es la tarea obra de la naturaleza desfigurada por la mano del hombre. La razón y la experiencia nos enseñan que el mísero siervo puede salir de su actual envilecimiento, y al través de su abyección se ve que la bondad es el fondo de su carácter (Lorente, 1967, p. 23).

En esta obra, Lorente se aproxima a la teoría de la «degeneración», puesto que señala que el pueblo indio

[...] era un pueblo bondadoso, sencillo, un pueblo nuevo [...], perdió su independencia, sus trabajos festivos y su bienestar, siendo conquistado por una turba sedienta de sangre y de oro que fue la espuma y la deshonra de la España (Lorente, 1967, p. 77).

Los indios eran felices hasta que llegaron los españoles que, a fuerza de abusos y maltratos, los envilecieron, aunque sin modificar la esencia de su carácter, por lo que su redención no solo es posible, sino que constituye el compromiso con el que tendría que saldarse la deuda en la que los conquistadores y sus descendientes incurrieron al explotarlos inhumanamente.

Más tarde, en su *Historia de la Conquista del Perú* (1861) se encuentran ecos de una concepción providencialista de la historia. En efecto, el autor, refiriéndose a la guerra entre Huáscar y Atahualpa, escribe que la situación del Imperio se caracterizaba por un «profundo malestar en que Dios sume a los pueblos cuando para castigarlos permite la opresión combinada de la anarquía y el despotismo»

(Lorente, 1861, p. 491). No obstante, la condena ética es igualmente severa y, además, Lorente manifiesta que «la caída de los Incas oprime el corazón y turba la cabeza» (1861, p. 491). Los hechos de la Conquista le resultan dolorosos de admitir, difíciles de comprender. Ello en tanto de una manera u otra Lorente se siente identificado con los conquistadores, percibiendo que el orden que ellos fundan es aún el vigente en su época. La denuncia sobre la injusta situación del indio implica la crítica a la Conquista y viceversa: «Vencedores se lo creyeron todo permitido porque todo había cedido a su valor [...], se entregaron a excesos que los hacían bárbaros respecto a los idólatras» (Lorente, 1861, p. 493). Pero la crítica se encuentra atemperada por un panorama idílico del orden colonial, por la sobreestimación de la integración social:

La cultura de los Incas, el cristianismo y la influencia española quedaron en el Perú junto con la grandeza imperecedera del país para reparar los estragos que siguieron a la caída del Imperio [...], las dulces relaciones de familia vinieron a consolidar la obra de la autoridad y de la religión haciendo un solo pueblo de conquistadores y conquistados (Lorente, 1861, p. 489).

En su *Historia del Perú* (1866), libro expresamente dedicado a la divulgación, la condena ética se mantiene, pero, como se ha visto, la situación del indio antes de la Conquista es calificada como abyecta, de forma tal que, según Lorente, no podría afirmarse que los indios perdieron gran cosa con la Conquista.

Los vasallos menos descontentos no se apercebían bastante de la opresión extranjera, comparándola con el socialismo imperial, donde todo era sujeción en la vida y en la muerte [...]. Los indios cedían además al prestigio de una civilización superior [...], los triunfos pacíficos de la cultura cristiana eran cada día más rápidos a la sombra de la justicia y la industria (Lorente, 1866, p. 52).

En este planteamiento no hay lugar para la teoría de la degeneración: la opresión del indio sería menor en la Colonia que en el «socialismo imperial» y la abyección sería responsabilidad de la raza y factores históricos prehispánicos.

Al juzgar el Virreinato, Lorente critica la «opresión intolerable» del indio y el «horror inquisitorial», pero estos hechos son considerados marginalmente. Lo central y característico del período colonial sería el mestizaje y, con él, la formación de la nacionalidad peruana, a la que paulatinamente tendrían que incorporarse los indígenas. Este proceso es concebido en términos raciales, esto es, confundiendo constantemente, característicamente, lo biológico con lo social:

Era grande el poder de absorción en la raza dominante, tanto por la fuerza de la sangre que antes de un siglo dejaba generaciones perfectamente blancas

como por la fuerza de la atracción social hacia las mezclas más avanzadas [...], el porvenir de la nueva sociedad quedó pendiente en gran parte de la absorción regular y progresiva de la raza india. La generación hispano-peruana pudo echar hondas raíces en un país que los abuelos maternos habían conquistado a la civilización desde los siglos remotos y la mezcla de sangre española formó una nacionalidad tan nueva como había aparecido la América a los descubridores del nuevo mundo (Lorente, 1866, p. 155).

La superioridad de la raza blanca logra transformar radicalmente, atrayendo a su nivel, a la materia y espíritu de la raza india. A este matrimonio impuesto por la violencia, pero luego confirmado por los vástagos y el parentesco, la raza madre, la india, aporta como dote el logro de una civilización que se constituye en una especie de mudo antepasado de la nueva nacionalidad, que se define, ante todo, como blanca y occidental. A la luz de planteamientos más actuales sobre el significado de la época colonial, la cita de Lorente puede ser sentida, a la vez, como familiar y extraña; como si en ella se pudieran reconocer elementos esenciales de lo que generaciones de peruanos aprendieron de su historia, siendo, en esa medida, familiar, pero expresado todo, sin embargo, de una manera que por simple y tajante resulta extraña.

Para producir esta impresión de modernidad no contemporánea confluyen la confusión naturaleza-cultura con la voluntad de afirmar la existencia de una nacionalidad nueva con un sentido dado e irreversible. Puesto que, si la idea de que la raza blanca es superior tiene una vigencia decreciente, por no decir nada de la expectativa de un Perú enteramente blanco, no sucede lo mismo con la idea de la nacionalidad peruana como algo nuevo y distinto de lo occidental e indígena, tesis que es la piedra angular de la historia oficial.

Para Lorente, los rasgos centrales de la nacionalidad serían lo apacible, bondadoso y galano del carácter de sus habitantes. «Por la acción moralizadora de las creencias y la natural bondad del carácter se sostenían las amables virtudes, que brillaron en la sociedad colonial». Es ya distinguible en Lorente la tendencia, más tarde mucho más acentuada, a identificar la idiosincrasia peruana con el supuesto espíritu limeño de mediados o fines del siglo XVIII.

Sus apreciaciones sobre Túpac Amaru son similares a las que formulara años antes Bartolomé Herrera. Los sucesos estaban demasiado cerca y los recuerdos demasiado vivos para convertir a su figura en símbolo de una incipiente voluntad nacionalalzada contra los excesos del despotismo español, tal como ocurriría más tarde, desde principios del presente siglo. Túpac Amaru

[...] profundamente conmovido por la suerte de su raza y por sus propias humillaciones, preparó secretamente una revolución vengadora [...]. La religión

no podía contener a las fieras desencadenadas que llegaron a desconocer su venerado yugo; a la vista de Sto. Cristo de Burgos que se sacó en Oruro para aplacarlos, decían que no valía más que un pedazo de madera [...] en presencia de una ostia clamaba una india que se había amasado con harina traída por ella misma al sacristán. Su autoridad [de Túpac Amaru] era impotente para refrenar el odio secular (Lorente, 1866, p. 142).

Puede observarse que Lorente distingue, implícitamente, las motivaciones de las masas de las del líder: aunque señale que ambas se fundan en la venganza, deja en claro que mientras los indios eran movidos exclusivamente por el «odio secular», Túpac Amaru se «conmovió» por la «suerte de su raza». En un caso, el odio; en el otro, la solidaridad.

Es importante llamar la atención sobre el hecho de que en Lorente hay, en realidad, tres visiones del indio. En la primera, este aparece como un ser abyecto y es descrito como «ignorante», «cobarde», «indolente», «ratero», «lascivo». No obstante, a través de su miseria puede verse que la «bondad es el fondo de su carácter» y que su abyección es resultado de una dominación cruel e injustificada que lo habría degradado. Esta primera visión está asociada con la crítica a los conquistadores y con una valoración positiva del Imperio de los incas. En la segunda visión, el indio es también descrito como un ser abyecto, pero, a diferencia de la primera, las raíces de esta situación estarían muy atrás en la historia o, en todo caso, en la misma naturaleza, en el temperamento de la raza. Esta imagen se encuentra relacionada con una valoración negativa del Imperio y con la exculpación de los conquistadores. Finalmente, en la tercera visión el indio es descrito como una fiera encadenada que, aunque está aparentemente sometido, acumula en realidad un «odio secular» contra sus explotadores que al desbordarse lo lleva a la venganza y a la barbarie. Esta imagen surge a propósito del análisis de la sublevación de Túpac Amaru.

En general, estas tres visiones están influidas por el etnocentrismo, por la creencia en la superioridad de Occidente frente a lo indígena. La primera implica una denuncia, la admisión de una culpabilidad colectiva y la promesa de una reparación. La segunda se encuentra dominada por el racismo y tiene consecuencias justificatorias: la culpa de la situación del indio la tendría la naturaleza. La tercera, en cambio, parece ser un supuesto para explicar comportamientos que, como la rebelión, no se condicen con la segunda imagen. En este sentido, puede plantearse la existencia de un parentesco entre la primera y la tercera, puesto que su rebelión frente al despotismo supone que hay algo más que abyección y servilismo en el indígena.

La coexistencia de estas visiones contradictorias –el indio víctima, el indio ser inferior y el indio enemigo potencial– es un hecho característico de la mentalidad de los liberales que como Lorente y otros se esforzaban en describir lo que sentían como una evidente realidad –la abyección del indio–, a la vez que, motivados por un sentimiento reparatorio y también por la constatación de que en el Perú la población indígena era mayoritaria, trataban de afirmar la posibilidad de una redención del indio, de su desaparición en la peruanidad. Pero sobre esta actitud afirmativa el racismo justifica una ambivalencia, una nota de escepticismo, que para los defensores del gamonalismo podía ser una certidumbre. El surgimiento y, más tarde, la oficialización de una imagen más favorable del indio están relacionados con la pérdida de importancia del indio como productor de excedente. En efecto, Lorente y los liberales de su época tienen conciencia de que su situación económica no depende de la explotación del indio, de que sus sueldos de burócratas no son financiados por el tributo indígena, sino por las entradas del guano, del salitre o por los préstamos internacionales. No tienen, por tanto, una razón material para sentirse solidarios de la explotación del indio; tienen, en cambio, un horizonte despejado para plantear su «redención» y criticar al gamonalismo:

Se les niega la educación, y en vista de la inhabilidad, que es consecuencia forzosa, se les declara condenados por la naturaleza a perpetua servidumbre; corrompiéndolos y degradándolos se les hace responsables de la corrupción y el envilecimiento, que son el crimen de sus inhumanos tutores. Afortunadamente, la servidumbre inmemorial no ha llegado a degradar de una manera general y permanente el carácter del indio, convirtiéndolo en un ser estúpido y sin aspiraciones, indiferente a todo, solo capaz de ser llevado por el mal, como han repetido sus opresores (Lorente, 1879, pp. 38-39).

El padre Cappa

En su versión de la Conquista, el padre Cappa ensaya una cerrada vindicación de la obra de España, actitud que lo lleva a negar muchas de las creencias básicas que definen la conciencia nacional peruana. Pero, más que un defensor del gamonalismo, el padre Cappa es un teórico del colonialismo: lo que quiere probar es que España cumplió una misión civilizadora en el Perú de la que todos sus habitantes deberían sentirse plenamente orgullosos. En efecto, en vez del oro, considera que el móvil de la empresa conquistadora fue el deseo de evangelizar a los indios; en el mismo sentido, evalúa que la crueldad y los excesos fueron excepciones aisladas y no normas de comportamiento. Respecto a los indios, los presenta tan deseosos de librarse del yugo incaico como de someterse a la civilización cristia-

na. Finalmente, en una concepción providencialista de la historia, juzga que «la intervención especial de Dios» en favor de los españoles fue decisiva para inclinar la balanza de la lucha a su favor:

[...] había llegado el momento señalado por la Providencia para que el vasto Imperio de los Incas fuera iluminado por los rayos de la fé, con el conocimiento del Dios verdadero y de la dignidad del hombre, y pasar a formar parte de la monarquía más cristiana, más grande y más civilizadora, de que hay mención en los anales del mundo (Cappa, 1886, p. 14).

El padre Cappa considera que, llegados los españoles, «el Perú despertó de un profundo sueño. Recién entonces el indio conoció su dignidad de hombre [...], los indios se apresuraron a echar abajo con sus propias manos el Imperio de los supuestos hijos del Sol» (1885, p. 51). La Conquista adquiere el significado de una epopeya para los españoles y de una cruzada redentora para los indios.

Para reconstruir la condición del indio en la Colonia, Cappa se refiere al marco jurídico en que se desarrolló su situación, a las Leyes de Indias caracterizadas por «la justicia, la bondad, y la más consumada prudencia» (1886, p. 123). Si bien señala que los «abusos y exacciones no faltarían» (Cappa, 1886, p. 127), considera que la responsabilidad de ello no recae sobre la Corona, sino sobre los «hijos del país»:

[...] cuanto más se proclamen estas arbitrariedades, tanto más se patentiza la crueldad y arbitrariedad de los hijos del país (éstos fueron llamados también españoles –siendo blancos o casi blancos– por los historiadores antiguos) que las disfrutaban (Cappa, 1886, p. 128).

Juzga que los peores tiranos eran precisamente los criollos y mestizos: «los nacidos en la América despreciaron y oprimieron a sus paisanos» (Cappa, 1885, p. 65).

Si la historia oficial tendió a soslayar la responsabilidad de criollos y mestizos en la explotación del indio, Cappa la acentúa, y advierte que incidir en este tema constituye para los peruanos una suerte de boomerang de cuyo uso ellos serían los primeros perjudicados. El anticolonialismo no puede basarse en el indigenismo, dice Cappa a sus lectores. Pero el autor va más allá aun e indica que fueron los «hijos del país» los que dificultan la integración, rechazando así la «gran idea» surgida

[...] espontáneamente en la conquista, hacer una sola familia de la raza vencida y vencedora [...]. Pero como muchos de los españoles se casaban con peruanas, se fue creando una raza blanca hija del país que despreciaba profundamente a la indígena y estorbaba, por lo tanto, la fusión de las dos razas. Este

fue el origen de que la gran idea quedara solo iniciada y de que al tiempo de la independencia estuviera solo planteado el problema de las castas que aún está por resolverse (Cappa, 1886, p. 133).

Es interesante comentar la idea de Cappa sobre los resultados de la unión entre españoles e indios. Como para Lorente, el producto es también para él la creación de una «raza blanca». Se advierte aquí no solo la confusión raza-cultura, sino también una concepción mística del poder o fuerza de la raza. Con este supuesto, todo el mundo avanzaba un peldaño en la gradiente de la raza. Al ser pensado el elemento indígena como dominado y débil, los padres esperaban que sus hijos fueran más blancos que ellos.

La motivación que define su actitud es exculpar a España:

[...] los males presentes de que la América Latina adolece provienen en parte del espíritu del siglo, en parte del carácter americano, y si alguna parte queda confesaremos que en el Perú provienen del excesivo mimo con que por la metrópoli fue tratado (Cappa, 1886, p. 16).

A la luz de esta perspectiva, su obra adquiere un cariz desmitificador que resulta, no obstante, antiperuano. Contra la tendencia a ver en el Imperio una nación y en la resistencia indígena una lucha nacional, subraya la división entre los indios como el factor clave de la Conquista; contra la imagen idílica de la Colonia como época de encuentro y fusión entre pueblos y culturas, remarca la existencia de diferencias sociales y el abuso ilegal sobre los indios. Pero Cappa no quiere ni puede entender la herencia andina –no por no conceptualizada y silenciosa menos presente– y la necesidad de los peruanos de identificarse con ella. Aunque los puntos de vista de Cappa pudieran ser vistos con simpatía por el gamonalismo y la aristocracia hispanizante, su cerrada defensa del colonialismo lo alejaba de esos sectores.

3. La segunda divulgación

Lo que es característico del tratamiento que hace Wiesse de la Conquista es su autoproclamado afán de imparcialidad. Señalando que se trata de narrar una gran «catástrofe y hazaña», subraya que «los hechos deben aceptarse tales como son y con prescindencia de hipótesis en el campo de la historia» (Wiesse, 1949, p. 29).

Dentro de la tradición peruana, considera bajos los móviles de la Conquista y condenables sus métodos. «Los conquistadores trataron a los naturales de América con crueldad en tiempos de guerra y aun en el de paz. Se entretenían en cazarlos con perros y en destruir los rebaños y las subsistencias» (Wiesse, 1894, p. 38). Pero el hecho que más llama la atención es su juicio acerca del impacto de la

Conquista en la psicología del indio: «El indio se concentró y se volvió aun más callado, más reservado, más indiferente, más perezoso y profundamente hipócrita y servil» (Wiesse, 1909a, p. 38). Así comenzó, para Wiesse, la «degeneración de una raza sin estímulos» y el pasmo de una «civilización que iba a dar frutos espontáneos y vigorosos» (1909a, p. 38). La teoría de la «degeneración» tenía como propósito reconciliar la unánime apreciación negativa sobre el indio actual con una visión más favorable de su pasado.

Es muy significativo señalar que el párrafo donde Wiesse esboza la idea de la «degeneración» ha sido copiado de Javier Prado, de su obra *Estado social del Perú durante la dominación española* (1891), texto que, considerado como reiniciador de los estudios históricos en el Perú, bosquejaba un retrato desfavorable de la época colonial en el que se criticaba a la aristocracia por su pasividad y modos cortesanos «[...] señores perezosos, veleidosos, entregados al amor y a los placeres, de trato cultísimo e insinuante, pero sin educación intelectual y sin estímulo práctico» (Wiesse, 1941, p. 135). Prado terminaba su disertación exhortando a los gobiernos a «poblar y educar» como bases de un programa nacional.

Es lógico que la paulatina consolidación en el sentido común de la teoría de la degeneración estuviera asociada a la crítica a la Conquista y, al menos parcialmente, al orden colonial. El indio «dócil, sufrido, infatigable» (Wiesse 1949, p. 39), al haber sido «tratado con menos consideración que las bestias» (Wiesse, 1949, p. 39), se habría convertido en un ser decaído, en una suerte de enigma, cuya sola presencia representaba una suerte de cuestionamiento de un orden que castigaba al inocente y premiaba al culpable.

La certidumbre sobre su inferioridad, la conciencia de que fue víctima de una gran injusticia, el temor de una posible sublevación y el deseo de reparación se mezclan para formar en las mentes más lúcidas de la época una representación del indio dominada por un tono misterioso. Es así, por ejemplo, que Riva-Agüero ofrece la siguiente observación sobre los indios: «tímidos y silenciosos [...] y parece que] no tuvieran otros sentimientos que la servil humildad y la desconfianza. No hay que engañarse: allí palpita secreta y pérfidamente una hostilidad recelosa y siniestra» (1905, p. 189). En los *Cuentos peruanos*, de Ventura García Calderón, se encuentra una concepción semejante. Los indios aborrecen a los blancos, abusivos y prepotentes, y, duchos en las artimañas del disimulo —con «sus iras silenciosas, sus venganzas plañideras, su risa inmóvil» (García Calderón, 1947, p. 72)—, están tramando vengarse de sus explotadores. El blanco bueno no será alcanzado por ella. Esta es, al menos, la moraleja de cuentos como «La llama blanca» o «La venganza del cóndor».

Respecto al conjunto del período colonial, Wiese, si bien remarca la explotación del indio: «transcurría su vida trabajando para el patrón de raza blanca, el corregidor y el cura» (1931, p. 186), considera que lo central fue el lento pero seguro surgimiento de lo criollo, la «base de la nueva nacionalidad» (1949, p. 60). Como conclusión de su *Historia del Perú colonial* (1931), Wiese hace el siguiente balance:

Así transcurrieron los tres siglos de la época colonial. En la quietud del gobierno y la vida social se fue formando la fisonomía del nuevo pueblo peruano: en la evolución de acercamiento y en la fusión de elementos étnicos que convivían en el territorio de la Costa y de la Sierra, lo sorprendió prematuramente la revolución sudamericana de la Independencia en el primer cuarto del siglo XIX (Wiese, 1931, p. 218).

«Quietud», «acercamiento», «fusión» son los términos claves; términos que se sitúan, además, en una relación de progresividad, como señalando momentos de un proceso de conformación nacional. Es claro que el balance es unilateral y hace generalizaciones indebidas, puesto que deja de lado hechos decisivos, como la dominación social, las sublevaciones indígenas y la resistencia a la aculturación. Una ceguera comprensible: como el indio se había degenerado, no era de presumir que las rebeliones campesinas hubieran sido numerosas. No es casual que el «descubrimiento» de las sublevaciones indígenas por la historiografía moderna haya tenido que aguardar un cambio en la imagen del indio, en especial el abandono del estereotipo del indio melancólico y servil.

La historia del Perú, para Wiese, no es entonces el relato de los hechos acaecidos en el país. Es, sobre todo, la historia de un sector de la población: el criollo-mestizo. Pese a su menor importancia en términos demográficos, se le asigna el papel de depositario del porvenir del país en la medida en que se juzga que sus valores, costumbres e idiosincrasia terminarán por generalizarse. Mientras los indios permanecieran al margen de la cultura criolla, no serían parte plena del Perú. La concepción de Wiese supone un dejar de lado la historia andina. Marginación que se explica por la escasa o nula significación que el autor atribuía a la cultura indígena, en la que, como sus contemporáneos, ve una realidad decadente e inferior llamada a desaparecer.

Con referencia a Túpac Amaru, el tratamiento de Wiese está marcado por el intento de excluir todo juicio de valor y limitarse a una escueta narración de los acontecimientos. El hecho decisivo sería «el estado de miseria y desesperación a que estaban reducidos los indios» (Wiese, 1931, p. 184). Sintomáticamente no se refiere para nada a los objetivos de la sublevación que, de esta forma, queda implícitamente caracterizada como una mera protesta contra la injusticia.

Atilio Sivirichi

La condena ética de las acciones de los conquistadores adquiere en los textos de este autor un vigor que no tiene antecedentes en la divulgación escolar. Pero el hecho más novedoso de su versión consiste en afirmar que, pese a la Conquista,

[...] la civilización inkaika, no fue sojuzgada ni destruida, como lo son los pueblos de cultura primigenia. De aquí se deduce que el término Virreynato es el que corresponde con justeza a la realidad histórica, a la autonomía espiritual y, sobre todo, a nuestra personalidad social poderosa e inconfundible, aún bajo el férreo gobierno de los Virreyes Españoles (Sivirichi, 1932).

Así afirma la existencia de una continuidad real y decisiva entre el mundo andino prehispánico y el Virreynato, frente a la versión tradicional que postulaba que la Conquista significó una ruptura casi total de la que surgiría algo radicalmente nuevo.

Sivirichi describe el saqueo del Cusco como la profanación de algo sagrado:

[...] la soldadesca codiciosa e inmoral saqueó los palacios, violó los Templos, casas particulares y conventos de escogidas [...], torturó a los nobles, cometi-ó toda clase de exacciones, abusos y crímenes, removió los sepulcros, consiguiendo por estos medios un apreciable botín de oro [...], la entrada de los españoles al Cuzco fue como una irrupción de bárbaros, destruyendo todo lo que encontraban, con una locura iconoclasta codiciosa, y a la par fanática (Sivirichi, 1936, p. 52).

A pesar de su emotiva defensa de lo indígena y de su crítica a los conquistadores, Sivirichi suscribe una versión atenuada de la teoría de la degeneración:

[...] el cambio de clima, la insalubridad de las minas, los derrumbes, la obligación de consumir vino y aguardiente de caña y los trabajos forzados, fueron otras tantas causas para la rápida despoblación del Perú y, principalmente, para el estado de abyección y servilismo a la que fuera sometida la raza de los incas (Sivirichi, 1936, p. 161).

En la medida en que nada había en la cultura indígena que predispusiera a sus portadores a la abyección y el servilismo, estos deben ser vistos como resultado de la dominación española.

Respecto al movimiento encabezado por Túpac Amaru, Sivirichi considera que tuvo el objeto de «restaurar el Imperio de los Incas, sirviendo de pretexto el aumento de los impuestos» (1932, p. 193). Luego afirma que se trató de una «revolución racial con proyecciones sociales». Lo que para Wiesse fue el único factor

—la explotación exacerbada por las reformas borbónicas—, se convierte en Sivirichi en pretexto de un motivo de fondo: el rehacer el Imperio. No obstante, en otro libro, precisa que «castigar a los corregidores, hacer del Cuzco sede del virreynato y abolir las mitas, eran las principales banderas de la revolución» (Sivirichi, 1936, p. 166).

4. La tercera divulgación: Pons Muzzo

Caracteriza a la versión de Pons Muzzo la parquedad en la narración, la referencia escueta a los hechos y la desaparición de adjetivos y valoraciones. La crítica a este texto debe proceder, entonces, no mediante el análisis de lo dicho, sino mediante el examen de lo encubierto o reprimido. En efecto, Pons Muzzo no se refiere para nada a la violencia; cuanto más, llega a hablar de la ejecución de Atahualpa como «asesinato político» (1983-1984, p. 81). Tampoco analiza las motivaciones de los conquistadores. Estos «olvidos» son, por supuesto, característicos. En vez de la identificación con Atahualpa y sus súbditos, prima un sentimiento de lejanía, de frialdad; como si los acontecimientos no tuvieran ya la capacidad de suscitar emociones. Detrás de esta «imparcialidad» está la pretensión de la peruanidad como algo acabado y sustancialmente distinto de lo indígena y español. Desde esta posición, los sucesos de Cajamarca —la captura del inca— aparecen como lejanos e incapaces de producir alguna emoción significativa, es decir, trivializados. El estudiante debería concebirlos como algo que no tiene que ver con su presente, como hechos distantes, anteriores a la formación de lo que él es, de la peruanidad.

Para Pons Muzzo, la Conquista significa la cancelación histórica de la cultura indígena. Aunque algunos elementos de ella se incorporen en la síntesis mestiza, como tal es algo caduco y que sobrevive marginalmente:

La introducción de la cultura occidental en el Nuevo Mundo no significó que la cultura indígena desapareciera [...]. Además, la difusión de la cultura europea iniciada desde las ciudades no logró alcanzar todos los confines de estas tierras. Así, con respecto al Perú, se puede decir que a muchísimos rincones de nuestra serranía y de la selva amazónica la cultura occidental no ha llegado, su aporte es todavía muy escaso, predominando el sistema de vida antiguo (Pons Muzzo s. f., p. 99).

Partiendo del supuesto de que «el Perú es una nación», Pons Muzzo se pregunta: «¿Cuándo surgió el Perú como nación?» (s. f., p. 133). La respuesta remite al período colonial, cuando

[...] la fusión operada entre lo que trae España y los elementos aborígenes existentes aquí, dio por resultado una nueva sociedad, que fue el producto de la transculturación ocurrida, sociedad que tiene mucho de español e indígena, pero que es diferente de ambas porque también tiene mucho de propia peculiaridad (Pons Muzzo, s. f.)

Siguiendo a Riva-Agüero, precisa que la Colonia «es también nuestra Edad Media, porque fue en aquellos tiempos en que, con los aportes español e indígena se formaron las nacionalidades latinoamericanas» (Pons Muzzo, s. f., p. 135). Siguiendo a Basadre, señala que los *Comentarios reales* de Garcilaso «son el Cantar de Gesta de la nacionalidad».

El tratamiento que hace Pons Muzzo de la transculturación como proceso formador de la nación peruana está basado en la metáfora del trasplante, del traslado de creencias e instituciones del suelo de donde nacieron a uno extraño. Es así que, mientras el autor detalla los aportes occidentales a la síntesis peruana: «religión, lengua, organización social, vegetales, ganado, tecnología, etc.», no hace referencia a ningún elemento del mundo indígena, cuya contribución en todo caso sería la de ser el escenario o el medio geográfico donde se aclimataría la cultura occidental. Pero, a pesar de esta ausencia radical de lo indígena, la definición teórica de transculturación es para Pons Muzzo la unión entre culturas. Esta falta de congruencia entre la definición teórica y el análisis concreto, entre el nombre del proceso y su contenido, domina la literatura sobre el mestizaje. En efecto, la hipótesis de que el Perú es una nación mestiza no se deriva de un análisis, sino que constituye una especie de axioma cuya supuesta evidencia haría innecesaria su demostración. No obstante, en el momento del examen del tema no se precisa la contribución indígena, o esta queda reducida a algo inerte y pasivo. Las teorías del mestizaje tienen que ver más con un deseo, proclamado como vocación oficial del país, que con una realidad definida. Solo desde el punto de vista biológico-racial tiene el término mestizaje un significado claro; desde el punto de vista cultural constituye, al menos en Pons Muzzo, una figura retórica, un lugar común sin una referencia precisa.

Pons Muzzo se inspira en Riva-Agüero, V. A. Belaunde y Basadre. Para Riva-Agüero, el mestizaje es un hecho ante todo biológico:

[...] la colonización hispana produjo pueblos de veras nuevos y mestizos, que no representan una reproducción simplificada y agigantada de Europa, como ocurre en América Inglesa, sino un experimento de aleación étnica audaz, lento y laborioso, pero interesantísimo [...]. Los puros blancos, sin ninguna excepción, tenemos en el Perú una mentalidad de mestizaje derivada del ambien-

te, de las tradiciones y de nuestra propia y reflexiva voluntad de asimilación (en Salinas, s. f., p. 134).

En el caso de los «puros blancos», grupo con el cual el autor se identifica, el mestizaje sería una mentalidad producida por el ambiente, las tradiciones y, sobre todo, por la voluntad de asimilación. No hay, sin embargo, mayor análisis respecto a qué características del ambiente y qué tradiciones produciría la mentalidad del mestizaje, de modo que la voluntad de asimilación se convierte en el factor decisivo. Esto es un deseo de identificación con lo occidental y lo indígena y, especialmente, con su confluencia. Pero este deseo permanece solo como una disposición benevolente.

En V. A. Belaunde se encuentra un planteamiento similar: «La peruanidad nace de la conquista, de las dos razas que no solo se yuxtapusieron, sino que comenzaron a fusionarse, y, sobre todo, por la cultura cristiana que crea el alma del nuevo pueblo» (en Pons Muzzo, 1956, pp. 103). Pero en vez de examinar los elementos que convergerían en la fusión, Belaunde se refiere a las transformaciones operadas por la Conquista:

La transformación biológica se refleja en el mestizaje; la transformación económica en los nuevos cultivos y en la vocación minera del Perú; la transformación cultural en el arraigo de la lengua hispánica y de la cultura latina y la transformación religiosa en nuestra adhesión al catolicismo (en Pons Muzzo, 1956, p. 103).

En el transcurso de tres siglos las instituciones culturales, ético-religiosas, traídas por España debían producir, plasmándose en los diferentes medios territoriales y étnicos, distintas conciencias nacionales (en Pons Muzzo, 1956, p. 137).

En la fusión, lo occidental representa el alma y lo indígena el cuerpo que la empresa conquistadora transformó al proporcionarle un nuevo principio: la religión católica.

Es Basadre quien avanza más en precisar la contribución indígena:

[...] el aporte prehispánico se halla en la presencia misma de la población indígena de cuyo pasado emana una tácita lección no siempre bien comprendida: la comunión entre el hombre y la tierra, la aptitud para fecundar el yermo y para incrementar el cultivo aunque él fuera primitivo, la acción patriarcal del Estado para evitar el ocio y el hambre, la superioridad señorial sobre los pueblos vecinos (Basadre, 1940).

No obstante, para Basadre el aporte indígena es biológico (la población) o, en todo caso, es un recuerdo, una lección, pero no es algo vivo en el presente.

En síntesis, Pons Muzzo considera al mestizaje y a la transculturación como los procesos conformadores de la nación peruana. Pero el mestizaje no tiene otro significado preciso que no sea el biológico. De otro lado, la transculturación es vista como una suerte de trasplante, como un aclimatamiento de la cultura occidental en la naturaleza andina. Metáfora que sugiere una serie de acomodos menores, pero nada sustancialmente original. A partir de la lectura de sus textos, se deduce que la cultura peruana es occidental y algo más, pero no hay un examen sistemático de ese algo más. No obstante, este desfase es típico y se encuentra en otros autores.

El texto *Historia del Perú: la Colonia*, de Pablo Macera (1984) marca una ruptura profunda en la divulgación escolar. Frente a la imagen tradicional de la Colonia como período marcado por la quietud, el acercamiento y la fusión, Macera propone una imagen distinta en la que lo central sería la jerarquización étnico-cultural, la dominación y la resistencia indígena. En vez de suponer que la Conquista lleva a la cancelación definitiva de la cultura indígena, el autor analiza su continuidad histórica y las transformaciones que sufre. En conjunto, la Colonia deja de ser vista como el momento de constitución nacional, asumiéndose que el Perú es una nación que se está haciendo, es decir, más una tarea pendiente que un legado.

La crítica a las teorías del mestizaje y la peruanidad como algo ya definido implican el regreso a la condena ética del comportamiento de los conquistadores y, en general, a una visión de la Conquista como un hecho traumático y cercano.

La conquista fue cruel. Además de matar a los indios y saquear sus casas, los españoles emplearon en sus batallas a los perros y quemaron a los caciques. [...] Atahualpa] cometió el error imperdonable de despreciar a su enemigo. Pudo haber aprisionado a los españoles en algún punto de su viaje desde la costa hacia la sierra. Pudo también no haber aceptado la invitación de Pizarro. Pudo [...] ocurrir lo que no ocurrió (Macera, 1984, p. 31).

El hecho central de la Colonia es, para Macera, la división de la sociedad en la República de los españoles y la de los indios, la primera viviendo de la explotación de la segunda, y esta resistiendo a la dominación. Los mestizos son vistos como hijos de la violencia, despreciados por sus padres y postergados por la sociedad. «No eran españoles ni indios. Estaban en medio, en tierra de nadie, en una frontera». En la historia tradicional, Garcilaso de la Vega es presentado como el primer peruano, como ejemplo de fusión armónica entre lo español y lo indígena, como muestra de la rápida cristalización de una personalidad mestiza. La evaluación de Macera es radicalmente diferente. Garcilaso «no es un ejemplo

de armonía, sino de conflicto, de frustración y de lucha contra la frustración» (1984, p. 98). Además, Garcilaso no resulta un ejemplo de integración, sino todo lo contrario: «Si Garcilaso fracasó en su propósito de incorporarse a la sociedad española, occidental y cristiana, debemos concluir que otro mestizo colonial del Perú también hubiera fracasado» (Macera, 1984, p. 98).

La orientación del texto de Macera es muestra, a la vez que causa, de uno de los cambios fundamentales de la cultura peruana: la revalorización de lo andino y el cuestionamiento de la fascinación por lo occidental. Se trata de un proceso vivo que aún no puede ser evaluado, pero que en todo caso implica que los actuales sectores populares andinos empiezan a conocer su historia y a rechazar la versión oficial, donde ellos aparecían en un oscuro trasfondo, pasando a primer plano solo en la medida en que se asimilaban a lo criollo. Si a través de la escuela el nacionalismo tradicional propuso un olvido a cambio de una promesa, las clases populares, en forma creciente, están respondiendo con rechazo del olvido y aceptación de la promesa.

