



UNIVERSIDAD
DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**El Partido Civil Peruano y la integración indígena a la
sociedad: propuesta educativa escolar de la primera y
segunda generación del civilismo**

Tesis para optar el Grado de
Magíster en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa

Mauricio Rafael Gálvez Carcelén

Asesor(es):
Mgtr. Diana Ramos Icanaqué

Lima, diciembre de 2021



Aprobación

La tesis titulada *“El Partido Civil Peruano y la integración indígena a la sociedad: propuesta educativa escolar de la primera y segunda generación del civilismo”*, presentada por el Lic. Mauricio Gálvez Carcelén, en cumplimiento con los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa, fue aprobada por la asesora, Mgtr. Diana Ramos Icanaqué, y defendida el 07 de diciembre de 2021 ante el Tribunal integrado por:

.....

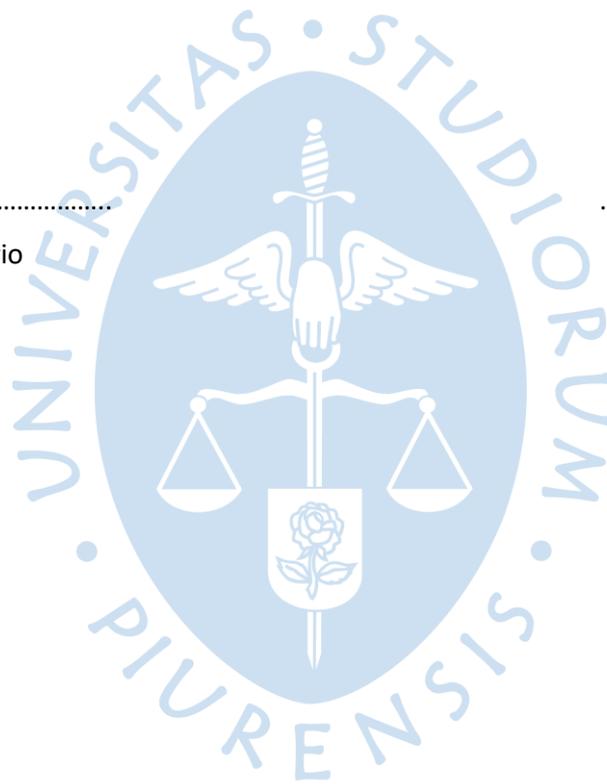
Presidente

.....

Secretario

.....

Informante





Dedicatoria

A mi familia por su apoyo incondicional e infatigable. Todo mi amor y gratitud.





Agradecimientos

A los profesores del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura por todo el conocimiento compartido.

A mi asesora, la Mgtr. Diana Ramos Icanaqué por recibir mi investigación con entusiasmo y acompañarme en el camino de su elaboración.

Al grato recuerdo de mi paso por las aulas de la Pontificia Universidad Católica del Perú y los cursos de Historia de la Dra. Margarita Guerra y el Dr. Jesús Cosamalón, en donde nacieron muchas preguntas e inquietudes intelectuales.

A mis colegas y amigos de ambas casas de estudio por su apoyo y permitir un aprendizaje constante.

A todos mi gratitud.





Resumen

La presente investigación pertenece a la línea de investigación histórica y analiza las propuestas educativas escolares planteadas por la primera y segunda generación del Partido Civil para integrar a la población indígena a la sociedad. La tesis está dividida en cuatro partes: la primera mostrará el planteamiento de la investigación; la segunda desarrollará todo lo sucedido con la primera generación del civilismo; la tercera versará sobre lo ocurrido con la segunda generación; finalmente, la cuarta parte discutirá las postrimerías del segundo civilismo y lo ocurrido con la población indígena en las décadas posteriores.

La metodología aplicada fue la de investigación histórica y el análisis de documentación histórica. Mientras que las fuentes primarias consultadas provienen de bibliotecas y archivos digitalizados a los que se pudo acceder dada la coyuntura. Asimismo, se han considerado documentos recogidos por otras fuentes. Finalmente, se consultó la bibliografía secundaria fundamental para este tema y subtemas de investigación.





Tabla de contenido

Introducción	15
Capítulo 1: Planteamiento de la investigación	19
1.1 Caracterización de la problemática	19
1.2 Formulación del problema.	20
1.3 Justificación de la investigación.....	20
1.4 Objetivos de la investigación	21
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	21
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	21
1.5 Hipótesis general de la investigación.....	21
1.6 Antecedentes de estudio.....	21
1.6.1 <i>Antecedente 1</i>	21
1.6.2 <i>Antecedente 2</i>	22
1.6.3 <i>Antecedente 3</i>	23
1.6.4 <i>Antecedente 4</i>	23
1.7 Metodología.....	24
Capítulo 2: El primer civilismo	27
2.1 Contexto histórico.....	27
2.1.1 <i>Política y sociedad</i>	27
2.1.2 <i>La cuestión indígena: antecedentes y situación</i>	31
2.2 El <i>ethos</i> civilista.....	35
2.2.1 <i>Principios políticos</i>	35
2.2.2 <i>Visión del indígena</i>	39
2.2.3 <i>Noción de ciudadanía</i>	41
2.3 Rol de intelectuales.....	43
2.4 Legislación educativa	44
Capítulo 3: El segundo civilismo	51
3.1 Contexto histórico.....	51
3.1.1 <i>Política y sociedad</i>	51
3.1.2 <i>La cuestión indígena: antecedentes y situación</i>	52
3.2 El <i>ethos</i> civilista.....	53
3.2.1 <i>Principios políticos</i>	54
3.2.2 <i>Visión del indígena</i>	54
3.2.3 <i>Noción de ciudadanía</i>	55
3.3 Rol de intelectuales.....	57

3.4 Legislación educativa	68
Epílogo	81
Conclusiones	87
Lista de referencias	91
Anexos	99
Anexo 1: Resumen general del Censo Escolar de la República de 1902	101
Anexo 2: Segmentación de habitantes por razas por departamentos a partir del Censo General de 1876.....	102



Lista de tablas

Tabla 1.	Población escolar global a nivel nacional a partir del censo escolar de 1902.....	73
Tabla 2.	Población escolar indígena a nivel nacional a partir del censo escolar de 1902.....	74
Tabla 3.	Colegios Nacionales que funcionaron en 1917, alumnos matriculados y aprobados, número de profesores y presupuesto anual.....	77
Tabla 4.	Establecimientos de instrucción primaria que han funcionado en el periodo 1915-1919.....	78





Introducción

La integración del Perú en una sola Nación fue uno de los pilares que sostuvo al proceso de Independencia y una promesa que se mantuvo muy presente durante los primeros años de la República. Sin embargo, al cerrarse el siglo XIX quedó en evidencia que esta seguía siendo un compromiso inconcluso. Una sucesión de gobiernos militares caudillescos, desarrollados durante el llamado Primer Militarismo (1827-1872), impidieron que se llevara a cabo de manera sostenida y con continuidad un verdadero proyecto nacional y lo que esto conlleva. De acuerdo a Natalia Sobrevilla (2004), y como se desarrollará más adelante, en la década de 1850 irrumpió un proyecto liberal, encarnado en la figura de Ramón Castilla, que intentó tomar la senda reformista. Sin embargo, y a pesar de haber registrado logros políticos, económicos, sociales y educativos, perdería empuje en la década siguiente. Aun así, ya se había hecho de un sitio en el terreno ideológico. Posteriormente, en la década de 1870 apareció el Partido Civil, el primer partido político y además compuesto por civiles. Este advenimiento no solo marcó un hito en la historia política del país, sino también en el ámbito de las propuestas civiles, económicas y educativas.

La presente investigación hace un análisis de la propuesta educativa, a nivel escolar, esbozada por la primera y segunda generación civilista con el fin de integrar a la población indígena a la sociedad peruana. Esta investigación partió de la problemática que, históricamente, el acceso a la educación ha sido dispar en el Perú. Con la aparición del primer partido político de nuestra historia, la educación se posicionó como un tema de mucha mayor importancia. Anteriormente, señala Basadre (2004), bajo la presidencia de Castilla se expidieron dos Reglamentos Generales de Instrucción y se creó una gran estructura administrativa. Se enfatizó en la educación popular, dirigida a los pobres, la cual se organizó en escuelas de primeras letras, las de artes y oficios, las de la infancia y la escuela normal. En este periodo, la educación infantil se apoyó de la educación parroquial y fue notablemente centralista; además de estar orientada a las labores manuales. Su desarrollo será explicado más adelante.