5. A manera de conclusión

La historia oficial ha perdido el consenso que el discurso crítico no acaba de ganar. Pero no se trata aún de un cambio absoluto. Hay rupturas, pero también hay continuidades. Una continuidad básica está dada por la persistencia de una imagen del Imperio incaico donde se resalta el elemento paternalista y benefactor. «Una historia de milenios fue identificada con la de un Imperio, y un mundo en que existieron desigualdades e imposición se convirtió en una sociedad homogénea y justa» dice Alberto Flores Galindo en *Buscando un inca* (1987, p. 361). Pero aun cuando esta imagen utópica pudo haber sido creada en el período colonial, lo que interesa resaltar aquí es que la República la hizo suya, de manera que el Imperio es postulado, desde la Independencia, como patrimonio común de todos los peruanos. Desde la época de Lorente y Benites, desde la primera divulgación, el relato escolar consideró que había algo admirable en el Imperio —la sabia legislación, el orden y la estabilidad, la igualdad social, la enorme extensión, las grandes construcciones—, y que de alguna manera el Perú moderno heredaba esa tradición. Sin embargo, el vínculo Perú-Imperio no estaba claramente formulado. La admiración tenía muchas reservas, el juicio no era claro. La identificación era solo parcial. Al desvalorizar a los hombres andinos, el racismo dificultó la identificación, convirtió al nacionalismo criollo en acomplexado y disminuido. Se admiraban las estructuras sociales y los logros materiales, pero se despreciaba a los hombres concretos. En el fondo existía la disponibilidad para aceptar la

existencia de un legado cultural, pero se temía en cambio la posibilidad de una continuidad biológica. La identificación parcial era producto de un compromiso aparentemente ventajoso, pero, en realidad, incongruente. Aceptar un parentesco con el Imperio servía a varios propósitos. Permitía compartir el prestigio que los incas habían alcanzado en Europa y en el país; creaba un lazo entre los criollos y los indios, en parte imaginario, en parte real. Pero rechazar una filiación clara y precisa era un ensayo de salvar su autoestima, de alejarse de algo que como los indios se consideraba inferior.

Sobre este punto de partida, los avances han sido lentos y penosos, pero todos ellos en el sentido de una identificación mayor con el Imperio y, por su intermedio, con lo nativo y andino. El relato escolar se reencuentra con la tradición popular. Wiesse ya no supone como Lorente que los hombres andinos son melancólicos o que tuvieran una vida abyecta. Los imagina satisfechos, aunque limitados, apreciación que implica relativizar el racismo. El carácter de un pueblo, su idiosincrasia, es resultado más del sistema social y de la historia que de la naturaleza y la biología. De esta manera, se reivindica al indígena del pasado, se facilita la identificación del lector con él y se comienza a rechazar el racismo y la ambivalencia que producía respecto al Imperio, ya que a partir de una visión del indio como pasivo, sumiso y bruto era imposible explicar el surgimiento de una organización social tan elogiada como la del régimen incaico. El siguiente paso es el dado por Pons Muzzo al eliminar toda referencia al bienestar subjetivo del súbdito del Imperio. La idea de que todos los indios de todas las épocas son iguales se desacreditaba.

Si la disminución del racismo se deja sentir en los textos escolares, no sucede lo mismo con el cuestionamiento del carácter patriarcal del Imperio. El relato escolar ha llegado a eliminar el racismo, pero ha mantenido la exaltación del régimen incaico por lo justo y armonioso de su legislación. Según Pons Muzzo, «nadie se moría de hambre, pero también todo el que estaba en condiciones de trabajar, trabajaba». Lo que está detrás de la desaparición del racismo y de la persistencia de la mistificación en torno al Imperio es el nacionalismo, la reconciliación progresiva del peruano con su situación, el desarrollo del «amor a lo nuestro».

La ruptura se ha producido en la imagen y valoración del período colonial. Ella es muy reciente, pero, al parecer, irreversible. Hasta hace poco, a fines de los años 1960, la Colonia era presentada, en la línea de Lorente y de Wiesse, como un período donde lo central era la «quietud», la «aproximación», la «fusión». La edad media peruana, como la llamó Riva-Agüero. Hoy en día, la imagen de la Colonia es muy diferente. A partir de la obra de Macera, se insiste más en el con-

flicto que en la integración, más en la continuidad de lo andino y en la resistencia indígena que en el mestizaje y la formación de lo peruano.

Pero esta ruptura tiene antecedentes. Aunque es un hecho nuevo, representa la culminación de una tendencia presente ya en los primeros textos escolares: la crítica moral a los conquistadores y al orden colonial. Esta crítica se encuentra en Lorente y también en Wiesse. Sin exculpar a los conquistadores —«se entregaron a excesos que los hacían bárbaros respecto a los idólatras»—, Lorente considera que la situación del súbdito en el Imperio era tan aflictiva que después de la Conquista «los vasallos menos descontentos no se apercibían bastante de la opresión extranjera, comparándola con el socialismo imperial, donde todo era sujeción en la vida y en la muerte». Condena, pero finalmente justifica.

Wiesse introduce la teoría de la «degeneración» en el relato escolar. De haber tenido una existencia relativamente feliz bajo el Imperio, con la Conquista y el orden colonial, el indio «degeneró». El alcohol, la coca y el exceso de trabajo serían los factores responsables. La condena ética no se agota en la Conquista, sino que se prolonga en una apreciación negativa del orden colonial. La teoría de la «degeneración» representó un intento de conciliar un juicio positivo sobre el Imperio con una valoración negativa del indígena contemporáneo. A partir de esta teoría se planteaba la pregunta sobre la naturaleza de la degeneración: los que pensaban que era irreversible, como Deustua, y los que, como Wiesse, creían que no lo era. En ambos casos, sin embargo, el indio era presentado como víctima de una gran injusticia histórica. Los culpables eran los conquistadores y los funcionarios virreinales y, en general, todos aquellos que se sentían identificados con ellos, los que se pensaban como herederos de la Colonia. El señalamiento de la culpa implicaba el reconocimiento de una deuda, la formulación de una promesa.

Pero tanto en Wiesse como en Pons Muzzo, la crítica al orden colonial está atemperada por la consideración de que el hecho central de la Colonia no fue la dominación y el enfrentamiento entre indios y españoles, sino la transculturación, la formación de la nacionalidad peruana. Es apenas con los textos de Pablo Macera que se da la ruptura que hemos indicado. El Perú deja de ser visto como una esencia para ser imaginado como una construcción histórica precaria e incompleta, pero antigua y poderosa.

El paso de la identificación parcial a la total, el rechazo categórico del orden colonial, son las actitudes que definen la nueva coyuntura mental.

La primera divulgación admiró al Imperio, pero desvalorizó a sus habitantes. Después de haberse identificado parcialmente con los indios, el alumno tenía que estudiar la etapa llamada «Descubrimiento, Conquista, Virreynato». Era entonces

invitado a adoptar el punto de vista europeo del descubridor, a suponer que en el país no había vida propiamente humana, que América y el Perú eran espacios vacíos, sin cultura ni historia. O, alternativamente, a considerar a los descubridores europeos como sus antepasados y a pensar, por tanto, que la genealogía de su identidad remitía exclusivamente al viejo mundo. Pero si se asumen como propias las perspectivas del descubridor y conquistador, ¿qué sucede entonces con la identificación parcial? Los textos escolares planteaban el problema sin resolverlo. En el primer año de secundaria, el alumno era invitado a admirar la originalidad, sabiduría y justicia del Imperio. En el segundo año, sin embargo, como haciéndose tabla rasa de lo anterior, el alumno aprendía a llamar Descubrimiento a secas a lo que fue un encuentro entre mundos hasta entonces separados, y Conquista y Colonia a lo que sería más justo llamar invasión y dominación españolas. La simpatía con el Imperio queda en un segundo lugar: Lorente, Wiesse y Pons Muzzo asumían que el peruano era ante todo un occidental y que la identificación con Colón y Pizarro era más importante a la que podía darse con Pachacútec o Atahualpa. Podríamos ser descendientes de indios, pero desde el punto de vista cultural las raíces de nuestra identidad estaban, exclusivamente, allá en Europa. Había una cierta tensión entre los contenidos de los cursos. El Imperio resultaba más atractivo que la Colonia, pero esta era vista como algo más definitivo que aquel. El Imperio representaba lo caduco, lo antiguo; la Colonia, mientras tanto, era la infancia del Perú. Hoy en día esa situación ha cambiado. El desarrollo de un sentimiento nacionalista ha implicado un rechazo del período colonial que comienza a ser visto como una suerte de oprobioso paréntesis en una continuidad histórica varias veces milenaria. Quizás se trata de una reacción exagerada, pero el nacionalismo peruano tiene que ser necesariamente reafirmativo.

Bibliografía

- Álvarez, V. (1937). *Educación moral y cívica*. Lima: Tip. Salesiano.
- Arendt, H. (1966). *The origins of totalitarianism*. Nueva York: Harcourt.
- Baczko, B. (1984). *Les imaginaires sociaux*. París: Payot.
- Basadre, J. (1940). Prólogo. En A. Arnao. *Los cronicones novelados*. Lima.
- Basadre, J. (1947). *Meditaciones sobre el destino histórico del Perú*. Lima: Huascarán.
- Basadre, J. (1960). *Materiales para otra morada*. Lima: Libr. La Universidad.
- Basadre, J. (1983). *Historia de la República del Perú 1822-1933*. Lima: Ed. Universitaria.
- Baudin, L. (1953). *El imperio socialista de los incas*. Santiago: Zig Zag.
- Benites, E. (1873). *Curso de historia del Perú*. Lima: Impr. del Estado.
- Benites, E. (1911). *Compendio de historia del Perú* (9.^a ed.). Lima: Libr. Gil.
- Benvenuto, N. (1930). *J. F. Sánchez Carrión*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Benvenuto, N. (1971 [31 de julio de 1821]). *Los Andes Libres* (ed. facsimilar).
- Bonilla, H. (1980). *Un siglo a la deriva*. Lima: IEP.
- Calvo y Pérez, M. (1922). *Nuestra patria: su historia y geografía*. Lima: Ed. La Victoria.
- Cappa, R. (1885). *Historia del Perú*. Lima.
- Cappa, R. (1886). *Historia compendiada del Perú*. Lima: Ed. Carlos Prince.
- Carranza, L. (1892). Condiciones físicas e intelectuales del indio. Índole artística. *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima, II*, 28-39.
- Cortegana, J. (1848). *Historia del Perú* (manuscrito). Lima: Biblioteca Nacional.
- Degregori, C. I. (1986). Del mito de Inkarrí al mito del progreso. *Socialismo y Participación*, (36), 1-9.
- Del Busto, J. A. (1971). *Historia del Perú. Tercer año de secundaria*. Lima: Ed. Arica.
- Del Busto, J. A. (s. f.). *Historia de la cultura peruana*. Lima: Ed. Arica.
- Deustua, A. (1937). *La cultura peruana*. Lima.
- Flores Galindo, A. (1987). *Buscando un inca*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- García, S. (1949). *Historia de la cultura peruana*. Lima.
- García Calderón, V. (1947). *Páginas escogidas*. Madrid: Imp. Sánchez.
- González Prada, M. (1969). *Horas de lucha*. Lima: Peisa.
- González Vigil, F. de P. (1883). *Catecismo patriótico*. Huánuco: Imp. El Huallaga.
- Herrera, B. (1929). *Escritos y discursos*. Lima: Sosay.
- Holguín, M. (9 de agosto de 1900). Discurso. *El Amigo del Clero*.
- La Rosa Toro, A. de. (1901 [1868]). Los indígenas del Perú. *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima, XI*, 219-231.
- Leguía, J. G. (1936). *Historia y biografía*. Santiago de Chile: Ercilla.
- Leguía, J. G. (1941). *Hombres e ideas en el Perú*. Santiago de Chile: Ercilla.
- Llosa, E. (1983). Un oligarca pasea por la sierra. *Travesía*, (I).
- Lorente, S. (1861). *Historia de la Conquista del Perú*. Lima: Imp. Arbreu.
- Lorente, S. (1866). *Historia del Perú*. Lima: Aubort.
- Lorente, S. (1879). *Historia de la civilización peruana*. Lima: Imp. Liberal.
- Lorente, S. (1967). *Pensamientos sobre el Perú (1855)*. Lima: UNMSM.
- Macera, P. (1983). *Historia del Perú: época pre-hispánica*. Lima.
- Macera, P. (1984). *Historia del Perú: la Colonia*. Lima: Wirakipu.

- Markham, C. (1856). *Cuzco y Lima*.
- Markham, C. (1941 [1847]). *Historia del Perú*. Lima: Lascano.
- Mesa, P. (1866). *Los anales de la ciudad del Cuzco*. Cusco: Imp. La Convención.
- Ministerio de Guerra (193?). *Manual de instrucción primaria. Segundo grado*. Lima.
- Montoya, R. (30 de enero de 1988). La escuela no es democrática. *La República*.
- Parra, J. (1905). *Memoria del proyecto de Cuzco* (meca.). Cusco: Biblioteca Nacional.
- Pazos Varela, J. F. (1891). *Inmigración en el Perú*. Lima: Benito Gil.
- Paz Soldán, M. F. (1887). *Nuevo atlas geográfico del Perú*. Lima: Lib. Francesa.
- Poliakov, L. (1974). *The Ayram mith*. Londres: Sussex University.
- Pons Muzzo, G. (1953). *Historia del Perú. Período autóctono*. Lima: Colegio Leoncio Prado.
- Pons Muzzo, G. (1956). *Historia de la cultura peruana*. Lima: Imp. Iberia.
- Pons Muzzo, G. (1965). *Política educativa del Estado peruano*. Lima: U. Católica.
- Pons Muzzo, G. (1983-1984). *Compendio de historia del Perú*. Lima: Libr. San Miguel.
- Pons Muzzo, G. (s. f.). *Historia del Perú contemporáneo*. Lima: Universo.
- Portocarrero, G. (1983). Imágenes, ciencia y sentido común. *Travesía*, (1).
- Portocarrero, G. (1985). *Formación y crisis de la historia oficial* (meca.). Lima.
- Portocarrero, G. (1986). Castigo sin culpa y culpa sin castigo. *Debates en Sociología*, (11) 53-99.
- Prescott, G. (1955). *Historia de la Conquista del Perú*. Buenos Aires: Iman.
- Prialé, A. (1937). *Historia del Perú* (5.ª ed.). Lima: A. Lulli.
- Riva-Agüero, J. de la. (1905). *Carácter de la literatura del Perú independiente*. Lima: U. Católica.
- Riva-Agüero, J. de la. (1910). *Historia en el Perú*. Lima: Imp. Nacional.
- Riva-Agüero, J. de la. (1935). *Informe sobre textos escolares de la historia del Perú y de la economía política*. Lima: Libr. Gil.
- Riva-Agüero, J. de la. (1969). *Paisajes peruanos*. Lima: U. Católica.
- Rivero, M. E., & Von Tschudi, J. J. (1971 [1851]). *Peruvian antiquities*. Nueva York: Barrios and Co.
- Sahuaraura, J. (1836). *Recuerdos de la monarquía peruana*. Cusco.
- Salazar Bondy, A. (1965). *En torno a la educación*. Lima: UNMSM.
- Saldías, E. (1899). *Enseñanza cívica. Catecismo de ciudadano*. Lima: Rosay.
- Salinas García, T. (s. f.). *Historia del Perú: Descubrimiento, Conquista, Virreynato*. Lima: Imp. Sesator.
- Sánchez, L. A. (1977). *Nuestras vidas son los ríos. Mito y leyenda de los González Prada*. Lima: UNMSM.
- Sivirichi, A. (1932). *Historia del Perú: la República*. Lima: Peruana.
- Sivirichi, A. (1936). *Compendio de historia del Perú* (2.ª ed.). Lima: Peruana.
- Sivirichi, A. (s. f.). *Historia del Perú: República* (6.ª ed.). Lima: Libr. D. Miranda.
- Smith, A. (1839). *Peru as it is*. Londres: Bentley.
- Trazegnies, F. de. (1980). *La idea del derecho en el Perú republicano del siglo XIX*. Lima: U. Católica.
- Vargas, N. (1901). *Mis lecturas*. Lima: Libr. Escolar de E. Moreno.
- Vargas, N. (1903). *Historia del Perú independiente*. Lima: Imp. de la Escuela de Ingenieros.

- Vásquez, E. (1976). *La rebelión de Juan Bustamante*. Lima: Mejía Baca.
- Vásquez, M. (1901). *Curso de geografía general* (8.ª ed.). Lima: Libr. Gil.
- Vega Caclina, H. (1973). *Schooling, acculturation and development of a sense of nationality among indian school children in the Peruvian highland* (tesis de doctorado). Wisconsin University, Estados Unidos.
- Wiesse, C. (1894). *Historia y civilización del Perú*. Lima: J. Galland.
- Wiesse, C. (1909a). *Apuntes de historia crítica del Perú. Época colonial*. Lima: Rosay.
- Wiesse, C. (1909b). *Explicación sobre el estado de la instrucción pública en el Perú*. Lima: Imp. Gosses Aguirre.
- Wiesse, C. (1913). *Las civilizaciones primitivas del Perú*. Lima.
- Wiesse, C. (1928). *Historia del Perú y la civilización peruana* (14.ª ed.). Lima: Rosay.
- Wiesse, C. (1930). *Historia del Perú independiente. La revolución*. Lima: Rosay.
- Wiesse, C. (1931). *Historia del Perú colonial*. Lima: Rosay.
- Wiesse, C. (1934). *Historia del Perú: la República*. Lima: Rosay.
- Wiesse, C. (1935). *Historia del Perú prehispánico*. Lima: Rosay.
- Wiesse, C. (1949). *Apuntes de historia del Perú. Época colonial*. Lima.

II

La «idea crítica»

Una visión del Perú desde abajo

En las líneas que siguen se intentará tipificar un discurso sobre la realidad nacional. En atención a la insistencia sobre su carácter objetivo y vocación constataria, se ha decidido, retomando uno de sus términos favoritos, llamarlo la «idea crítica del Perú». Se trata de una serie relativamente coherente de juicios que constituye algo así como el común denominador, el núcleo fundamental, de diversas percepciones sobre la situación peruana. Es una visión del país que, sintetizando ideas largo tiempo vigentes con otras distintivamente nuevas, va ganando audiencia entre los sectores populares y moldeando con cada vez mayor fuerza sus opiniones sobre lo que el Perú es, ha sido y puede ser. La idea crítica no tiene, al menos todavía, la fijeza y simplicidad de un credo o catecismo; no obstante, sus principales apreciaciones están adquiriendo las características de estereotipos, de representaciones supuestas como autoevidentes que circulan extensamente y que son asimiladas en forma acrítica.

En la raíz de este discurso se encuentra una sensibilidad y, de otro lado, una sociología implícita, una teoría sobre las fuerzas que definen la estructura y el movimiento de la sociedad. Para la mayoría de los peruanos la situación del país no ofrece margen alguno para la complacencia. La historia del Perú aparece dominada por el signo de la frustración, y su narración es el relato de grandes injusticias, de episodios traumáticos y de esperanzas frustradas. El logro más apreciable del país, el Imperio incaico, fue cruelmente destruido por un puñado de invasores.

Se estableció así un orden social basado en la explotación y el abuso. Más tarde, la sublevación de Túpac Amaru acabó en la derrota y en la perpetuación de la servidumbre indígena. La Independencia fue, ante todo, una guerra civil donde la presencia de las tropas de San Martín y Bolívar fue el factor decisivo en inclinar el resultado de la lucha a favor del bando patriota. A pesar del heroísmo de muchos, la guerra con Chile se perdió y el país cedió territorios y riquezas. Finalmente, en la década de 1930 el impulso democrático dirigido por el Apra fue trabado por la oligarquía y demás fuerzas conservadoras.

Es esta experiencia de fracasos reiterados la que constituye el trasfondo emocional de la idea crítica. El peruano es un pueblo secularmente humillado, y la primera tarea a la que debe responder una reflexión sobre su historia es explicar esta acumulación de frustraciones, que hoy en día se manifiesta en hechos tales como la debilidad de la integración social, la permanencia del abuso y la violencia, de la pobreza y el atraso. De hecho, el nacionalismo peruano se ha caracterizado por proponer como forma de sentir el país lo que puede llamarse el «amor doliente»; esto es, un asumir como suyo lo que se sabe imperfecto y lleno de males en el espíritu de contribuir, de alguna forma, a corregirlo. Esta propuesta se encuentra, por ejemplo, en los escritos de González Prada, donde la denuncia apasionada de los males nacionales se da la mano con las protestas de amor por el país para formar así una actitud de compromiso con su transformación.

Esta actitud contrasta con la propuesta por la «idea oficial del Perú», largo tiempo dominante en el sistema educativo, que auspicia, en cambio, un nacionalismo complaciente que sobrevalúa la integración social y que considera la explotación y el abuso como supervivencias llamadas a desaparecer. El Perú sería resultado del mestizaje de lo indígena con lo occidental; proceso que, iniciado en la Colonia, habría adquirido una primera y definitiva cristalización en el sector criollo mestizo. Sería este sector el que encarna la peruanidad, de manera que su cultura representa el futuro del país. En un proceso evolutivo, el sector indígena iría, poco a poco, disolviéndose en el criollo-mestizo, que a su turno seguiría el camino marcado por las sociedades europea y norteamericana.

Es claro que la «idea oficial» no corresponde ni a la experiencia histórica ni a la sensibilidad de la mayoría del pueblo peruano. No obstante, esta idea tuvo amplia circulación y plausibilidad hasta mediados de los años 1970, durante la época en que el rápido crecimiento económico y la considerable movilidad social parecían corroborar su tono idílico y sus promesas de progreso indefinido. Aun así, la «idea oficial» suponía para las mayorías el olvido de un pasado signado por la opresión. Pero para el hijo del campesino que se convertía en profesional de relativo éxito,

por ejemplo, esta visión de la historia resultaba aceptable y hasta atractiva, puesto que le permitía explicar la redefinición de su identidad —dejar atrás lo indígena y asumir lo criollo— como parte de un proceso lógico y natural.

Pero aun cuando la sensibilidad que fundamenta la idea crítica estuviera presente desde hace mucho tiempo, para que ella fuera formulada y asimilada por amplias capas de la población eran necesarios el retroceso de la religiosidad colonial y, además, la aparición de una ideología que explicara racionalmente las frustraciones y el sentimiento de ser víctima.

No es tarea del presente ensayo el caracterizar la religiosidad colonial. Baste con decir que ella daba una explicación del sufrimiento y la frustración que tendía a ennoblecerlos, a convertirlos en el precio que el hombre necesariamente ha de pagar para acceder al cielo. La imagen de un Dios que pone a prueba al hombre haciéndolo sufrir fue un elemento básico de la dominación tradicional. Con esta imagen en el trasfondo, el explotado ve en sus padecimientos los méritos que más tarde le serán debidamente reconocidos y adecuadamente compensados. Por tanto, en vez de la rebelión, es la resignación el estado de ánimo con que hay que enfrentar la opresión y la injusticia. La decadencia de la religiosidad colonial debilita la justificación trascendente del sufrimiento y cuestiona la legitimidad de la dominación tradicional. El oprimido ve en su situación ya no la prueba de Dios, sino la conveniencia de otros hombres.

De otro lado, la difusión del marxismo proporciona los elementos ideológicos que permiten explicar en forma «científica» la experiencia vivida. A la luz del marxismo, de la idea crítica, el pueblo aparece como estafado y engañado y la nueva visión del Perú como un despertar a la conciencia, como la revelación de lo que las clases dominantes han ocultado. Concretamente, hay dos hipótesis marxistas que constituyen lo distintivo de la sociología implícita en la idea crítica. Ambas, además, han echado raíces sobre suelo fértil, han reforzado y potenciado actitudes vigentes en el sentir popular.

La primera se refiere al interés económico como la motivación primordial del comportamiento humano. La causa profunda y verdadera de cualquier medida política está en la intención de aumentar o asegurar la explotación, mientras tanto las palabras y razones son mera ideología, intentos de confundir y crear ilusiones sin base. Esta hipótesis funciona como un canon de interpretación de la política, que queda así reducida a un juego de fuerza entre un rival que sabe muy bien lo que quiere y otro que recién aprende a no dejarse engañar. A pesar de que formulada de esta manera tal idea proviene del marxismo, debe tenerse en cuenta que ella reafirma o consagra una actitud espontánea de los de abajo. La desconfianza,

la sospecha por todo lo que viene de arriba, constituyen en el Perú rasgos característicos de la mentalidad popular que son resultado de la experiencia de siglos de explotación. Jorge Juan y Antonio Ulloa, viajeros españoles del siglo XVIII, notaban por ejemplo que:

Cuando las cholas o cholitos pastean ganados por los campos inmediatos a los caminos, o andan ocupados en alguna otra faena, y ven venir de lejos a algún español, abandonan los rebaños y sementeras, y corren despavoridos por las quebradas más ásperas a quitarse de la vista de los españoles, como de gente que no dejará de maltratarlos.¹

La segunda hipótesis considera la lucha de clases como el hecho esencial de la historia. En especial, se trata de rescatar la presencia del pueblo como actor de su destino. Frente a la historiografía oficial, que margina la participación popular y se agota en el esquema fechas-personajes-acontecimientos, la idea crítica entiende la historia como lucha, como enfrentamiento entre explotadores y explotados. El pueblo representa la ciencia, el progreso y la igualdad social; los sectores dominantes la oscuridad, la explotación y la decadencia moral. Las figuras que encarnan la resistencia popular frente a la dominación de minorías –Túpac Amaru en primer lugar– pasan a convertirse en los héroes máximos del panteón de la idea crítica en desmedro de otros –Grau, Bolognesi– que, sin dejar de ser reconocidos, son ubicados, sin embargo, en un segundo plano. Como en el caso anterior, esta idea conceptualiza una experiencia común del pueblo peruano: nada se consigue sino es a costa de sangre. Al respecto, un profesor chichilano manifiesta lo siguiente:

[... debemos] olvidar el liderazgo para tomar a las bases como ejecutantes del actuar histórico. El hecho histórico no lo hace un personaje, lo hacen las masas; entonces, siempre tratamos de corregir esos datos burgueses tipo líder para ubicarlo en la conciencia del alumno que él mismo puede ser un revolucionario y en conjunto hacer una revolución más grande que sus antepasados.

Es sobre esta base emocional y doctrinaria que la idea crítica se elabora como una nueva lectura de la realidad del país. Los rasgos más saltantes de la situación peruana serían los siguientes.

1. La riqueza natural

La idea según la cual el Perú cuenta con un territorio vasto y rico en recursos naturales, especialmente mineros, tiene su origen en el siglo XVI. El vocablo Perú

¹ Citado por Varallanos, J. (1962). *El cholo y el Perú* (Buenos Aires, Ed. López, p. 22).

fue desconocido en el Tahuantinsuyo y surgió como resultado de un malentendido. Antes de conocer el Imperio de los incas, los españoles se referían a las tierras del sur como Perú, «nombre del cacique de una tribu panameña, vecino del golfo de San Miguel llamado Birú»². En base a unas pocas, pero alentadoras noticias sobre las riquezas de esos territorios, los conquistadores los imaginaron abundantes en oro y plata. Más tarde, la invasión española y el saqueo de los tesoros de los dioses indígenas corroboraron la idea de que el Perú era un país fabulosamente rico. Desde entonces, un elemento básico de la autopercepción de los peruanos ha sido el considerarse habitantes de un territorio bendecido por la naturaleza con amplios y variados recursos.

Más tarde aun, el descubrimiento más o menos inesperado de recursos como el guano, el salitre, el caucho, el petróleo y el cobre confirmaron esta percepción, enraizándola en el sentido común. La creencia de que la selva es un espacio despojado, pero potencialmente rico pertenece también a la misma familia de representaciones. De hecho, la idea crítica retoma estos estereotipos convirtiéndolos en base de su visión del país.

2. El imperialismo

Pero a pesar de sus riquezas —supuestas o reales—, el Perú es un país pobre y subdesarrollado. ¿Cómo explicar entonces la coexistencia de la riqueza natural con la pobreza humana? Al decir Raimondi que el Perú era un «mendigo sentado en un banco de oro» sugería que la respuesta debería buscarse tanto en la ignorancia como en la falta de capitales de los peruanos para explotar su territorio. Para la idea crítica las cosas son distintas: el Perú es un mendigo al que le han robado, y continúan robándole, su banco de oro. El Perú habría sido sistemáticamente saqueado por el imperialismo y el mayor obstáculo a su desarrollo son las «ataduras» que lo «amarran» a los países ricos e industrializados.

El antiimperialismo de la idea crítica tiene una base más emotiva que racional. Es así que muchos de sus difusores no saben precisar una razón definida que justifique su actitud. Son, por ejemplo, frecuentes los que pretenden atribuir los males del Perú al hecho de que «todo se exporta y no se consume en el país»; otros, en cambio, afirman que los problemas estarían en que «todo se importa y así no podemos desarrollarnos». Se trata de opiniones tan fuertes que no requieren mayor fundamento. El imperialismo es percibido como algo más que la acción

² Porras Barrenechea, R. (1971). «El nombre del Perú» (en *Antología*; Lima, Ed. Crepúsculo de América, p. 69).

depredadora de las empresas transnacionales o las demandas de subordinación política. Para la idea crítica, es una fuerza total que tan pronto exige la entrega del petróleo o del cobre como se filtra a través de los medios de comunicación para desvalorizar lo nacional y propiciar lo extranjero. El imperialismo es sentido como algo demoníaco: una presencia oscura pero infaltable, siempre dispuesto a aprovecharse del país.

En la mayoría de los casos, el antiimperialismo representa un intento de analizar los problemas del país bajo la presión que significa el sentimiento de ser víctima. Esta actitud resulta plausible para los sectores sociales que tienen la experiencia de no poder controlar o influir en su destino y que, además, se sienten despreciados y marginados en su propio país; es decir, para la mayoría de los peruanos. Así, la poca sofisticación conceptual no resulta un obstáculo para la creencia en un imperialismo concebido como algo pérfido frente a lo cual se debe tener mucha rabia, pero también mucho cuidado.

3. Los gobernantes

Luego de la Independencia del dominio español, el país pasó a manos del imperialismo inglés y se encuentra ahora en la órbita del norteamericano. En este proceso los gobernantes, lejos de velar por los intereses nacionales, han preferido aprovechar las prebendas ofrecidas por las empresas transnacionales a cambio de su aprobación para explotar al país.

De aquí que para algunos portadores de la idea crítica no habrá posibilidad de cambios importantes mientras no se transforme el Estado de manera radical; esto es, hasta que no se modifique su contenido de clase. Para otros, en cambio, es posible que gobiernos nacionalistas y preocupados por el pueblo logren controlar los excesos del imperialismo.

En ambos casos, sin embargo, existe el sentimiento de que el proceso político es algo ajeno y distante sobre lo que se puede ejercer muy poca o ninguna influencia. Es claro que esta percepción traduce la escasa participación que han tenido los sectores populares en la política. En efecto, muy pocas veces han sido convocados y, con frecuencia, el resultado ha sido más la manipulación de su expectativa que una representación auténtica de sus intereses.

A continuación, se ofrecen algunas citas donde se puede apreciar juicios típicos de la idea crítica. Se trata de declaraciones de profesores de secundaria.

Nuestro país es muy rico y tiene bastantes recursos, pero que no son debidamente aprovechados. Es un país donde los recursos están siendo aprovechados por otros países, por empresas transnacionales (Lima).

[...] el problema no está en la cantidad de recursos que tenemos, sino en la mala administración de esos recursos [...]. Nuestra administración no los aprovecha en un cien por ciento, y si están en manos de las transnacionales, por ejemplo, nosotros estamos al servicio de ellos y no ellos al servicio de nosotros (Cusco).

[...] y eso es responsabilidad de los gobiernos que no han defendido los intereses del país, que se han prestado a entregarnos cada vez más. [...] Tal vez con este gobierno... Yo no soy aprista, pero hay cosas que se están haciendo que pueden ser muy beneficiosas (Puno).

En nuestro país surge la imperiosa necesidad de un cambio de estructuras, porque si vamos a seguir solamente determinando reformas, para mí no es nada convincente (Cusco).

4. El «amor a lo nuestro»

Formulado así por los portadores de la idea crítica, este sentimiento se convierte en una consigna cuyo acatamiento protege a los peruanos del peligro de la alienación cultural, de la desaparición de los rasgos que identifican o constituyen «lo peruano». Si bien el contenido de «lo nuestro» no es muy preciso, pues se refiere a aspectos muy diversos según las circunstancias, la intención detrás de la fórmula es la de crear conciencia respecto a la necesidad de defender el patrimonio del país, no solo económico sino también cultural. Se denuncia que el imperialismo arrincona y falsea la cultura nacional al difundir valores, costumbres y patrones de consumo originados en las metrópolis, generándose así sentimientos de «amor a lo extranjero» y de «desprecio por lo nuestro».

¿Qué es «lo nuestro»? Es todo aquello que tiene raíces en el país, es lo «auténtico». Pero en el término hay una pretensión de absoluta originalidad que no tiene mucho asidero, puesto que con él se alude tanto a elementos culturales prehispánicos como a coloniales e, inclusive, republicanos. En realidad, existe una dificultad característica para aceptar préstamos culturales, aun cuando es evidente que la influencia de ayer se convierte en el producto nativo de hoy. Pero por encima de los equívocos a que puede conducir esta actitud, lo más importante es que ella expresa un reclamo de autenticidad y de afirmación de los valores nacionales, no necesariamente porque sean mejores, sino porque son propios. Además, en esta actitud se revela también un cierto temor por la fragilidad o precariedad de lo «peruano», hecho que haría necesario protegerlo frente a la competencia de lo extranjero.

Viene la televisión y nos sepulta totalmente, nos sepulta con sus propagandas... Nos estamos desvalorizando, nos estamos desculturizando lo nuestro

para aceptar lo otro. Ocurre así con todo, con nuestras costumbres, con nuestra música... Nos estamos desconociendo, nos estamos abandonando a lo extranjero, no cuidamos lo nacional (Arequipa).

Pero muchas veces esta actitud defensiva traduce un tradicionalismo romántico de desconfianza hacia lo nuevo y de valoración indiscriminada de prácticas sociales y culturales por su condición de ancestrales.

5. El Imperio incaico

Según algunos –la mayoría– de los portadores de la idea crítica, el paradigma social hacia el cual debe volverse la vista es el Imperio incaico. Los antiguos peruanos supieron ser autónomos, logrando autoabastecerse sin depender de nadie. Fue una sociedad que aprovechó plenamente y para el beneficio común sus recursos naturales y humanos. Además, las leyes se cumplían de manera que había orden y estabilidad.

Lo que a mí me parece más importante [del Imperio incaico] es su parte económica, cómo ellos se abastecían solos, cómo los incas solos, independientemente ellos desarrollaron en todo sentido para esa época. En cambio, nosotros tenemos que estar supeditados al imperialismo y ese es el enemigo más grande. En cambio, nosotros en esa época, solitos hacíamos las cosas, utilizábamos recursos que los teníamos a la mano [...]. En cambio, nosotros estamos acostumbrados a pedir al extranjero todo [...]. Yo siempre en mis clases de historia de la República regreso al Incanato (Puno).

Es un período que se interrumpió bruscamente. Si nosotros hubiéramos tenido un desarrollo autónomo, en estos momentos no estaríamos con los problemas sociales, políticos, culturales y económicos que tenemos hoy. [...] Fue una sociedad mucho más justa (Cusco).

En aquella época no pasaba lo que ahora. Había un cuidado muy decidido de parte del Estado. Por otro lado, las leyes incaicas se cumplían, no había perdón, no había «borrón y cuenta nueva» (Cusco).

Alberto Flores Galindo en diversos textos ha señalado cómo a partir de la Conquista los indios idealizaron el Imperio, de manera que en la memoria colectiva este se convirtió en una suerte de edad de oro, bienestar y abundancia que acaso podría retornar. Más tarde, la historiografía oficial retomó esta imagen, pero considerando al Imperio como algo definitivamente cancelado e históricamente superado. La idea crítica, mientras tanto, lo considera como un modelo que, si bien no puede ser reconstruido en sus detalles, sí tiene, en cambio, vigencia como ejemplo de una sociedad justa, armónica e independiente. Es importante resaltar

que no aparece la democracia política como aspiración. Además, para algunos la Conquista aún no ha terminado ni terminará jamás. La invasión española dio lugar a una resistencia que se prolonga hasta el presente y hoy se libran las primeras batallas de la reconquista.

Una nueva capa de intelectuales, provenientes de estratos sociales secularmente marginados y oprimidos, ha logrado elaborar una visión del país que significa sintetizar la ideología radical de la universidad nacional con el sentir popular y sus tradiciones. Para que el discurso radical pudiese salir de la universidad, para llegar a sectores populares con un menor nivel de educación formal, era necesario que sufriera una serie de transformaciones tanto a nivel de lenguaje como de contenidos. Este proceso se dio progresivamente. Conforme los estudiantes salieron a la calle a divulgar las ideas radicales, su discurso, en una suerte de reacción adaptativa, se fue haciendo menos doctrinario, más simple y cotidiano. Pero no se trata solo de un mero refraseo de las mismas ideas en un lenguaje más llano; aun más importante ha sido el retomar actitudes y temas del sentir popular ignorados por el radicalismo universitario. Este es el caso de la alta valoración del Imperio incaico y de la cultura andina y, en general, de «lo nuestro». En efecto, mientras que para el discurso universitario el Imperio incaico era un régimen de clases basado en la explotación, para la idea crítica constituye un modelo, un ejemplo de sociedad de la que mucho se puede aprender y de la que se debe sentir gran orgullo. Otro tanto ocurre en referencia a la cultura y el nacionalismo: la ideología radical los inscribe en el terreno deleznable de las superestructuras. Para la idea crítica, en cambio, se trata de hechos esenciales y definitorios de la identidad peruana.

* * *

Finalmente, otro hecho que explica la rápida divulgación de la idea crítica es el apelar a la emoción, a los sentimientos, como factor determinante de la evidencia y la certeza. El discurso universitario se dirige, en cambio, más a la razón, y se plantea como un conjunto de verdades científicas y demostrables.

La universidad nacional de la década de 1960 fue el espacio donde se gestó el núcleo ideológico de la idea crítica. Es en esa década que la universidad peruana sufre transformaciones muy profundas. En primer lugar, en 1959 el Apra es desplazado en forma definitiva del liderazgo del movimiento estudiantil en San Marcos. Poco después la coalición triunfante se fragmenta y emerge la izquierda marxista como la fuerza hegemónica. En los años siguientes, este control se afirmará, hasta que la izquierda logra una posición de virtual monopolio político del

movimiento estudiantil. En segundo lugar, paralelamente a la radicalización política, se produce una aceleradísima expansión de la matrícula, hecho que permite el acceso a la universidad de sectores antes marginados (cuadro 1).

Cuadro 1
Alumnos matriculados en la universidad peruana (en miles)

Año	Total	Ciencias	Educación	Humanidades	Otros
1960	30,9	2,6	6,3	11,8	10,2
1965	64,5	3,3	23,7	22,4	15,1
1968	93,9	4,7	31,9	34,6	22,7

Fuente: Bernales, E. (1975). *Movimientos sociales y movimientos universitarios en el Perú* (Lima: Fondo Editorial de la PUCP, p. 64).

Como puede apreciarse en el cuadro 1, en solo ocho años la población estudiantil se triplica, creciendo en especial la matriculada en Educación y Humanidades. Para algunas universidades, este crecimiento significa un proceso de democratización; otras, las fundadas en la década de 1960, nacen ya democráticas en la composición social de su alumnado (cuadro 2).

Cuadro 2
Composición de la población estudiantil según ocupación del padre (en porcentajes)

Ocupación del padre	Universidad				
	Daniel Alcides Carrión (Cerro de Pasco)	Nacional del Centro (Huancayo)	Nacional de San Agustín (Arequipa)	La Cantuta (Lima)	De Lima (Lima)
Empresarios y profesionales	3	7	4	5	35
Empleados	27	26	22	15	23
Pequeños agricultores	9	10	11	10	1
Obreros y técnicos	28	21	23	20	2
Pequeños comerciantes	12	17	14	15	8
No responden	21	19	26	35	31
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Consejo Nacional de la Universidad Peruana, Conup (1972). *Algunas características socioeconómicas de los postulantes y estudiantes de la universidad peruana* (Lima).

Los que elaboran y difunden la idea crítica son sobre todo los profesores. En la universidad nacional, la Facultad de Educación es normalmente el centro de atracción de los alumnos más pobres. Y, dentro de ella, el área de Ciencias Histórico-Sociales en especial. Las razones de esta atracción tienen que ver con el carácter poco exigente de los estudios y con la posibilidad de obtener un puesto de trabajo que, aunque esté mal remunerado, es estable y, por lo menos hasta inicios de la década de 1970, es fácil de conseguir. De esta manera, para hijos de campesinos o hijas de empleados o pequeños comerciantes, la carrera magisterial resulta una alternativa atrayente. Por su composición social, el tipo de estudios que se realizan y las pobres perspectivas económicas que ofrece la profesión, la Facultad de Educación resulta de las más radicales en la universidad. Los cursos de materialismo dialéctico e histórico suelen ser obligatorios y la enseñanza de historia también está influida, cuando no dominada, por el marxismo.

Más tarde, ya egresado, el profesor tendrá que basarse en los conocimientos adquiridos en la universidad para implementar sus clases. Su acceso a la bibliografía especializada es por lo general muy reducido, debido tanto a lo exiguo de las remuneraciones como a la falta de incentivos. A los problemas señalados, se suma en provincias la casi inexistencia de librerías. Los materiales bibliográficos accesibles al profesor son revistas chinas o soviéticas, separatas mimeografiadas, manuales de tecnología educativa vendidos por ambulantes o en alguna feria del libro organizada en el local del Sutep o en la universidad, donde pueden ser adquiridos a precios módicos.

En el transcurso de su magisterio, el profesor tiene posibilidades de adaptar lo aprendido en la universidad a la comprensión de niños y adolescentes. Es en este proceso que surge la idea crítica. El profesor impulsado por su vocación y por la identificación con su pueblo, se esforzará por llegar a la conciencia de sus alumnos para sembrar en ellos sus ideas y su compromiso. La situación de sus estudiantes –abundancia de tuberculosos y subalimentados, muchos provenientes de familias destruidas– se convierte en un factor más que fuerza su radicalización.

En el mapa ideológico de la sociedad peruana, la idea crítica ocupa un lugar cada vez más importante. Se encuentra en el dirigente popular, en el profesor de colegio y hasta en el militante de base que, a diferencia de antes, se preocupa menos de las afiliaciones internacionales de su partido que de la situación en el Perú. Los que están más lejos de ella son, en cambio, los líderes partidarios que se han acercado más a experiencias de gestión y responsabilidad.

A nivel de los movimientos sociales, la idea crítica se encuentra asociada a un culto a la lucha y a la combatividad, a una desconfianza hacia el diálogo y a una

presteza para tomar medidas de fuerza. Cada lucha es una batalla de la guerra contra el imperialismo. Pero, ¿después del triunfo qué? En el contexto de la idea crítica no surge la pregunta. Por lo pronto, lo importante es luchar, después se verá qué se hace. En todo caso, la pregunta se encuentra reprimida, puesto que plantearla sería introducir un elemento de incertidumbre y vacilación que podría atentar contra su evidencia.

En la figura 1 puede observarse lo esencial de la idea crítica. Un viejo campesino relata a dos niños los episodios que marcan la historia de su pueblo. La era prehispánica es tranquila y hasta idílica: el ganado patea y el hombre labra el campo, mientras la mujer parece cargar papas. Los invasores llegan por el mar y sojuzgan a los pueblos nativos. Se inicia una era de explotación, sufrimiento y llanto. Pero, finalmente, el pueblo comienza a luchar contra la dominación. La lección de historia transcurre en el altiplano en un medio dominado por chulpas, por la presencia de los viejos muertos. El autor del dibujo hace un uso eficaz del repertorio simbólico tradicional para transmitir su mensaje: el pueblo fue avasallado, pero no conquistado, y hoy insurge poderoso y desafiante. La imagen ofrece un mensaje que llega a la conciencia como una impresión. A pesar de no ser analizados, los símbolos producen un conjunto de resonancias, tienen la capacidad de evocar ideas y emociones produciendo el «¡Ajá!... Así es la cosa», en quien viéndolos reconoce en ellos algo de su experiencia.

Frente al conocimiento simbólico que comunica la imagen, ¿cuál es el valor de la palabra escrita? En una época dominada por los medios auditivos y/o visuales, ¿cuál es el sentido y la ventaja de la escritura? Ensayando una defensa, se podría decir que el discurso escrito es –a diferencia del dibujo– tal vez el medio más apto, aunque diste en ser el único, de reconstruir los condicionamientos que cercan la acción de manera de ampliar el margen de su libertad. En el texto se trata de verbalizar lo que se ve, de hacerlo comunicable recurriendo a la razón. Se puede ser consciente, entonces, de las causas de las impresiones, que de otra manera se sufren sin que se sepa el porqué.

En general, la idea crítica puede considerarse como resultado de una lectura de la realidad peruana a la luz de una ética igualitaria, del impulso democrático que hoy atraviesa el país. Desde esta perspectiva, el pasado colonial aparece como oprobioso y el futuro como lucha y esperanza.



Figura 1. Contraportada de un folletín dirigido a campesinos (encontrado en Puno en 1985; sin datos de impresión, tampoco de autoría de la imagen).

III

El Perú según sus jóvenes

Una confianza de principio en el futuro individual, un optimismo moderado sobre el destino del país, una visión crítica del orden social, un aprecio creciente por lo andino y, finalmente, un cuestionamiento de la historia oficial, tales son los resultados más saltantes de una encuesta contestada por 1.693 estudiantes de quinto de secundaria de Lima y nueve ciudades del interior del país entre agosto y noviembre de 1985¹.

Pero el hecho quizás más sorprendente es el consenso existente entre jóvenes de distintas clases sociales sobre lo que ha sido la historia del Perú y sobre lo que son hoy en día los principales problemas que el país enfrenta. Más allá de las diferencias de clase y región, se va afirmando en la juventud peruana un conjunto de ideas que forman un discurso al que hemos llamado «idea crítica del Perú»². Esta relativa homogeneidad es resultado de la confluencia de muchos factores. Pero si hubiera que mencionar alguno en especial, este tendría que ser la influencia de un magisterio que no siente ningún apego por el (des)orden establecido³. La uniformidad de las opiniones contrasta, sin embargo, con la heterogeneidad en el apren-

¹ La investigación Educación y Realidad Nacional fue efectuada gracias al convenio entre el Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP y el IDRC. El equipo de investigación estuvo dirigido por Gonzalo Portocarrero e integrado por Sinesio López, Patricia Oliart, Javier Champa, Elisabeth Acha y Mariella Fernández-Dávila.

² Ver, en este volumen, el ensayo de Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart, «La “idea crítica”. Una visión desde abajo».

³ Ver Oliart, P. (1986). «El Perú desde las aulas» (mimeo; Lima: Universidad Católica).

dizaje y en el rendimiento, factores que están estrechamente relacionados con el nivel socioeconómico familiar, el tipo de colegio en que se educan los escolares y, por último, la ciudad donde cursan sus estudios. De esta manera, mientras que el rendimiento de los hijos de profesionales educados en colegios particulares en Lima y otras ciudades (Arequipa, Chiclayo) resulta mínimamente satisfactorio, no ocurre lo mismo con los hijos de obreros que estudian en colegios nacionales de provincias, cuyo rendimiento es sencillamente deplorable.

Llegamos, entonces, a una conclusión quizás obvia, pero de todas formas interesante. El sistema escolar –por estar segmentado, por depender el equipamiento y nivel de los profesores de la capacidad económica de los padres de familia– tiende a reproducir el orden social, a crear diferencias abismales en el bagaje de conocimientos del que disponen los jóvenes de distintos sectores sociales. No obstante, al mismo tiempo, el sistema escolar propone una imagen de la realidad que es sustancialmente homogénea y, además, sumamente crítica respecto al orden establecido. La escuela reproduce, pues, lo que critica. Subvierte las diferencias sociales que ella misma consolida. Crea el sentimiento de que es ilegítima la desigualdad que no se basa en el mérito, cuando ella misma se fundamenta en el privilegio. Una institución no democrática, profundamente estratificada, divulga sin embargo un mensaje democrático. Una situación contradictoria e inestable; esto es, fluida y dinámica.

Alguien decía que en el Perú –como en la tortuga– el mérito camina despacio, sepultado por la concha. Pero lo que acontece hoy en las aulas de nuestro país significa un cambio profundo. La exaltación del mérito en medio de la carencia lleva en los jóvenes de los sectores populares a la creación o ratificación de una serie de expectativas, a la internalización de la figura del «profesional de éxito» como modelo de identidad. La misma exaltación del mérito, pero en un contexto de privilegio, conduce en los sectores medios y altos a la generación de sentimientos de culpabilidad y a cuestionamientos del orden que los favorece. Aunque reproduzca las desigualdades sociales, la escuela ha revolucionado las expectativas de los sectores populares y ha llevado a los privilegiados a preguntarse por el fundamento moral de su favorecida situación. Pero para poder analizar el significado histórico, dinámico, de esta contradicción es menester, primero, analizar en detalle los resultados de la encuesta.

1. El futuro

Es un lugar común, constitutivo del mito de la juventud como «divino tesoro», el asumir que ser joven significa plenitud de energía vital, ausencia de responsabi-

lidades y estar frente a un ilimitado horizonte de posibilidades que requieren del esfuerzo para devenir realidades. Al joven se le inculca una actitud por principio optimista. La edad de nuestros encuestados, sobre todo entre 16 y 17 años, y su condición de estudiantes de quinto de secundaria los coloca en circunstancias en las que el optimismo no ha sido aún puesto a prueba. El bautizo de fuego vendrá después, con el examen de ingreso a la universidad o la búsqueda del primer trabajo. Pero, por lo pronto, los estudiantes ven el futuro con expectativa. Es así que el 94,3% de los encuestados opina que dentro de cinco años su situación personal será mejor, solo el 0,5% prevé que será peor y el 5,1% piensa que será igual. Al joven se le dice: «estudia, trabaja y triunfa». Y él, sin pensarlo mucho, internaliza el mensaje y lo convierte en máxima que regula sus expectativas, que da sentido al esfuerzo que despliega.

De hecho, la casi totalidad de los encuestados piensa continuar estudiando una vez finalizado el quinto de secundaria. En nuestro país la instrucción media carece de valor autónomo, es solo una etapa en el camino a la universidad o a una academia o instituto tecnológico (cuadro 1).

Cuadro 1
¿Qué piensas hacer al terminar el colegio? (en porcentajes)

¿Qué piensas hacer?	Porcentaje
Trabajar	3,2
Trabajar y estudiar una carrera corta	11,3
Estudiar una carrera larga y trabajar	32,7
Estudiar y trabajar	7,9
Estudiar carrera larga	44,9
Total (n = 1,560)	100

El 96,8% de los jóvenes piensa continuar estudiando. De este total, el 51,8% espera combinar el estudio con el trabajo. De otro lado, entre los que tienen planes para estudiar, la abrumadora mayoría (más del 80%) alberga la expectativa de ingresar a la universidad para llegar a ser profesionales. La juventud tiene la mira puesta en la universidad. Mientras que los jóvenes de sectores populares se disponen a trabajar y estudiar, los más favorecidos piensan solo en estudiar. Todos, sin embargo, manifiestan fe y optimismo en realizar sus expectativas profesionales. Pero la confianza en un futuro personal mejor no se proyecta, necesariamente, en una expectativa igualmente optimista sobre el futuro del país (cuadro 2).

Cuadro 2
¿Cómo estará el Perú en cinco años? (en porcentajes)

¿Cómo estará el Perú?	Setiembre-noviembre 1984	Agosto-noviembre 1985
Mejor	32,0	80,9
Igual	15,2	9,7
Peor	52,6	9,4
Total	100	100
n	(490)	(1.600)

Es un desfase, sin duda sintomático, el que las expectativas sobre el destino personal sean sistemáticamente más optimistas que las puestas en el colectivo. En principio, la situación del país es la de sus habitantes, de manera que, si la primera va mal, tendrá que reflejarse necesariamente en menores oportunidades y mayores frustraciones para los segundos. El destino de un país no puede ser peor que el del grueso de su población. Que la mayoría piense que puede estar mejor que el país indica que no se tiende a integrar el futuro personal en el colectivo.

Mientras que el destino individual aparece como directa e individualmente controlable, el colectivo es asumido como algo dado e independiente de intenciones y esfuerzos. Esta percepción traduce una falta de ejercicio en el pensar la interdependencia entre lo individual y lo social.

También es interesante comparar las expectativas existentes en 1985 respecto a las que regían en 1984, el último año del régimen belaudista; entonces, la opinión de los jóvenes era bastante sombría. En ese momento, el 50% de ellos afirmaron que el Perú estaría peor en cinco años, aunque al mismo tiempo el 90% manifestara optimismo sobre su futuro personal. En la encuesta de 1985, los resultados cambian notablemente. Esta vez, el 81% calcula que el Perú estará mejor. No hay duda de que el cambio de gobierno significó un vuelco en el ánimo de los jóvenes.

2. La actualidad

Que el Perú está en crisis constituye una afirmación cada vez más internalizada en la conciencia colectiva en general y, muy especialmente, entre los intelectuales⁴.

⁴ Para sustentar esta afirmación, nos podemos referir al clima en que se llevó a cabo el debate que sobre la democracia en el Perú organizara el Instituto de Estudios Peruanos en el presente año. También las opiniones de intelectuales como Luis Pásara y, muy en especial, Pablo Macera (véase de este último *Las furias y las penas*; Lima: Mosca Azul Editores; 1984).

Surge así un punto de vista desde el cual ni el descalabro sorprende ni el escándalo indigna. Es tan aguda nuestra conciencia de la profundidad de los males nacionales que lo único que parece asombrarnos son las buenas noticias. El correlato emocional de esta conciencia es el escepticismo, el desconcierto y, a veces, en medio de ellos, el aferrarse a la posibilidad y a la buena conciencia personal para continuar en una lucha cercada por la perplejidad. Pero, ¿hasta qué punto la juventud comparte estas opiniones y sentimientos? En el cuadro 2 habíamos notado que el tono anímico dominante era de un optimismo moderado (agosto-diciembre de 1985). Que las opiniones de los jóvenes son más volátiles y menos informadas que las de los intelectuales es un hecho evidente. No es entonces sorprendente que, aunque la juventud tenga una visión crítica de la actualidad, el optimismo logre primar. Ello por la confianza en el presidente Alan García y sus medidas de política económica (pago de la deuda externa hasta un límite equivalente a 10% de las exportaciones, congelación del dólar y del precio de la gasolina, etc.). Por lo general, entre los jóvenes, a diferencia de lo que ocurre entre los intelectuales, el futuro es percibido como más independiente del pasado, menos condicionado por la tradición y más abierto al cambio.

La sensación de que el Perú es un país de oportunidades perdidas, de que estamos peor de lo que podríamos estar, es un rasgo característico de la idiosincracia nacional, tan dada a la autocrítica y al juicio moral. Desde González Prada, la frustración marca la reflexión sobre el país. Sobre este trasfondo anímico, el análisis de la realidad del Perú tiende a convertirse en un juicio sobre la responsabilidad que los distintos actores sociales y políticos tienen en la permanencia del atraso y la pobreza. Si el sentido común de inicios de siglo atribuía los males nacionales a la predominancia de la raza indígena, supuestamente degenerada y abatida, el sentido común contemporáneo, en cambio, responsabiliza al imperalismo, depredador y prepotente, y también a las clases dominantes, inculpadas de no querer, no saber o no poder, llevar a cabo un proyecto nacional.

En el cuadro 3 puede apreciarse que el 77% de los jóvenes considera que el Perú no ha sabido aprovechar sus recursos. No hay, además, diferencias significativas entre clases sociales. Los jóvenes comparten el mismo humor: el Perú no pasa el examen; hay un saldo de tarea no cumplida en su historia. Pero, ¿hay responsables? ¿O es solo la mala suerte —la combinación azarosa e inintencional de factores negativos— lo que ha producido la desfavorable situación actual? La demanda por una explicación humana de la historia —en la que puedan señalarse las víctimas y los responsables, los inocentes y los culpables— tiene raíces muy hondas—.

Cuadro 3

El Perú es un país donde los recursos humanos y naturales han sido: (según ocupación del padre; en porcentajes)

Ocupación del padre	Plenamente aprovechados	Parcialmente aprovechados	Poco aprovechados	Sistemáticamente desaprovechados	Total	n
Obrero	13,6	14,7	55,0	16,7	100	258
Empleado	7,0	16,2	60,3	16,5	100	358
Profesional	4,5	18,3	59,8	17,4	100	507
Promedio*	7,1	15,9	61,0	16,0	100	1.628

Notas: * Se incluye en el promedio general a los hijos de independientes, empleadores, jubilados y fallecidos. Esta metodología rige para los cuadros siguientes.

Razonar la historia en términos de culpa-castigo y mérito-recompensa constituye una inclinación a la que nuestro sentido ético nos predispone. Ciertamente, sería iluso e inhumano pretender extirpar los juicios morales del análisis histórico. No obstante, el problema surge cuando se invierte la relación entre análisis causal y juicio moral. En lugar de ser el primero fundamento del segundo, sucede lo inverso, de manera que la tarea del análisis es la de justificar el juicio moral. Así, por ejemplo, para muchos el análisis de la situación de pobreza debería mostrar cómo el imperialismo impide el desarrollo, o cómo las clases altas obstaculizan la consolidación nacional.

Es indudable que detrás de las cifras del cuadro 4 está la percepción del Perú como país «saqueado», apreciación que se basa en hechos reales, aunque ello lleve implícita una sobreestimación del efecto que pueda haber producido el imperialismo en la persistencia de nuestra pobreza. Según hemos podido comprobar en diversas entrevistas, los jóvenes que califican como regular el papel del capital extranjero tienden a pensar que sin él estaríamos aun peor. Por último, el escaso 11% que lo evalúa como positivo razona que el Perú por sí solo, abandonado a sus propias fuerzas, no puede progresar y que, por tanto, el capital extranjero es necesario y conveniente.

Cuadro 4

¿Cómo calificaría el papel que el capital extranjero ha desempeñado en nuestra historia?
(según ocupación del padre; en porcentajes)

Ocupación del padre	Positivo	Regular	Negativo	Total	n
Obrero	16,4	26,6	57,0	100	244
Empleado	10,4	34,8	54,8	100	347
Profesional	10,4	34,8	54,8	100	489
Total					1.563
Promedio	11,3	33,1	55,5		

En el Perú las clases altas no han liderado ninguna gran gesta nacional. Este hecho se aprecia claramente en el cuadro 5, donde puede observarse que más del 50% de los jóvenes considera que el papel jugado por ellas ha sido negativo. Como en otras respuestas, tampoco esta vez encontramos mayores diferencias de opinión entre jóvenes de distintos estratos sociales.

Cuadro 5

¿Cómo calificaría el papel de las clases altas? (según ocupación del padre; en porcentajes)

Ocupación del padre	Positivo	Regular	Negativo	Total	n
Obrero	20,5	29,5	50,0	100	244
Empleado	13,1	33,1	53,8	100	344
Profesional	13,6	36,9	49,5	100	491
Total					1.566
Promedio	14,6	34,1	51,3		

No obstante, la misma evaluación suele tener significados y motivos diferentes. Los estudiantes de los sectores populares reprochan a las clases altas el pensar solo en sí mismas, el ser indiferentes –cuando no despectivas– en su relación con los de abajo. En una palabra: su falta de solidaridad, su desinterés por el país. Algunos llevan la crítica más lejos, señalando que son «explotadoras», «traidoras», que «solo han perjudicado al país». Del lado de los jóvenes de sectores privilegiados, es notoria la resistencia a identificarse con las clases altas («en el medio estarás más seguro») y el criticar, más que a ellas, al sistema por la falta de integración social y la pobreza. La valoración positiva en los jóvenes de extracción popular está asociada al clientelismo, a la expectativa de obtención de algún beneficio importante de manos de algún empresario o empleador. En los jóvenes de clase

media y alta esta misma valoración está vinculada a la complacencia y superficialidad (cuadro 6).

Cuadro 6

¿Cuáles son los factores que han inspirado la acción de los políticos? (según ocupación del padre; en porcentajes)

Ocupación del padre	Beneficios particulares o de grupo	Bien común o el engrandecimiento	Total	n
Obrero	40,6	59,4	100	234
Empleado	52,6	47,4	100	346
Profesional	58,3	41,7	100	482
Total				1.541
Promedio	53,3	46,8		

La respuesta a la pregunta del cuadro 6 indica el grado de confianza que los políticos generan entre los jóvenes. En conjunto, ellos salen mejor parados que el capital extranjero y las clases altas, puesto que cerca de la mitad de los jóvenes los piensan como impulsados por móviles altruistas; la otra mitad, mientras tanto, considera que obedecen más a intereses que a valores. Esta última opinión tiene más peso en el caso de los jóvenes de sectores más favorecidos. En cuanto a diferencias regionales, encontramos que en Arequipa y Cajamarca prima largamente la opinión de que los políticos son interesados. En Arequipa el 67,9% piensa así y en Cajamarca el 63,4%. Sucede lo contrario en Chimbote y Piura, donde estos porcentajes llegan a 46,9% y 47,4%, respectivamente.

En cuanto a la naturaleza de los problemas del país tenemos el cuadro 7.

Cuadro 7

¿Cuál es el problema fundamental del Perú? (según ocupación del padre; en porcentajes)

Ocupación del padre	Político	Moral-cultural	Económico	Otro	Total
Obrero	13,8	13,9	71,1	1,2	100
Empleado	6,0	24,3	65,9	3,8	100
Profesional	8,4	26,1	59,9	5,6	100
Promedio muestra	8,1	23,5	64,9	3,8	100

Para una inmensa mayoría de jóvenes el problema fundamental del país es el económico. Pero hay matices significativos en torno a este consenso. En relación

a los jóvenes hijos de obreros, los que son hijos de empleados y profesionales le dan una mayor importancia al problema moral y una menor al económico. Los jóvenes de sectores medios tienden a asociar la crisis con la delincuencia, el terrorismo y la falta de honestidad de funcionarios y políticos. Para ellos la solución es educativa e implica, sobre todo, un cambio de mentalidades. Para los de clase popular, la crisis significa carestía, desocupación, hambre. La solución, mientras tanto, estaría en explotar nuestros recursos naturales, en hacer más carreteras y en controlar los préstamos y capitales extranjeros.

Los jóvenes no están contentos con el Perú tal como es. Prima en ellos una visión crítica en la que se atribuye los males del país a la acción depredadora del capital extranjero, al desinterés de las clases altas y a la falta de consecuencia de los políticos. En conjunto, estas ideas implican un nuevo estado de conciencia cuyo origen debe remontarse al gobierno de Velasco y a la reforma de la educación. El antiimperialismo y la crítica a la oligarquía se convirtieron en doctrinas oficiales. Los maestros encontraron entonces la oportunidad, y hasta el estímulo, para expresar sus propios juicios, a menudo más críticos que los del gobierno. Las interpretaciones de la realidad peruana que hicieron Haya y Mariátegui en la década de 1920 han alcanzado, apenas a partir de los años 1970, una difusión general.

En el cuadro 8 puede observarse el enorme prestigio del que gozan hoy en día J. C. Mariátegui y V. R. Haya de la Torre; y, en menor medida, Manuel González Prada. Marginados durante mucho tiempo de la divulgación escolar, pospuestos por autores como J. de la Riva-Agüero y V. A. Belaunde, Haya y Mariátegui se han convertido en los intérpretes fundamentales del Perú moderno, en referencias obligatorias de cualquier reflexión sobre el país. De González Prada se admira su apasionada actitud desmitificadora, su fuerza expresiva, la vitalidad de su sentimiento ético y su llamado a la acción. Lo que más impacta de Mariátegui es que «nos dice cómo es el Perú»; también, la reivindicación que hace del indio y la propuesta de un socialismo original, a la medida de la realidad peruana. Finalmente, de Haya de la Torre se menciona su proyecto de unión entre clases medias y populares y la idea de un Perú autónomo, libre del dominio de cualquier gran potencia.

Cuadro 8
Ensayistas más admirados (según ocupación del padre; en porcentajes)

Ocupación del padre	Ensayistas						Total
	José Carlos Mariátegui	Víctor Raúl Haya de la Torre	Manuel González Prada	Jorge Basadre	José de la Riva-Agüero	Otro*	
Obrero	38,3	28,4	13,8	6,3	7,3	5,9	100
Empleado	39,8	31,9	11,4	7,1	4,5	5,3	100
Profesional	36,7	26,9	15,3	9,3	4,8	7,0	100
Total	37,8	28,9	14,3	7,8	5,1	6,1	100

Nota: * Víctor Andrés Belaunde, Raúl Porras Barrenechea y Luis E. Valcárcel.

3. Lo andino y la estratificación social

En lo que Sinesio López ha llamado contingente criollo-mestizo⁵ se han generado diversos conceptos sobre el indio. Estas definiciones del indio se encuentran estrechamente asociadas a ciertas propuestas de interacción social, de las que constituyen a la vez justificación y guía. Se trata, pues, de imágenes que prefiguran y explican los modos de comportamiento que criollos y mestizos han tenido hacia los indios. Para la imaginación colonial el indio era un ser hipócrita y ocioso frente al cual era necesario ser –simultáneamente– desconfiado, firme y severo. Esta representación parte del supuesto de que el indio es inferior y de que su subordinación es un hecho natural. Con el indigenismo colonial, y sobre todo con el liberalismo republicano, se introdujo una nueva imagen donde el indio es retratado como un ser triste, indefenso e ignorante al que es necesario proteger. La actitud hacia el indígena debería ser la de un paternalismo benevolente. Al indio habría que enseñarle, instruirlo con la paciencia y la dedicación que corresponden a una obra destinada a superar la gran injusticia histórica que significó la Conquista y el sojuzgamiento de su raza. Finalmente, con la ideología democrática y la crítica al etnocentrismo, aparece una nueva imagen: el indio es un ser humano como cualquiera. El comportamiento asociado a esta imagen se caracteriza por el respeto y la llaneza. Está casi demás decir que estas imágenes coexisten no solo en la opinión pública, sino también en las conciencias individuales. Tenemos, entonces, tres imágenes del indio: 1) el indio es hipócrita y ocioso y muy difícil-

5 López, S. (1984). «De imperio a nacionalidades oprimidas» (en *Nueva historia general del Perú*; Lima: Mosca Azul Editores).

mente puede ser redimido; 2) el indio es un ser indefenso e ignorante al que hay que proteger; y 3) el indio es trabajador y puede valerse por sí mismo. A estas tres imágenes corresponden las respuestas de la pregunta resumida en el cuadro 9.

Cuadro 9

¿Cuál es la imagen del indio más adecuada a la realidad? (según ocupación del padre; en porcentajes)

Ocupación del padre	Imagen del indio*			Total	n
	1	2	3		
Obrero	1,2	25,0	73,8	100	250
Empleado	3,1	33,1	63,7	100	353
Profesional	3,0	33,5	63,5	100	499
Total					1.602
Promedio	2,9	32,3	64,7		

Nota: * Para los tipos de imágenes del indio, ver el párrafo anterior al cuadro.

Lo más saltante del cuadro 9 es la declinación de la imagen colonialista y, en contraste, la afirmación de un concepto democrático del indio. Estos hechos son válidos, además, en todos los grupos sociales, todos los tipos de colegio y todas las ciudades donde se aplicó la encuesta en el país. Esto, por lo menos, a nivel de las opiniones conscientes. No obstante, la imagen liberal, etnocéntrica y paternalista es aún importante, sobre todo en los estratos medios, donde un tercio de los jóvenes la escogen como la más próxima a la realidad.

Esta pregunta sobre la imagen del indio debe ser relacionada con otras dos. La primera demanda una evaluación del aporte indígena en la formación de la cultura peruana. Las respuestas alternativas fueron: 1) ha sido mínimo; 2) ha sido importante; 3) ha sido fundamental (cuadro 10). La segunda solicita que se evalúe lo que en el futuro ha de suceder con dicho aporte y para ella las posibilidades de respuesta son también tres: 1) su importancia disminuirá; 2) se mantendrá; y 3) aumentará (cuadro 11).

Cuadro 10

La magnitud del aporte indígena para la formación de la cultura peruana ha sido: (según ocupación del padre; en porcentajes)

Ocupación del padre	Mínima	Importante	Fundamental	Total	n
Obrero	12,5	50,0	37,5	100	248
Empleado	12,2	44,9	42,9	100	343
Profesional	12,2	44,9	42,9	100	499
Total					1.577
Promedio	11,7	46,3	42,0		

Cuadro 11

En el futuro, la importancia de este aporte: (según ocupación del padre; en porcentajes)

Ocupación del padre	Disminuirá	Se mantendrá	Aumentará	Total	n
Obrero	10,6	44,7	44,7	100	246
Empleado	15,8	43,3	41,0	100	349
Profesional	18,1	42,2	37,7	100	486
Total					1.564
Promedio	16,1	42,6	41,2		

Los que asumen como propia la imagen despectiva del indio tienden a pensar que el aporte nativo ha sido importante o fundamental, pero que en el futuro su peso disminuirá. Aunque irrelevante en términos cuantitativos, se trata de una opinión coherente, significativa, por mostrar la supervivencia de actitudes coloniales. Ella se encuentra, sobre todo, en ciertos colegios particulares laicos de carácter exclusivo de la capital. En el otro extremo se ubica la opinión de que el aporte indígena ha sido fundamental y que en el futuro su importancia crecerá. Ella predomina en los colegios nacionales de provincias. En la media se sitúan los colegios particulares religiosos y los nacionales de Lima, donde la opinión dominante es que el aporte indígena ha sido importante o fundamental y que en el futuro mantendrá su importancia. En conjunto, los jóvenes consideran que el aporte nativo ha sido entre importante y fundamental, y que su gravitación tenderá a mantenerse o aumentar. Solo una minoría muy pequeña piensa que esta se reducirá. Estos resultados testimonian el surgimiento de una nueva actitud hacia lo «peruano» y, en especial, hacia lo «andino». En vez del ocultamiento y la vergüenza, se imponen como actitudes el orgullo y la naturalidad en el modo de

ser. Si consideramos este consenso en una perspectiva dinámica, concluiríamos, además, que hay una identificación creciente con lo andino, tanto en los sectores medios como en los populares. En los primeros, encontramos una apertura a los valores nativos, una cierta disposición para internalizarlos y hacerlos suyos. En los segundos, se va imponiendo el apego a la tradición, el deseo de reafirmar la continuidad cultural. La música juega, en este sentido, un papel crucial: para los jóvenes de clase media, constituye el canal de identificación con la tradición andina; para los que pertenecen a los sectores populares, es el medio de reproducirla. Así, el integrarse en un conjunto de danzas folclóricas o en una tropa de zampoñas constituye para el joven el camino para acercarse o, en todo caso, para estrechar los vínculos que lo unen a lo nativo. Si esta reivindicación –que es fundamentalmente popular– ha encontrado eco y simpatía en algunos sectores privilegiados, ello obedece, sobre todo, a la labor de la Iglesia, a su prédica democrática y concientizadora en muchos colegios particulares religiosos.