El Partido Civil, una vez ya presente en la escena política, abrazó las ideas de avanzada decimonónicas para modernizar al país en aspectos sociales, políticos y económicos, pero también una de sus preocupaciones más resaltantes fue la inserción del indígena al proyecto de Nación, y consideró que la educación sería un vehículo fundamental para lograrlo. Resaltando que su concepto de ciudadanía también resultaría problemático. La primera generación de civilistas debatió dicha importancia entre sus miembros, mostrándose diversas posturas intelectuales al respecto. Aquí destacaron los nombres de Manuel Pardo, Pedro Gálvez, Luis Benjamín Cisneros y Félix Cipriano Coronel Zegarra.

Con respecto a la primera categoría de fuentes, y para comprender el pensamiento detrás del Partido Civil, la educación y la influencia del positivismo en sus propuestas, se consultó literatura e investigaciones realizadas por Carmen McEvoy (1994; 2004; 2007; 2008; 2019) y por Ulrich Mucke (2010); ambos referentes obligatorios de los estudios en torno al partido. Dichos estudios han permitido profundizar sobre el pensamiento de Manuel Pardo Lavalle, el ideario del Partido Civil y el rol que ambos jugaron sobre la propuesta educativa. Asimismo, la misma literatura sirvió para comprender los postulados principales de intelectuales del periodo tales como Manuel Vicente Villarán, Alejandro Deustua, Javier Prado Ugarteche, Pedro Labarthe, Samuel Ortiz de la Puente, Joaquín Capelo, Francisco García Calderón Rey, Manuel González Prada, Cipriano Coronel Zegarra, Luis B. Cisneros, Pedro Gálvez Egúsqiza y el propio Manuel Pardo Lavalle quienes, cual paradigma, marcaron la tendencia del momento e influyeron en las propuestas de los partidos políticos como el civilista. Otros autores que permiten tener una visión general y amplia del Partido Civil, desde la óptica política, son Garavito (1989), Pease y Romero (2013), Miró Quesada (1961), y Luna (2014).

Con respecto a la segunda categoría, y con el propósito de comprender a profundidad el fenómeno de cuyo tenor es la presente investigación, se consultaron las investigaciones académicas realizadas por Jorge Ccahuana (2014) (2020) y Ximena Málaga (2014), las cuales para fines de esta investigación se considerarán antecedentes locales del problema estudiado. Estos trabajos no solo versan sobre la segunda mitad del arco histórico en el que se desarrolla nuestra investigación, sino que también abordan directamente la problemática educativa del momento y cómo la enfrentó el Partido Civil durante las primeras décadas del siglo XX. Con un análisis meticuloso de fuentes primarias, las investigaciones de Ccahuana y Málaga han sido un importante punto de partida, de consulta y referencia para la presente investigación.

Con respecto al panorama educativo de los años durante los cuales transcurre esta investigación, se consultaron investigaciones importantes realizadas por Espinoza (2007; 2011), Contreras (1996), Martín (1996), Luna (1911), Chileno (2004) (2013), Apaza (2016), y Guerra y Leiva (2001). La línea en que transcurren estas investigaciones muestra que el periodo ocupado por el civilismo tuvo, al menos trazado, importantes cambios en diversos ámbitos del campo educativo y que, sin embargo, encontraron cuantiosas limitaciones. Del mismo modo, recogen los enfoques que dichas medidas tuvieron, sus protagonistas y reveses.

En cuanto a la situación política, el contexto social y el estado en los que se encontraba la población indígena, se consultó la literatura desarrollada por Flores Galindo y Burga (1987), Ossio (1992), Davies (1974), Pease y Romero (2013), Peralta (2011), Monsalve (2009), Bonilla (1984), Luna (2014) y Aljovín (2005). Estas fuentes permiten concebir el panorama político general de aquellos años en los que transcurre la presente investigación, pero, más importante aún, proporcionan información de gran relevancia sobre la participación política de las distintas poblaciones en el territorio nacional,

el acceso al sufragio de las mismas, información electoral, los lazos de clientelismo que se fortalecieron a nivel regional durante los gobiernos civilistas y los antecedentes políticos a los movimientos que velaban por la población indígena como la Sociedad Amiga de los Indios. Finalmente, se consultaron textos que permitieran tener una visión aún más amplia del periodo histórico estudiado, como Klarén (2004), Cotler (2005), Werlich (1978), Pike (1967), Contreras y Zuloaga (2014), Contreras y Cueto (2018), y los textos clásicos de Basadre (2005), Vargas Ugarte (1984) y Pons Muzzo (1986).

Para fines investigativos, la metodología empleada para este trabajo de corte histórico consistió en revisar y analizar documentos históricos concernientes a las políticas educativas del Partido Civil, enfatizando en análisis de contenido y la interpretación de los mismos. Estas fuentes se contrastaron con otras investigaciones fundamentales hechas en torno al Partido Civil y su ideario, así como también las reformas o medidas educativas llevadas a cabo durante la República Aristocrática (1919-1930). Dicho análisis de documentos se realizó tomando en consideración la mentalidad del periodo estudiado, la contribución de los intelectuales y los cuatro ejes de análisis seleccionados: el enfoque detrás de los cambios educativos; las modificaciones curriculares; los criterios de configuración de la plana docente; y los planes de infraestructura y organización escolar.

Esta investigación se ha organizado en tres capítulos y un epílogo. El primero presenta el planteamiento de la investigación, mostrando la problemática histórica de la educación del indígena abordada por militantes, políticos e intelectuales vinculados al Partido Civil desde la perspectiva de algunos estudios previos, así como la justificación que expone las razones por las que se realizó la investigación, los objetivos que se demostraron, la hipótesis que se corroboró a través de la investigación y los antecedentes de la investigación.

El segundo capítulo está dedicado a la primera generación del civilismo, es decir, aquella que surge junto al Partido Civil en 1871 y estará en el poder bajo el mando de Manuel Pardo y Lavalle entre 1872 y 1876. Aquí se realizó una contextualización histórica, tomando en consideración las características de la sociedad y la coyuntura política en la que el Partido Civil se erige por primera vez. Asimismo, se procedió a explicar y desarrollar la situación en la que se encontraba la población indígena en aquel entonces, además de considerar los antecedentes en la materia que recogerá el civilismo para su plataforma política. Por otra parte, se presentó el *ethos* civilista; es decir, los principios políticos, económicos, sociales y educativos que enarbolaron los miembros de esta primera generación y que, además, pretendieron llevar a cabo. En este punto no se puede dejar de lado la importancia política que el partido le dio a la población indígena, explicando la visión que tenían de esta y su ubicación en el proyecto de ciudadanía. En el siguiente subtema de este capítulo se discutió el rol que jugaron los intelectuales del periodo, así como también las principales ideas acogidas por el civilismo. Por último, se procedió a presentar y analizar las medidas tomadas por el Partido Civil, y las reformas emprendidas en materia educativa, así como también teniendo presentes sus características

y posibles limitaciones, incluyendo algunas características de la educación del momento tales como los textos escolares y el progresivo robustecimiento del presupuesto destinado al ramo.