En síntesis, mientras el espíritu aristocrático desvaloriza lo propio e imagina un desarrollo imitativo a imagen y semejanza de los Estados Unidos o las sociedades europeas, el espíritu democrático es nacionalista y concibe un desarrollo que supone la afirmación de nuestra originalidad histórica.

Pero si las preguntas sobre lo andino nos han permitido introducirnos en el futuro imaginado, en las aspiraciones democráticas y nacionalistas, las siguientes –referidas a los prejuicios– harán posible analizar cómo las diferencias sociales son vividas e interpretadas. El 97,3% de los jóvenes de la muestra afirma que existen prejuicios en el Perú. Cuando se les preguntó sobre la naturaleza de estos prejuicios obtuvimos las respuestas mostradas en el cuadro 12.

Cuadro 12
Naturaleza de los prejuicios (según ocupación del padre; en porcentajes)

Ocupación del padre	1 Racial	2 Regional	3 Clase social	1 y 2	2 y 3	1 y 3	1, 2 y 3	Total	n
Obrero	10,1	9,6	34,8	3,2	15,1	11,4	15,8	100	223
Empleado	5,6	13,0	29,2	2,0	18,0	14,2	18,0	100	323
Profesional	4,5	8,2	22,6	4,9	15,8	23,2	20,8	100	476
Total									1.489
Promedio	5,9	9,5	27,4	3,9	15,9	10,4	18,9		

En la percepción de los jóvenes, el ingrediente socioeconómico, de clase, del prejuicio, es el fundamental. Es el motivo más señalado tanto por los que piensan

que el prejuicio tiene una sola base, como por aquellos que consideran que tiene varias. Pero los motivos regionales y raciales son también importantes. Aunque, debe observarse, menos por sí mismos que como ingredientes de una fórmula donde si bien están subordinados no dejan de intensificar el prejuicio, añadiéndole una nota racista o etnocéntrica. Dentro de la relativa uniformidad de opiniones, es de interés destacar que la raza como motivo de prejuicios es subrayada, sobre todo, por los sectores medios. En los populares, en cambio, el factor económico es percibido como lo realmente decisivo. Ellos podrían decir con González Prada: «Aquí no existe más línea de separación que la trazada por el dinero»⁶. A nivel de diferencias regionales se puede decir lo siguiente: los estudiantes de Arequipa y Lima son los que más importancia dan al motivo racial; lo inverso sucede en Iquitos, donde este factor es escasamente mencionado. El factor regional es más mencionado por los estudiantes de Arequipa y Puno y menos referido por los de Cajamarca y Piura. Finalmente, el factor clase es más importante para los estudiantes de Huancayo e Iquitos y menos para los de Arequipa y Lima.

4. La historia

En la encuesta se incluyó una serie de preguntas por medio de las cuales se trataba de reconstruir las opiniones de los jóvenes sobre diversas etapas y actores de la historia peruana. Alberto Flores Galindo ha sostenido que ante la realidad abrumadora de la dominación española los indios idealizaron el Imperio de los incas, creyendo, además, que lejos de ser algo cancelado, el Imperio podía retornar⁷. Con posterioridad, en el siglo XIX, esta valoración positiva fue retomada por el liberalismo, que lo concibió como un régimen que, si bien sofocaba el desarrollo individual, garantizaba un sustento suficiente a toda la población. Hoy los textos escolares y la imaginación popular lo conciben como un régimen igualitario en la base y previsor y benevolente desde el vértice del poder. El Imperio de los incas y sus realizaciones constituyen la base más firme del orgullo nacional, el símbolo más inequívoco de la identidad peruana (cuadro 13).

⁶ González Prada, M. (1969, p. 149). «Nuestra aristocracia» (en *Horas de lucha*; Lima: Peisa).

⁷ Flores Galindo, A. (1986). *Europa y el país de los incas: la utopía andina* (Lima: Instituto de Apoyo Agrario).

Cuadro 13
 ¿Cuál es la época más feliz en la historia del Perú? (según ocupación del padre; en porcentajes)

Ocupación del padre	Incaica	Virreinato	República	Total	n
Obrero	77,4	4,6	18,0	100	261
Empleado	87,5	1,9	10,6	100	359
Profesional	83,3	3,0	13,7	100	502
Total					1.632
Promedio	84,1	2,8	13,2		

El Imperio es percibido como la edad de oro del Perú, como una época en muchos aspectos –los decisivos– aún insuperada. A despecho del hispanismo, hoy agonizante, el Virreinato tiene muy pocos partidarios. En cuanto a variaciones regionales, lo más destacable es que en Cusco y Cajamarca el porcentaje que considera el Imperio como la época más feliz se eleva, en ambos casos, a 91,9%. Donde es relativamente menos apreciado es en Piura (77,7%) y en Huancayo (79,2%).

La historia tradicional se esforzó por presentar una imagen de la Colonia centrada en el mestizaje y la formación de la nacionalidad peruana. Riva-Agüero, por ejemplo, decía que la Colonia era nuestra edad media, la época en que los elementos culturales traídos por los españoles se habrían fusionado con los existentes aquí para formar lo peruano. Pero a partir de la década de 1970 esta imagen es cuestionada y surge en su reemplazo un concepto diferente, que supone una desvalorización. Este cambio obedece a diversas influencias, entre las que habría que citar, en primer lugar, la obra de Pablo Macera, tanto en el terreno de la investigación como en el de la divulgación. En esta perspectiva, lo central habría sido la diferenciación y la explotación de la república de los indios por la de los españoles. La nueva historiografía concentra su atención sobre la resistencia indígena a la dominación española. Al respecto, en el cuadro 14 se muestran tres posibilidades de respuesta como evaluación de la Colonia: 1) representa el inicio del mestizaje y de la creación de la nacionalidad peruana; 2) introduce una jerarquización social y cultural que obstaculizaría el nacimiento y desarrollo de la nacionalidad peruana; 3) tanto la posibilidad 1 como la 2 tienen aspectos verdaderos.

Cuadro 14
Evaluación de la época colonial* (según ocupación del padre; en porcentajes)

Ocupación del padre	1	2	3	Total	n
Obrero	37,9	40,7	21,5	100	214
Empleado	39,1	43,5	17,5	100	320
Profesional	35,3	43,8	20,9	100	470
Total					1.446
Promedio	37,0	42,8	20,2		

Nota: * Para los tipos de evaluación de la época colonial, ver el párrafo anterior al cuadro.

Observamos que las opiniones se encuentran repartidas. Sin embargo, desde un punto de vista dinámico, se puede suponer que la nueva historiografía está desplazando a la imagen tradicional de la Colonia. Para sustentar esta hipótesis, se puede hacer referencia al hecho de que los jóvenes son más críticos en su visión del presente que en la del pasado. Las apreciaciones sobre el capital extranjero y las clases altas, que tienden a considerarlos negativos, avalan esta afirmación. De ser cierta esta hipótesis, podemos derivar de ella dos conclusiones. La primera es que ya existe en los jóvenes la predisposición a aceptar la imagen crítica de la Colonia. Nuestra visión del pasado está sutil pero definidamente influida por la percepción que tenemos de nuestra época. La segunda es que en los jóvenes la conciencia histórica no se encuentra lo suficientemente desarrollada como para relacionar con fluidez los problemas del presente con sus raíces históricas en el pasado.

5. A modo de conclusión

Desde el punto de vista de los contenidos ideológicos, la Reforma Educativa del gobierno de Velasco pretendió enfatizar la comprensión y la crítica sobre la descripción y la memorización. Pero, a pesar de que este enfoque tenía muchas simpatías en la comunidad educativa, la Reforma fue vivida por el magisterio como una imposición. Además, el gobierno no la apoyó económicamente. Es a partir de esa época que la parte del presupuesto destinada a educación comienza a decaer. Esta situación continúa y se acelera en los gobiernos de Morales Bermúdez y Belaunde. La educación es percibida como un gasto social poco productivo. Así, los gastos se reducen pese a que la matrícula crece rápidamente. El resultado es la pauperización del magisterio y el dramático abandono de la infraestructura escolar. Paralelamente, los maestros, especialmente los de Historia y Ciencias Sociales, tienden a radicalizarse como resultado de una for-

mación universitaria fuertemente influida por el marxismo. En conjunto, en los colegios estatales la masificación conduce a un empobrecimiento de la calidad, el cual tiene como correlato, sin embargo, un cambio hacia una visión más real del país. En vez de presentar una imagen del Perú como una nación ya constituida cuyo futuro estaría representado por lo que hoy es el presente de los países desarrollados, el sistema escolar propone una nueva imagen: el Perú como una nación en formación cuyo futuro pasa por el reencuentro con su tradición histórica (cuadro 15).

Cuadro 15
¿Qué es el Perú? (en porcentajes)

El Perú es:	Porcentaje
Una nación formada	17,9
Una nación en formación	77,3
No es una nación	4,8
Total	100
n	1,585

En los jóvenes de sectores populares la nueva idea del país está asociada a un conjunto de expectativas muy diferentes a las que tuvieron sus padres. Los jóvenes ven en la secundaria el puente a la universidad y a una profesión que les permita una vida digna y acaso desahogada. Pero la baja calidad y la saturación del sistema educativo, junto con la crisis económica, hacen que para las mayorías estos anhelos sean solo sueños. La frustración acentúa el ánimo crítico. Pero la crítica no lleva necesariamente al compromiso con la transformación; puede llevar también a la indiferencia hacia lo correlativo y a la búsqueda de una salida personal. Una encuesta recientemente publicada por la revista *Quehacer* —en su número 43— así lo sugiere: el 55% de los jóvenes manifestó que, de estar en sus manos, preferiría dejar el país. Pero las entrevistas que hemos realizado nos indican que aún en esos jóvenes hay un sentimiento nacional latente que puede motivar comportamientos más solidarios. Es cuestión de darles una oportunidad.

La muestra encuestada

La «Encuesta sobre conocimientos y valoración de la historia y la cultura peruanas» fue aplicada a 1.693 alumnos de quinto año de educación secundaria diurna en 47 colegios, 15 ubicados en Lima y 32 en nueve ciudades del país.

Se buscó que la muestra fuera representativa de la diversidad de centros escolares existentes en el ámbito urbano nacional en orden a los siguientes aspectos: región, gestión (estatal, privada o mixta), educación unisexual o mixta, sector social atendido y tipo de proyecto educativo.

En cada ciudad –excepto en Lima– se encuestó, por lo general en: el colegio estatal de mayor tradición histórica y prestigio; el colegio considerado como el más representativo de los sectores medios y altos; y, finalmente, uno o dos centros escolares ubicados en zonas de reciente urbanización, con población escolar proveniente de pueblos jóvenes o urbanizaciones populares (cuadro 16).

Cuadro 16
Número de centros educativos encuestados por localidad, según tipo

Ciudad	Estatal	Estatal religioso*	Particular laico	Particular religioso
Lima-Callao	6	1	3	5
Arequipa	2		1	1
Cajamarca**	2	2		
Cusco	2	1		1
Chiclayo	1			2
Chimbote	1	1		1
Huancayo	2			1
Iquitos	2			2
Piura	1	1		2
Puno	2			1
Total	21	6	4	16

Notas

* Centros escolares de gestión mixta, financiados por el Estado; administrados y dirigidos por congregaciones religiosas; es el caso, por ejemplo, de los colegios de Fe y Alegría.

** Actualmente en Cajamarca no hay colegios particulares que lleguen al quinto de secundaria.

La muestra se compone de un 56% de mujeres y 44% de hombres. El 58% de los encuestados estudia en colegios estatales y el 42% restante en centros escolares de gestión privada. El 32% de la muestra son estudiantes de Lima.

Para dar cuenta de los sectores sociales atendidos por cada tipo de colegio, mostramos en el cuadro 17 la distribución porcentual de los alumnos según la ocupación del padre.

Cuadro 17
Alumnos, según ocupación del padre y tipo de colegio (en porcentajes)

Tipo de colegio	Ocupación del padre						Total
	Obrero	Empleado	Profesional	Empleador	Independiente	Otra	
Estatal	27,0	23,5	17,0	0,5	30,2	2,0	100
Estatal religioso	22,0	21,0	21,0		31,0	5,0	100
Particular	0,6	23,0	53,3	11,0	9,1	3,0	100
Particular religioso	2,0	19,2	49,3	5,2	23,2	1,1	100
Total (%)	16,0	22,0	31,0	3,0	26,0	2,0	100

Rendimiento

La encuesta aplicada incorporaba 14 preguntas de conocimientos: 6 de historia del Perú, 5 de literatura y 3 de otros cursos de ciencias sociales; todas ellas sobre temas incluidos en el programa oficial. El resultado nacional es el mostrado en el cuadro 18.

Cuadro 18
Rendimiento educativo (en porcentajes)

Rendimiento educativo	Porcentaje
Bajo (1 a 4 respuestas correctas)	32,6
Medio (5 a 6 respuestas correctas)	32,3
Alto (7 o más respuestas correctas)	34,3
Ninguna respuesta correcta	0,8
Total	100

En términos generales, se puede afirmar que el rendimiento mayoritario es más bien deficiente, pues el 66% de los alumnos tuvo menos de 7 puntos (en la escala vigesimal, menos de 10). En cada ciudad, el rendimiento es el que se muestra en el cuadro 19).

Cuadro 19
Rendimiento educativo por localidad (en porcentajes)

Ciudad	Rendimiento educativo			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Arequipa	15,4	32,5	52,1	100
Chiclayo	18,8	28,6	52,6	100
Lima-Callao	26,0	34,5	39,5	100
Cusco	25,8	43,0	31,3	100
Chimbote	29,2	36,0	34,8	100
Cajamarca	36,9	37,0	26,1	100
Puno	39,7	29,3	31,0	100
Huancayo	45,2	28,2	26,6	100
Piura	46,8	30,6	22,6	100
Iquitos	46,9	28,3	24,8	100

Los puntajes que determinan las mayores diferencias entre las ciudades son los obtenidos por los colegios estatales laicos, puesto que el rendimiento de los alumnos de los colegios particulares es relativamente semejante en todo el país. En ellos, más del 40% de los estudiantes responde correctamente más de siete preguntas.

Los menores niveles de rendimiento se concentran en aquellas ciudades en que la población escolar de los sectores populares proviene principalmente del campo, con una educación primaria bastante deficiente, lo que dificulta la lectura y la escritura. Pudimos observar, en algunos colegios, la enorme dificultad de los alumnos para leer mentalmente la encuesta, produciendo con su lectura un constante murmullo (cuadro 20).

Cuadro 20
Rendimiento educativo, según ocupación del padre (en porcentajes)

Ocupación del padre	Rendimiento educativo			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Obrero	46,2	33,3	20,5	100
Empleado	36,0	31,0	33,0	100
Profesional	24,3	32,7	43,1	100
Empleador	25,5	36,2	38,3	100
Independiente	32,3	33,0	34,7	100

En general, los encuestados han respondido con mayor acierto las preguntas sobre historia del Perú que las de literatura y otros cursos, hecho que ilustra la diferencia existente entre el conocimiento de temas aprendidos desde la primaria y aquellos introducidos en la secundaria. Esta diferencia es aun mayor en el caso de los temas que han sido incorporados recientemente a los planes de estudio y textos escolares de la secundaria.

Es un lugar común relacionar el rendimiento escolar con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, explicar los bajos niveles de rendimiento por la mala alimentación, la falta de materiales de estudio y el bajo grado de instrucción de los padres (cuadro 21). Sin embargo, otras razones, vinculadas al funcionamiento mismo de los centros educativos, pueden ser igualmente importantes para el rendimiento escolar. Pensemos en factores tales como la organización de la escuela, la mística de autoridades y profesores, el seguimiento de la evolución personal de los alumnos, la relación cercana con los padres de familia, la vigilancia y evaluación constante de los objetivos pedagógicos prefijados. La ausencia de estos factores se expresa en el abandono, el caos organizativo y el sinsentido para alumnos y profesores de la asistencia al colegio. Si al concluir la educación primaria un escolar no sabe escribir como para expresar sus ideas, ni leer para entender las de otros, difícilmente tendrá un buen rendimiento durante la secundaria.

Cuadro 21
Rendimiento educativo, según tipo de colegio (en porcentajes)

Tipo de colegio	Rendimiento educativo			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Estatal	43,9	32,4	23,7	100
Estatal religioso	36,8	35,4	27,8	100
Particular laico	18,4	32,5	49,1	100
Particular religioso	18,4	31,8	49,8	100

Si se compara el nivel de rendimiento de los colegios estatales laicos con el de los estatales religiosos, se podrá apreciar la superioridad de los segundos. La explicación de la diferencia puede estar en la presencia de objetivos específicos y en la voluntad de realizarlos de parte de los animadores de los centros estatales laicos en provincias, los cuales, debido a la buena organización existente y a la dedicación de los profesores, constituyen las excepciones.

Esta situación se da, por lo general, en los colegios nacionales de las capitales de departamento. Los colegios nacionales fundados a inicios del siglo pasado son herederos de una rica tradición histórica. En Lima, el Guadalupe; en Arequipa, el Independencia Americana; el Colegio de Ciencias del Cusco; en Puno, el Glorioso San Carlos; en Cajamarca, el San Ramón; en Piura, el San Miguel; en Chiclayo, el San José; en Huancayo, el Santa Isabel. Se trata de colegios muy demandados por los padres de familia y por los mismos profesores, pues estudiar o enseñar allí confiere un prestigio especial. Además, las asociaciones de exalumnos contribuyen a realzar la tradición y el nivel de estos colegios mediante diversas actividades y sonadas reuniones periódicas.

La situación de los colegios de pueblos jóvenes es muy diferente. Salvo honrosas excepciones, el desorden y el caos es la regla general. Constituye un espectáculo sobrecogedor y desafiante ver colegios que, a pesar de no haber sido nunca terminados, se encuentran ya depredados. Es la ruina prematura de algo no concluido. Por lo general, los alumnos no tienen capacidad económica para adquirir textos y los profesores, sin ninguna clase de estímulos, se encuentran muchas veces desmoralizados y burocratizados, sin encontrar sentido al ejercicio docente.

Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales

Encuesta sobre conocimiento y valoración de la historia y cultura peruanas

I. DATOS PERSONALES

1. Sexo: Masculino; Femenino
2. Edad: Entre 15 y 17; Entre 18 y 19; Más de 19
3. Lugar de nacimiento: Provincia; Departamento
4. Lugar de residencia: Distrito; Provincia; Departamento
5. Además de estudiar, ¿trabajas? Sí; No
6. Si trabajas, ¿por qué lo haces? Para ayudar a tu familia; Para tus gastos personales
7. ¿Dónde nacieron tus padres?
 1. Padre: Provincia; Departamento
 2. Madre: Provincia; Departamento
8. Grado de instrucción de tus padres
 1. Padre: Sin instrucción; Primaria; Secundaria, Técnica, Superior
 2. Madre: Sin instrucción; Primaria; Secundaria, Técnica, Superior
9. Ocupación de tus padres
 1. Padre: Obrero; Empleado; Profesional; Empleador; Independiente (específica); Otro (específica)
 2. Madre: Obrera; Empleada; Profesional; Ama de Casa; Independiente (específica); Otro (específica)
10. ¿Qué harás al terminar el colegio? Trabajar; Estudiar (específica) y trabajar; Ir al extranjero para: estudiar, trabajar; Ir a otra ciudad del país (específica); Otro (específica)
11. Dentro de cinco años, mi situación personal será: Mejor que ahora; Igual que ahora; Peor que ahora
12. En general, la mayoría de las veces me siento: Muy contento conmigo mismo; Más descontento que contento conmigo mismo;
13. Considero que pertenezco a la: Clase alta; Clase media; Clase baja
14. Marca los **dos** géneros musicales de tu preferencia: Baladas; Rock; Criollo; Folclore; Tropical andino; Salsa; Clásico; Otros (específica)

II. CONOCIMIENTOS GENERALES

Esta parte de la encuesta trata de medir hasta qué punto recuerdas algunos datos o acontecimientos importantes. Marca con una X las respuestas que consideres acertadas. Si hay algo que desconozcas o no recuerdes, **por favor** pasa a la siguiente pregunta. **No pidas ayuda** a tus compañeros.

Esta encuesta es anónima.

1. La expresión artística de la cultura Paracas encuentra su más alta realización en: La cerámica; El trabajo de la piedra y la escultura; La arquitectura; El tejido
2. ¿Cuál de los incas derrotó definitivamente a los Chancas?: Manco Cápac; Túpac Inca Yupanqui; Pachacútec; Huayna Cápac
3. La rebelión de Túpac Amaru estalló en: 1650; 1760; 1780; 1810
4. El contrato Dreyfus tuvo como objeto: El saneamiento de la ciudad de Lima; La venta del guano; La edificación del ferrocarril entre Lima y Callao; La explotación de los yacimientos mineros de la región central
5. Las batallas de San Juan y Miraflores tuvieron lugar en: Diciembre de 1876; Enero de 1884; Enero de 1881; Ninguna de las anteriores
6. El gobierno de Sánchez Cerro (1932-1933) se caracterizó por: La convulsión social y política; La construcción de grandes obras públicas; El intento de pacificar el país mediante la promoción del diálogo; El sustantivo avance de la legislación laboral y de los derechos de empleados y obreros
7. ¿Quién es el autor de *Trilce*? José María Eguren; José Santos Chocano; César Vallejo; Carlos Augusto Salaverry
8. ¿Cuál de los siguientes autores es representativo del indigenismo? Ventura García Calderón; José María Arguedas; Ricardo Palma; Manuel González Prada
9. *La palabra del mudo* de Julio Ramón Ribeyro es: Una novela; Un libro de poesía; Una colección de cuentos; Una obra de teatro
10. ¿Quién escribió *Perú: problema y posibilidad*? José de la Riva-Agüero; José Carlos Mariátegui; Jorge Basadre; Víctor Andrés Belaunde
11. ¿Quién es el autor de los siguientes ensayos: «El factor religioso» y «Proceso de la literatura en el Perú independiente»? José Carlos Mariátegui; Víctor Raúl Haya de la Torre; Raúl Porras Barrenechea; Luis E. Valcárcel
12. Señala cuál de las siguientes actividades económicas tiene mayor importancia en la generación del Producto Nacional Bruto: Minería; Industria; Agricultura; Pesca; Otra (específica)

13. Según el último Censo Nacional, la población del Perú está distribuida de la siguiente manera: Población urbana 35%, población rural 65%; Población urbana 65%, población rural 35%; Población urbana 45%, Población rural 55%; Población urbana 55%, población rural 45%
14. ¿A quién le corresponde, de manera particular, velar por el cumplimiento de la Constitución? Al Congreso Nacional; Al Poder Judicial; Al Consejo de Ministros; A las Fuerzas Policiales

III. VALORACIÓN DE LA CULTURA, HISTORIA Y REALIDAD NACIONALES

Esta parte de la encuesta está destinada a que manifiestes tus opiniones sobre diversos aspectos de nuestra historia y la vida nacional. Reflexiona antes de contestar, de modo que tus respuestas sean personales y sinceras.

1. Según tu opinión, ¿cuál ha sido la época más feliz en la historia del Perú? Imperio incaico; Virreinato; República
2. Señala el factor que, a tu juicio, tuvo mayor importancia para la victoria de los conquistadores españoles sobre el Imperio incaico: La superioridad de las armas españolas; La buena suerte de los españoles; La división entre los indios; La astucia de los españoles
3. Haciendo una evaluación de la época colonial y de su significado en la historia del Perú, ¿qué opinión te parece más acertada? A) Representa el inicio del mestizaje y de la creación de la nacionalidad peruana; B) Introduce una jerarquización social y cultural que obstaculizaría el nacimiento y desarrollo de la nacionalidad peruana; A y B tienen elementos verdaderos, pero más A que B; A y B tienen elementos verdaderos, pero más B que A; A y B son igualmente verdaderas
4. ¿Qué fórmula te parece que caracteriza con más precisión a Túpac Amaru? Fue un caudillo indígena que buscaba restaurar el Tahuantinsuyo o el Imperio de los incas; Fue un precursor reformista de la Independencia peruana; Fue un gran hombre que luchó por la justicia social y la libertad
5. ¿Cuál de los siguientes grupos sociales contribuyó de manera más importante en la lucha por la Independencia del Perú? Indios; Criollos; Mestizos; Los ejércitos de Argentina y Colombia
6. Después de la Independencia del Perú, la situación de las masas indígenas: Mejoró; Permaneció igual; Empeoró
7. A tu juicio, ¿cuál de las imágenes que sobre el indio transmite la literatura peruana es la más adecuada a la realidad? El indio es hipócrita y ocioso,

- y muy difícilmente puede ser redimido; El indio es un ser indefenso e ignorante al que hay que proteger; El indio es trabajador y puede valerse por sí mismo
8. De los siguientes ensayistas representativos de la cultura peruana contemporánea, escoge los **dos** que admiras más y elige la principal cualidad que según tu criterio le corresponde: A) José de la Riva-Agüero; B) Víctor Andrés Belaunde; C) Jorge Basadre; D) José Carlos Mariátegui; E) Raúl Porras Barrenechea; F) Luis E. Valcárcel; G) Víctor Raúl Haya de la Torre; H) Manuel González Prada
Cualidades (coloca al lado derecho la letra correspondiente al ensayista elegido): Consecuencia con la lucha; Gran patriotismo; Profundidad de su obra; Vasto conocimiento de la realidad nacional; Capacidad de producir nuevas ideas; Otra (especificar)
 9. ¿Cuál ha sido la magnitud del aporte de la cultura indígena en la formación de la cultura peruana? Ha sido mínimo; Ha sido importante; Ha sido fundamental
 10. En el futuro, este aporte de la cultura indígena está llamado a: Disminuir su importancia; Mantener su importancia; Aumentar su importancia
 11. De los siguientes narradores de la literatura peruana, escoge los **dos** que más admiras: Ricardo Palma; Abraham Valdelomar; Ciro Alegría; Mario Vargas Llosa; José María Arguedas
 12. ¿A cuál de los siguientes poetas peruanos prefieres? César Vallejo; José María Eguren; Javier Heraud; Martín Adán; José Santos Chocano; Otro (especificar)
 13. El capital extranjero ha jugado un papel en la historia del Perú que podría calificarse de: Positivo; Regular; Negativo
 14. Las clases altas han jugado un papel en la historia del Perú que podría calificarse de: Muy positivo; Positivo; Regular; Negativo; Muy negativo
 15. ¿Cómo crees que estará el Perú dentro de cinco años? Mucho mejor; Un poco mejor; Igual; Un poco peor; Mucho peor
 16. ¿Existen prejuicios en el Perú?: Sí; No
 17. Si tu respuesta es positiva, ¿cuál es la naturaleza de estos prejuicios? A) Raciales; B) Regionales; C) Clases sociales; A y B; B y C; C y A; A, B y C
 18. El Perú es un país donde los recursos humanos y naturales han sido: Plenamente aprovechados; Parcialmente aprovechados; Poco aprovechados; Sistemáticamente desaprovechados

19. Señala el factor que, en tu opinión, ha inspirado la acción de los políticos en nuestra historia: El engrandecimiento de la patria; El bien común; La búsqueda de beneficios particulares; La búsqueda de beneficios de grupo
20. ¿Con cuál afirmación estás más de acuerdo? El Perú es una nación formada; El Perú es una nación que se está haciendo; El Perú no es una nación
21. Ordena los problemas del país del más al menos importante (señala 1, 2, 3, 4): Político; Moral; Económico; Otro (especifica)
22. ¿Cómo definirías el problema más importante del Perú y qué harías para solucionarlo? (responde en cinco renglones)

Lista de colegios encuestados

Lima-Callao

1. CEP La Inmaculada
2. CEP San Silvestre
3. CEP Franco-Peruano
4. CEP Isabel Flores de Oliva
5. CEP De Jesús
6. CEP Alejandro Deustua
7. CEP América del Callao
8. CEP Salesiano
9. CB Isabel La Católica
10. CE Fe y Alegría N° 26, Canto Grande
11. CE Isabel Chimpú Oclo
12. CE Independencia
13. CE Nuestra Señora de Guadalupe
14. CE Teresa González de Fanning
15. CN José Olaya Balandra

Cajamarca

16. CNV Cristo Rey
17. CN San Ramón
18. CENM Juan XXIII
19. CN Exp. Antonio Guillermo Urrelo

Huancayo

20. CEP María Auxiliadora
21. CN Santa Isabel
22. CN Túpac Amaru

Chiclayo

23. CEP Manuel Pardo
24. CN San José
25. CN Elvira García y García

Chimbote

- 26. CEP Santa Rosa
- 27. CE Inmaculada La Merced
- 28. CN San Pedro

Iquitos

- 29. CEP San Agustín
- 30. CEP Nuestra Señora de Fátima
- 31. CB Mariscal Oscar R. Benavides
- 32. CN de Iquitos

Puno

- 33. CEP Inmaculada
- 34. GUE San Carlos
- 35. CN Glorioso San Carlos

Cusco

- 36. CEP La Salle
- 37. CEP San Antonio Abad
- 38. CE Fe y Alegría N° 20, Santiago
- 39. CE Humberto Luna

Piura

- 40. CEP San Ignacio de Loyola
- 41. CN San Miguel
- 42. CEP Nuestra Señora de Lourdes
- 43. CE Fe y Alegría N° 15, P. J. El Indio

Arequipa

- 44. CEP Anglo-Americano Prescott
- 45. CEP San Francisco
- 46. CN De la Independencia Americana
- 47. CE Jorge Basadre

Chiquián (Bolognesi, Áncash)

48. CN Francisco Bolognesi

Llaclla (Bolognesi, Áncash)

49. CN Abelardo Pardo Lezameta

IV

El Perú desde abajo: dos testimonios

Uno de los hechos más trascendentes en el Perú de los últimos años es la cristalización y difusión de un discurso radical sobre la realidad del país.

Se trata de un conjunto más o menos estereotipado de juicios que tiene como punto de partida un sentimiento de total insatisfacción con el estado de cosas existente en el país. El Perú se encontraría tan mal que solo cambios muy drásticos podrían sacarlo adelante. Aunque el núcleo ideológico de este discurso pueda tener su origen en la universidad nacional de la década de 1960, el hecho decisivo es que las ideas iniciales –inspiradas en la versión maoísta del marxismo– se han ido redefiniendo al entretenerse con un sentido común que ellas han contribuido a transformar.

En el proceso de divulgación, estas ideas perdieron mucho de su carácter doctrinario, despojándose del lenguaje altisonante en el que estaban vertidas, para ganar, en cambio, una simplicidad e inmediatez que garantizan su fácil internalización por parte de los sectores más deprivados de la población peruana. Divulgación tanto más fluida cuanto que el discurso radical se ofrece como una explicación, en apariencia lógica y fundada, de una experiencia personal y colectiva fuertemente marcada por la opresión, la pobreza y la amenaza de frustración de sentidas expectativas de progreso. En la actualidad este discurso se ha difundido ampliamente y anima diversos movimientos sociales y políticos. Para sus portadores, constituye un nuevo estado de conciencia a la luz del cual su situación de pobreza es percibida como resultado de la acción depredadora del imperialismo y del descuido de gobiernos no comprometidos con su pueblo.

A continuación, se presentan dos entrevistas a estudiantes de extracción popular que cursan quinto año de media en un antiguo colegio nacional de la ciudad de Puno. El propósito que anima la publicación de estos testimonios es el afán de hacer comprensibles ciertas ideas sobre la realidad nacional, que fuera del contexto sociopersonal e ideológico en que son pensadas pueden parecer, tal vez, irracionales y sin base.

En efecto, en las páginas que siguen se podrá apreciar el esfuerzo de dos estudiantes por plasmar una interpretación de la realidad nacional a partir de sus circunstancias personales y las múltiples influencias ideológicas recibidas. Su testimonio –valioso por sí mismo– muestra cómo se sienten y piensan los problemas del país antes de los 20 años, desde la pobreza y en una ciudad del sur andino como Puno.

Entrevistas tomadas en el Colegio Nacional Glorioso San Carlos, Puno (18 de abril de 1986)

1. LPR. 17 años cumplidos en marzo de 1986. Nació en Puno. Su padre es de Capachica, distrito de la provincia de Puno, y su mamá de Ácora, también en la provincia de Puno.

Mi papá más se dedica al negocio. Mi mamá también. Los dos tienen la misma actividad, se dedican al comercio de abarrotes, tienen una tienda. Tengo cuatro hermanos y soy el cuarto. Tengo un hermano que está en la Guardia Republicana, es el mayor. Está en Lampa, mejor dicho... creo que ahora está en Azángaro, porque... mucho terrorismo está habiendo en la región. Después tengo un hermano que ha estudiado en la Normal y ahora está concursando para una vacante, está esperando los resultados del concurso; él es profesor. Después, tengo una hermanita que está acá en el sexto grado y otra hermana que está en el Tecnológico.

2. Mi nombre es RVJ. Voy a cumplir 19 años en el mes de julio. Soy de Cusco. Estamos aquí en Puno desde hace tres años ya. Con toda mi familia. Toda mi familia es de Cusco. Yo tengo tres hermanitos menores. Yo soy el mayor de todos. Mis hermanitos están... uno de ellos en sexto grado; el que le sigue es una mujercita que está en cuarto y el chiquillo en primero. Mi papá es un cocinero de chifa que trabaja aquí en un restaurante y mi mamá así... de casa nomás.

¿Qué harán ustedes al terminar el colegio?

2. Cuando salga del colegio tengo que seguir mis estudios superiores para superarme. Estoy pensando Ingeniería, porque me gustan mucho las matemáticas.

Estoy pensando irme a ingresar a la Universidad del Cusco, la San Antonio de Abad, porque me han dicho que es... que está mejor desarrollado que en Puno. La mayoría de mis familiares está en el Cusco.

1. [Al salir del colegio] pienso seguir estudiando para adquirir una profesión en bien del país. [Me gustaría estudiar] Ingeniería, Física o Matemática. Todavía no he pensado dónde estudiaría.

¿Qué cursos les gustan más?

2. Bueno, a mí me gusta la Matemática, porque siempre desde primer año de secundaria me ha ido bien en ese curso. En un concurso de Matemática en el Cusco he quedado en un buen lugar, representando a mi Colegio Inca Garcilaso de la Vega.

1. A mí el que más me gusta sería Química y Matemática después.

¿Consideran que esos cursos se enseñan bien en el colegio?

2. Bueno, una cosa es la parte que nos enseñan los profesores, que son las partes esenciales, pero uno también tiene que poner su parte, estudiar un poco de los libros para poder... para encontrar... para poder saber un poco más.

¿Les gusta leer? ¿Qué tipo de lectura prefieren?

1. Sí, me gusta leer. Más leo la realidad del Perú. Los *7 ensayos de la realidad peruana*, de José Carlos Mariátegui; también me gusta leer algunas revistas de política, periódicos. Me gusta leer *Oiga*, me gusta leer... bueno, casi es el único que leo últimamente. Antes leía esas revistas de... venían unas revistas chiquitas... que eran de... ya no me acuerdo, pero también tenían noticias y cosas de la política.

2. Mucho me gusta leer. Por ejemplo, mi papá compra a diario los periódicos y siempre me estoy enterando de las cosas que están ocurriendo. Más leo *La Tercera*, o a veces también *Expreso* y *La República*. Últimamente me he enterado de los conflictos que están sucediendo con Estados Unidos, con Libia, y ese es un problema grave a nivel mundial y habrá que analizarlo bien para poder solucionar esos problemas que hay. [De los autores peruanos] me gustan las obras de Ricardo Palma, sobre todo las *Tradiciones peruanas*, que son obras que mayormente de todas las épocas de la historia del Perú, desde los antiguos hasta prácticamente las actuales nos habla. Y coincide casi.

[Ninguno ve televisión.]

¿Qué hacen en su tiempo libre?

2. Estudio un poco, repaso mis cursos, ayudo en la casa a mi mamá. Después tengo que estar viendo mis tareas del colegio.

1. Mi papá ha comprado un terreno; tenemos una chacra, aquí en Puno no más, en la parte de isla de Esteves. En las vacaciones me dedicaba más a eso, pero mientras tanto también me dedicaba a estudiar, porque el ambiente es más adecuado, más silencio, tranquilo para entender las lecturas. No es como la ciudad, con bulla; uno se concentra más. Yo vivo ahora acá en Puno. Los lunes salgo y ya me quedo en Puno.

¿Cómo imaginan ustedes que estarán de aquí a cinco años?

2. Bueno, como dicen, como se dice, depende de Dios, ¿no? Pero uno tiene que estar preocupándose por el futuro, aunque es mucho también la suerte. Bueno, pero ya que usted pregunta, si mi destino es ser profesional, estaré con mi familia quizás, ¿no? O seguiré estudiando para seguir superándome. ¿Qué dirá el destino? No lo sé.

1. De aquí a cinco años me imagino que he de estar prácticamente ejerciendo mi profesión que he decidido. En este curso pienso que más o menos, más que todo, servir a la patria. Porque he visto que en este momento la patria está muy atrasada, se podría decir hasta cierto punto arcaica, porque comparando con otros países, con las potencias mundiales, están muy superados en comparación con acá.

¿Cuáles son, para ti, los principales problemas del Perú?

1. El principal problema que tiene el Perú para mí es la educación. Por el cual cada uno debe escoger su camino, debe decidir... pero yo creo que en este aspecto el Perú está fracasando, porque, en primer lugar, los alumnos ahora más se dedican a los vicios. Claro que hay cierta proporción de alumnos en todo el Perú que se dedica al estudio, a una superación, pensando en el futuro en bien de sí mismo y por ende de la patria. Pero... en sí, yo eso es lo que yo he pensado, seguir mi curso, mi profesión que he decidido.

2. Todo buen peruano, como uno, tiene que ver los problemas del Perú. Por ejemplo, el problema más terrible es la drogadicción que en la juventud está influyendo. Se va a veces por malos caminos, porque no se dedica bien al estudio o al deporte y es un vicio que en el Perú se está difundiendo, pero es a nivel mundial, ¿no? Más en los países más desarrollados. Es un problema a nivel mundial que en el Perú también ha surgido. No sé cómo se podría hacer para luchar contra la drogadicción.

¿Hay en Puno mucha drogadicción?

2. Antes no había, pero ahora sí ha aparecido en las discotecas, como dicen en esas partes.

¿Cómo imaginan al país de aquí a cinco años?

1. Bueno, con la entrada del presidente Alan García, yo creo que en breve tiempo se va a superar en alguna forma, ya sea económicamente, ya sea en todo lo que para mí es una gran preocupación: la educación. Yo sé que va a seleccionar a los alumnos más sobresalientes, que han aprovechado, para que hagan al país. Y a los que no han aprovechado, para que tengan que solventar de alguna forma al país trabajando para dar algunas entradas al país. Más o menos he escuchado que tendrían que ir a la explotación de la selva, cultivando, un trabajo para los alumnos más o menos, en mayor proporción los que no han aprovechado. Esto he escuchado así por comentarios, y también creo que he leído algunas como noticias que salen en los periódicos que hace como críticas que hacen algunos analistas.

¿Han recibido formación religiosa católica?

2. Todos somos católicos en mi familia. Tratamos de ser, uno trata de ser un buen católico, pero a veces se cometen algunas equivocaciones. Por ejemplo, un problema que ha surgido, problemas que surgen y uno a veces hace renegar a la mamá.

1. En mi casa casi no he recibido formación religiosa. Más me he preguntado yo por mi cuenta: de dónde sale todo lo que hay en este mundo. Entonces me doy cuenta de que hay en este mundo, entonces me doy cuenta de que Dios es todo y entonces me dedicaba por una parte a eso. Solo mi hermana un poco y yo nos dedicamos, vamos a misa, así.

[Ninguno forma parte de un grupo parroquial.]

¿Van a misa?

1. Yo sí, pero hay veces que por las lluvias no puedo ir porque tengo que estar cuidando nuestros cultivos que tenemos... Tengo que quedarme porque la lluvia viene y nos agarra. No hay pasada. Todo lo cubre la carretera, todo; no hay pasada, tengo que quedarme. Para venir a Puno para el colegio hay veces que tengo que caminar harto con los zapatos en la mano para llegar.

¿Cómo te sientes normalmente contigo mismo? ¿Qué cosas te preocupan?

1. Lo que más me preocupa a mí es variar la educación en mi colegio. Casi podríamos decir está muy pésimo hasta cierto punto; más hay actividades, se dedican más a... más que todo a esas cosas. Viene una huelga: suspensión de clases. Inundaciones: suspensión de clases. Aparte, a cada rato los profesores se tardan, faltan, no sé, por equis motivo será. Pero ahí, en ese rato, debería haber un profesor que venga, dé alguna clase de práctica, analice, ¿no? Pero no, no viene nadie. Los alumnos ahí se pasan la clase sentados, haciendo bulla... Total, es un completo desorden cuando no hay profesor. Cuando hay profesor, también muy pocas veces le respetan. Parece que los alumnos no quieren... no se sienten capaces como para asumir responsabilidades de estudiar. Por eso yo creo que el Perú debe volver a ese dicho, a esa forma que dice: «¡Al rincón quita calzón!»: castigo a los que no aprovechen y de frente, para que así puedan haber mejores estudiantes y más que todo salgan técnicos del Perú para producir, para poder de alguna manera salir de este álgido problema que tenemos en el Perú, este problema de la deuda externa. Porque yo digo que sin producir nunca vamos a llegar más allá. [Aunque] el presidente Alan esté diciendo que vamos a pagar el 10%... pero, ¿de dónde va a salir el 10% si no hay ingresos? Si siempre va a estar así, entonces yo digo que en todo el Perú –esa es mi preocupación más importante– la educación que se supere... Bueno, más que todo que haya rigidez. Una cosa muy formal y ya no como ahora. Ya no puede permitirse, por ejemplo, a un alumno que ande por las calles en horas de clase. Un guardia debe venir: «Usted, ¿por qué está aquí?», y si el alumno no tiene una razón, dos días a la comisaría. De la comisaría regresa al colegio. Este alumno por qué no asistía si no hay causa, entonces tendría que recibir un buen castigo para escarmentar. De ese modo, de alguna forma, tratar de hacer recapacitar a los alumnos para la superación, para dedicarse más al estudio.

¿Cómo adquiriste esta preocupación por la educación?

1. Más ha salido de mi interés, de mi preocupación, porque me he dado cuenta de que ahora casi todos son individualistas, buscan su bienestar solamente de uno mismo. No buscan el bienestar de toditos, ¿no? Solamente piensan en sí mismos, en superarse, para la competitividad, para superarse y ser «el mejor», diciendo. Como decir para ser los patrones, los grandes capitalistas y seguir dominando a las personas y de ese modo seguir influyendo más en crear más pobreza y más atraso en el Perú.

2. Yo coincido con mi compañero en la preocupación por la educación, pero más quisiera referirme a los profesores que no... en las clases no dan, no se aprende con ellos. Es la gran preocupación que está surgiendo ahora en el colegio, en este colegio, y mayormente en los colegios nacionales que hay en Puno, porque ese problema de las huelgas, y de allí se atrasan los alumnos y uno tiene que a fin de año ya no es... ya no se puede... Del programa que manda el ministerio solo se hace la cuarta parte, no es igual. Ya no se hace completo y... ahora la escasez de las economías, uno no puede completar lo que le falta comprándose libros.

[Hablando de lo personal,] yo en las cosas del campo soy un poco flojo. No me gusta el trabajo de la agricultura. Más me gusta estudiar, es el estudio lo que me place más. Como dice mi compañero, hay algunos que son drogadictos, ¿no? Pero hay que hacer alguna tarea pues colectiva. Hay ahora unas casitas que se están construyendo acá en Puno que están siendo hechas por la comunidad y sábados y domingos ahí voy para ayudar, porque recién está mi papá adquiriendo su casita aquí y tengo que ir a ayudarlo a construir las casas que están haciendo, porque ahí trabajan comunitariamente.

¿Y tú, cómo te describirías?

1. Como yo me veo, a mi criterio, diría que soy más que todo una persona analista y que piensa siempre en la realidad y busca la superación más que todo, yendo en el camino del estudio. Como persona, claro, yo digo que debo seguir estudiando... Yo no... yo no soy... yo no me describo como una persona inteligente. Lo único que yo busco es mi esfuerzo y sacrificio y por este camino he conseguido –al menos, he tratado– como alumno... sobresalir.

¿Eres un buen alumno?

1. Bueno, creo que en clase sí lo soy. A nivel de todo el colegio... creo que sí, que también.

Realidad Nacional

¿Existen diferencias sociales, culturales, económicas entre las tres regiones del Perú?

2. Sociales, sí. Económicas, también. Se podría decir, por ejemplo, aquí en la sierra casi no se encuentra así como las industrias grandes, fábricas, como se dice. En la clase social también aquí lo que hay es la masa campesina que se dedica

a la agricultura. En la costa mayormente están ahí viviendo la clase alta... que solamente ven por sí mismos, no ven realmente el pueblo cómo sufre, cómo aquí también hay hombres que viven así. El presidente lo vio. En la fiesta de La Candelaria, amargamente se fue de aquí porque dijo una frase así: «Mientras otros se van inundando, otros están bailando alegremente». Y uno que es así de plata, que es pudiente, se dedican a las fiestas, siendo así su vida cotidiana, mientras otros tienen problemas económicos, tienen que estar así, consumiendo su vida tristemente en la pobreza.

1. Económicamente yo digo que sí hay, porque en la costa están las fábricas, las industrias, y hay el predominio más que todo del capital. En los lugares de la sierra, económicamente están un poco más atrasados que en la costa, que casi no producen mucho, porque nuestro país es la costa... Y en la selva están mucho más atrasados... en ahí está mucho más... superviviendo de la agricultura, ¿no? Claro que por una parte hay grandes hacendados que tienen sus haciendas, pero de todas maneras no hay capitalistas como en la costa. En el plano cultural también podríamos decir que hay diferencias. La costa tiene su folclor de acuerdo al clima, al ambiente. En la sierra es diferente, en la selva también. Porque me he dado cuenta de que en los países, mejor dicho, en los departamentos de la costa casi no hace mucho el folclor; claro, hacen, pero en menor proporción. El folclor en Lima más lo practican con fines lucrativos. Yo pienso por una parte que el folclor por parte de algunos departamentos está bien calificado, bien hecho, ¿no? Pero... este plano sería culturalmente... pero yo digo que en la... en el folclor representa siempre la riqueza, ¿no?, la riqueza cultural que tienen, que practican todos los peruanos y que esta diferencia siempre va a ser casi igual. En la sierra hay más riqueza cultural, por ejemplo, el Cusco, con sus riquezas arqueológicas, culturales...

¿Qué importancia tiene la cultura andina para la cultura del Perú?

2. Bueno, eso es... la cultura andina, como se dice, es lo que hace que los turistas vengan, por ejemplo, la ciudad del Cusco, por la importancia que tiene, porque la consideran Patrimonio Cultural del Mundo. Tiene las ruinas más grandes que hay en el Perú y ahí se encuentran las obras incaicas más grandes de nuestros antepasados. La ciudadela de Machu Picchu, Sacsayhuamán, hechas de grandes piedras unas sobre otras. También, por ejemplo, los Baños del Inca, que causa admiración a todo el mundo.

¿Les parece que hay en el presente algo que se pueda tomar de la cultura andina para la cultura nacional?

1. Yo digo que sí. Por una parte, porque antes siempre se han dedicado a lo común y a hacer las cosas comúnmente, para la superación. [Ha sido una sociedad] bien... casi rígida, sin recurrir al robo, al engaño, a la mentira, lo cual les podía llevar al fracaso. Yo creo que eso nos da algún aliento, un camino para que podamos llevarlo nosotros.

El aporte de la cultura occidental a la cultura nacional, por una parte, yo diría que la cultura occidental ha influido en la cultura andina... porque antes todo era en común, compartían, vivían juntos. Pero de allá nos han traído, por una parte, el idioma, la religión, y también nos han traído malos actos que van en contra del país. De otra parte, también nos trajeron cosas buenas, podríamos decir los avances culturales: trajeron la imprenta, la brújula, muchas cosas para la superación de nuestra cultura, porque en ese caso, comparando la cultura occidental con la oriental, eran muy distintas. La cultura occidental estaba adelantada. La cultura oriental estaba más atrasada, Entonces todo ese cambio también ha traído consecuencias culturales favorables para nuestro país.

2. Yo también estoy de acuerdo con mi compañero, porque es el idioma oficial el que han traído los españoles. También algunas cosas no conocían nuestros antepasados: la escritura, la máquina de escribir, todas esas cosas, ¿no? En el Incanato no se conocieron. Pero lo más importante yo creo que sería el idioma, el español, que es el idioma oficial que tenemos en el Perú.

¿En qué época de la historia del Perú les hubiera gustado nacer?

2. En la época de la Emancipación, porque ahí el Perú estaba sufriendo una de sus etapas más catastróficas; porque los españoles se aprovecharon de la ignorancia, se puede decir, del Perú; porque a los campesinos los volvieron como sus esclavos; porque muy bruscamente, a la fuerza, los llevaban a explotar las minas. Los campesinos tenían una vida muy baja, trabajaban desde las seis de la mañana hasta la seis de la tarde, sin nada de comida, por lo cual el Perú tenía que luchar para independizarse, ¿no? Y yo hubiese querido estar allí para poder eliminar a los españoles. Para botarlos de nuestro país.

1. A mí también, compartiendo la idea de mi compañero, me hubiera gustado nacer en la Emancipación; buscando la Independencia del Perú. El Perú se encontraba en una situación completamente... muy rica. Los españoles nos tenían dominados como si fuéramos nosotros unos... objetos, se podría decir. Cuando

llegaron los españoles se calcula más o menos que todo el territorio peruano estaba habitado por unos doce millones o más habitantes. Y al final, no llegaban pues ni a los cinco millones. Con esto nos da a las claras que los españoles han hecho trabajar a los campesinos, a los incas, en forma muy ruda, como animales, hasta acabarlos. Por ejemplo, me he enterado, estudiando, de que los españoles los llamaban, digamos a un camp... digamos a un inca, a un personaje del Imperio incaico cualquiera, los llamaban y le decían: «Vas a trabajar»... Los españoles se habían repartido tierras y personas, y cada persona que tenía que trabajar para español hasta se despedía dicen de sus familiares y se podía decir que se despedían hasta nunca, porque sabían que tenían que trabajar tarde y mañana y muy pocos eran los que se salvaban. Por eso que se ha reducido tan grandemente el número de habitantes que había en el Imperio incaico. Y por eso es que yo hubiera querido vivir en ese momento de la Emancipación para poder luchar contra los dominantes y siempre estar libres.

¿Qué grupo social te parece que contribuyó de manera más importante para el logro de la Independencia?

2. Más que todo lo criollo, escribiendo, difundiendo sus ideas. Por ejemplo, Juan Pablo Vizcardo y Guzmán, quien le escribió al pueblo todas las cosas que iban a realizar, como la Carta de los Americanos a los Españoles [sic].

¿Cuál les parece que ha sido la época más feliz de la historia del Perú?

1. La época más feliz me parece que es el Imperio incaico, porque entonces ha reinado la paz, la seguridad, la ayuda mutua entre todas las personas que vivían en comunidad. Trabajaban en comunidad y conseguían todo. Incluso –nos estaba explicando el profesor– trabajaban, había el tambo, donde guardaban alimentos para el tiempo de inundaciones, de sequías, tiempos en que la tierra no producía. Y había tiempos en que sobraba la comida. Entonces en ese momento a mí me hubiera gustado vivir.

2. Yo también coincido con mi compañero, porque es la etapa donde estaba reinando la paz, trabajando en común, trabajando colectivamente, lo cual no le impedía a nadie hacer lo que ellos querían hacer. Ellos compartían sus trabajos, sus ideas y se ayudaban mutuamente para poder sobresalir en las cosas que iban a hacer. Por ejemplo, antes explotaban nuestras riquezas muy en abundante. De todo tenían bastante y casi toda América era de los incas y era todo nuestro Perú.

¿Piensan que hay prejuicios sociales en el Perú?

1. Actualmente yo pienso que sí hay en el Perú, porque más parece que se favorece a los ricos; los pobres siempre atrás. Por ejemplo, casi muy pocas veces he visto que los hijos de los generales, los doctores, los ingenieros, el presidente, nunca han servido a la patria; y también a los pobres siempre los han dejado atrás. Supongamos que ha habido un juicio, que cierto grupo de campesinos —porque nunca un campesino solo va a hacer un juicio contra un gran empresario—, como los campesinos no tienen plata para pagar al juez, a los abogados, fácilmente son ganados en los juicios y los discriminan a los pobres. La discriminación sería más que todo por razones económicas. También hay por otras partes campesinos que también se defienden porque desde hace tiempo han tenido grandes extensiones de terreno; entonces han sabido cultivarlo, trabajarlo y entonces ya saben defenderse, pero eso es muy escaso.

Raciales también creo que sí hay, porque me he dado cuenta de que las instituciones o en cualquier camino de la vida que pasa, casi muy pocas veces a los negritos, a los campesinos, a la gente de la sierra o a los selváticos. «Esos selváticos»... les dan... les tratan de peor. Y los que se creen los criollos o los mestizos o los de raza superior, los de raza blanca, siempre se creen superiores, quieren dominar. Pero ahora en la actualidad me parece que está sobresaliendo... están tratando de igualarse... pero siempre hay esa discriminación racial.

2. Yo estoy de acuerdo con lo que dice mi compañero, porque los pobres siempre son discriminados por una parte... Ahora recién con el presidente Alan García dice con esa frase que tiene que la democracia empieza de los más pobres. Porque antes, por ejemplo, un campesino para solicitar un crédito antes no podía hacerlo con las facilidades de un empresario; pero ahora sí, ya no va el campesino a prestarse al banco, sino el banco va al campesino a prestar dinero. Pero eso es un camino que ha tomado el presidente y es más favorable para los campesinos y para la gente pobre que siempre quiere superarse un poco más de donde está y así poder abalanzar [¿?], que es... que está mal hecho el Perú. Raciales también, porque uno cuando por ejemplo está... a las instituciones... uno quiere ingresar a una institución pública o privada. Lo primero que miran es la raza que uno tiene, el gerente, el administrador. Por ejemplo, un secretario, una secretaria «de buena presencia», dicen. Y si se presenta uno que no es... ya no entra. Más prefieren a la gente que está ahí de raza blanca, que tiene buenos modales; a ellos les dan más facilidades.

¿Qué papel ha jugado el capital extranjero en la historia del Perú?

2. Bueno, el capital extranjero ha insurgido de diversas maneras. En PetroPerú mayormente es una empresa que... antes explotábamos nada más con la plata de Estados Unidos, con el Fondo Monetario Internacional, pero cada vez nos subían más los intereses. Después, nos... por las armas que antes estaba adquiriendo el señor presidente, el señor Belaunde Terry, quien necesariamente pedía más armamentos en vez de las cosas darle a los campesinos para que hagan más en la agricultura. Por ejemplo, compraban papa holandesa, en vez de ayudar a los campesinos a que produzcan ellos.

Y es lo que ha traído el capital extranjero al Perú. Ha jugado un papel perjudicial, porque ahora, con los préstamos que se han hecho los intereses siguen subiendo.

1. Comparto con mi compañero la opinión de que el capital extranjero ha causado grandes estragos en la economía nacional, porque ha entrado el capital extranjero y más ha buscado su mejoramiento, su superación, su acumulación de más riquezas para ellos. Pero a nosotros... han venido a nuestro territorio, lo han explotado, incluso nos han explotado a nosotros y luego se han ido. Y por otra parte también entra el extranjero, trabaja y casi... el gobierno casi no da leyes como ahora Alan sí está dando, que a ellos no les conviene, entonces antes tranquilos, o sea, explotaban, reinaban en el país. Yo veo que de esa forma ha repercutido grandemente para el subdesarrollo del país. Han prestado plata y esa plata ha seguido creciendo y creciendo en favor de ellos. A nosotros nos ha aumentado los intereses el FMI más y más que ya no es posible pagar. En esta situación se encuentra el país. Por eso yo creo que ha causado grandes estragos en la economía nacional.

¿Y las clases altas?

1. Me parece que las autoridades casi no han llevado un buen gobierno. No han llevado esa forma correcta para la superación de nuestro país. Más aun, han buscado su bienestar de ellos, de nadie más; no han pensado en el país, en la situación que nos encontramos nosotros todos. Siempre han pensado en ellos, como ellos no sienten, como a ellos les ha beneficiado y como no sienten la situación que pasa cada peruano... Por ejemplo, un caso más cerca puede ser... por ejemplo, un doctor no ha sufrido los estragos [¿?] de un campesino, por eso es que no siente, no trata de solucionar esos problemas. Entonces, yo digo: una vez que sienta, ya va a tratar de superar esos problemas. De ese modo también ha sido en el Perú. Mala la administración. Todos los gobernantes y los que han llevado en el Perú la economía.

2. Para mí ellos son una clase que siempre piensan en ellos mismos, superarse. No han pensado en la gente pobre. Hay pocas... que ellos nomás quieren dominar el Perú. Por ejemplo, el gobierno más apoyan a la gente capitalista. Hablando de los gobiernos anteriores, más apoyaban a los que tenían así, parentesco, de su clase. Es por eso que ahora el Perú está sufriendo las consecuencias.

¿Existe algo que unifique a todos los peruanos?

2. Claro, sentimientos hay. Todo peruano que ha nacido en el Perú siente un amor inmenso hacia el Perú. Por ejemplo, sirviendo a la patria, defendiéndola en los conflictos territoriales que tenemos. Eso es defender nuestro territorio; después a la gente proletariada; pero más que todo defender nuestro territorio. Ahora yo quisiera decir que hay que trabajar unidos para que se desarrolle el Perú. Pero como hay un sistema de gobierno que no puede controlar así a todo el Perú, uno siempre tiene que... si siente amor por el Perú, si pone por su parte para el Perú, creo que el Perú podría poco a poco salir de este subdesarrollo en que estamos actualmente. En este momento hay algunos nomás que ponen ese interés, pero la mayoría no pone ese interés en el Perú. Por ejemplo, no se preocupan en estudiar para que sean algo... representando al Perú en algún concurso a nivel mundial... Como para hacer superar al Perú en técnicas de agricultura, de ganadería. Pero no, no ponen empeño en esto.

1. Por una parte, yo digo espiritualmente, sí, hay ese amor a la patria, ¿no? Claro, ese rato uno dice sí, el Perú, cuando se trata de defender las fronteras, pero en el sentido de materialismo para agrandar a nuestro país... muy poco. Porque, como dice mi compañero, al momento de estudiar, ahí, no se demuestra este amor a la patria por la superación. Porque si hubiera ese sentimiento, ahorita no tendrían que estar jugando ni en el recreo. Podrían estar leyendo. Yo digo, si en el Perú sobrarían técnicos, ahorita no estaríamos así. No hubieran habido desocupados en el Perú, pero hay. Esto, ¿a causa de qué? No hay ese sentimiento de amor, de cariño por la patria. Casi nadie se da íntegro, con todas sus fuerzas, porque ahora, si estudian es solamente por la superación de sí mismo. Pero yo trato de hacer esa superación en común de todos. Ahora, por ejemplo, últimamente he tratado de hacer una huelga en mi colegio para que haya una revolución completa.

Los laboratorios de Química, Física, están todos en un desastre completo; no hay nada para estudiar. A mí me gusta Química, pero me doy con la ingrata sorpresa de que no hemos hecho ni una clase de práctica. ¿Por qué? Porque en primer lugar los alumnos no han aprovechado y por otra parte que en el colegio no hay nada en los laboratorios. Si hay algo, son muy antiquísimas, deterioradas, o se lo roban

incluso los profesores, a veces los alumnos lo malogran. Por eso veo que no hay ese sentimiento a la patria.

En los talleres, por ejemplo, ahí tampoco hay nada. Por eso esta huelga quiero hacer, por ejemplo, unos quince días y que solucionen... que haya un cambio de los profesores, cambio de metodología, que no hayan tantas suspensiones de clases. Días de pago, por ejemplo. ¿Por qué tienen que suspenderse las clases? ¿Y ese tiempo que se ha perdido? Los alumnos lo pasan en el pinball, en el taco... Ahora más están abriendo de esos sitios: las discotecas, antros... ahí es un vicio para los alumnos y no hay control de las autoridades. Yo digo: si el gobierno tuviera un control estricto, no tendría por qué abrirse esos locales. A lo mucho en la ciudad de Puno debería haber uno, pero para las gentes que han trabajado mucho y de ahí quieren un lugar para el descanso... pero no para que se llene de desocupados... De ahí yo digo que siempre voy a buscar el desarrollo común de todos. De esa parte yo me considero que yo sí tengo que buscar ese amor a la patria, ese cariño, de modo que mis compañeros sobresalgan.

¿Hablan quechua o aimara?

1. Estoy interesado en hablar más que todo quechua. Mis papás hablan quechua y aimara, pero desde pequeño no he sabido aprovecharlo. Pero ahora estoy tratando de hablar quechua. Aimara casi nada.
2. Yo hablo quechua, porque soy del Cusco y en ahí casi un 95% de la población habla quechua. Pero aquí, como ya estoy tres años, quiero aprender aimara.

¿Cómo han formado las ideas que tienen?

1. A nivel familiar... En mi casa, yo creo que... claro, me han dado esa educación de portarme bien, ¿no? Las buenas morales y virtudes en mi casa, pero el colegio casi nada. Solamente instrucción. Claro, educan, pero en muy poca proporción, porque si educarían, porque si se preocuparían, no tendrían por qué dejar de venir los profesores. No tendrían por qué estar los alumnos haciendo tanta bulla... Basta dedicarse al estudio y siempre con la disciplina. De acuerdo a las radios... Yo creo que eso sí ha influido en mis pensamientos... Más programas escucho en radio La Voz del Altiplano, RPP; Radio Nacional muy poco escucho porque los locutores más son comodines, me he dado cuenta; y también algunos programas culturales de aquí, de Puno. También Radio Cultura, que está siempre junto al pueblo, y Onda Azul también. Están junto con la realidad del pueblo, tratando de buscar de algún modo el bienestar de todos. Radio Cultura era de un diputado

de Izquierda Nacionalista: Carlos Aramayo. Tiene tres radios.

2. En mi casa me han enseñado a ser así, respetuoso con los amigos, con los familiares, y aquí en el colegio me han dicho que la educación viene de la casa. Aquí en el colegio, como dice mi compañero, el colegio casi no influye por la situación... de la enseñanza.

Yo me baso más para mis opiniones en las radios. Hay varias radios aquí, entonces eso escuchando yo... Antes más escuchaba en el Cusco RPP, porque todo entraba netamente desde [Lima]. En cambio, aquí ya no, entonces La Voz del Altiplano más escucho. Radio Cultura también.

¿Hay algún tema que les hubiera gustado tocar?

1. A mí sí me hubiera gustado tocar un tema aparte de los que ustedes han mencionado. Por ejemplo, una completa revolución en el Perú, como el gobierno de Cuba para la superación. Porque yo digo que casi difícil va a ser que busque la superación el Perú, que sea un gran país, porque siempre van a haber estas famosas... porque el gobierno no está capacitado para todo de canto [a canto] controlar, departamento por departamento para que siempre haiga orden y superación, porque siempre van a haber ladrones, delincuentes, terrorismo. Para eso yo digo que se necesita una completa revolución y todo que cambie. Una completa revolución comunista, que todos trabajen. Un bienestar trabajando todos. Como antes los incas siempre trabajaban. Pero ya no en ese sentido de la agricultura, sino en ese sentido del estudio... Como se dice, el estudio lleva al camino de la superación y cada vez conseguir más técnicos siempre para que produzcan y todo, todo personaje, todo el que habita en el Perú tiene que servir a la patria. Yo digo que no tienen que haber estos ladrones, delincuentes... todos estos vicios que hay; la droga... Y al haber una completa revolución, no debe haber terrorismo, nada. Y siempre todos los que están desocupados dedicarse al trabajo. Ahora, si no han tenido instrucción y ya son de edad, también de algún modo servir a la patria. Siempre hay algunas obras que pueden ser ocupadas por ellos y que también siempre haiga esa paz, ese... amor entre todos, para conseguir así la superación.

¿Cómo se podría hacer esa revolución?

Esa revolución, yo digo, puede hacerse... Yo digo: ¿por qué los fondos del Perú van a distribuirse a los guardias, todo, para que vayan a combatir a los terroristas? ¡No! Eso yo digo que no deben hacer. Una completa revolución se hace, yo digo, por ejemplo, tantos desocupados que hay, delincuentes, ladrones que no han te-

nido instrucción... como no han tenido instrucción, esos no pueden desarrollar, ya se sabe, un trabajo de tecnología; pero sí pueden estar capaces, ya que dicen que están desocupados, ir allá a la selva, explotarla de canto, cultivar, día y noche, hasta morir. Siempre habría la posibilidad de darle disculpas a alguno porque no han tenido esa posibilidad de estudiar; también saber comprender eso. Pero siempre que haya la rigidez: ¡que no haya ladrones! Por ejemplo, en el departamento de Puno diríamos que va haber una revolución: que vengan los guardias, toditos a controlar casa por casa, no debe quedar ni uno. No tiene que andar nadie en la calle sin su licencia de estar aptos para seguir estudiando y todos los que están aptos para irse allá. Ahora, si tú no tienes nada... te vas allá. No debe haber cárceles, porque en ahí se va el presupuesto de la nación. Las cárceles deben anularse y de esas cárceles, los que están trabajando en las cárceles, y los encarcelados, ¡a trabajar! Y los que siguen estudiando, seguir hasta que salgan más técnicos al extranjero y que de algún modo contribuyan a la patria y que no haiga nada de las Policías de Investigaciones, Policía de la... Guardia Civil, Guardia Republicana. Todas las Fuerzas Armadas deben estar en control de eso, de que nadie esté andando por gusto robando y que siempre haiga... entre ricos y pobres no haiga esa diferencia y que todo sea igual: a los ricos ya se sabe que se les van a quitar sus cosas, para que compartan todo. Y los ricos no tienen por qué estar escogiendo comidas. Todos deben comer igual. Como en los centros maternos, así, todos haciendo su colita para recibir un mismo plato. Y toditos una misma ropa, una misma... Cada vez va trabajando el país, va consiguiendo más dinero; y en esa forma ya se va ahorrando el capital, los ingresos al fisco; y, de ese modo, industrializando más el país; dando a esos técnicos, a esos trabajadores que hay desocupados, darles más trabajo. Hasta que llegue ese momento que sobren técnicos en el Perú y entonces ellos ya se irán al extranjero, a tantas partes. Y entonces en el Perú ya no va a haber desocupados.

¡Nadie debería tener auto?

l; ¡Claro!, debe haber auto, ya se sabe. Pero... deben manejar todos. Ser para todos. El carro debe estar ahí parado y que nadie se lo agarre. Ahora uno lo usa; después lo deja. Otro ya también se lo lleva. O sea, un orden completo en el país. Nadie debe estar tratando de robar. Ese auto, por ejemplo, nadie se lo tendría que robar, para eso estarían las Fuerzas Policiales. O sea, los que están trabajando en la selva, no se escapan; como esclavos a chambear. Y de ese modo conseguir la revolución, la superación del país. Esa es la única forma en que puede llevarse esa revolución o el cambio que necesita el país. Claro, no llevando a la muerte con

pistola. Claro, a los que se la merecen, que reciban, pues.

2. Bueno... a mí... Usted no ha mencionado casi los deportes. El deporte influye más para combatir... por ejemplo, la drogadicción. En el Perú, casi desde chiquitos, si uno no sabe, no se dedica al deporte, después si no se dedica al deporte, más se dedica a la drogadicción, a las cosas malas, a ser delincuentes, terroristas... que en el Perú está surgiendo mayormente los terroristas. Eso es lo que yo me pregunto, ¿no? ¿Por qué surgen los terroristas? ¿Por qué tratan... así, matando la gente con tanta violencia? Por ejemplo, en la zona de emergencia, en Ayacucho, a tantos campesinos que han matado los terroristas, a la gente inocente que nada tenía que ver con lo que estaba pasando. Los terroristas a la gente inocente matándola, destruyendo cosas que el Perú necesita, destruyendo las cosas del Perú. Pero, en vez de construir, están destruyendo. En vez de hacerlo superar, creo lo están haciendo decaer al Perú. Por eso es que el deporte debe... impulsarse al nivel del Perú, para que se combatan estos vicios.

¿Por qué crees que los terroristas tienen ese afán por destruir?

2. Me he enterado de que los terroristas quieren luchar para que el Perú sea un país de igualdad, que no haya pobres y ricos. Pero no creo que por eso estén luchando. Es como si fueran enemigos del Perú. Están luchando contra el Perú, destruyendo las cosas, porque si realmente están luchando por el Perú, para mejorar, se han equivocado. En vez de estar haciendo eso, están malogrando el Perú.