El tercer capítulo está dedicado a la segunda generación del civilismo, es decir, aquella que se forja tras la Guerra del Pacífico (1879-1884), que tonifica la propuesta del civilismo y está en el poder durante la República Aristocrática entre 1895 y 1919. El primer subtema del capítulo también trata de una contextualización histórica que considera las características de la sociedad y la coyuntura política en las que el civilismo retorna y se re-erige. En este punto se observa que hay un retorno a enfocarse en la población indígena alimentado por la Guerra con Chile y los debates intelectuales que esta despertó. De esta manera, y prosiguiendo con la línea de investigación, se contextualizó la situación en la que se encontraba la población indígena durante la República Aristocrática y, nuevamente, se consideraron los antecedentes en el ámbito en cuestión. A continuación, se presentó el ideario y espíritu civilista; nuevamente, aquellos principios rectores que condujeron a los civilistas que ocuparon la presidencia durante la República Aristocrática. Naturalmente, y en consonancia con el enfoque de la investigación, se hizo énfasis en la importancia que tuvo la figura de la población indígena para los planes políticos del civilismo. En el subtema siguiente se abordó el rol que tuvieron los intelectuales más destacados del periodo que, vinculados al Partido Civil, propusieron un abordaje de la cuestión indígena a través de la educación. Un grupo mucho más numeroso que en la etapa anterior, se consideraron los aportes de: Manuel Vicente Villarán, Alejandro Deustua, Javier Prado, Pedro Labarthe, Manuel González Prada, Francisco García Calderón, Samuel Ortiz de la Puente y Joaquín Capelo. Por último, se procedió a presentar y analizar las medidas tomadas por el Partido Civil en materia educativa, así como también teniendo presentes sus características y posibles limitaciones.

A modo de colofón se desarrolla un epílogo donde se presentan los cambios ocurridos en los años posteriores al periodo estudiado en materia de integración de la población indígena y cómo los principales actores de las décadas de 1920 y 1930, tales como Augusto B. Leguía liderando el Oncenio, José Carlos Mariátegui y Víctor Raúl Haya de la Torre, los incluyen en su discurso y los incorporan a sus plataformas políticas. Finalmente, y para cerrar esta investigación, en el último apartado se enumeran y presentan las conclusiones arrojadas por la investigación.

Queda a disposición de la comunidad científica de educadores un aporte sobre la inserción educativa del indígena peruano en la historia, el mismo que permitirá seguir profundizando la problemática en otros contextos y tiempos.

Capítulo 1: Planteamiento de la investigación

1.1 Caracterización de la problemática de investigación

La inserción de todos los actores de la sociedad peruana en el sistema educativo es un reto que se procura cumplir con gran tesón. En un plano doméstico, la Constitución Política reconoce y destaca el derecho inalienable de todo peruano para acceder a la educación; asimismo, leyes más recientes en el campo educativo aseveran como pilares de la educación el pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural y la inserción (Ley N°30220, 2014). Además, en el plano internacional, la UNESCO afirma la importancia que todos los actores participantes de la Educación vean a la diversidad como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005). Sin embargo, en nuestro país y en retrospectiva histórica, dicha importancia ha sido largamente postergada. Los anales históricos arrojan que han existido brechas sociales, económicas y educativas entre la población criolla e indígena. Arrastrándose desde la colonia, un acceso dispar a la educación entre ambos. La República vio un muy lento avance en ese aspecto.

En las últimas décadas del siglo XIX se fundó el primer partido político de la historia del Perú, el Partido Civil. Dicha asociación abrazó las ideas de avanzada decimonónicas para modernizar al país en aspectos sociales, políticos y económicos, pero también una de sus preocupaciones más resaltantes fue la inserción del indígena al proyecto de Nación, y consideró que la educación sería un vehículo fundamental para lograrlo. La primera generación de civilistas debatió dicha importancia entre sus miembros, mostrándose diversas posturas intelectuales al respecto. Una vez alcanzada la presidencia, dichas propuestas se pondrían en marcha, encontrándose con aciertos y reveses. Lo mismo ocurriría con la segunda generación de civilistas tras la Guerra del Pacífico (1879-1883) y la Reconstrucción (1884-1895).

El civilismo como partido y como gobierno, en sus dos momentos, significaron estabilidad para el país puesto que fueron paréntesis a los militarismos que condujeron al país desde la independencia. Por tanto, al priorizar la conducción del país en manos de civiles, los políticos abrazaron las corrientes intelectuales y científicas en boga en sus respectivos momentos. Desde finales del siglo XIX, el positivismo proveniente de Europa tuvo gran impacto en la política. Es así que se vuelca la mirada hacia la población indígena bajo el supuesto que, de ser integrados a la sociedad y la economía, la Nación progresaría.

El Partido Civil, durante su existencia, resaltó la importancia de insertar al indígena en el proyecto nacional. Las investigaciones que han abordado este aspecto, además de contrastar con la realidad de la educación actual, demuestra la relevancia de discutir y profundizar en el tema en cuestión. Un reflejo de dicha importancia es que los partidos políticos, en la actualidad, deben ser claros en su propuesta educativa; así como el Partido Civil intentó serlo en su momento. Hoy por hoy, las leyes exigen la universalidad de la educación, de modo que recordar los antecedentes políticos

históricos es importante; así como también complementar y aportar a los estudios realizados previamente sobre la educación de la población indígena en nuestro país.

1.2 Formulación del problema

Por las razones antes expuestas, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron las políticas educativas de inserción del indígena propuestas por el primer y el segundo civilismo?

1.3 Justificación de la investigación

Si bien la presente investigación es de naturaleza histórica y por tanto analizará un caso del pasado en el Perú, no podemos dejar de hacer hincapié en la relevancia de la universalidad de la educación y, siendo más específicos, la integración de los futuros ciudadanos. Siguiendo esta premisa, podemos observar cómo en el presente se hacen todos los esfuerzos, desde distintos frentes e instituciones, para que la educación llegue a todos los niños del Perú sin importar su ubicación, condición socioeconómica o contexto cultural.

Así pues, la inserción de todos los actores de la sociedad peruana en el sistema educativo es un reto que se persigue con gran tesón. En el plano doméstico, la Constitución Política reconoce y destaca el derecho inalienable de todo peruano para acceder a la educación; asimismo, normas más recientes en el campo educativo aseveran como pilares de la educación el pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural y la inserción, como lo señala la Ley N°30220. Por otra parte, en el plano internacional, la UNESCO afirma la importancia que todos los actores participantes de la Educación vean a la diversidad como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

De este modo, y siguiendo la segunda línea de investigación propuesta por la Universidad de Piura de "Educación y diversidad", este trabajo de corte histórico busca aportar al estudio de la educación en el Perú. Siendo un campo de mucho dinamismo, es importante contar con más investigaciones y más aún aquellas con perspectiva histórica para poder percibir qué logros ha habido en el campo educativo a través del tiempo y qué más hay por hacer. Asimismo, esta investigación también facilitará la unión de aquello estudiado sobre la educación bajo el civilismo en el siglo XIX con aquella del XX.

De esta manera, la presente investigación plantea como primera y principal pregunta de qué manera buscó el Partido Civil integrar a la población indígena a la sociedad por medio de su propuesta educativa a nivel escolar. En segundo lugar, planteamos la pregunta de si es que el plan educativo civilista también contemplaba la concesión de una ciudadanía a la población indígena. En tercer lugar, nos preguntamos de qué manera influyeron que los intelectuales de la época en el plan educativo del Partido Civil. Finalmente, y como cuarta pregunta, pretendemos resolver el papel jugó la Sociedad

Amiga de los Indios de 1867 en la propuesta educativa de integración indígena del Partido Civil en su primera generación.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 *Objetivo general*

El objetivo principal de esta investigación es describir la propuesta educativa, a nivel escolar, esbozada por la primera y segunda generación civilista con el fin de integrar a la población indígena a la sociedad peruana.

1.4.2 *Objetivos específicos*

Un primer objetivo específico es describir la manera en que el Partido Civil buscó integrar a la población indígena a la sociedad por medio de su propuesta educativa a nivel escolar.

Un segundo objetivo específico es revisar el discurso político civilista y la relación que en este guardaban educación y ciudadanía sobre la población indígena.

Un tercer objetivo específico es desarrollar la manera en que los intelectuales de la época influyeron en el plan educativo del Partido Civil en los dos momentos históricos estudiados.

Finalmente, el cuarto objetivo específico es analizar el papel que jugó la Sociedad Amiga de los Indios en la elaboración de la propuesta educativa de integración indígena del Partido Civil en su primera generación.

1.5 Hipótesis general de la investigación

Las políticas educativas acerca de la inserción del indígena propuestas por las dos generaciones del Partido Civil fueron numerosas y estuvieron orientadas, bajo el pensamiento de la época, a la integración de este grupo humano con el fin de civilizarlo y lograr el progreso material.