V
**Estadísticas sobre el desarrollo histórico de la
educación**

Cuadro 1
 Estadísticas de educación pública, 1906-1985 (alumnos y profesores de primaria y secundaria en miles)

Año	Alumnos en educación primaria	Profesores en educación primaria	Centros primarios	Alumnos en educación secundaria	Profesores en educación secundaria	Centros secundarios	Alumnos en educación superior	Profesores en educación superior	Centros superiores
1906	154,15			1,93	0,37	27			
1907	162,32			2,13	0,37	27			
1908	168,99			2,21	0,37	27			
1909	155,20			2,63	0,37	27			
1910	147,74			2,43	0,35	27			
1911	150,35			2,60	0,31	27			
1912	170,09			2,63	0,30	27	1,67		4
1913	180,33			2,73	0,30	27	1,66		4
1914	173,26			2,71	0,33	27	1,75		4
1915	167,82		2.276	2,89	0,36	27	1,57		4
1916	168,19		2.396	3,02	0,36	27	1,79		4
1917	172,25		2.322	3,22	0,36	27	1,99		4
1918	179,63		2.693	3,29	0,36	27	1,99		4
1919	184,40		3.006	3,22	0,37	27	1,81		4
1920	198,88		3.107	3,74	0,37	28	1,74		4
1921	205,95		3.334	3,88	0,38	30	0,45		3
1922	213,56		3.145	4,09	0,37	29	1,52		3
1923	223,77		3.086	4,07	0,38	29	1,60		3

1924	230,90	3,089	4,46	0,36	28	2,04	4
1925	239,67	3,270	4,64	0,50	28	2,18	4
1926	265,68	3,354	5,23	0,58	29	2,08	3
1927	296,66	3,410	5,67	0,56	30	2,08	4
1928	312,23	3,507	6,04	0,60	33	2,14	3
1929	322,76	3,553	6,92	0,63	34	2,52	4
1930	346,05	3,562	7,80	0,70	36	2,77	4
1931	353,80	3,684	6,45		35	0,43	3
1932	371,12	3,714	8,47		36	0,36	1
1933	383,51	3,789	9,44		39	0,46	1
1934	423,68	4,327				1,62	3
1935	465,27	4,511				1,36	3
1936	484,25	4,677				2,94	4
1937	468,62	4,579				3,77	6
1938	499,52	4,652	14,40			3,92	6
1939		4,727				3,14	6
1940	572,82	4,882	16,94		45	2,79	6
1941	637,17	5,645	21,35		49	4,68	6
1942	652,21	6,135	23,43		53	4,80	6
1943	664,44	6,570	27,71			6,38	6
1944						7,74	6
1945	694,88					8,86	6
1946	800,21	8,305	36,57	1,86	91	12,38	6

1947	837,05	18,38		36,64	2,31	96	11,88	5
1948	874,75	19,35	9.502	47,13	4,24	215	13,42	5
1949	874,05	20,17	9.641	49,85	3,28	196	15,11	6
1950	878,05	20,72	9.642	50,77	3,42	193	14,95	6
1951	892,14	20,99	9.866	55,31	3,91	211	13,91	6
1952	896,97	22,18	10.178	60,38	4,50	216	13,91	6
1953	908,94	23,15	10.421	62,66	4,66	229	14,20	6
1954	945,95	24,58	10.745	65,96	4,86	227	14,87	6
1955	973,06	24,91	10.880	71,24	5,14	229	16,15	6
1956	1.038,32	26,68	11.214	78,77	5,59	246	17,29	6
1957	1.065,99	27,11	11.422	87,92	6,46	283	19,48	6
1958	1.110,74	29,16	11.799	103,71	7,49	323	20,52	6
1959	1.184,11	32,03	12.231	122,16	7,68	367	22,79	6
1960	1.230,00	34,00	12.550	137,66	9,31	399	27,04	8
1961	1.267,65	3650	12.850	157,33	10,72	450	31,12	12
1962	1.320,22	38,17	13.441	177,43	11,75	569	35,55	17
1963	1.432,54	40,03	14.060	184,13	12,20	650	39,43	19
1964	1.663,51	43,89	14.951	246,07	15,79	769	47,36	19
1965	1.766,70	47,82	16.372	299,73	19,08	973	53,94	19
1966	1.894,93	51,90	17.240	362,62	22,64	1.150	60,21	19
1967	1.975,75	55,69	17.736	424,25	25,83	1.277	66,01	21
1968	2.067,44	56,43	18.283	476,24	27,70	1.314	73,61	21
1969	2.121,22	56,86	18.309	498,10	26,25	1.300	75,60	20

1970	2.190,21	17.638	565,95	22,03	1.329	81,62	5.840	21
1971	2.276,63	58,64	615,36	28,68	1.345	86,21	6.162	21
1972	2.369,48	64,69	669,85	28,67	1.357	97,58	7.050	22
1973	2.530,50	63,75	723,75	29,40	1.316	107,22	7.310	22
1974	2.605,58		783,84			118,03	7.548	22
1975	2.720,57	19.597	863,16		1.419	127,33	8.140	22
1976	2.824,92		951,14			140,39	8.348	22
1977	2.872,23		1.036,69			143,41	9.606	22
1978	2.937,88		1.104,80			152,95	9.955	23
1979	2.947,44		1.110,18			167,41	10.916	23
1980	2.983,97	78,26	1.124,54		2.261	177,57	10.936	23
1981	3.065,17	81,23	1.208,70		2.461	185,46	12.370	23
1982	3.166,25	83,15	1.220,15	45,04	2.594	204,14	12.016	25
1983	3.249,80	87,41	1.282,19	48,70	2.976	223,39	13.223	25
1984	3.444,22	100,92	1.345,83	57,48	3.269	234,88	14.165	26
1985	3.513,59	100,02	1.381,31	61,39	3.378	242,38	15.205	27

Fuentes y notas

1. Alumnos primaria pública

1906-1943

- *Extracto estadístico del Perú*, 1943. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1945.
Cuarta Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura.
a) Educación
Cuadro 2. alumnos matriculados y promedio de asistencia anual en los planteles oficiales de educación primaria en el período 1906-1943, p. 659.
- *Extracto estadístico del Perú*, 1931-1932-1933, Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1935.
Instrucción.
Cuadro 217. Alumnos matriculados en las diferentes secciones de los colegios nacionales de segunda enseñanza, en el período 1906-1933, p. 289.
(Comprende: primaria, media, comercial y agrícola).
- *Extracto estadístico del Perú*, 1938. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.
Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y cultura. Cuadro 10. Alumnos matriculados en la sección primaria de los colegios nacionales, en 1938, pp. 574-577.
- *Extracto estadístico del Perú*, 1940. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.
Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y cultura. Cuadro 14. Alumnos matriculados en los colegios nacionales, en 1940, clasificados por sexo y años de estudios, pp. 694-697.
(Comprende: primaria, secundaria y normal).
- *Extracto estadístico del Perú*, 1941. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.
Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura. Cuadro 6. Alumnos matriculados en la sección primaria de los colegios nacionales, en 1941, clasificados por sexo y año de estudios, por departamentos, p. 457.
- *Extracto estadístico del Perú*, 1942. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.
Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura. Cuadro 4. Alumnos matriculados en la sección primaria, en 1942, por departamentos, p. 522.
Nota. Para este período, los datos referidos a alumnos matriculados en los planteles oficiales de educación primaria (transición y de 1° a 6° año) y los alumnos de la sección primaria de los colegios nacionales (1° a 5° año, turnos Diurna y Nocturna) están agregados; excepto para los años 1934, 1935, 1936 y 1937, que no incluyen a los alumnos de la sección primaria de los colegios nacionales, que, estimamos, oscila entre 4.000 a 6.000 alumnos, teniendo en cuenta que en 1933 fueron 3.863 alumnos y en 1938 fueron 6.527. Para 1939, en la fuente consultada, no figuran datos.
Para 1943, los datos ya vienen agregados según nota a pie de página.

1945

- *Anuario estadístico del Perú*, 1946. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1948.
Séptima sección. Educación y cultura
b) Educación primaria
Cuadro 5. Alumnos matriculados en los planteles oficiales de educación primaria, según años de estudios y sexo, por zonas, departamentos y provincias, en 1945, p. 550.
(Comprende: transición y 1° a 6° año. No incluye a los alumnos de la sección primaria de los colegios nacionales).

1946

- *Anuario estadístico del Perú*, 1946. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1948.
Séptima Sección: Educación y Cultura

I. Educación y Cultura

a) Educación preescolar

Cuadro 1. Número de unidades escolares (jardines de la infancia), maestros según categorías, alumnos matriculados y asistencia media, según zonas, departamentos y provincias, en 1946, p. 537.

b) Educación primaria

Cuadro 2. Alumnos matriculados en planteles oficiales diurnos de educación primaria, por años de estudio, por zonas, departamentos y provincias, 1946, p. 542.

(Comprende: transición y 1° a 6° año).

Cuadro 3. Alumnos matriculados en los planteles oficiales nocturnos de educación primaria, según años de estudio y sexo, por zonas y departamentos, en 1946, p. 548.

(Comprende: transición y 1° a 6° año).

Nota. Los tres datos agregados no incluyen a los alumnos matriculados en la sección primaria de los colegios nacionales por no figurar el cuadro respectivo.

1947

- *Anuario estadístico del Perú*, 1947. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1949.

Séptima Sección: Educación y Cultura

1. Educación

a) Educación preescolar

Cuadro I. Jardines de la infancia oficiales. Personal docente y alumnos matriculados. Zonas y departamentos. 1947, p. 539.

b) Educación primaria

Cuadro 1. Educación primaria. Alumnos matriculados en los planteles oficiales diurnos, según años de estudio y sexo. Zonas, departamentos y provincias. 1947, p. 540.

(Comprende: transición y 1° a 6° año).

Cuadro 3. Educación primaria. Planteles oficiales nocturnos (1), personal docente y alumnos matriculados. Zonas y departamentos. 1947, p. 550.

(1) Para los que exceden la edad escolar: 5-16 años.

Cuadro 4. Educación primaria. Escuelas y secciones anexas a los colegios nacionales. Personal docente, alumnos matriculados y asistencia media. Zonas y departamentos. 1947, p. 551.

Nota. Los datos extraídos de estos cuadros referidos a matrícula están agregados.

1948-1957

- *Boletín de Estadística Peruana*, 1959. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística y Censos. Lima, junio de 1959.

XIII Sección. Educación y Cultura

Cuadro I. Planteles, maestros y alumnos matriculados en educación primaria: 1948-1958, p. 687.

Nota. Comprende: 1) educación preescolar, 2) primaria común (oficial, particular y fiscalizada), 3) primaria especial (oficial), 4) primaria prevocacional (oficial), 5) núcleos escolares (oficial).

Los datos que componen este período son: educación preescolar y primaria oficial.

1958-1967

- *Anuario estadístico del Perú*, 1969. Presidencia de la República. Primer ministro, ONEC. Lima.

V Sección: Educación y cultura

1. Educación.

1.1. Asistencia a instituciones de educación

Cuadro 1.1.1. Planteles, maestros y alumnos matriculados en instituciones de educación primaria regular (oficial, fiscalizada y particular) en la República: 1958-1967, p. 511.

(Comprende: educación preescolar y educación primaria).

1968-1973

- *Anuario estadístico del Perú*, 1971. Presidencia de la República. Primer ministro, ONEC, t. 2. Lima, diciembre de 1975.

IV Sección: Educación y Cultura

Cuadro 1.2.3. Alumnos matriculados en los niveles educativos que se indican, por sectores. 1964-1973, p. 424.

Nota. Comprende:

- Preescolar y primaria: pública, privada
- Educación secundaria común: pública, privada
- Educación secundaria técnica: pública, privada

Los datos extraídos siguen la secuencia del cuadro anterior, por lo que recogemos a partir de 1968. Incluye solo preescolar y primaria oficial pública, que comprende: educación inicial, educación básica regular (diurna) y educación básica laboral (vespertina y nocturna).

1974-1980

- *Estadísticas de la educación*, 1980. Ministerio de Educación. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. vol. I. Lima, abril de 1982.
Estadísticas a nivel nacional.
Cuadro 511-006. Alumnos matriculados, incremento, tasa promedio anual de crecimiento: pública. Serie: 1974-1980, p. 7.
(Comprende: I. Inicial y II. Educación Básica: EBR (ciclos I, II) primaria diurna, EBL (ciclos, I, II), primaria nocturna).

1981-1985

- *Estadísticas de la educación*, 1981. Ministerio de Educación. Oficina de Estadísticas e Informática. Dirección de Estadística. Unidad de Censos, vol. I. Lima, setiembre de 1984.
A. Estadísticas a nivel nacional
Cuadro 511-001. Matrícula total por dependencia, área y sexo, según niveles y modalidades. Año 1981, p. 1.
(Comprende: educación inicial; educación primaria diurna: niños; educación primaria nocturna: adultos).
- *Estadísticas de la educación*, 1982. Ministerio de Educación. Dirección de Estadística. Unidad de Muestreo. Lima, junio de 1982.
Estadísticas a Nivel Nacional.
Cuadro 511-02. Alumnos, personal, centros educativos, aulas y secciones, según niveles y modalidades, públicos. 1982, p. 2.
(Comprende: educación inicial y educación primaria: niños y adultos).
- *Estadísticas de la educación*, 1983. Ministerio de Educación. Oficina de Estadística e Informática. Dirección de Estadística. Unidad de Muestreo. Lima, agosto de 1983.
Estadísticas a Nivel Nacional.
Cuadro 511-02. Alumnos, personal, centros educativos, aulas y secciones, según niveles y modalidades. Año 1983. Estatal, p. 2.
(Comprende: educación inicial y educación primaria: menores y adultos).
- *Estadísticas de la educación*, 1984. Ministerio de Educación. Oficina de Estadística e Informática. Dirección de Estadística. Unidad de Muestreo. Lima, noviembre de 1984.
Estadísticas a Nivel Nacional.
Cuadro s/n. Alumnos, personal, centros educativos, aulas y secciones, según niveles y modalidades. Año 1984. Estatal, p. 2.
(Comprende: educación inicial y educación primaria: menores y adultos).
- *Estadísticas de la educación*, 1985. Ministerio de Educación. Oficina de Estadística e Informática. Dirección de Estadística. Unidad de Muestreo. Lima, julio de 1985.
Estadística a nivel nacional
Cuadro s/n. Alumnos, personal, centros educativos, aulas y secciones, según niveles y modalidades. Año 1985. Estatal, p. 2.
(Comprende: educación inicial y educación primaria: menores y adultos).

2. Profesores primaria pública

1927

- *Extracto estadístico del Perú*, 1928. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección de Estadística. Lima, 1928.
Instrucción.

Cuadro 140. Número de alumnos matriculados y maestros en los establecimientos de instrucción primaria, en 1927, por departamentos y provincias, pp. 140-141.

1928

- *Extracto estadístico del Perú*, 1928. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección de Estadística. Lima, 1929.

Instrucción

Cuadro 167. Número de alumnos matriculados y de maestros en los establecimientos de instrucción primaria, en 1928, por departamentos y provincias, pp. 207-208.

1929

- *Extracto estadístico del Perú*, 1929-1930. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1931.

Instrucción

Cuadro 216. Número de alumnos matriculados y de maestros en los establecimientos de instrucción primaria en 1929, por departamentos y provincias, p. 272.

1933

- *Extracto estadístico del Perú*, 1931-1932-1933. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1935.

Instrucción

Cuadro 206. Número de alumnos matriculados y de maestros en los establecimientos de instrucción primaria en 1933, por departamentos y provincias, pp. 270-273.

1934

- *Extracto estadístico del Perú*, 1934-1935. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1937.

Educación

Cuadro 218. Número de alumnos matriculados y maestros en los establecimientos de educación primaria, en 1934, por departamentos y provincias, pp. 321-324.

1936-1937

- *Extracto estadístico del Perú*, 1936-1937. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1938.

Tercera Sección. Capítulo IV: Educación y Cultura. Cuadro 3. Número de alumnos matriculados y maestros en los establecimientos de educación primaria, en 1936, por departamentos y provincias, pp. 321-325.

Cuadro 4. Número de alumnos matriculados y maestros en los establecimientos de educación primaria, en 1937, por departamentos y provincias, pp. 326-330.

1938-1947

- *Anuario estadístico del Perú*, 1950. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1953.

Séptima Sección: Educación

b) Educación primaria

Cuadro 12. Maestros en servicio oficial. Zonas y departamentos. 1938-1950, p. 735.

Nota. Se han tomado datos solo hasta 1947.

1948-1957

(Ver fuente citada para alumnos primaria pública para el mismo periodo).

1958-1967

(Ver fuente citada para alumnos primaria pública para el mismo periodo).

1968-1973

- *Anuario estadístico del Perú*, 1971. Presidencia de la República. Primer ministro, ONEC. T. 2. Lima, diciembre de 1975.

IV Sección: Educación y Cultura

Cuadro 1.2.1. Planteles en los niveles educativos que se indican, por sectores. 1964-1973, p. 422.

Cuadro 1.2.2. Docentes en los niveles educativos que se indican, por sectores. 1964-1973, p. 423

Nota. Comprende: preescolar y primaria: pública, privada; educación secundaria común: público, privada; educación secundaria técnica: pública, privada.

Los datos extraídos siguen la secuencia del cuadro anterior, por lo que los recogemos a partir de 1968. Incluye solo preescolar y primaria oficial pública, que comprende: educación inicial, educación básica regular (diurna) y educación básica laboral (vespertina y nocturna).

1980

- *Estadísticas de la educación*, 1980. Ministerio de Educación. Oficina de Estadística e informática. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Vol. 2. Lima, junio de 1983.

A. Estadísticas a nivel nacional: personal docente por niveles y modalidades.

Cuadro 511-05. Personal docente por niveles y modalidades, según departamentos. Año 1980, pública: urbano y rural.

Nota. Comprende: educación inicial; educación primaria diurna: niños; y educación primaria nocturna: adultos.

1981

- *Estadísticas de la educación*, 1981. Ministerio de Educación. Oficina de Estadística e informática. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Vol. 2. Lima, diciembre de 1984.

Cuadro 511-001A. Personal docente por dependencia, área y sexo, según niveles y modalidades. Año 1981, p. 3.

Nota. Comprende: pública: 1. Educación inicial; 2. Educación primaria diurna; 3. Educación primaria nocturna.

1982-1985

(Ver fuentes citadas para alumnos primaria pública para cada año).

3. Centros educativos primaria públicos

1915-1943

- *Extracto estadístico del Perú*, 1943. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1945.

Cuarta Sección. Capítulo IV: Educación y Cultura

a) Educación

Cuadro I. Establecimientos de educación primaria en el período 1915-1943, p. 658.

(Comprende: escuelas de segundo grado: hombres y mujeres; escuelas elementales: hombres, mujeres, mixtas, nocturnas).

1946

- *Anuario estadístico del Perú*, 1946. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1948.

Séptima Sección. Educación y Cultura

I. Educación y Cultura

a) Educación preescolar

Cuadro I. Número de unidades escolares (jardines de la infancia), maestros según categorías, alumnos matriculados y asistencia media, según zonas, departamentos y provincias, en 1946, p. 537.

b) Educación primaria

Cuadro 1. Unidades escolares (escuelas) oficiales de educación primaria, según grado, sexo y número de maestros, por zonas, departamentos y provincias, en 1946, p. 539.

1948-1957

(Ver fuente citada para alumnos primaria pública para el mismo periodo).

1958-1967

(Ver fuente citada para alumnos primaria pública para el mismo periodo)

1968-1973

- *Anuario estadístico del Perú*, 1971. Presidencia de la República. Primer ministro, ONEC. T. 2. Lima, diciembre de 1975

IV Sección: Educación y Cultura

Cuadro 1.2.1. Planteles en los niveles educativos que se indican por sectores. 1964-1973, p. 422.

Nota. Comprende: preescolar y primaria: pública, privada; educación secundaria común: pública, privada; educación secundaria técnica: pública, privada.

Los datos extraídos siguen la secuencia del cuadro anterior, por lo que los recogemos a partir de 1968. Incluye solo preescolar y primaria oficial pública, que comprende: educación inicial, educación básica regular (diurna) y educación básica laboral (vespertina y nocturna).

1975

- *Perú. Compendio estadístico*, 1981. Instituto Nacional de Estadística. Lima, diciembre de 1982.

3. Educación y Cultura

3.4 Perú: centros educativos según nivel y modalidad educativa: 1972-1975-1980-1981, p. 23.

1980-1981

(Ver fuente citada para 1975).

1982-1985

(Ver fuentes citadas para alumnos primaria pública para cada año).

4. Alumnos secundaria pública

1906-1933

- *Extracto estadístico del Perú*, 1931-1932-1933. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1935.

Instrucción.

Cuadro 217. Alumnos matriculados en las diferentes secciones de los colegios nacionales de segunda enseñanza, en el período 1906-1933, p. 289.

Nota. Los datos comprenden: de 1906 a 1916: media; de 1917 a 1920: media, comercial y agrícola; de 1921 a 1928: media y comercial; para 1929 y 1930: media, comercial y agrícola; y de 1931 a 1933: media.

1938

- *Extracto estadístico del Perú*, 1938. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.

Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura. Cuadro 12. Alumnos matriculados en los colegios nacionales, en 1938, clasificados por sexo y edad, pp. 580-583.

1940

- *Extracto estadístico del Perú*, 1940. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.

Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura. Cuadro 14. Alumnos matriculados en los colegios nacionales, en 1940, clasificados por sexo y año de estudios, pp. 694-697.

1941

- *Extracto estadístico del Perú*, 1941. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.

Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura.

Cuadro 10. Alumnos matriculados en la sección media de los colegios nacionales en 1941, clasificados por sexo y año de estudios, por departamentos, p. 461.

1942

- *Extracto estadístico del Perú*, 1942. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.

Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura.

Cuadro 10. Colegios nacionales. Sección media, matriculados en 1942, p. 528.

1943

- *Extracto estadístico del Perú*, 1943. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1945.

Cuarta Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura.

a) Educación

Cuadro 12. Alumnos matriculados en la sección secundaria de los colegios nacionales, en 1943, p. 674.

1946

- *Anuario estadístico del Perú*, 1946. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1948.

Séptima Sección. Educación y Cultura

I. Educación y Cultura

c) Educación secundaria

Cuadro I. Colegios nacionales, alumnos matriculados y profesores, según sexo, por zonas, departamentos y provincias, en 1946, pp. 556-557.

1947

- *Anuario estadístico del Perú*, 1947. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1949.
Séptima Sección. Educación y Cultura
I. Educación
c) Educación secundaria
Cuadro I. Colegios nacionales, personal docente y alumnos matriculados. Zonas, departamentos y provincias, en 1946, p. 555.

1948-1958

- *Boletín de Estadística Peruana*, 1959. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1959
XIII Sección. Educación y Cultura
Cuadro 2. Planteles, maestros y alumnos matriculados en educación secundaria común: 1948-1958, p. 688.
Cuadro 3. Planteles, maestros y alumnos matriculados en educación secundaria técnica: 1948-1958, p. 689.
Nota. Comprende: 1) educación secundaria común oficial (diurna y nocturna) y particular; y 2) educación secundaria técnica industrial (oficial y particular), comercial (oficial y particular) y agropecuaria (oficial).
Los datos que comprende este período están agregados para cada caso: pública (oficial), privada (particular).

1959-1963

- *Anuario estadístico del Perú*, 1966. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística y Censos. Lima.
V Sección. Educación y Cultura
Capítulo I. Educación
Cuadro 1.3.20. Planteles, maestros y alumnos matriculados en educación secundaria común regular (oficial y particular), en la República: 1956-1966, p. 820.
Cuadro 1.3.36. Planteles, maestros y alumnos matriculados en educación secundaria técnica (oficial y particular), en la República: 1956-1966, pp. 836-837.
Nota. Comprende: 1) educación secundaria común (oficial y particular); y 2) educación secundaria técnica agropecuaria, industrial (oficial y particular) y comercial (oficial y particular).
Los datos que comprende este período están agregados para cada caso: pública (oficial), privada (particular).

1964-1973

(Ver fuente citada para alumnos primaria pública).

Nota. Los datos referidos a educación secundaria común pública y educación secundaria técnica pública están agregados.

1974-1980

(Ver fuente citada para alumnos primaria pública para el mismo período).

Nota. Comprende: III secundaria (común diurna y técnica diurna) y IV EBL (ciclo III) y secundaria nocturna. Estos datos están agregados.

1981

- *Estadísticas de la educación*, 1981. Ministerio de Educación. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Lima.
Estadísticas a nivel nacional
Cuadro 511-004. Alumnos matriculados, incremento, tasa promedio anual de crecimiento: pública. Serie: 1975-1981, p. 4.
Nota. Comprende: III secundaria (común diurna y técnica diurna) y IV EBL (ciclo III) y secundaria nocturna. Estos datos están agregados.

1982-1985

(Ver fuentes citadas para alumnos primaria pública para cada año).

Nota. Comprende: 3. educación secundaria: 3.1 educación secundaria menores; educación secundaria adultos.

5. Profesores secundaria pública

1906-1933

- *Extracto estadístico del Perú*, 1931-1932-1933. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1935.

Instrucción.

Cuadro 213. Número de colegios nacionales y de profesores, en el período 1906-1933, p. 286.

Nota. En el cuadro solo figuran datos hasta 1930, no así para los años 1931, 1932 y 1933.

1946

(Ver fuente citada para alumnos secundaria pública para el mismo año).

1947

(Ver fuente citada para alumnos secundaria pública para el mismo año).

1948-1958

(Ver fuente citada para alumnos secundaria pública para el mismo período).

1959-1963

(Ver fuente citada para alumnos secundaria pública para el mismo período).

1964-1973

(Ver fuente citada para profesores primaria pública para este período).

Nota. Los datos referidos a educación secundaria común pública y educación secundaria técnica común pública están agregados.

1981

(Ver fuente citada para profesores primaria pública para el mismo año).

Nota. Comprende: pública: 4. educación secundaria diurna; 5. educación secundaria nocturna.

1982-1985

(Ver fuentes citadas para alumnos primaria pública para cada año).

Nota. Comprende: 3 educación secundaria: 3.1 educación secundaria menores; 3.2 educación secundaria adultos.

6. Centros educativos secundaria públicos

1906-1933

(Ver fuente citada para profesores secundaria pública para el mismo período).

1940

- *Extracto estadístico del Perú*, 1940. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.

Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura.

Cuadro 12. Planteles de enseñanza preescolar, escolar y postescolar que han funcionado en la República en el año 1940, pp. 687-690.

Nota. Comprende: 36 colegios nacionales de varones y 9 colegios nacionales de mujeres.

1941

- *Extracto estadístico del Perú*, 1941. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.

Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura.

Cuadro 2. Planteles oficiales de enseñanza preescolar, escolar y postescolar, en 1941, por departamentos, p. 453.

Nota. Comprende: 49 colegios nacionales.

1942

- *Extracto estadístico del Perú*, 1942. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.

Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura.

Cuadro 2. Planteles oficiales de enseñanza preescolar, en 1942, por departamentos, p. 520.

Nota. Comprende: educación común; colegios nacionales: 53.

1946

(Ver fuente citada para alumnos secundaria pública para el mismo año).

1947

(Ver fuente citada para alumnos secundaria pública para el mismo año).

1948-1958

(Ver fuente citada para alumnos secundaria pública para el mismo período).

1959-1963

(Ver fuente citada para alumnos secundaria pública para el mismo período).

1964-1973

(Ver fuente citada para centros educativos primaria pública para el período 1968-1973).

Nota. Los datos referidos a planteles de educación secundaria pública y educación secundaria técnica están agregados.

1975

(Ver fuente citada para centros educativos primaria pública para el mismo año).

1980-1981

(Ver fuente citada para centros educativos primaria pública para el año 1975).

1982-1985

(Ver fuente citada para centros educativos primaria pública para cada año).

Nota. Comprende: 3 educación secundaria: 3.1 educación secundaria menores; 3.2 educación secundaria adultos.

7. Alumnos superior pública

1912-1955

- *Anuario estadístico del Perú*, 1955. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística y Censos. Lima, 1958.

Séptima Sección. Educación y Cultura

Capítulo I. Educación

d) Educación profesional.

Cuadro 1. Educación profesional. Alumnos matriculados en las universidades de la República. 1912-1955, p. 784.

Cuadro 2. Educación profesional. Alumnos matriculados en institutos superiores y escuelas normales centrales, p. 785.

Nota. Comprende: Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, Universidad Nacional de Trujillo, Universidad Nacional de Arequipa, Universidad Nacional del Cuzco, Escuela Nacional de Ingenieros y Escuela Nacional de Agricultura.

Para 1921, 1931, 1932, 1934: no incluye datos de la UNMSM de Lima por estar en receso total o parcial. Lo mismo para la UN de Trujillo para el año 1932.

Para 1935 y 1941: La UNMSM estuvo en receso hasta medio año.

Para 1922, 1923 y 1926: la UN de Arequipa figura sin datos. Para 1928, 1947 y 1948: la UN del Cuzco figura sin datos.

Los datos extraídos de ambos cuadros están agregados, excepto los de la Pontificia Universidad Católica de Lima y de las Escuelas Normales Centrales.

Los datos de los alumnos matriculados en Institutos Técnicos Superiores (Escuela Nacional de Ingenieros y Escuela Nacional de Agricultura) se agregan a partir de 1937. Estos datos se han incluido teniendo en consideración que ambas escuelas pasarán a ser la Universidad Nacional de Ingeniería, en 1955, y la Universidad Nacional Agraria, en 1960, respectivamente.

1956-1959

- *Boletín de Estadística Peruana*, 1961. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística y Censos. Lima, marzo de 1962.

XVII Sección: Educación y Cultura

Cuadro 5. Alumnos matriculados en universidades e institutos superiores civiles. 1940-1959, p. 788.

Nota. El cuadro sigue la secuencia del cuadro anterior.

Comprende: UNMSM de Lima, UN de la Libertad-Trujillo, UN San Agustín de Arequipa, UN San Antonio del Cusco, Pontificia Universidad Católica de Lima, UN de Ingeniería y UN Agraria. Los datos de estas universidades están agregados, excepto los de la Pontificia Universidad Católica de Lima.

Para la UN de Ingeniería: los datos recogidos no incluyen a los alumnos de la Sección Preingeniería.

Para la UNMSM de Lima: para 1958, no incluye a los alumnos del Instituto de Idiomas de la Facultad de Letras.

1961-1965

- *Anuario estadístico del Perú*, 1966. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística y Censos. Lima, marzo de 1969.

V Sección: Educación y Cultura.

1. Educación

1.3. Asistencia a instituciones de educación

Cuadro 1.3.78. Alumnos matriculados en las universidades nacionales y particulares de la República: 1961-1965, pp. 878-879.

Nota. Comprende: 20 universidades nacionales y 8 universidades particulares. Los datos referidos a la Pontificia Universidad Católica de Lima han sido agregados a los de las universidades particulares.

No figuran datos en las siguientes universidades, por años:

Nacionales: Federico Villarreal (Lima): 1961; Agraria del Norte (Lambayeque) y Lambayeque (Chiclayo): 1961 y 1962; Técnica de Cajamarca (Cajamarca): 1961; Amazonía Peruana (Iquitos): 1961 y 1965; Agraria de la Selva (Tingo María): 1961, 1962, 1963 y 1964; Daniel A. Carrión (Cerro de Paseo): 1961; y Técnica del Altiplano (Puno): 1961.

Particulares: Cayetano Heredia (Lima): 1961; Del Pacífico (Lima) y Lima (Lima): 1961 y 1962; San Martín de Porres (Lima): 1961; Femenina del Sagrado Corazón (Lima): 1961 y 1962; Garcilaso de la Vega (Lima): 1961, 1962, 1963 y 1964; y Santa María (Arequipa): 1961.

1966-1970

- *Anuario estadístico del Perú*, 1971. Presidencia de la República. Primer Ministro. ONEC. T. 2. Lima, diciembre de 1975.

IV Sección: Educación y Cultura

I. Educación

1.2. Asistencia a instituciones de educación

1.2.22. Alumnos matriculados según regiones y universidades nacionales y particulares de la República, 1966-1974, p. 443.

Nota. Hemos recogido datos solo hasta 1970. Comprende: 22 universidades nacionales y 12 universidades particulares.

No figuran datos en las siguientes universidades, por años:

Nacionales: UN Técnica del Callao: 1966 y 1969; UN de Educación E.G.V.: 1966; y UN de Tacna: 1966 a 1970.

Particulares: UP de Piura: 1966, 1967 y 1968; UP Víctor Andrés Belaúnde: 1966 y 1967; y UP San Martín de Tarapoto: 1966, 1969 y 1970.

1971-1981

- *Evolución de la matrícula, personal docente y centros educativos según niveles y modalidades. 1971-1981* (separata). Ministerio de Educación. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Lima, junio de 1982.

Cuadro s/n. Evolución de la matrícula según niveles y modalidades, pública. 1971 a 1981.

Nota. Comprende: II. Organismos públicos descentralizados: SNUP Educación Universitaria.

1982-1985

(Ver fuentes citadas para alumnos primaria pública para cada año).

Comprende: VIII. Organismos públicos descentralizados: universidad.

8. Profesores superior pública

1961-1965

- *Anuario estadístico del Perú*, 1966. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística y Censos. Lima, marzo de 1969.

V Sección: Educación y Cultura

1. Educación

1.3. Asistencia a instituciones de educación

Cuadro 1.3.74. Personal docente de las universidades nacionales y particulares de la República, por sexo. 1961-1965, pp. 872 y 873.

Nota. Comprende: 20 universidades nacionales y 8 universidades particulares.

Los datos referidos a la Pontificia Universidad Católica de Lima han sido agregados a los de las universidades particulares. Para 1962 los datos han sido extraídos de 18 universidades nacionales.

No figuran datos en las siguientes universidades, por años:

Nacionales: Federico Villarreal (Lima): 1961; Agraria del Norte (Lambayeque): 1961; Lambayeque (Chilclayo): 1961 y 1962; Técnica de Cajamarca (Cajamarca): 1961; Amazonía Peruana (Iquitos): 1961 y 1965; Agraria de la Selva (Tingo María): 1961, 1962, 1963 y 1964; Daniel A. Carrión (Cerro de Pasco): 1961; y Técnica del Altiplano (Puno): 1961.

Particulares: Cayetano Heredia (Lima): 1961; Del Pacífico (Lima) y Lima (Lima): 1961 y 1962; San Martín de Porras (Lima): 1961; Femenina del Sagrado Corazón (Lima): 1961 y 1962; Garcilaso de la Vega (Lima): 1961, 1962, 1963 y 1964; y Santa María (Arequipa): 1961.

1966-1970

- *Anuario estadístico del Perú*, 1971. Presidencia de la República. Primer Ministro. ONEC. T. 2. Lima, diciembre de 1975.

IV Sección: Educación y Cultura

1. Educación

1.2. Asistencia a instituciones de educación

1.2.24. Personal docente según regiones y universidades nacionales y particulares de la República, 1966-1974, p. 445.

Nota. Hemos recogido datos solo hasta 1970. Para este último año, los datos son estimados.

Comprende: 22 universidades nacionales y 12 universidades particulares.

No figuran datos en las siguientes universidades, por años:

Nacionales: UN Técnica del Callao: 1966, 1969 y 1970 (para este año incluye solo personal contratado); UN de Educación E.G.V.: 1966; UN de Trujillo y UN San Agustín: 1970 (no incluye personal contratado); y UN de Tacna: 1966 a 1970.

Particulares: UP de Piura: 1966, 1967 y 1968; UP San Martín de Tarapoto: 1966, 1969 y 1970; UP Víctor Andrés Belaúnde: 1966 y 1967

1971-1981

- *Evolución de la matrícula, personal docente y centros educativos según niveles y modalidades. 1971 a 1981* (separata). Ministerio de Educación. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Lima, junio de 1982.

Cuadro s/n. Evolución del personal docente según niveles y modalidades, pública. 1971 a 1981.

Nota. Comprende: II. Organismos públicos descentralizados: SNUP educación universitaria.

1982-1985

(Ver fuentes citadas para alumnos primaria pública para cada año).

Nota. Comprende: 4. educación superior: 4.5 educación universitaria.

9. Centros educativos superior públicos

1912-1970

(Ver fuentes y notas citadas para alumnos superior pública).

1971-1981

- *Evolución de la matrícula, personal docente y centros educativos según niveles y modalidades. 1971 a 1981* (separata). Ministerio de Educación. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Lima, junio de 1982.

Cuadro s/n. Evolución de centros educativos según niveles y modalidades, públicos. 1971 a 1981.

Nota. Comprende: II. Organismos públicos descentralizados: SNUP, educación universitaria.

El cuadro no detalla las universidades que funcionaron en cada año.

1982-1985

(Ver fuentes citadas para alumnos primaria pública para cada año).

Nota. Comprende: 4. educación superior:

4.5 Educación universitaria.

Los cuadros no detallan las universidades que funcionaron en cada año.

Cuadro 2
 Estadísticas de educación privada, 1906-1985 (alumnos y profesores de primaria y secundaria en miles)

Año	Alumnos en educación primaria	Profesores en educación primaria	Centros primarios	Alumnos en educación secundaria	Profesores en educación secundaria	Centros secundarios	Alumnos en educación superior	Profesores en educación superior	Centros superiores
1906									
1907									
1908									
1909									
1910									
1911									
1912									
1913									
1914									
1915									
1916									
1917									
1918									
1919									
1920									
1921									
1922									
1923							0,05	12	1
1924							0,06	8	1

1925									0,13	12	1
1926									0,13		1
1927									0,15	18	1
1928									0,15		1
1929									0,22		1
1930									0,18		1
1931									0,15		1
1932									0,15		1
1933									0,90		1
1934									1,17		1
1935									1,05		1
1936											1
1937											1
1938									1,24	163	1
1939									1,27	179	1
1940									1,05	185	1
1941									0,87		1
1942									0,46	162	1
1943									0,85	166	1
1944									0,87		1
1945									1,11		1
1946									1,20		1
1947									1,40	109	1
1948									1,36	114	1

1949	119,04	3,07	991	21,02	2,58	124	1,38	1
1950	132,13	3,50	1.155	21,76	1,95	134	1,52	1
1951	142,87	3,62	1.251	24,25	2,20	192	1,48	1
1952	140,56	4,06	1.308	33,92	2,82	211	1,45	1
1953	137,90	4,21	1.348	39,20	3,56	241	1,38	1
1954	139,67	4,40	1.373	38,61	3,47	236	1,94	1
1955	154,54	4,84	1.465	40,98	3,89	262	1,72	1
1956	164,37	4,72	1.492	41,48	4,04	266	1,57	1
1957	167,95	5,01	1.522	48,43	3,92	310	1,79	1
1958	197,56	6,10	1.825	52,92	4,64	339	1,92	1
1959	207,85	6,34	1.871	56,15	5,37	362	2,07	1
1960	210,00	6,70	1.890	60,60	6,54	376	3,21	1
1961	227,40	7,05	2.010	70,50	7,49	430	3,87	1
1962	233,53	7,73	2.148	62,47	6,07	357	5,15	4
1963	249,83	8,37	2.350	68,82	6,19	403	6,51	7
1964	269,10	8,78	2.456	73,78	6,34	434	6,88	7
1965	287,33	9,49	2.467	79,84	6,76	403	10,51	8
1966	313,37	10,52	2.347	80,93	7,18	484	13,72	9
1967	323,24	11,16	2.208	86,25	7,47	521	17,50	10
1968	336,45	11,66	2.305	87,46	7,66	493	20,29	11
1969	359,80	12,51	2.472	90,14	7,24	454	22,26	11
1970	372,51		2.396	108,58	6,16	536	26,63	11
1971	366,38	9,03	2.196	111,81	5,24	539	32,01	11
1972	362,88	11,27	2.324	119,92	6,55	586	34,61	11

1973	339,84	10,16	2.248	105,77	6,93	427	36,23	2.673	11
1974	397,80						43,31	2.803	11
1975	422,19		2.556			587	53,85	2.992	11
1976	446,28						55,86	3.337	11
1977	450,65						54,23	3.082	10
1978	457,78						56,92	3.429	10
1979	466,86						60,62	3.388	10
1980	480,70		3.167			685	64,29	3.791	10
1981	505,80		3.242			715	70,79	3.850	10
1982	526,02	16,70	3.093	209,07	10,92	695	73,17	4.263	10
1983	511,71	16,45	3.258	200,96	10,15	760	92,31	4.475	10
1984	533,26	18,61	3.393	214,69	11,69	844	109,59	5.104	16
1985	616,75	20,22	3.744	216,53	12,75	800	115,96	5.878	17

Fuentes y notas

1. Alumnos primaria privados

1938

- *Extracto estadístico del Perú*, 1938. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.
Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura
Cuadro 16. Alumnos matriculados en la sección primaria de los colegios particulares, en 1938, clasificados por sexo y edad, pp. 588-595.

1941

- *Extracto estadístico del Perú*, 1941. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.
Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura.
Cuadro 8. Alumnos matriculados en la sección primaria de los colegios particulares, en 1941, por departamentos, p. 459.

1942

- *Extracto estadístico del Perú*, 1942. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.
Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura.
Cuadro 8. Colegios particulares. Alumnos matriculados en la sección primaria, en 1942, por departamentos, p. 526.

1945

- *Anuario estadístico del Perú*, 1944-1945. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1947.
Séptima Sección: Educación y Cultura.
Cuadro 1. Alumnos matriculados en los planteles particulares de educación primaria y media común, en 1945, por sexo y año de estudios, p. 623.

1947

- *Anuario estadístico del Perú*, 1947. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1949.
Séptima Sección: Educación y Cultura
I. Educación
b) Educación primaria.
Cuadro 5. Educación primaria. Escuelas fiscalizadas y alumnos matriculados. Zonas y departamentos. 1947, p. 552.
(Comprende: transición y 1° a 6° año).
Cuadro 6. Educación primaria. Planteles particulares. Personal docente y alumnos matriculados. Zonas y departamentos. 1947, p. 553.
Nota. Los datos referidos a alumnos matriculados están agregados.

1948-1957

- *Anuario estadístico del Perú*, 1956-1957. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística y Censos. Lima, 1959.
XIX. Educación y Cultura
1) Educación primaria
Cuadro 1. Planteles, maestros y alumnos matriculados en educación primaria, oficial, particular y fiscalizada: 1948-1957, p. 895.
Nota. Los datos referidos a particular y fiscalizada están agregados.

1958-1967

- *Anuario estadístico del Perú*, 1969. Presidencia de la República. Primer Ministro, ONEC. Lima.
V Sección: Educación y Cultura
I. Educación
1.1. Asistencia a instituciones de educación
Cuadro 1.1.1. Planteles, maestros y alumnos matriculados en instituciones de educación primaria regular

(oficial, fiscalizada y particular) en la República: 1958-1967, p. 511.

Nota. Los datos referidos a particular y fiscalizada están agregados.

1968-1973

(Ver fuente citada para alumnos primaria pública para el mismo período).

Nota. Comprende: educación preescolar y primaria privada.

1974-1980

- *Estadísticas de la educación*, 1980. Ministerio de Educación. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Vol. I. Lima, abril de 1982.

Estadísticas a nivel nacional.

Cuadro 511-005. Alumnos matriculados, incremento, tasa promedio anual de crecimiento: pública y privada. Serie: 1974-1980, p. 6.

Cuadro 511-006. Alumnos matriculados, incremento, tasa promedio anual de crecimiento: pública. Serie: 1974-1980, p. 7.

Nota. Comprende: I. inicial; II. educación básica. Los datos han sido obtenidos por diferencia en base a estos dos cuadros.

1981

- *Estadísticas de la educación*, 1981. Ministerio de Educación. Oficina de Estadística e Informática. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Lima, setiembre de 1984.

A. Estadísticas a nivel nacional

Cuadro 511-003. Alumnos matriculados, incremento, tasa promedio anual de crecimiento: pública y privada. Serie: 1975-1981, p. 3.

Cuadro 511-004. Alumnos matriculados, incremento, tasa promedio anual de crecimiento: pública. Serie: 1975-1981, p. 4.

Nota. Comprende: I. inicial; II. educación básica. El dato para este año ha sido obtenido por diferencia en base a estos dos cuadros.

1982-1985

- *Estadísticas de la educación*, 1982. Ministerio de Educación. Oficina de Estadística e Informática. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Lima, junio de 1982.

Estadísticas a nivel nacional

Cuadro 511-003. Alumnos, personal, centros educativos, aulas y secciones, según niveles y modalidades. Privados. 1982, p. 3.

Nota. Comprende: I. inicial; 2. educación primaria: 2.1. educación primaria niños, 2.2 educación primaria adultos.

Estos datos están agregados.

- *Estadísticas de la educación*, 1983. Ministerio de Educación. Oficina de Estadística e Informática. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Lima, agosto de 1983.

I. Estadísticas a nivel nacional

Cuadro 511-003. Alumnos, personal, centros educativos, aulas y secciones, según niveles y modalidades. No estatales. 1983, p. 3.

Nota. Comprende: I. educación inicial; 2. educación primaria: 2.1. educación primaria niños, 2.2 educación primaria adultos.

Estos datos están agregados.

- *Estadísticas de la educación*, 1984. Ministerio de Educación. Oficina de Estadística e Informática. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Lima, junio de 1984.

Estadísticas a nivel nacional

Cuadro s/n. Alumnos, personal, centros educativos, aulas y secciones, según niveles y modalidades. No estatales. 1984, p. 3.

Nota. Comprende: I. educación inicial; 2. educación primaria: 2.1. educación primaria niños, 2.2 educación primaria adultos.

Estos datos están agregados.

- *Estadísticas de la educación*, 1985. Ministerio de Educación. Oficina de Estadística e Informática. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Lima, julio de 1985.

Estadísticas a nivel nacional

Cuadro s/n. Alumnos, personal, centros educativos, aulas y secciones, según niveles y modalidades. Estatales y no estatales. 1985, p. 1.

Cuadro s/n. Alumnos, personal, centros educativos, aulas y secciones, según niveles y modalidades. Estatales. 1985, p. 2.

Nota. Comprende: I. educación inicial; 2. educación primaria: 2.1. educación primaria niños, 2.2 educación primaria adultos.

Estos datos están agregados para cada cuadro. El dato para este año ha sido obtenido por diferencia entre estos dos cuadros.

2. Profesores primaria privada

1947

(Ver fuente citada para alumnos primaria privada para el mismo año).

Nota. Se han tomado datos solo del cuadro 6.

1948-1957

(Ver fuente citada para alumnos primaria privada para el mismo periodo).

1958-1967

(Ver fuente citada para alumnos primaria privada para el mismo periodo).

1968-1973

(Ver fuente citada para profesores primaria pública para el mismo periodo).

Nota. Comprende: educación preescolar y primaria. Para 1970 no figuran datos.

1982-1985

(Ver fuente citada para alumnos primaria privada para cada año).

3. Centros educativos primaria privados

1942

- *Extracto estadístico del Perú*, 1942. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.

Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura.

Cuadro 15. Número de planteles particulares de instrucción primaria, media y comercial. 1942, p. 533.

1947

(Ver fuente citada para alumnos primaria privada para el mismo año).

Nota. Comprende: escuelas fiscalizadas y planteles particulares.

1948-1957

(Ver fuente citada para alumnos primaria privada para el mismo periodo).

1958-1967

(Ver fuente citada para alumnos primaria privada para el mismo periodo).

1968-1973

(Ver fuente citada para alumnos primaria privada para el mismo periodo).

Nota. Comprende: educación preescolar y primaria privada.

1975

(Ver fuente citada para centros educativos primaria pública para el mismo año).

Nota. El dato para este año ha sido obtenido por diferencia entre el total y el público.

1980-1981

(Ver fuente citada para centros educativos primaria pública para cada año).

Nota. Los datos para estos años han sido obtenidos por diferencia entre el total y el público.

1982-1985

(Ver fuentes citadas para alumnos primaria privada para cada año).

4. Alumnos secundaria privada

1938

- *Extracto estadístico del Perú*, 1938. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.
Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura
Cuadro 19. Alumnos matriculados en la sección media de los planteles particulares, clasificados por sexo y edad. 1938, pp. 602-603.

1941

- *Extracto estadístico del Perú*, 1941. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.
Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura.
Cuadro 12. Alumnos matriculados en la sección media de los colegios particulares, clasificados según sexo y año de estudios, por departamentos. 1941, p. 461.

1942

- *Extracto estadístico del Perú*, 1942. Ministerio de Hacienda y Comercio. Preparado por la Dirección Nacional de Estadística. Lima.
Tercera Sección. Capítulo IV. Educación y Cultura.
Cuadro 12. Colegios particulares. Sección media, matriculados. 1942, p. 530.

1945

(Ver fuente citada para alumnos primaria privada para el mismo año).

Nota. No figuran datos para educación secundaria comercial.

1947

- *Anuario estadístico del Perú*, 1947. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1949.
Séptima Sección: Educación y Cultura
I. Educación
c) Educación secundaria
Cuadro 2. Educación secundaria. Planteles particulares, personal docente y alumnos matriculados. Zonas y departamentos. 1947, p. 559.

1948-1958

- *Boletín de estadística peruana*, 1959. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1959.
XIII Sección. Educación y Cultura
Cuadro 2. Planteles, maestros y alumnos matriculados en educación secundaria común: 1948-1958, p. 688. (Comprende: particulares).
Cuadro 3. Planteles, maestros y alumnos matriculados en educación secundaria técnica: 1948-1958, p. 689.
Nota. Comprende: 1) industrial (particular, 1957 y 1958). Para agropecuaria no figuran datos referidos a particular. Los datos de ambos cuadros están agregados.

1959-1963

- *Anuario estadístico del Perú*, 1966. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística y Censos. Lima.
V Sección. Educación y Cultura
Capítulo I. Educación
Cuadro 1.3.20. Planteles, maestros y alumnos matriculados en educación secundaria común regular (oficial y particular), en la República: 1956-1966, p. 820.
Cuadro 1.3.36. Planteles, maestros y alumnos matriculados en educación secundaria técnica (oficial y particular), en la República: 1956-1966, pp. 836-837.
Nota. Comprende: 1) educación secundaria común particular y educación secundaria técnica particular (industrial y comercial). Estos datos están agregados.

1964-1973

(Ver fuente citada para alumnos primaria pública para este periodo).

Nota. Los datos recogidos comprenden: educación secundaria común privada y educación secundaria técnica privada. Estos datos están agregados.

1982-1985

(Ver fuentes citadas para alumnos primaria privada para cada año).

5. Profesores secundaria privada

1947.

(Ver fuente citada para alumnos secundaria privada para el mismo año).

1948-1958

(Ver fuente citada para alumnos secundaria privada para el mismo período).

1959-1963

(Ver fuente citada para alumnos secundaria privada para el mismo período).

1964-1973

(Ver fuente citada para profesores primaria pública para este mismo período).

Nota. Los datos recogidos comprenden: educación secundaria común privada y educación secundaria técnica privada. Estos datos están agregados.

1982-1985

(Ver fuentes citadas para alumnos primaria privada para cada año).

6. Centros educativos secundaria privados

1942

(Ver fuente citada para centros educativos primaria privada para el mismo año).

Nota. Los datos correspondientes a media y comercial están agregados.

1947

(Ver fuente citada para alumnos secundaria privada para el mismo año).

Nota. No hay datos para educación secundaria técnica.

1948-1958

(Ver fuente citada para alumnos secundaria privada para el mismo período).

1959-1963

(Ver fuente citada para alumnos secundaria privada para el mismo período).

1964-1973

(Ver fuente citada para alumnos primaria pública para este período).

Nota. Los datos recogidos comprenden: educación secundaria común privada; educación secundaria técnica privada. Estos datos están agregados.

1975

(Ver fuente citada para centros educativos primaria pública para el mismo año).

Nota. El dato ha sido obtenido por diferencia.

1980 y 1981

(Ver fuente citada para centros educativos primaria pública para cada año).

Nota. Los datos han sido obtenidos por diferencia.

1982-1985

(Ver fuentes citadas para alumnos primaria privada para cada año).

7. Alumnos superior privada

1923-1955

(Ver fuente citada para alumnos superior pública para el mismo período).

Nota. Comprende la Pontificia Universidad Católica de Lima. Para los años 1936 y 1937 no figuran datos.

1956-1959

(Ver fuente citada para alumnos superior pública para el mismo período).

Nota. Comprende solo la Pontificia Universidad Católica de Lima.

1961-1965

(Ver fuente citada para alumnos secundaria pública para el mismo período).

Nota. Comprende la Pontificia Universidad Católica de Lima agregada a los datos de las universidades particulares.

1966-1970

(Ver fuente citada para alumnos superior pública para el mismo período).

1971-1981

- *Evolución de la matrícula, personal docente y centros educativos según niveles y modalidades. 1971 a 1981* (separata). Ministerio de Educación. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Lima, junio de 1982.

Cuadro s/n. Evolución de la matrícula según niveles y modalidades. 1971 a 1981. Total general.

Cuadro s/n. Evolución de la matrícula según niveles y modalidades. 1971 a 1981. Pública.

Nota. Los datos han sido obtenidos por diferencia en base a estos dos cuadros.

Comprende: II. organismos públicos descentralizados: SNUP, educación universitaria.

1982-1985

(Ver fuentes citadas para alumnos superior pública para cada año).

Nota. Comprende: VIII. organismos públicos descentralizados: universidad.

8. Profesores superior privada

1961-1965

(Ver fuente citada para profesores superior pública para este período).

1966-1970

(Ver fuente citada para profesores superior pública para este período).

1971-1981

- *Evolución de la matrícula, personal docente y centros educativos según niveles y modalidades. 1971 a 1981* (separata). Ministerio de Educación. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Lima, junio de 1982.

Cuadro s/n. Evolución del personal docente según niveles y modalidades. 1971 a 1981. Total general.

Cuadro s/n. Evolución del personal docente según niveles y modalidades. 1971 a 1981. Pública.

Nota. Los datos han sido obtenidos por diferencia en base a estos dos cuadros.

Comprende: II. organismos públicos descentralizados: SNUP, educación universitaria.

1982-1985

(Ver fuentes y notas citadas para alumnos primaria pública para cada año).

Nota. Comprende 4. educación superior: 4,5 educación universitaria.

9. Centros educativos superior privados

1912-1959

(Ver fuentes y notas citadas para alumnos superior pública para este período).

Nota. Comprende solo la Pontificia Universidad Católica de Lima.

1961-1965

(Ver fuentes y notas citadas para alumnos superior pública para este período).

1966-1970

(Ver fuentes y notas citadas para alumnos superior pública para este período).

1971-1981

- *Evolución de la matrícula, personal docente y centros educativos según niveles y modalidades. 1971 a 1981* (separata). Ministerio de Educación. Dirección de Estadística. Unidad de Censos. Lima, junio de 1982.

Cuadro s/n. Evolución de centros educativos según niveles y modalidades. 1971 a 1981. Total general.

Cuadro s/n. Evolución de centros educativos según niveles y modalidades. 1971 a 1981. Pública.

Nota. Los datos han sido obtenidos por diferencia en base a estos dos cuadros. Solo comprende información cuantitativa, sin especificar las universidades que funcionaron en este período.

1982-1985

(Ver fuentes y notas citadas para alumnos primaria privada para cada año).

Nota. Solo comprende información cuantitativa, sin especificar las universidades que funcionaron en cada año.

Cuadro 3
Gasto en educación pública, 1906-1985 (en miles de soles)*

Año	Índice de precios (1950 = 100)	Gasto en educación	Presupuesto gastado en educación (%)	Gasto en soles constantes
1906				
1907				
1908				
1909				
1910				
1911				
1912				
1913	13,46	5,39		
1914		4,91		
1915	15,07	4,31	15,27	28.593,23
1916	16,55	5,06	15,85	30.580,06
1917	19,11	5,21	15,66	27.289,38
1918	22,07	7,28	15,51	32.976,89
1919	25,30	8,59	14,81	33.940,71
1920	28,26	11,12	14,86	39.334,75
1921	26,78	11,37	14,86	42.471,99
1922	25,57	10,01	14,49	39.143,53
1923	24,23	10,78	14,14	44.482,05
1924	25,17	11,43	13,31	45.391,34
1925	26,91	13,04	13,74	48.461,54
1926	27,05	15,79	15,01	58.369,68
1927	26,11	17,11	15,06	65.549,60
1928	24,36	17,39	14,42	71.399,84
1929	23,80	19,90	14,19	83.600,84
1930	22,80	18,62	14,18	81.675,44
1931	21,50	16,92	16,15	78.706,98
1932	20,40	15,24	15,90	74.730,39
1933	19,90	16,37	15,89	82.261,31
1934	20,30	17,81	14,37	87.738,92
1935	20,60	21,20	15,42	102.912,62
1936	21,70	15,66	10,09	72.147,47

1937	23,00	17,29	10,29	75.186,96
1938	23,20	17,98	9,80	77.508,62
1939	22,80	18,81	10,16	82.486,84
1940	24,70	21,02	10,81	85.113,36
1941	26,80	23,87	10,36	89.085,82
1942	30,10	27,76	10,09	92.232,56
1943	32,80	33,08	9,58	100.862,80
1944	37,60	45,58	11,17	121.218,08
1945	41,90	57,69	12,31	137.677,80
1946	45,90	101,67	16,47	221.511,98
1947	59,40	141,81	15,17	238.735,69
1948	77,70	150,61	14,33	193.831,40
1949	89,10	195,06	17,11	218.924,80
1950	100,00	246,07	14,63	246.068,00
1951	110,20	311,30	15,72	282.486,38
1952	117,90	334,15	15,19	283.414,75
1953	128,60	378,42	15,47	294.258,94
1954	135,50	415,98	16,29	306.997,04
1955	141,90	467,68	16,52	329.584,91
1956	149,50	682,68	19,21	456.640,80
1957	160,60	802,54	21,51	499.713,57
1958	173,30	1.037,55	24,40	598.702,82
1959	195,30	1.265,13	25,42	647.790,06
1960	212,20	1.433,24	25,97	675.420,35
1961	224,90	1.858,10	25,36	826.189,86
1962	239,70	2.228,44	27,33	929.680,01
1963	254,20	2.899,16	19,29	1.140.502,30
1964	279,20	3.598,90	22,24	1.289.003,50
1965	324,90	5.731,25	28,77	1.764.005,50
1966	353,80	7.154,50	30,08	2.022.187,30
1967	388,30	9.835,34	28,54	2.532.921,90
1968	462,50	7.106,06	24,45	1.536.446,20
1969	491,40	6.267,22	22,97	1.275.380,90
1970	514,10	8.801,00	26,67	1.575.763,40
1971	551,20	9.097,00	26,24	1.650.399,10
1972	590,80	11.852,00	29,07	2.006.093,40

1973	647,00	14.382,00	29,71	2.222.874,80
1974	756,20	14.991,00	26,24	1.982.412,00
1975	934,90	20.113,00	24,60	2.151.353,00
1976	1.248,00	26.373,00	24,46	2.113.221,10
1977	1.722,80	33.678,00	19,41	1.954.840,90
1978	2.719,50	45.692,00	20,30	1.680.161,70
1979	4.560,70	78.393,00	23,34	1.718.880,80
1980	7.260,60	97.832,00	10,12	1.347.436,80
1981	12.733,50	163.329,00	8,78	1.282.671,60
1982	20.942,70	336.527,00	10,96	1.606.894,00
1983	44.216,00	591.271,00	11,44	1.337.233,10
1984	92.947,10	1.176.038,00	10, 96	1.265.276,70
1985		2.291.615,00	9,60	

* Las cifras de este cuadro han sido obtenidas de los anuarios estadísticos y de diversas publicaciones del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Postfacio a la segunda edición

Este postfacio reúne un conjunto de reflexiones breves planteadas a propósito de la segunda edición del libro *El Perú desde la escuela*. Los autores de estos comentarios han sostenido un diálogo a efectos de determinar el alcance de cada uno de ellos. Si bien los comentarios son muy diversos en su naturaleza y alcance, todos convergen en el reconocimiento de *El Perú desde la escuela* como un texto de capital importancia en la investigación educativa peruana, que es, a la vez, una exploración en el terreno de la formación de mentalidades e imágenes sobre el país y sobre nosotros mismos, una exploración fundamental para comprender el Perú.

A poco más de tres décadas de su primera edición, uno podría pensar que muchos de los hallazgos de este texto corresponden a realidades ya pasadas. Si bien, como se ha mostrado en investigaciones recientes, ha habido cambios importantes en este terreno, la coyuntura política actual suscita preguntas y manifiesta realidades que pueden ser abordadas tomando en cuenta lo escrito por Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart en este texto.

En este sentido, la segunda edición es presentada al país en un contexto en el que la reflexión sobre los significados más profundos que tiene la experiencia educativa –para cada persona individual y para la constitución de nuestra colectividad nacional– resulta no solo evidente, sino también una tarea urgente para todos.

César Guadalupe

Treinta años de escuela en abstracto

Santiago Cueto¹

Confieso que a pesar de que conocía el trabajo de los autores del presente libro, Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart, no conocía este texto en particular. Me ha resultado notable leerlo, por varios motivos. El principal es que encuentro una desconexión entre los hallazgos y lo que la educación peruana parece haberse puesto como meta principal durante las últimas tres décadas en educación básica: elevar los niveles de rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas en comprensión de lectura y matemática. Esta meta, importante y en la que se ha avanzado, no es un tema que se haya tratado en particular en este libro, que sugiere más bien la importancia de los mensajes que se transmiten en las aulas, el contexto en el que se desarrolla la educación y las expectativas, opiniones y ambiciones de los estudiantes. A partir de los hallazgos reportados en el libro y otros estudios, quisiera argumentar que la meta principal de la educación peruana ha estado desconectada de los retos que la sociedad atravesaba entonces y atraviesa ahora. El libro, en cambio, sugiere la necesidad de una educación conectada con grandes retos sociales, vinculados a las brechas entre grupos. De ahí el título del presente comentario: a pesar de la evidencia de estudios como el que comentamos, la política educativa pareciera haberse planteado en abstracto, pensando cómo debería ser una buena educación en general, en vez de pensar cómo debería ser una buena educación para el Perú².

Volviendo al texto comentado, me parece que las ideas recogidas en el análisis crítico sobre cómo se enseña historia desde los textos escolares (capítulo I) y la «idea crítica», con una visión desde abajo (capítulo II), sugieren pistas de lo que podría ser una educación conectada con un desarrollo más equitativo en el país. Por textos explícitos o vinculados a lo que en investigación se llama **currículo**

¹ Licenciado en Psicología Educacional por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y doctor en Psicología Educacional por la Indiana University (Estados Unidos). Ha sido investigador visitante de la University of California, Davis (Estados Unidos), y en la University of Oxford (Reino Unido). Actualmente es director ejecutivo e investigador principal de Grade, desde donde es representante por el Perú del estudio internacional Niños del Milenio. Sus principales áreas de interés son educación y desarrollo humano, en particular en contextos de pobreza.

² A raíz de la pandemia, la prioridad ha cambiado ligeramente, para dar énfasis a la provisión de recursos tecnológicos y conectividad a los estudiantes. Detrás de esta prioridad, sin embargo, subyace la misma preocupación por los aprendizajes de los estudiantes en áreas consideradas instrumentales, como lectura y matemática.

oculto³, el texto sugiere que muchas ideas opuestas a una sociedad igualitaria y democrática eran presentadas en los textos y aulas estudiadas. Ellas incluyen nociones de una superioridad de las personas con origen europeo sobre los indígenas en cuanto a inteligencia y agencia; también de los habitantes de la costa sobre los de la sierra; y de los urbanos sobre los rurales. Seguramente estos mensajes no son exclusivos de las clases de historia, sino parte de una cultura dominante que las escuelas reproducían.

En el capítulo IV se presenta una interesante entrevista a dos jóvenes de quinto de secundaria que me parece se relaciona con lo anterior, sugiriendo que la escuela tradicionalmente no ha promovido una cultura igualitaria ni democrática. Aquí cabe recordar que el texto es de 1989, es decir, fue publicado en una época con altos niveles de violencia vinculados con el terrorismo. En este contexto, uno de los jóvenes sugiere que «se necesita una completa revolución y todo que cambie». Este discurso, sobre la necesidad de un cambio radical en la forma en que se organiza la sociedad, continúa hasta el día de hoy para un grupo importante de la población. Sin embargo, el mismo joven, a pesar de mostrarse en contra de los terroristas de Sendero Luminoso, sugiere que se requiere «una completa revolución comunista», «como el gobierno de Cuba para la superación». La poca afición de los jóvenes entrevistados por la democracia como vía para el desarrollo es notoria. Las soluciones autoritarias que sugiere se relacionan con hallazgos del Latinobarómetro⁴, en el que un grupo numeroso de peruanos opina a favor de regímenes autoritarios, por encima de los democráticos. El segundo joven, sin embargo, ofrece un poco de esperanza cuando dice: «Me he enterado de que los terroristas quieren luchar para que el Perú sea un país de igualdad. Pero... si realmente están luchando por el Perú, para mejorar, se han equivocado» (p. 143). Llama la atención no obstante que, a pesar de haber vivido casi una década de terrorismo, sus referencias a los eventos trágicos relacionados con la violencia sean prácticamente ajenas («me he enterado»); es nuevamente una manifestación de la educación en abstracto, que no se relaciona con eventos de vital importancia en el país en ese momento.

³ El currículo oculto sugiere que, más allá de los contenidos explícitos en el currículo nacional, existen mensajes que se transmiten a los estudiantes a partir de los temas elegidos y de los ignorados, de las normas de la escuela, las discusiones que se plantean o se ignoran, el machismo, el *bullying* y el racismo que se enfrenta o se ignora, etc., de modo que los estudiantes aprenden de alguna manera valores y patrones de conducta que finalmente apuntan a delinear cuál es su lugar en la sociedad al terminar la escolaridad.

⁴ Ver informes para el Perú y América Latina en <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp>

Luego de finalizada la violencia del terrorismo, siempre me ha resultado incomprendible que la educación peruana no haya tomado temas como la importancia de la vida, la solución pacífica de conflictos y la equidad en oportunidades y resultados como organizadores de las clases, así como de los caminos democráticos como práctica y vía para el desarrollo. En cambio, como sugerí antes, se ha priorizado el rendimiento en lectura y matemática. No es que estas áreas sean irrelevantes; a menudo se dice, con razón, que son instrumentales para el aprendizaje de otras áreas del currículo. Mi cuestionamiento es que la educación peruana, luego de derrotados los principales grupos terroristas, se haya planteado con una perspectiva instrumental hacia la productividad: una educación básica que promueve el desarrollo de habilidades para poder acceder a educación superior y eventualmente ser más productivos en el trabajo. Esta **trayectoria educativa ideal**, sin embargo, no se relaciona con la historia reciente del Perú, ni con el derecho a la educación, nuestras aspiraciones democráticas plasmadas en instrumentos como la Constitución, el Acuerdo Nacional y la Ley General de Educación.

Afortunadamente, hay esperanzas. El currículo nacional⁵, aprobado hace pocos años con un enfoque basado en el desarrollo de competencias, plantea en su perfil de egreso: «El estudiante propicia **la vida en democracia** a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo» (p. 14). En una línea coherente con el currículo, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, elaborado por el Consejo Nacional de Educación el año 2020, propone «el reto de la ciudadanía plena»⁶. En su visión se plantea:

Todas las personas en el Perú aprendemos, nos desarrollamos y prosperamos a lo largo de nuestras vidas, ejerciendo responsablemente nuestra libertad para construir proyectos personales y colectivos, **conviviendo y dialogando intergeneracional e interculturalmente, en una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva**, que respeta y valora la diversidad en todas sus expresiones y asegura la sostenibilidad ambiental.⁷

El problema, como sabemos por múltiples estudios, es que el currículo oficial no es necesariamente el currículo implementado en el aula. Adicionalmente, el PEN, a pesar de ser un documento oficial del Estado peruano, tiene vida en la

⁵ Ver el documento oficial en <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>.

⁶ Disponible en <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-2036.pdf>.

⁷ Los resaltados son míos.

medida en que el gobierno de turno lo adopte; en su mayor parte esto solo ha ocurrido en el discurso durante los últimos 15 años, incluyendo el anterior PEN. Por lo tanto, se requieren políticas estatales y locales alineadas con el PEN y el currículo, pero este alineamiento ha sido débil en el mejor de los casos. Por ejemplo, poco antes de la publicación del currículo mencionado, el gobierno anunció un programa de bonificaciones monetarias por el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas de lectura y matemática. Este programa se mantuvo a pesar de que el currículo mencionado sugería la importancia del desarrollo de competencias articuladas en una gran variedad de áreas. Pero si el discurso es de un currículo integral y la bonificación viene por el desempeño de los estudiantes en unas pocas competencias, es obvio que el incentivo está dado por lo último y es ahí donde se concentrarán las prácticas pedagógicas⁸. Una política alineada con el currículo requeriría revisar los incentivos y las evaluaciones nacionales y, además, las políticas de formación y desarrollo profesional docente, así como de materiales educativos.

Ojalá que durante los próximos años se impulse un modelo **conectado** de educación que, sin descuidar las habilidades en áreas instrumentales, coloque como prioridad el desarrollo de competencias ciudadanas y la consolidación de la democracia no solo como aprendizajes, sino como formas de convivencia que se aprenden y practican desde la escuela. Todo esto en procura de un sistema educativo y una sociedad más justa.

Hay que releer a Portocarrero y Oliart, y planificar un estudio similar para entender cuánto no ha cambiado el Perú desde la escuela en los últimos 30 años.

⁸ Sobre este tema, sugerimos ver el comentario del Consejo Nacional de Educación (<https://cne.gob.pe/uploads/informericardo-formato.pdf>).

La representación de la nación desde los textos escolares

Carolina de Belaunde⁹

Entre los dispositivos que colaboran en la conformación de una idea de la nación a la que se pertenece, Benedict Anderson (1993 [1983]) incluye en un lugar prominente a la escuela. Esta no solo reproduce rituales patrióticos de manera cotidiana, sino que colabora en la construcción y reproducción de un discurso sobre la nación, apoyándose en el currículo, los textos escolares y las prácticas de enseñanza. En este discurso, el lugar de la historia de la nación es crucial. Los textos escolares, en particular, condensan lo que el Estado peruano considera que deben aprender todos los niños y niñas en edad escolar sobre la historia de su país: una narrativa oficial cuyos contenidos han pasado por la selección y aprobación estatal¹⁰. Así, la conjunción de las narrativas oficiales de los libros de texto y de ciertos rituales y símbolos escolares ofrece a los estudiantes conceptos e imágenes que les permiten construir un sentido de identificación y de pertenencia a una comunidad con un pasado compartido.

Esta argumentación se encuentra en la base de la primera sección de *El Perú desde la escuela*, en la que Portocarrero y Oliart se preguntan qué idea de la historia del Perú proporcionan los textos escolares a sus jóvenes lectores. La pregunta se formula en medio de un período de profunda crisis en el país, razón por la cual los autores consideran de especial relevancia indagar sobre la historia oficial y su capacidad o límites para representar un nuevo discurso emergente sobre lo peruano. Para responder la interrogante, *El Perú desde la escuela* nos muestra el recorrido que la identidad nacional sigue en los textos o manuales escolares respecto de dos componentes centrales de la peruanidad: la vertiente española, mirada a través de la Conquista, y la indígena, observada a través del Imperio incaico. Así, a partir de los textos escolares con mayor influencia y presencia en las escuelas, Portocarrero y Oliart analizan la trayectoria seguida en nuestras representaciones del pasado y su concordancia con los ideales nacionales.

⁹ Historiadora y diplomada en Estudios Antropológicos por la PUCP. Es investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y estudiante de doctorado de la Universidad de Bonn (Alemania). Sus investigaciones abordan el análisis de políticas educativas desde una perspectiva cualitativa; los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela pública; la elaboración, uso y aprovechamiento de materiales educativos; así como el lugar de la historia en la educación escolar. Trabaja en el diseño e implementación de programas educativos.

¹⁰ Sobre el lugar de la escuela en la producción y reproducción de narrativas nacionales, puede consultarse el trabajo de Eguren, De Belaunde y Aparicio (2021).

De manera similar a lo que ocurrió en otros países latinoamericanos al separarse del poder colonial, a partir de la Independencia, la nueva República del Perú necesitaba de la construcción de una historia que marcara su nacimiento. La escuela se convirtió en terreno propicio para difundir esta historia a partir de manuales o textos escolares, en los cuales la definición de la identidad nacional cobraba centralidad¹¹. La preocupación por promover sentimientos nacionalistas estuvo claramente presente en los autores de los libros de texto desde un principio, pero cobró mayor relevancia después de la guerra con Chile, coyuntura en la cual se profundiza la convicción de que una sólida identidad nacional era indispensable para la defensa de la patria.