1.6 Antecedentes de estudio

Tras haber hecho una búsqueda exhaustiva sobre el tema de investigación, se encontraron disponibles los siguientes antecedentes que denominaremos locales.

1.6.1 *Antecedente 1*

Ccahuana (2013) realizó la investigación “«Según la capacidad intelectual de cada uno»: Élite, estado y educación indígena a inicios del siglo XX”, la misma que fue tesis para optar el título de Licenciado en Historia por la Pontificia Universidad Católica del Perú.¹ Dicha investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, descriptivo, histórico y no experimental. Asimismo, su objetivo fue demostrar la existencia de una política educativa racializada a inicios del siglo XX, lo cual se constituyó

¹ La razón para elegir esta investigación radica en que aborda directamente el tema de la presente investigación, empero para la segunda generación del civilismo. A pesar de tratarse de una tesis de licenciatura, esta proporciona un panorama muy rico en información y hace referencia a otras fuentes útiles para consultar. Finalmente, como se señaló anteriormente, existen pocas investigaciones que aborden este tema en concreto; de modo que aprovecharlas es importante.

en uno de los primeros proyectos inclusivos de las clases dirigentes en ser aplicados efectivamente; en aquel caso, en manos del Partido Civil, concretamente.

Los resultados arrojados por la investigación de Ccahuana muestran que la segunda generación civilista pretendió modernizar la sociedad a través de la educación pública. Enmarcados en la tendencia internacional de las teorías raciales propuestas por el positivismo social, los nuevos civilistas buscaban modernizar la sociedad tomando como referente los nuevos estereotipos propuestos científicamente por la teoría sobre las razas consideradas inferiores, como fue el caso de la indígena, todo lo cual se tradujo en la implementación de una educación limitada para esos grupos. De esta manera, y como demuestra Ccahuana, los estereotipos tradicionales tejidos acerca del indígena y la teoría racial moderna dieron forma a las políticas educativas con las cuales el estado inició el camino de inserción del indígena en la sociedad civil en el siglo XX.

Este antecedente es útil pues aborda el tema de investigación directamente, aunque verse solo sobre el segundo civilismo. Asimismo, la investigación en cuestión proporciona data y teoría relevante para el desarrollo de este proyecto. Teoría sobre los esquemas mentales de la época que justificaron, en su momento, la importancia de un proyecto educativo para los indígenas en el Perú. Datos relevantes sobre las iniciativas educativas puestas en marcha por la segunda generación de civilistas para llevar a cabo su propósito político.

1.6.2 Antecedente 2

Málaga (2014) realizó la investigación “La educación racializada: políticas educativas para indígenas a inicios del siglo XX. El caso de Puno”, la misma que fue tesis para optar el grado de Magíster en Historia por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Dicha investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, descriptivo, histórico y no experimental. Asimismo, su objetivo fue demostrar que a través de las políticas educativas instituidas en las primeras décadas del siglo XX, en el caso de Puno y su relación con políticas nacionales y macro regionales, se buscaba construir un sujeto indígena que responda a las necesidades de definición de un Estado Nación y a la modernización en curso. Políticas emprendidas por las autoridades civilistas de la segunda generación.

Los resultados arrojados por la investigación de Málaga muestran que, si bien no hubo políticas claras para la población indígena, sí se les tomó en cuenta como sujetos importantes en la planificación de la educación; sobre todo en un periodo tan álgido como el de los albores del indigenismo peruano. Según estos principios, las bases materiales sobre las cuales se formó la imagen del indígena desde el Estado central se vincularon a mecanismos de control necesarios para mantener al indio en su lugar, al mismo tiempo que se le daba la educación para hacerlo encajar de alguna manera en el proyecto nacional.

De este modo, afirma la autora, el Estado practicaba el control a través de reglamento de la ley de instrucción. Este antecedente es útil pues da buenas luces sobre la propuesta y aplicación de

políticas educativas sobre la población indígena en un espacio geográfico concreto. Asimismo, la investigación en cuestión proporciona data y teoría relevante para el desarrollo de este proyecto. La teoría aplicada permite comprender los esquemas mentales y debates intelectuales de la época que explicaron la importancia de emprender el proyecto educativo dirigido a la población indígena. Los datos permiten vislumbrar la aplicación de las iniciativas educativas del segundo civilismo al caso estudiado.

1.6.3 Antecedente 3

Ccahuana (2014) realizó la investigación “¿Educar al indígena? El Partido Civil y los jóvenes reformistas a inicios de la República Aristocrática”, la misma que se encuentra publicada en la revista *Histórica* de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Dicha investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, descriptivo, histórico y no experimental. Asimismo, su objetivo principal fue demostrar cómo las nuevas ideas positivistas abrazadas por la nueva generación de civilistas condujeron a replantear el papel del Estado en la sociedad, tal y como era el caso de la asimilación del indígena en la sociedad por medio de la escuela pública. Todo ello bajo la mirada paternalista de que un programa de educación pública propuesto por este civilismo sería un medio para redimir a los sectores indígenas.

Los resultados arrojados por la investigación de Ccahuana muestran que, si bien la nueva generación de civilistas también se embebió de presupuestos racistas y postulados científicos, creyeron con certeza en la asimilación del indígena a la sociedad por medio de una redención en manos de la educación, y para lograrlo era necesaria la centralización de esta misma. Además, la propuesta educativa de estos nuevos civilistas fue una réplica a postulados radicales de intelectuales de la época. Su discurso racial asimilativo terminó, a fin de cuentas, impulsando una pedagogía poco amigable hacia el indígena que hizo difícil la expansión de la educación popular en el sector rural. Este antecedente es útil pues permite profundizar en los debates intelectuales en torno de la asimilación del indígena a la sociedad por medio de la educación. Da luces acerca de las posturas que se enfrentaron tanto dentro como fuera del segundo civilismo con respecto al rol de la educación sobre la población indígena.

1.6.4 Antecedente 4

Ccahuana (2020), realizó la investigación “La reforma educativa de 1905: Estado, indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática”, la misma que se encuentra publicada en la revista *Apuntes de la Universidad del Pacífico*. Dicha investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, descriptivo, histórico y no experimental. Asimismo, su objetivo principal fue demostrar que existió un interés por parte del civilismo, en su segunda generación, por modernizar la educación pública y emplearla, a su vez, como herramienta para modernizar al indígena bajo la concepción racial que tenían sobre él; esto último se pudo observar al ponerse en marcha con la reforma educativa de 1905,

ocurrida bajo la primera presidencia del civilista José Pardo y Barreda. La presente investigación se desarrolló siguiendo la misma línea de trabajo de Ccahuana y arribó a conclusiones similares al autor.

Los resultados arrojados por la investigación del historiador antes mencionado muestran que la expansión de la educación hacia los sectores populares se convirtió en una de las principales propuestas de los intelectuales de inicios del siglo XX para reformar la sociedad; personajes que se embebieron del positivismo y el liberalismo, y que vieron necesario transformar y potenciar las capacidades de la raza indígena. Se dieron intentos para llevar esto a cabo, diferenciando un programa para el sector rural y otro para el urbano. Mientras que para el positivismo se propuso una educación más elemental, para el liberalismo se propuso la educación común. Dicha diferenciación se basaba en teorías que acusaban la existencia de hábitos heredables y otros maleables en las razas humanas. Este antecedente es útil pues permite profundizar en el porqué de las propuestas educativas de la segunda generación civilista sobre los indígenas. Los sustentos ideológicos y científicos que los movilizó a hacer reformas en el sector educativo, así como también comprender los cambios que la reforma de 1905 implicó para el sector estudiado.

1.7 Metodología

La investigación se desarrolló mediante el análisis de sendos documentos históricos, fuentes primarias. Dichos documentos constaron de censos poblacionales como el de 1876; censos educativos; diversas ediciones del diario *El Peruano* de los años en que el civilismo estuvo en el poder para analizar las leyes aprobadas en materia educativa; ejemplares de diarios regionales como *El Grito del Pueblo* de Lambayeque que se manifestaran sobre el devenir de la educación a nivel nacional y local; discursos del civilista Manuel Pardo —e información sobre ellos recogida en fuentes secundarias—; tratados de intelectuales de la época que versaran sobre educación o la población indígena. Toda esta bibliografía primaria fue analizada meticulosamente desde la óptica intelectual en boga durante el periodo estudiado; es decir, el positivismo, la creación de una ciudadanía, paternalismo con respecto a los indígenas y el deseo de lograr el progreso a través de medios como la educación.

El análisis de la propuesta educativa del civilismo para integrar a la población indígena a la sociedad se realizó siguiendo cuatro ejes. En primer lugar, el enfoque que siguieron los cambios educativos realizados por el Partido Civil. Es decir, qué propósito o derrotero buscaba tal medida y si esta incluía la creación de una ciudadanía para la población indígena. En segundo lugar, las modificaciones dirigidas al contenido curricular. En tercer lugar, el eje de la plana docente. Con respecto a este, el análisis pretende abarcar los criterios y características que los docentes a contratar debían seguir y tener, tales como su procedencia, experiencia, entre otros. En cuarto lugar, el eje de infraestructura y organización. Sobre este eje se estudiarán los cambios y reformas que se deseaban hacer a nivel de las estructuras, logística y autoridades.

Finalmente, es perentorio señalar que el estudio de las fuentes primarias –el cual presentó dificultades de acceso y logística dada la coyuntura actual– fue complementado y enriquecido con bibliografía secundaria pertinente y accesible. La gran mayoría textos clásicos, así como también otras investigaciones que ya han dado tratamiento y hecho análisis sobre fuentes primarias que podemos aprovechar y complementar con nuestro aporte.





Capítulo 2: El primer civilismo

2.1 Contexto histórico

2.1.1 *Política y sociedad*

Las guerras de independencia encontraron a un país con una sociedad desarticulada que, una vez conseguida y consolidada la ruptura con España y el establecimiento de un nuevo orden político, se podría colegir y forjar un proyecto de Nación que integrara a los ahora llamados “peruanos”. Sin embargo, el devenir fue distinto. De acuerdo a Mark Thurner (1996), citando a Hobsbawm, solo recién a partir de 1884 se habla de “Nación” como los habitantes o el pueblo bajo un solo gobierno o estado”. En el Perú poscolonial estos conceptos resistieron tal redefinición. Ya en tiempos independientes, prosigue Thurner, San Martín declaró en 1821 que los “indios o naturales” serían reconocidos como “peruanos”, lo cual trajo problemas ya que se empleó para identificar a los “indios comunes” y no a los demás pobladores. Posterior y progresivamente se adoptó la figura del “indígena” como objeto del discurso nacional, producto de una invención nacional del sujeto. Seguía siendo un problema de concepción pues existían diversas visiones como la de las élites provinciales, la de Lima, el criterio de posesión de propiedad, entre otros. De este modo podemos observar que lo que parte de un debate conceptual dentro del proyecto nacional y de la determinación de quiénes forman parte de dicho proyecto, termina siendo una realidad incompleta ante la ley y dentro del discurso oficial.

Como señalan Contreras y Zuloaga (2014):

En el terreno político fue complicado asentar el modelo republicano de gobierno, según el cual la comunidad nacional estaba compuesta de ciudadanos preparados para asumir potencialmente tareas de gobierno y representación. Durante la guerra de independencia había emigrado, cuando no muerto, buena parte de la población más ilustrada del país (pp.172-173).

Las palabras de Basadre (1978) resultan muy elocuentes para describir las claras supervivencias coloniales y precoloniales:

Al iniciarse la República supervivieron por eso, en primer lugar, las bases generales de la vida social. Continuó la división de castas; si bien algunos españoles se retiraron, sus hijos peruanos fueron, junto con los vástagos de la nobleza netamente criolla, los elementos más importantes de la vida de los salones; el régimen de familia continuó sin alteración; los “indios” siguieron siendo “el barro vil con que se hace el edificio social”; los negros continuaron como gente anexa a las viejas casonas y a las grandes haciendas costeñas. El clero conservó su rol de dueño de la vida espiritual de las clases acomodadas como de las clases populares, premunido además de privilegios y fueros [...]. (Basadre, 1978, como se citó en Pease y Romero, 2013, p.25)

Ahora bien, las primeras décadas de vida independiente se vieron protagonizadas por una serie ininterrumpida de gestas caudillescas, motines, golpes de estado y, sobre todo, visiones de país,

diversas y limitadas. La ausencia de civiles en los más altos cargos políticos fue un síntoma de que los proyectos nacionales propuestos tuvieron un sesgo castrense y personalista, en lugar de reformista e integral. Como afirma Carmen McEvoy (2011), no se habla de una sola república, sino de muchas. La autora revela que durante las dos primeras décadas de vida republicana, el republicanismo peruano se manifestó a través de tres cepas, una de las cuales fue de corte militarizado. Esta última particularmente presente dada la convulsión política que corría en aquel entonces.

A pesar de la anarquía de la que se habla en los años posteriores a la independencia, encontramos que se alcanzó cierta estabilidad hacia mediados del siglo XIX. Este hito lo encontramos en la figura del mariscal Ramón Castilla. Durante los años que estuvo frente a la presidencia, al gobierno militar y liberal de Castilla se le atribuyen un número considerable de reformas en materia social, económica y educativa (Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Klarén, 2004; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018). Estilo que lo caracterizan y diferencian de otros caudillos del periodo conocido como Primer Militarismo (1827-1872).

Al haberse alcanzado una relativa paz en la década de 1850, Castilla Marquesado emprendió una serie de reformas que ordenaron el aparato administrativo, estructuró el comercio, confeccionaron el primer presupuesto nacional, y, apoyado por los réditos provenientes del boom guanero, permitió invertir en obras públicas, la modernización de las principales ciudades y la consolidación de las deudas pendientes a acreedores nacionales desde las guerras de independencia y el militarismo. Concomitantemente, la mencionada bonanza guanera permitió la formación de una burguesía que irá tomando protagonismo en las décadas siguientes. En materia social, naturalmente, destaca la abolición tanto del tributo indígena como la esclavitud de los afroperuanos, ambas ocurridas en 1854 (Bonilla, 1984; Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Klarén, 2004; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018).

Con respecto al campo educativo, uno de los principales hitos del régimen de Castilla, como también lo sería la fundación de la Escuela de Artes y Oficios en 1849, el desarrollo de la docencia como carrera pública, los colegios nacionales de provincias, los institutos especiales y la Escuela Normal, fue la elaboración del primer Reglamento de Instrucción Pública de 1850 (Vargas Ugarte, 1984; Basadre, 2014). Un antecedente importante en materia de reforma educativa. Años después en 1855, manifiesta Espinoza (2011) se emitiría el segundo código donde el Estado debía subsidiar regularmente las escuelas locales, y, al año siguiente, se reestablecieron los gobiernos municipales. Asimismo, los presupuestos nacionales condujeron a un incremento de fondos destinados a la instrucción primaria. El código de 1850 permitió la creación de juntas de instrucción no remuneradas a nivel departamental, provincial y parroquial, mientras que el de 1855 introdujo las comisiones de instrucción pública, también en formatos de nivel departamental, provincial y parroquial. Con el esquema trazado de esta manera, el Estado buscaba establecer alianzas con las élites locales y ejercer mayor control sobre sus

comunidades (pp.94-95). Pero la atención puesta en el campo educativa durante los años de Ramón Castilla en el poder no estuvo exenta de limitaciones, resistencias y contramarchas.

Estos cambios marcaron una impronta en la historia educativa peruana del siglo XIX, pero estos seguían siendo años con gobiernos encabezados por militares. Si bien influenciados por intelectuales como Bartolomé Herrera, desde el bando conservador, o Pedro Gálvez, Sebastián Lorente y Benito Laso, desde el bando liberal (Basadre, 2014), las décadas de 1850 a 1870 continuaban teniendo preeminencia castrense en el poder. Realidad que cambiará con la aparición del Partido Civil en 1871.