En los años 1980, lo que encuentran Portocarrero y Oliart es una imagen idealizada del Inca, que distingue claramente al inca del pasado y al indio actual, pero que avanza lentamente hacia una reivindicación del indígena. Por otro lado, la Conquista pasa de ser percibida unívocamente como un evento de efecto civilizador a incorporar otros matices que reconocen su carácter violento y opresor. A pesar de estos cambios, predomina en la mirada sobre la constitución de la nación la convicción de que el balance de la Conquista es positivo, pues nos encamina al mestizaje y la occidentalización. De hecho, en el Perú, la necesidad de reafirmar lo inca no implicó una valoración positiva de los indígenas; tampoco se buscó una ruptura absoluta con el pasado colonial, pues era necesario crear una continuidad histórica con el presente *ad portas* de la fundación de la República. Los textos escolares presentados en *El Perú desde la escuela* dan muestra de una admiración por la cultura inca que no traslada esos sentimientos a la población andina. La narración histórica servía al proyecto nacional en su búsqueda de cohesión¹². En este sentido, incluir a los indígenas en la imagen nacional servía para reforzar el sentimiento de adhesión a la patria a través de la exaltación de un pasado común en el que la población pudiera reconocerse. Pero lo que buscaba el proyecto educativo finalmente era construir una nación homogénea que siguiera el modelo occidental.

Actualmente existe un amplio consenso respecto de la pertinencia del análisis de textos escolares para indagar acerca de la representación oficial de la nación, ta-

¹¹ Matthias Vom Hau (2009) evidencia, en su estudio sobre la trayectoria del nacionalismo en Argentina, México y Perú a través de la enseñanza escolar, cómo los libros de texto revelan concepciones promovidas por el Estado acerca de lo que significa la nación.

¹² En un estudio posterior, Eguren y De Belaunde (2012) encuentran que las representaciones sobre el país viran de proyectos políticos colectivos, centrados en sistemas ideológicos, a discursos que enfatizan concepciones y transformaciones individuales.

rea en la cual *El Perú desde la escuela* fue una iniciativa pionera en nuestro país. Si bien es cierto que los discursos oficiales sobre la nación presentes en los textos son incorporados, rechazados o transformados en la interacción cotidiana con ellos en el aula¹³, no puede negarse que los libros de texto son un instrumento privilegiado para la difusión de dichos discursos. Así, los textos escolares pueden ser una vía para comprender cómo ciertas ideas e interpretaciones sobre el pasado están posiblemente al servicio de los objetivos del Estado, en tanto bajo un tamiz de aparente objetividad expresan, como hemos señalado anteriormente, representaciones que de manera explícita o implícita se enmarcan en un discurso ideológico. Si bien esto último resulta casi inevitable, la tendencia vigente en la elaboración de textos escolares de historia hace esfuerzos deliberados por dejar atrás los adoc-trinamientos a partir de estrategias como la incorporación de fuentes, argumentos y explicaciones divergentes que los estudiantes deben contrastar y evaluar.

Una actualización de *El Perú desde la escuela* a la realidad educativa de las últimas décadas en el Perú tendría que pasar por el estudio de cómo y por qué los textos escolares han estado en la mira de algunos políticos que consideran que la versión de la historia presente en ellos deslegitima su discurso. En efecto, cada cierto tiempo surge en el debate político, sea desde el Congreso o en el contexto de las campañas electorales presidenciales, el reclamo por una «revisión» y «adecuación» de los contenidos de los textos escolares a favor de posturas que fortalecen una concepción cerrada y definitiva de ciertos procesos. Esto atenta directamente contra una de las finalidades esenciales de nuestro sistema educativo: el desarrollo de pensamiento crítico que permita la construcción de ciudadanos.

Referencias

- Anderson, B. (1993 [1983]). *Comunidades imaginadas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Eguren, M., & Belaunde, C. de. (2012). *De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Eguren, M., Belaunde, C. de, & Aparicio, M. (2021). *Conocimiento y poder. Escuela y narrativas sobre el Perú hoy: algunos apuntes conceptuales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Portocarrero, G., & Oliart, P. (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

¹³ Para un análisis de cómo las historias oficiales se aceptan, fracasan o se adaptan en el consumo que hacen de ellas sus usuarios, puede consultarse el artículo de Wertsch (2004) sobre el sistema educativo soviético.

- Vom Hau, M. (2009). Unpacking the school. Textbooks, teachers, and the construction of nationhood in Mexico, Argentina, and Peru. *Latin American Research Review*, 44(3), 127-154.
- Wertsch, J. V. (2004). La Revolución rusa: versiones oficiales y no oficiales (pp. 121-150). En: M. Carretero, & J. F. Voss (Comps.), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

La «idea crítica» persevera (pero no tanto)

Mariana Eguren¹⁴

Un maestro de escuela rural ha ganado las elecciones y es el presidente del Perú del Bicentenario. Su lema es «No más pobres en un país rico» y sus mensajes cierran con la frase «Palabra de maestro». Aunque quisiéramos, no hubiéramos podido inventar una imagen más pertinente para repensar el lugar de la «idea crítica» en las narrativas sobre la nación, más de 30 años después de la primera edición de *El Perú desde la escuela*. Vayamos por partes.

Tal vez la mayor contribución de este libro esté en mostrarnos que, a contracorriente de la imagen de la nación criolla y mestiza predominante en el discurso escolar oficial de los años 1980, era posible que los docentes y estudiantes de escuelas públicas acogieran y difundieran una mirada alternativa sobre el país, que los autores del libro dieron en llamar **la idea crítica sobre el Perú**. Según esta idea –inspirada en una lectura superficial y esquemática del marxismo–, el Perú es un país de riqueza natural incalculable que ha sido víctima del aprovechamiento de potencias imperialistas. Así, mientras el poder extranjero se beneficia de nuestro oro, guano o caucho, los peruanos nos vemos obligados a vivir en la pobreza a causa de esta expoliación. En tal contexto, las élites nacionales, lejos de velar por los intereses de los peruanos y siguiendo una dinámica colonial, se alinean con los poderes extranjeros y contribuyen con el mantenimiento de nuestra pobreza. La salida a este impase está clara si sabemos apoyarnos en el pasado para mirar el futuro: el modelo de sociedad al que debemos aspirar es el incaico, epítome de justicia e igualdad en la distribución de recursos.

Casi 20 años después, a inicios del presente siglo, otro estudio rastreaba la persistencia de la «idea crítica» en las escuelas (Eguren & De Belaunde, 2012). Claramente, algunos aspectos esenciales de ella se mantenían. Así, por ejemplo, en palabras de maestros y estudiantes, seguíamos siendo un país rico sumido en la pobreza por culpa de las élites gobernantes. De otra parte, irrumpía con fuerza en la narrativa sobre el país la corrupción en el gobierno, así como una desconfianza generalizada en los otros. No se trataba ya de volver a la estructura política y socioeconómica del Incanato, pero sí de inspirarnos en una imagen idealizada de este período. Lo esencial estaría en el restablecimiento de ciertos valores y en el

¹⁴ Lingüista por la PUCP y magíster en Educación, Cultura y Sociedad por la University of Pennsylvania (Estados Unidos). Es investigadora del IEP, donde desarrolla estudios cualitativos en diferentes niveles del sistema educativo peruano. Sus temas de interés están enmarcados en la relación que se establece entre el Estado y la sociedad desde la escuela.

reconocimiento de la diversidad del país, tareas en las cuales la escuela y los maestros tendrían un lugar fundamental. Hay, entonces, una presencia de lo cultural y lo interpersonal más allá de lo político y lo económico.

Hay también un claro movimiento entre una época y otra respecto del debilitamiento de la posibilidad de proyectos colectivos: los cambios ya no se visualizan a manera de transformaciones sistémicas, sino, más bien, de soluciones individuales, de pequeño o mediano alcance. Recordemos que en esos 20 años el país había pasado por un conflicto armado brutal y por el ciclo de ascenso y caída del fujimorismo gracias a un sonoro escándalo de corrupción. El retorno a la democracia se siente aún incipiente y el tejido colectivo está sumamente deteriorado. Así, podríamos decir que la lógica binaria de la «idea crítica» –que no duda en la categorización radical entre víctimas y culpables, causas y consecuencias, problemas y soluciones– persiste; sin embargo, los contenidos se renuevan y adquieren fuerza en positivo los significantes de diversidad y educación.

A más de tres décadas de la primera edición de *El Perú desde la escuela*, resulta pertinente preguntarse por el lugar de la idea crítica en las narrativas actuales sobre la nación. Los estudios de opinión de los últimos años¹⁵ nos muestran una mirada bastante más optimista de nuestro país entre peruanos, coincidente con varios años de crecimiento económico y reducción de la pobreza, aunque no de la desigualdad. Los peruanos basan su identidad nacional en un reconocimiento de la diversidad que nos caracteriza, más a tono con una narrativa de mestizaje que con una mirada nostálgica a la Colonia o a lo prehispánico. Se trata de una visión que enfatiza lo que nos une por encima de aquello que nos separa, y que celebra nuestra diversidad cultural y natural. Lo anterior no quita que, en paralelo, y tal como hace casi 20 años, los peruanos reconozcan la persistencia de desigualdades socioeconómicas y deploren la corrupción de nuestros gobernantes, así como que confíen en que el futuro se sustentará fundamentalmente en sus esfuerzos individuales y el apoyo de su entorno más cercano.

Podemos postular, entonces, que el elemento central de la «idea crítica» ha logrado perseverar a lo largo de los años: el Perú es un país rico pero desigual, y ello es responsabilidad de sus élites gobernantes. Esta idea, sin embargo, se entrelaza con otras menos «críticas» que logran hacerse un lugar en los sentidos comunes sobre la nación, incluso en un documento que intenta presentar un programa radical para transformar el país, como es el «Ideario y programa» de Perú

¹⁵ Ver, por ejemplo, Aragón, González, Rojas, & Sánchez (2018); Instituto de Estudios Peruanos, IEP (2019).

Libre, el partido que lleva a Pedro Castillo a la victoria en las elecciones (Cerrón, 2020). En efecto, por un lado, es posible encontrar en el «Ideario» postulados que parecen calcados de la «idea crítica», en el mismo estilo binario y excluyente. Así, por ejemplo, se establece sin lugar a dudas la primacía de lo estatal sobre lo privado y de lo nacional frente a lo extranjero, lo cual justifica declarar la «lucha contra el neoliberalismo» y «neocolonialismo» característicos de las políticas que salen de Lima hacia el resto del país y que «saquean» la enorme riqueza natural del Perú. En esa línea, el partido se define como antiimperialista y descentralista, y tiene como una de sus banderas la lucha contra la corrupción encarnada en el centralismo limeño. Por otro lado, sin embargo, el Perú es presentado, a tono con el multiculturalismo y el *nation branding* de Marca Perú, como un «crisol de naciones y culturas» cuya inmensa diversidad y patrimonio cultural son incomparables. Pero Perú Libre va un paso más allá y circunscribe la diversidad nacional a ser un activo turístico. Tanto es el valor que se le otorga al turismo que se llega a decir incluso que la construcción de la identidad nacional y la educación deberían darse alrededor de este. Los incas, de otra parte, no tienen ningún lugar ni en el «Ideario» de Perú Libre ni en el discurso del actual presidente.

En suma, la «idea crítica» persevera, pero también se actualiza. La desigualdad se siente y se lamenta, y por eso «No más pobres en un país rico» es un eslogan capaz de interpelar incluso a la vereda contraria, sobre todo si lo enuncia un maestro rural. Pero no perdamos de vista que el maestro rural luce con orgullo su casaca de Marca Perú.

Referencias

- Aragón, J., González, N., Rojas, R., & Sánchez, D. (2018). *Las promesas de la república peruana: doscientos años después*. Lima: IEP.
- Cerrón, V. (2020). Perú Libre. Ideario y programa. Perú Libre. Recuperado de <https://perulibre.pe/wpcontent/uploads/2020/03/ideario-peru-libre.pdf>
- Eguren, M., & Belaunde, C. de. (2012). *De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima: IEP.
- Instituto de Estudios Peruanos, IEP. (2019). Informe especial. Julio 2019. Peruanidad y el bicentenario. Encuesta nacional urbano rural. Lima: IEP.

Una hipótesis *non grata*

César Guadalupe¹⁶

Cuando hace unos meses, en una conversación con Patricia Oliart, surgió la idea de considerar una posible segunda edición de *El Perú desde la escuela*, sentí una profunda alegría por el valor de este libro, así como un profundo honor por jugar un pequeño rol en esta tarea. Asimismo, la amistad con Patricia y Gonzalo, así como la circunstancia de la reciente partida de este, introduce una dimensión emocional muy importante que subyace a este comentario y mi relación con esta edición.

Quisiera empezar sosteniendo que este libro es uno de los principales aportes de nuestras Ciencias Sociales. Al indagar en nuestras percepciones de la historia (expresadas en textos escolares –como relatos oficiales– y en las creencias de estudiantes y docentes –como relatos alternos o contratextos–), *El Perú desde la escuela* descubre un componente clave de la cultura que tiene implicancias sobre la formación de la identidad (nacional y como grupos dentro del país) y sobre la relación que establecemos con nuestro Estado y nuestras comunidades: la «idea crítica» es, en este orden de ideas, un elemento clave para la comprensión de nuestra historia reciente. Pero no solo eso.

La «idea crítica» puede ser analizada tanto en su contenido como en su estructura. Como contenido, encapsula un conjunto de ideas que, como todo en la cultura, se significan y resignifican en diálogo con los cambios que definen nuestra historia. Así, pensando en tipos ideales, es posible postular que un docente activamente comprometido con esta en los años 1980 tendería a identificarse con postulados políticos de izquierda y, junto a ello, con un sentido de cambio a partir de la «lucha» y la acción colectiva. Asimismo, le resultaría ajeno aceptar discursos enfocados en respuestas individuales, en la valoración del emprendimiento (en el sentido más asociado a la actividad económica privada), etc. Claro está que ese es un modelo que nos ayuda a entender las cosas, pero las personas de carne y hueso podemos, perfectamente, ser inconsistentes y ser xenófobas al tiempo que nos declaramos marxistas, o abogar por los derechos de los marginados y marginar a minorías sexuales, etc. De hecho, la más visible expresión reciente de la «idea crítica» venía premunida de una chaqueta alusiva a la Marca Perú y de un discurso y una práctica abiertamente xenófobos, misóginos y homófobos.

¹⁶ Sociólogo por la PUCP, MA en Social and Political Thought y doctor en Education por la University of Sussex (Reino Unido). Profesor-investigador de la Universidad del Pacífico.

Pero más allá del contenido que siempre puede ir acompañado de inconsistencias y mutar en el tiempo está la estructura subyacente. La «idea crítica» tiene una forma básica según la cual el mundo se divide en dos: los buenos y los malos, donde los primeros no son solo repositorios de todas las virtudes, sino también incapaces de cometer actos «malos», mientras que lo opuesto se aplica a los segundos. Es decir, hay una versión profundamente **farisea** de la acción social y es precisamente ese fariseísmo el que permite acomodar inconsistencias (como nuestra oximóronica «izquierda conservadora») y diversas mutaciones.

Esta estructura de pensamiento, por otro lado, no requiere de operaciones cognitivas complejas. Al contrario, descansa en la dificultad emocional y cognitiva para el manejo de la disonancia, así como en la prevalencia de imágenes concretas que no requieren mayor reflexión o cuestionamiento: si algo no es la «idea crítica» es, precisamente, una idea **crítica**. Asimismo, reposa en el más profundo sentido humano de pertenencia que nos hace tan fácil identificar a los **proprios** versus los **ajenos**, aun si el criterio usado para dicha distinción sea profundamente arbitrario e intrascendente (Wynn, Bloom, Jordan, Marshall, & Sheskin, 2018; Bloom, 2013, 2016).

Para entender la vigencia, con modificaciones sustantivas, de la «idea crítica» es necesario conjugar en el análisis diversos componentes de la realidad social. En particular, quiero aprovechar este espacio para postular dos elementos que me parecen claves para ello, así como para entender el Perú contemporáneo: la cultura política y nuestras formas de estructurar nuestras propias ideas sobre el mundo social.

Sobre lo primero, como lo he planteado en otro lugar (Guadalupe, 2019a), me parece que es perfectamente posible imaginar dos ciclos que han marcado la cultura política peruana de los últimos 90 años: uno primero de «reforma» marcado por el creciente consenso cuestionador del régimen oligárquico en un contexto marcado por la expansión de la escuela (en todo el mundo), la descolonización de Asia y África, la afirmación creciente de derechos sociales y no solo civiles y políticos, menores niveles de inequidad en ingresos en los países occidentales, la Guerra fría y la expansión de los regímenes inspirados en las diversas tradiciones socialistas; y un segundo ciclo de reversión de las ideas de reforma en favor de soluciones más bien individuales asociadas a una apuesta por formas más agresivas de operación del capitalismo (menor presencia y regulación estatal, mayores niveles de concentración de los ingresos) y de deslegitimación de los discursos de cambio social (tanto por el colapso de los regímenes asociados al modelo soviético, como por la acción terrorista local de organizaciones criminales que habían

surgido como grupos políticos de izquierda). Este ciclo, por cierto, podría estar llegando a su fin.

Es decir, la vigencia y las mutaciones de la «idea crítica» pueden entenderse no solo desde la propia escuela, sino desde el contexto general. La «idea crítica» surgió, hasta cierto punto, como versión simplificada de un sentido común general; y su aparente repliegue tiene que ver con cambios en dicho sentido común que desde la década de 1990 habría sufrido un **desplazamiento hacia la derecha**. Su actual reaparición tendría algo que ver con que el «modelo», que según los más entusiastas nos convertiría –para 2021– en país desarrollado¹⁷, ha tenido profundas falencias que suscitan una profunda crítica desde gran parte de la población.

Sobre el segundo aspecto, quisiera aventurar una hipótesis que es, en el fondo, potencialmente muy pesimista. Ella se sustenta, esquemáticamente, en lo siguiente¹⁸:

- Los seres humanos poseemos una compleja herencia biológica asociada a nuestra fundamental socialidad (Tomasello, 2019, 2020), la cual, sin embargo, está también a la base de nuestra profunda capacidad para distinguir (y rechazar) a los «otros» en favor de «nuestros otros» (nosotros). Los ya mencionados trabajos de Bloom (2013, 2016) y Wynn *et al.* (2018) echan luces muy claras sobre ello.
- Nuestra capacidad para desarrollar una idea inclusiva de «nosotros», es decir, una idea que abarque a **todos** los seres humanos (y, ojalá, a otros seres sintientes) reposa en una dinámica social compleja que extiende nuestros círculos de solidaridad (Singer, 2011) y también nuestras capacidades para el pensamiento abstracto (a fin de cuentas, decir que todos los seres humanos somos iguales es una afirmación con un importante grado de abstracción).
- Como lo mostró Luria (1976) hace casi 100 años gracias a su trabajo en Uzbekistán, el desarrollo cognitivo está profundamente relacionado con las condiciones de vida debido al tipo de demandas cognitivas que estas ponen ante las personas en la vida cotidiana. La mayor parte de las sociedades humanas a lo largo de la historia han reposado en una vida cotidiana marcada

¹⁷ Ese era el espíritu con el que se celebró la edición 2014 de la Conferencia Anual de Ejecutivos (CADE) bajo el lema *Hagamos del Perú un país del primer mundo*, ilustrado con la imagen de un bus transformándose en un tren de alta velocidad (véase: <https://rpp.pe/economia/economia/subel-clima-de-confianza-en-el-inicio-de-la-52-conferencia-cade-2014-noticia-741390>), así como presente en un sinnúmero de declaraciones públicas de diversos personajes del mundo estatal y privado (véanse, por ejemplo, las declaraciones del entonces ministro de Economía y Finanzas en <https://andina.pe/agencia/noticia-peru-crecera-sostenidamente-6-anual-y-sera-un-pais-desarrollado-el-2021-519070.aspx>).

¹⁸ Esta hipótesis fue presentada originalmente en Guadalupe (2019b).

por operaciones más concretas y funcionales que abstractas, salvo, claro está, en el espacio limitado de algunas élites que podían, al decir clásico, dedicarse mediante el *otium* a las «actividades elevadas» del espíritu o propias de los hombres libres (*ars liberalis*).

- El siglo XX es un período de consolidación de ciertas ideas que valoramos profundamente y que están a la base de lo que consideramos una vida digna en sociedades democráticas (en decir, en sociedades donde nosotros mismos –el *demos*– nos autogobernamos). Estas ideas han logrado gran predicamento no solo por razones económicas o políticas, sino también porque la expansión de la escuela y la presencia de formas argumentativas propias de las ciencias y la tecnología en la vida diaria hacen posible que abracemos masivamente ideas abstractas como estas. De hecho, el siglo XX es un período en el que nuestras habilidades para el pensamiento abstracto se desarrollaron dando pie a lo que se conoce como el «efecto Flynn» (Flynn, 2007).
- Este desarrollo de formas de vida cotidiana en la que lo abstracto tiene un lugar creciente no ha sido idéntico en todas las latitudes del planeta ni, tampoco, dentro de cada país. Asimismo, existe cada día mayor evidencia de que el siglo XXI se ha iniciado mostrando una tendencia a la reversión del «efecto Flynn» (Dutton, Van der Linden, & Lynn, 2016), lo que está muy probablemente asociado al empobrecimiento en el uso de las lenguas vinculado a la difusión de las prácticas que pueblan masivamente la internet.

Así, la hipótesis que no quisiera sugerir es que la presencia de la «idea crítica», y su eventual resurgimiento, sea con los mismos rasgos o con algunas modificaciones, es parcialmente explicada por la pobreza de la escuela peruana, que no es capaz de asegurar algunos aprendizajes básicos, empezando por la solvencia lingüística (independientemente de la variante usada). Sin estos aprendizajes, los propósitos de formación ciudadana no pueden ser logrados: cuando el discurso educativo subraya con certeza que la formación ciudadana pasa por una vida escolar marcada por prácticas de participación, respeto, diálogo, etc. queda corta, pues dichas prácticas solo pueden darse en el plano concreto (ya que son prácticas)¹⁹ y, por ello, terminan limitadas a los próximos («los nuestros»), lo que es reforzado por el hecho de que tenemos un sistema educativo profundamente segregado. Recordemos que, en 2021, Humberto Grieve no agrede a Paco Yunque en el colegio, pues, a diferencia de 1931, no asisten a la misma escuela.

¹⁹ En este terreno, la argumentación de Bloom (2016) en contra del foco en la empatía como vínculo emocional resulta particularmente importante.

Esta situación debe entenderse junto a la dinámica de largo plazo del sistema educativo. La profunda crisis vivida por el Perú entre 1975 y 1990 no solo tuvo expresiones mayúsculas en el sistema educativo, como hemos mostrado en otro texto (Guadalupe, Twanama, & Castro, 2018), sino que dichos problemas han marcado, fundamentalmente, a quienes hoy somos adultos, como lo muestra la limitada, pero ilustrativa evidencia existente (Perú. Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, 2020): 7 de cada 10 personas de 16 a 65 años tiene dificultades para procesar textos escritos (leer) y 4 de cada 5 para operar con números. Asimismo, es muy probable que los problemas de lectura, al menos si tomamos en cuenta la «teoría simple» de esta (Hoover & Gough, 1990), se asocien a bajos niveles de competencia lingüística que son cotidianamente manifiestos en diversos espacios, incluyendo medios de comunicación, diálogos entre profesionales, textos pretendidamente académicos (como muchas tesis universitarias) y, por supuesto, en el pleno del Congreso, que en ello podría ser una triste, pero efectiva, representación nacional.

Así, considero que la «idea crítica», en alguna variante, nos seguirá acompañando, dado que porta elementos concretos que permiten dar orden y significado al mundo del mismo modo que un manual (recordemos que parte del crecimiento de Sendero Luminoso se asocia a contar con un discurso simplificado que brinde sentido y ejecutoria, como lo señalaba Degregori, 2013). Además, y es en esto donde radica la mayor dificultad con dicha presencia, se trata de una idea que se nutre de la existencia en la sociedad de diversos discursos simplistas que no requieren de mayor elaboración, como el moralismo, el nacionalismo y el populismo, que pueden tener distinto signo y que persistirán en la medida en que la sociedad no desarrolle a través de la escuela –pero no solo de esta– las capacidades necesarias para ir más allá de lo concreto y elaborar argumentos de la forma en que, con todas sus limitaciones, la sociedad del siglo XX parecía prometer.

Referencias

- Bloom, P. (2013). *Just babies: The origins of good and evil* [Kindle]. Nueva York: Broadway Books.
- Bloom, P. (2016). *Against empathy: The case for rational compassion* [Kindle]. Nueva York: Harper Collins.
- Degregori, C. I. (2013). La revolución de los manuales. La expansión del marxismo-leninismo en las ciencias sociales y la génesis de Sendero Luminoso. En *Obras escogidas, Vol. I. Qué difícil es ser Dios. El Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso y el conflicto armado interno en el Perú: 1980-1999* (pp. 153-172). Lima: IEP.

- Dutton, E., Van der Linden, D., & Lynn, R. (2016). The negative Flynn Effect: A systematic literature review. *Intelligence*, 59, 163-169. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/J.INTELL.2016.10.002>
- Guadalupe, C. (2019a). *El ciclo de la yuca: patrimonialismo y oclocracia en el Perú contemporáneo*. Lima: IEP. Recuperado de <http://www.repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1164>
- Guadalupe, C. (2019b). Upstream with tiny oars: Promoting citizenship education within a non-democratic culture and in low-cognitive-demand school settings. En E. Gutzwiller-Helfenfinger, H. J. Abs, & P. Müller (Eds.), *Thematic papers based on the Conference Migration, Social Transformation, and Education for Democratic Citizenship. 2nd InZentIM Conference & 6th EARLI-SIG 13 Conference*. 27-29 de agosto de 2018 (pp. 161-175). Essen: University of Duisburg-Essen. Recuperado de <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=47640>
- Guadalupe, C., Twanama, W., & Castro, M. P. (2018). *La larga noche de la educación peruana: comienza a amanecer*. Lima: Universidad del Pacífico. Recuperado de <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/2184>
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Luria, A. (1976). *Cognitive development, its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Perú. Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. (2020). *Resultados de la Evaluación de Competencias de Adultos*. Lima: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1539284/Informe_piacc.pdf
- Singer, P. (2011). *The expanding circle: Ethics, evolution, and moral progress* [Kindle]. Princeton: Princeton University Press.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human. A theory of ontogeny* [Kindle]. Cambridge, Mass. y Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2020). The adaptive origins of uniquely human sociality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 375(1803), 20190493. Recuperado de <https://doi.org/10.1098/rstb.2019.0493>
- Wynn, K., Bloom, P., Jordan, A., Marshall, J., & Sheskin, M. (2018). Not noble savages after all: Limits to early altruism. *Current Directions in Psychological Science*, 27(1), 3-8. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0963721417734875>

El Perú desde la escuela, que 30 años no es nada

Walter Twanama²⁰

Conocí a Gonzalo Portocarrero en 1985. No es que no lo hubiera visto antes al llevar yo cursos y visitar amigos en la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP, pero una serie de hechos coincidieron para pasar a trabajar con él y hacernos amigos durante ese año y en los siguientes. Creo que ese período, que es el mismo que gesta y le da forma a *El Perú desde la escuela*, es muy importante tanto para entender este trabajo como los posteriores de Gonzalo, quien vivía entonces un interesante proceso de transición personal y en sus ideas, que solo se resolvería posteriormente. Él acababa de publicar su tesis sobre el gobierno de Bustamante y Rivero, y en ese momento, sin temor a equivocarme, podía autodefinirse como un liberal en el sentido clásico del término. Parte de su cambio fue un giro en su agenda personal de investigación, despertándose su interés en la subjetividad de las personas y en cómo ella jugaba en su comprensión del mundo y orientaba sus acciones. No he usado el verbo «despertar» por casualidad: desde que lo conocí, sospeché que ese interés había estado ahí siempre, pero recién entonces había encontrado la oportunidad de manifestarse. Ese fue un período de intensa búsqueda tanto conceptual como metodológica por parte de Portocarrero. Por ejemplo, su interés en el psicoanálisis surge en esos días, al tiempo que se refuerza su amistad con Alberto Flores Galindo, entre muchos otros acontecimientos de su biografía que sería realmente largo enumerar.

De ese momento peculiar, y de la colaboración y diálogo con Patricia Oliart, es fruto *El Perú desde la escuela*, un libro enfocado en el sistema escolar que muestra diversos tipos de aproximación a los actores de este sistema: revisiones bibliográficas, entrevistas en profundidad, una encuesta de opciones múltiples a estudiantes, anexos de estadística educativa, e incluso una prueba de conocimientos, son parte del bagaje que emplearon los autores para dar cuenta de lo que tenían al frente.

Seguramente muchos lectores del libro coincidirán en que este tiene como hallazgo mayor la noción de la **idea crítica del Perú** que los autores presentan

²⁰ Magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso (México), y bachiller en Psicología por la PUCP. Se ha desempeñado como secretario adjunto de Planificación Estratégica y asesor de la Alta Dirección en el Ministerio de Educación del Perú, también como jefe de la Oficina de Educación de Usaid-Perú, director en el país de la Fundación Internacional de la Juventud, experto en el Consejo Nacional de Educación, director general de Política y Estrategia del Ministerio de Desarrollo e Integración Social (Midis) y gerente de la Oficina Nacional de Procesos Electorales (ONPE), entre otros cargos.

en el capítulo de ese nombre. La «idea crítica» es «[...] una lectura de la realidad peruana a la luz de una ética igualitaria... [en la que] el pasado colonial aparece como oprobioso y el futuro como lucha y esperanza» (p. 94). Tal idea estaría conformada por cinco nociones que forman un cuerpo orgánico: 1) el Perú es un país rico por sus recursos naturales, pero 2) ha sido manejado por el imperialismo y 3) grupos gobernantes para sus propios intereses. Frente a esto, 4) se reivindica lo nuestro, lo peruano, asociado a una 5) idealización de una etapa de nuestra historia, el Imperio incaico.

Es importante señalar que, según el texto, esta visión no solo existe en la escuela: «En el mapa ideológico de la sociedad peruana, la idea crítica ocupa un lugar cada vez más importante. Se encuentra en el dirigente popular, en el profesor de colegio y hasta en el militante de base» (p. 93). Por eso hablaba de un hallazgo mayor: este pasaje propone que es un concepto presente en un amplio sector de los peruanos, no solamente en el magisterio, que es donde lo encuentran los investigadores.

Dado lo corto de este espacio, quisiera limitarme a dejar algunas preguntas que la «idea crítica» me suscita y que tal vez interesen a las lectoras y lectores de esta nueva edición:

1. ¿Más de 30 años después, la «idea crítica» sigue siendo verosímil, y si es así, se mantiene igual? En mi opinión, una primera aproximación –que tendría que verificarse nuevamente con trabajo de campo, y sobre todo con revisiones bibliográficas y entrevistas en profundidad– nos diría que la «idea crítica» es uno de los hallazgos más sólidos de las ciencias sociales peruanas y que probablemente esté hoy más extendida que nunca.
2. ¿Los cinco elementos que se mencionan definen efectivamente la «idea crítica» o hay algún otro aspecto, no mencionado pero fundamental para enmarcarla? Un sexto rasgo, evidente, es la idealización del pueblo y lo popular. Desde el lado de los conceptos y categorías empleados hoy, sin duda, agregaría la expresión «neoliberalismo» a los otros elementos, seguramente al lado del imperialismo, las clases dominantes, y su manejo del Estado. Para ser justos con el texto, la expresión neoliberalismo recién se extiende masivamente en nuestro medio en la década siguiente –los años 1990–, de modo que era difícil que apareciera en un texto de la segunda mitad de la década de 1980. Además, la categoría tiene matices que siempre hay que considerar cuando es aplicada al Perú, por ejemplo, la inexistencia de rudimentos de un Estado de bienestar en nuestro país, algo que sí se intentó en Brasil y Argentina, y en parte en Chile y Uruguay, por nombrar otros países de nuestro ámbito.

En otro sentido, me parece que si el texto hubiera sido escrito algunos años después habría un espacio para analizar las emociones ligadas a la «idea crítica» implicadas en la noción de una lucha que se desarrolla por largos períodos y por varias generaciones. («A nivel de los movimientos sociales, la idea crítica se encuentra asociada a un culto a la lucha y a la combatividad, a una desconfianza hacia el diálogo y a una presteza para tomar medidas de fuerza. Cada lucha es una batalla de la guerra contra el imperialismo», p. 93). La vuelta de la tortilla no es solamente una metáfora o una idea «gráfica», sino que está cargada de afectividad y seguramente un Gonzalo posterior le hubiera dedicado un tiempo largo a su análisis.

3. ¿Cómo así los años 1990, con su prédica «emprendedora», individualista, de disminución de roles del Estado, etc., pueden haber afectado la «idea crítica»? Es probable que algunas personas nunca hayan oído nociones como las de tal idea²¹, y otras pueden haber desechado estas nociones para abrazar el discurso del éxito individual que vino con la década de 1990. Pero también asumo que estos dos discursos, el de la «idea crítica» y el individualista, pueden convivir en algunas personas y activarse de acuerdo a las circunstancias sin que se vivan como una escisión dramática del sujeto.
4. Para terminar con mi cuestionario personal, señalo que en las ocasiones en que se ha hablado de la «idea crítica» —o de una noción que creo cercana, la «revolución de los manuales» de Carlos Iván Degregori— normalmente, y estoy seguro de que es correcto, se ha visto su origen en un marxismo sobresimplificado, donde la sociedad se divide en dos grandes bandos, unos virtuosos, los otros malvados, muy parecido al de los textos maoístas posteriores a la ruptura con la Unión Soviética. Sin embargo, sin quitar un ápice de esta raíz marxista, vale la pena considerar si la «idea crítica» como visión del Perú no puede ser asimilada por el populismo; esto es por una forma de articulación política que también se construye —encarnada sucesivamente en diversos actores— sobre la base de la oposición entre el pueblo y la élite gobernante corrupta, que ve a las instituciones como un bloque con (o aliadas de) estas élites, y que en el Perú casi siempre ha reivindicado «lo nuestro» dándole un sentido popular, al menos desde Leguía y la Patria Nueva. En ese sentido, la «idea crítica» podría considerarse una especie de matriz conceptual compartida transversalmente —y tomada con mayor o menor radicalidad— por

²¹ Pienso en quienes llegaron a la adolescencia en la década de 1990 y después, pero también en personas de generaciones anteriores a la mía, para quienes la posibilidad de que esta visión estuviera presente en la escuela peruana era absolutamente nueva en la época en que se publicó el libro.

gente de izquierda que se considera cercana al marxismo y también por el ala izquierda de las tendencias y movimientos populistas que han surgido en nuestro devenir político, cualquiera que sea la relación conceptual que tengan con el marxismo.

Finalmente, es notable que esta visión del Perú no parecía afectar la perspectiva pedagógica, la cual mantenía las viejas formas de la pedagogía vertical tradicional. Algunos años después ha emergido entre docentes y expertos educativos la idea de promover el «pensamiento crítico» entre alumnos y alumnas. Pero confieso que el «pensamiento crítico» que se fomenta solo se reconoce como tal cuando tiene contenidos semejantes a los de la «idea crítica» y suena demasiado políticamente correcto para despertar mi entusiasmo. En general creo que, si bien la «idea crítica» surgió de una voluntad progresiva de no «comerse» la visión tradicional de la historia del Perú y devolverle vida y agencia, a estas alturas ha perdido su capacidad de hacernos reflexionar, esto es, de poner en cuestión nuestros propios supuestos.