El país que dejan los militares es uno mucho más complejo que aquel que encontraron los libertadores en la década de 1820. De acuerdo al censo de 1862, el Perú contaba con 2 487 916 habitantes y con una sociedad aún golpeada por la Guerra Hispano-Sudamericana, liderazgo político inestable, debilitamiento del régimen de consignaciones del guano y una creciente crisis fiscal, además de resonantes insurgencias indígenas al interior del país (Basadre, 2014). Estas últimas serán discutidas más adelante. Así pues, se pone en evidencia un descontento hacia la casta militar. Como señala McEvoy (1994), a partir de mediados del siglo XIX surge el civilismo en contraposición al proyecto político patrimonialista militar.

Fundado en 1871, el Partido Civil fue bautizado así “para subrayar su oposición a que los militares continuasen monopolizando el gobierno” (Contreras y Zuloaga, 2014, p.193). Como explica Jorge Bravo (1970):

El guano hace nuevos ricos; la devolución parcial de tierras a algunos de sus antiguos propietarios matiza la composición de las clases agrarias; los señores definitivamente desposeídos, buscan en las luchas políticas, bajo coberturas liberales, el camino para rescatar su perdido poder, mientras el caciquismo se afirma sobre todo en la sierra. Pero la gran revolución se produce cuando por intermedio del movimiento civilista queda asegurado el acceso masivo de las nuevas clases burguesas y las viejas clases aristocráticas y también –lo que no es exactamente equivalente- entre los propietarios de tierras y los grupos urbanos (Jorge Bravo, 1970, como se citó en Garavito, 1989).

El pasaje de Bravo nos revela que para la segunda mitad del siglo XIX, encontramos en el Perú una burguesía con poder económico que irá reclamando espacios en las esferas del poder político. Es también un momento en el que el poder no solo se encuentra concentrado en las tierras sino también en las cada vez más diversas actividades económicas; pero, a pesar de esta diversificación progresiva, costa y sierra acentuarán sus diferencias. Una serie de cambios que también se alimentarán del rechazo hacia gobernantes militares y que reclamarán la presencia de dirigentes civiles.

Primero llamado Sociedad Independencia Electoral, el Partido Civil nació con el formato de un club electoral que impulsaría la candidatura de Manuel Pardo Lavalle a la presidencia de la República. Asevera Mücke (2010) que “Pardo era un hombre de negocios exitoso proveniente de una de las

familias más distinguidas de Lima [...] había ocupado diversos cargos de gobierno y había efectuado una contribución sustancial a la agenda política del momento. Pardo era el epítome de la nueva clase dominante peruana [...]” (p.111). Entre los cargos que había ocupado hasta ese momento se encontraban ministro de Hacienda bajo Mariano Ignacio Prado, director de la Sociedad de Beneficencia Pública en 1868, fundador de la Caja de Ahorros, y alcalde de Lima entre 1869 y 1870, desde donde hizo reformas dirigidas a la higiene, ornato y el fomento de la educación primaria (Garavito, 1989; Basadre, 2014).

Las elecciones de 1872 se celebraron en un contexto de mucha convulsión política, acompañada de una galopante crisis económica. Por medio de un complejo sistema electoral se elegiría al sucesor de José Balta. Jorge Basadre (2014) indica lo siguiente:

El protagonismo de las masas se hizo presente durante las agitadas elecciones de 1872. Más que una simple oposición entre ‘civilismo’ y ‘militarismo’, la multitud actuó movida por intereses propios que coincidieron temporalmente con los de Manuel Pardo y sus partidarios. (p.110)

Contreras y Zuloaga (2014) afirman que:

El Partido Civil logró integrar parte de las élites provinciales y sectores de la clase popular urbana entusiasmadas con el aire de renovación que trajeron los civilistas, cuyas ideas parecían marchar en consonancia con las defendidas en la culta Europa. La difusión de la educación y de las vías de comunicación modernas, la vigencia de los impuestos, desterrando la costumbre estatal de vivir de los estancos de materias primas; la descentralización en el gobierno y el apoyo a las empresas basadas en el trabajo figuraron como puntos importantes del nuevo partido. (p.194)

La cita de estos autores revela que, a pesar de ser un partido liderado por una burguesía boyante y la llamada oligarquía, el civilismo original buscó el apoyo de las clases populares. Como partido abrazó las nociones básicas del liberalismo europeo, tanto en la economía como gobierno y educación. En pocas palabras, como han señalado Contreras y Zuloaga, buscaba la modernidad. El ideario de esta agrupación política será profundizado más adelante.

Como señala Ulrich Mücke (2010), las elecciones desembocaron en la violencia que se esperaba, especialmente Arequipa y Puno. El autor advierte que las luchas durante la jornada electoral no eran peculiares en el sur andino, como se observó en aquel momento con las mesas electorales, mientras que en Lima hubo una clara victoria pardista. Fue gracias a una red nacional armada durante la campaña electoral por el Partido Civil y basada en conexiones previas que entrelazaba economía, política y la sociedad civil, que la victoria de Manuel Pardo fue ratificada (pp.175-180). Con ello se inauguró una breve, pero significativa, etapa donde el país estaría en manos de civiles y en la que se

intentaría aplicar una agenda en consonancia con las tendencias internacionales. Esto también ha sido discutido por autores como Chiaramonti (1995), McEvoy (2004) y Sobrevilla (2011), por citar a algunos.

2.1.2 La cuestión indígena: antecedentes y situación

La sociedad que encontraron tanto el Partido Civil como Manuel Pardo Lavalle fue, por decir lo menos, compleja. Una nueva burguesía, empoderada por la bonanza guanera y la consolidación, ahora se encontraba a la cabeza de la economía y la vida política, representada por el joven civilismo, pero no por ello exenta de dificultades. El civilismo buscaba cambiar la sociedad –posteriormente se explicará lo paradójico y hasta contradictorio que resultó su programa político en diversos aspectos–; sin embargo, el abordaje fue más complicado que lo anticipado. Su preocupación por la población indígena condujo al Partido Civil a plantear diversas políticas que les afectarían (Bonilla, 1984; Vargas Ugarte, 1984; McEvoy, 1994, 2004, 2007; Klarén, 2004; Mücke, 2010; Contreras y Zuloaga, 2014; Basadre, 2014; Contreras y Cueto, 2018).

De acuerdo al censo de 1876, año en el que culmina la primera presidencia civilista, la población a nivel nacional alcanzó la cifra de 2 699 106 habitantes, de los cuales el 57.59% fueron identificados como indios frente al 24.30% reportados como mestizos y el 13.75% como blancos (Dirección de Estadística, 1878, como se citó en Díaz, 1974; Fuentes, 1878). A partir de estas cifras podemos advertir que para mediados de la década de 1870, la población en el territorio peruano era mayoritariamente indígena y, por tanto, se explica el porqué de la necesidad de abordar la problemática.

Para 1876 se tenían registrados 18 departamentos a nivel nacional. Algunos departamentos pertenecientes al sur andino resultaron estar entre los de mayor concentración demográfica y de población andina. Cifras que demuestran que numéricamente, la población indígena continuaba siendo importante. Castillo (2017) señala que el censo arrojó la siguiente información:

...existieron dieciocho departamentos, dos provincias litorales (Moquegua y Tarapacá) y una provincia constitucional (Callao). Los departamentos que concentraron la mayor cantidad de habitantes fueron Áncash, Puno, Cuzco, Lima, Cajamarca y Junín pues entre ellos se concentraba el 53% de la población total del país [...] Los departamentos cuya población era mayoritariamente indígena, fueron Puno (92%), Huancavelica (79%), Cuzco (75%) y Ayacucho (72%). (p. 187-188)

El nivel de instrucción también se vio reflejado en los resultados arrojados por el censo de 1876. Un porcentaje sumamente elevado mostró el preocupante nivel de analfabetismo para cuando Manuel Pardo dejó la presidencia; resultados negativos que se concentraron en el sur andino donde se hallaba la mayor parte de la población indígena. Castillo (2017) lo detalla a continuación:

En lo que se refiere al nivel de instrucción, el 84,5% de la población nacional no sabía leer ni escribir, mientras que el 13,5% sabía leer y escribir y el restante 2%, solo sabía leer. Del total de la población que no sabía leer ni escribir, el 47,5% eran hombres y 52,5% eran mujeres.

A nivel departamental, Apurímac y Puno tenían una población mayoritariamente analfabeta, mientras que la población con mayor educación se concentraba en el Callao y Lima, las cuales contaban con menor población indígena a nivel nacional. El gran porcentaje de analfabetismo alcanzado de acuerdo al censo, muestra la poca difusión de la educación en el país. (p. 189)

Frente a la información provista por la autora, observamos que en concepto de desigualdad y brechas educativas que afectaban a la población indígena, estas no se superaron ni siquiera tras el primer gobierno civilista (1872-1876) y su intento por solucionarlas. Continuaron siendo parte capital de la denominada “cuestión indígena” incluso hasta finales del siglo XIX. Por otra parte, hay que advertir que ni la Constitución Política del Perú de 1860 ni la de 1867 contiene ni menciona explícitamente a la “población indígena”, “indios” o “indígenas. Por el contrario, ambas cartas magnas hacen referencias a “los peruanos” y a “la ciudadanía” de manera general, cuando en realidad el concepto de ciudadanía estaba siendo excluyente y restrictiva con la población indígena, como se ampliará más adelante.

Resulta muy llamativo que las constituciones mencionadas líneas atrás fuesen confeccionadas en una década en la que ocurrieron importantes sucesos que tuvieron como protagonista a la población indígena y, a pesar de ello, no la incluyeron –no se puede afirmar lo mismo del debate público y la legislación–. Serían episodios que no solo canalizarían las demandas de la población indígena, sino que también precipitarían los debates intelectuales y propuestas políticas en torno a ella.

Monsalve (2009) nos explica que bajo la presidencia de Mariano Ignacio Prado (1865-1868), y con Manuel Pardo Lavalle como Ministro de Hacienda, se confeccionó un esquema tributario con el fin de sanear las finanzas estatales. Se trataba del cobro de impuestos personales a todos los ciudadanos a través de una cuota fija, lo cual fue recibido con fuerte oposición. Desde el parlamento, los diputados liberales se manifestaron en contra puesto que, en la praxis, sólo la población indígena sería obligada a pagarlo. A todo ello debemos recordar, como se señaló anteriormente, la contribución indígena ya había sido abolida por Ramón Castilla en 1854, de modo que el rechazo era previsible pues la medida tributaria de Prado Ochoa fue considerada como la restitución de dicha contribución ya extinta. Junto con la expansión de las haciendas en la costa como en la sierra, la polémica decisión del gobierno desató una coyuntura de rebeliones indígenas, concentradas principalmente en Puno y expandiéndose por las localidades de Huancané, Azángaro, Lampa, Putina, entre otras (pp. 212-213).

Es en este contexto en que surge la Sociedad Amiga de los Indios, en el año 1867. Acerca de esta, Ulrich Mücke (2010) afirma lo siguiente:

Sus dos principales objetivos eran mejorar la suerte de los indios y apoyar al presidente Mariano Ignacio Prado, quien enfrentaba problemas cada vez mayores en dicho año que finalmente llevaron a su derrocamiento. La aparición de la SAI estuvo estrechamente vinculada a los levantamientos campesinos que convulsionaron a varias provincias de Puno entre 1866-1868. (p. 99)

Los constantes levantamientos en el sur del país se vieron favorecidos por el carácter descentralizado de la Sociedad, ya que procuraron tener representatividad en cada provincia. Así pues, la Sociedad Amiga de los Indios, como veremos más adelante, será un antecedente de suma importancia para el Partido Civil y su propuesta política (McEvoy, 1994; Monsalve, 2009; Mücke, 2010; Basadre, 2014).

Durante sus primeros cónclaves, la Sociedad Amiga de los Indios trazó sus estatutos y se propuso objetivos ambiciosos para beneficiar a la población indígena:

“1) influir sobre la opinión pública y el gobierno para asegurarles a los ‘indios’ los derechos que la Constitución del Perú otorgaba a todos los ciudadanos; y 2) convertirse en mediador—siempre y cuando los interesados lo soliciten—en los conflictos entre las comunidades indígenas o entre los miembros de una misma comunidad” (El Comercio, 1867, como se citó en Monsalve, 2009, p.221).

A estos reclamos también debemos añadir que “[la SAI] llamó a los indios a tomar medidas para mejorar su situación [...] Debían además trabajar mucho y cuidar su higiene, aprender español, cumplir sus contratos, tratar bien a sus familias y asegurarse de que sus hijos aprendieran a leer y escribir” (Mücke, 2010, p.102). De modo que los objetivos también contemplaban al campo educativo con una visión “civilizadora” propia de la época.

Para reforzar la idea de este espíritu “civilizatorio”, nos remitimos a la “Carta Abierta a los Indios” redactada por la SAI, mediante la cual sus integrantes les decían a los comuneros que las leyes emitidas a su favor en tiempos de San Martín, Bolívar y Castilla los hacían libres e iguales a los demás ciudadanos peruanos; sin embargo, añadían que el aprendizaje del castellano también era importante puesto que

[...] siendo el castellano la lengua oficial de la república, debéis procurar instruiros e instruir en ella a vuestros hijos, para que puedan leer y saber las leyes, escribir, estudiar las artes y las ciencias, cultivando así su espíritu y preparándose a ser maestros de escuelas, curas, artesanos, alcaldes, gobernadores, subprefectos, profesores, diputados y en fin ejercer los más altos cargos de la república, para lo que tenéis tanto derecho como cualquier blanco o mestizo;

todo lo que conseguiréis enviando a vuestros hijos a las escuelas. (El Comercio, 1867, como se citó en Monsalve, 2009, p.225)

Entre los notables que fundaron la Sociedad Amiga de los Indios se encontraba Juan Bustamante Dueñas, un hacendado y diputado liberal puneño promotor de la fundación de la Sociedad, y que comenzó a tomar parte de los conflictos cuando estos recrudecieron en su localidad (Basadre, 2014). Descrito como un “liberal convicto y confeso [que] deseaba convertir a los indios en ciudadanos ilustrados” (Mücke, 2010, p.100), Bustamante se alzó en rebelión con los campesinos de Huancané y tomaron la ciudad de Puno entre los últimos días de 1867 y los primeros de 1868 (Contreras y Zuloaga, 2014); asimismo, asumió la defensa de las comunidades de indios y se convirtió en su vocero durante esta rebelión (Basadre, 2014).

El episodio de Huancané tuvo gran resonancia en la política nacional y, particularmente, en la causa de defensa de la población indígena. Incluso la prensa se involucró reportando el conflicto y tomando partido por la causa de los rebeldes. El impacto que tuvo la Sociedad Amiga de los Indios es recogido por Monsalve (2009), quien afirma que

[Esta] brindó a los fundadores de la SAI la oportunidad de estigmatizar a sus enemigos políticos como élites violentas opuestas al progreso y rechazar las ideas de etnicidad y comunidad como fuentes de identidad política. Pero al mismo tiempo les permitió presentarse ante la opinión pública limeña como redentores o ‘civilizadores’ de sus amigos, los explotados indígenas y como una reserva moral de la nación frente a un Estado corrupto.

Manuel Amunátegui, dueño del diario *El Comercio* coordinaba una campaña periodística que buscaba defender el punto de vista de los rebeldes y presentar como una causa justa las demandas de los comuneros [...] Al parecer la campaña periodística tuvo éxito pues una comisión nombrada por el gobierno y formada por miembros del Congreso para analizar las causas de la rebelión de Huancané rechazó el proyecto de ley presentado por los diputados de Puno [...] (pp. 216-218).

Si bien las rebeliones campesinas serían sofocadas por el Estado y sus jefes y líderes, como el propio Bustamante, serían abatidos, la SAI sí dejó una huella de gran importancia. Fue la primera asociación fundada para influir en la política gubernamental, con objetivos de largo alcance, no solo para llamar la atención sobre la situación en que vivía la población indígena, sino mejorar sus condiciones e influir sobre el desenlace de conflictos políticos (Monsalve, 2009; Mücke, 2010).

Así pues, la herencia de la Sociedad Amiga de los Indios es manifiesta. De acuerdo a Mücke (2010), pocos meses después de la extinción de la Sociedad en 1871, un número considerable de sus otrora miembros, tales como Manuel Amunátegui, Juan y Tomás Lama, Guillermo Seoane, Agustín Chacaltana y José Miguel Medina, fundarían la llamada “Junta de los Cien”, la cual ha sido descrita

como una experiencia precursora del Partido Civil. La SAI, en su experiencia como organización de la sociedad civil, beneficiaría enormemente a la nueva agrupación (pp.103, 317-323).

A todo ello debemos añadir que un factor que hiciera que la adhesión a la causa de protección del indígena fue la visión paternalista, tal como demuestra Monsalve (2010) con su análisis de la Sociedad Amiga de los Indios. Esta tendencia, luego nutrida por el positivismo y el deseo del progreso material, será recogida por la primera generación del Partido Civil. De esta manera, vemos que existió una agenda de integración que llegará aún pendiente a la década de 1870.

2.2 El *ethos* civilista

2.2.1 Principios políticos

Como el primer partido político de la historia peruana, el Partido Civil se organizó en torno a una serie de ideales propios de la época y que caracterizarían a los intelectuales que participaron de su fundación. El *zeitgeist* que habitaba las bibliotecas en las décadas de 1860 y 1870 encontró en el primer civilismo un terreno fértil para desarrollarse y plasmar un proyecto político.

Recordemos también que Gran Bretaña, adalid del libre comercio, ejerció gran influencia a nivel internacional particularmente en las últimas décadas del siglo XIX; así como también fue cuna de intelectuales como Charles Darwin y Herbert Spencer, quienes impactarían particularmente con sus teorías sobre evolución biológica y selección natural, las cuales serían trasladadas a los campos de la economía, sociología y política. De manera que el Perú también se encontraría sumergido en los debates, dada la gravitación que tenía Europa y, especialmente Inglaterra, en los círculos intelectuales y políticos peruanos.

Contreras y Zuloaga (2014) señalan que algunos de los temas que generaron álgidos debates en aquel entonces fueron, por ejemplo, si el Perú debía seguir una política de comercio exterior proteccionista como en Estados Unidos o liberal como la de Inglaterra, y cuál debía ser el lugar de los indios en la vida nacional. Sobre este último punto, se planteó si debía marginárseles como ocurrió en Estados Unidos o Argentina, o si debían incorporárseles a la ciudadanía y, así, a la política con miras a una integración nacional, lenta pero también auténtica y duradera (p.189).

Pero también debemos volver a mencionar, como hiciéramos anteriormente, al factor del desencanto hacia la política dirigida por la casta militar, como se iba llevando hasta entonces. De acuerdo a McEvoy (1997), el Partido Civil:

...logró atraer a su causa además de a los entusiastas y nuevos partidarios, descontentos con el estado de permanente desorganización y guerra civil que prevalecía en el Perú, a los desilusionados liberales, vivanquistas, ex echeniquistas, e incluso, ex castillistas, que habían participado activamente en los intermitentes combates políticos de las decisivas décadas de 1850 y 1860. El esquema político que el Partido Civil puso en funcionamiento,

partió de una reformulación y una nueva distribución del poder entre Lima y las élites provincianas. (pp. 138-139)

Como revela este pasaje de Carmen McEvoy, el surgimiento del civilismo tiene su génesis, en gran parte, en el rechazo hacia la casta militar. Si bien se había logrado estabilidad política y desarrollo económico con Ramón Castilla, como se mencionara anteriormente, esto no impidió que en las décadas posteriores a su presidencia se retornara a las disputas intestinas entre caudillos militares. El Partido Civil vio necesario desarrollar la comunicación de las redes de poder entre las provincias y la capital, pues ya se había identificado al centralismo como un problema administrativo sufrido por administraciones previas.

Con la génesis del civilismo se estaba formando una nueva fuerza política que no tenía precedentes en el país. Como partido, el civilismo estaba siendo una expresión requerida por el libre juego de las instituciones. Según esta visión asimilada por el Partido Civil, la República concedía derechos, pero también imponía graves deberes; frente a ello, como agrupación política, debía convocar a miembros de todas las clases, profesiones y lugares, independientes y laboriosos, para unirse a sus ideales de ciudadanía (Basadre, 2014, p.99).

Garavito (1989) indica que:

El civilismo en consecuencia recogió las líneas esenciales del programa liberal: la descentralización, la sustitución de las fuerzas armadas por organizaciones de milicias ciudadanas llamadas Guardia Nacional; la difusión de la educación; y la defensa del Patronato Nacional y la autonomía del Estado frente a las pretensiones del clero. (p.228)

Sin embargo, el empleo de los términos “liberal” o “liberalismo” deben ser aplicados con reserva al referirse al Partido Civil y sus figuras más representativas, como Manuel Pardo. Basadre (2014) describe al presidente como representante de “un nuevo tipo de hombre triunfador en el Perú, ni militar ni sacerdote, ni abogado [...] ser un aristócrata, por su origen y por su mentalidad, que se lanzaba resueltamente a la acción, primero en el mundo de los negocios, luego en la política, con un sentido moderno, nuevo, audaz” (p.96).

El perfil de Pardo Lavalle pareciera lineal a simple vista: un hombre que abogaba por el liberalismo en lo político y económico. Empero, Mücke (2010) hace la aclaración que, al igual que sus correligionarios, Pardo tenía actitudes influenciadas por el pensamiento liberal, efectivamente, pero también por las ideas tradicionales arrastradas del periodo colonial (p.71). Asimismo, sus ideas de una economía libre estuvieron acompañadas por un claro conservadurismo. Si bien el Estado debía tener como tarea el crear las condiciones necesarias para que las fuerzas del mercado resolverían los problemas más importantes del país –desde una óptica minarquista del Estado mínimo–, este no debía liberar a los campesinos –entiéndase la población indígena–. La única manera contemplada sería a través del ejemplo dado por la inmigración y los ferrocarriles, y mediante la educación escolar. (Mücke,

2010). De esta manera podemos colegir que el partido abrazó “un liberalismo pragmático” (Garavito, 1989, p.229).

Este último punto revela un factor fundamental. A los principios anteriormente mencionados se suma la presencia del positivismo, corriente intelectual en boga en aquel entonces y que refleja la influencia del pensamiento europeo en nuestro país durante aquellos años. Fue introducido en el Perú hacia 1860 y alcanzó su máxima vigencia doctrinaria entre 1885 y 1915 (Miró Quesada, 1961; Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Garavito, 1989; McEvoy, 1994, 2004, 2007; Klarén, 2004; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018). Este empirismo decimonónico se manifestaba en el campo político, económico y, además, educativo. Como esencia que corría dentro del proyecto político del Partido Civil, el positivismo se presentaba como un principio subsumido que garantizaría el progreso del Perú.

Mücke (2010) explica:

Los conceptos políticos de Pardo y los civilistas partían de la idea de que el mercado libre modernizaría las estructuras económicas y sociales del Perú siempre y cuando el Estado proporcionara infraestructura adecuada. Por eso el Estado debía invertir en una infraestructura de transportes y comunicación (ferrocarriles, puertos, telégrafo, caminos, etc.) y mejorar el sistema educativo (colegios, escuelas nocturnas para artesanos, universidades, etc.).

Además, como recoge Bonilla (1984) acerca de la publicación *Estudios sobre la provincia de Jauja* de Manuel Pardo, los ferrocarriles eran vistos como los suministradores del progreso material y, por consiguiente, de la mejora moral y espiritual del pueblo peruano. De acuerdo al autor, los ferrocarriles serían los “misioneros de la civilización”. Sarmiento (2011) explica que la visión de Pardo, compartida por la intelectualidad y difundida en *La Revista de Lima*, abogaba por una economía exportadora que priorizara no solo la construcción de ferrocarriles, sino también de puertos y trabajos de irrigación; esta nueva orientación debilitaría el sistema tradicional de terratenientes. A ello se debía sumar un programa de inmigración extranjera que remplazara la mano de obra indígena, considerada ocios por muchos (p.77). Esto, sin embargo, no se dio de la manera prevista. Hubo problemas con la distribución de la infraestructura ferroviaria, sonados episodios de corrupción, desorganización con la migración europea, entre otros (Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Garavito, 1989; Klarén, 2004; Quiroz, 2013; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018).

De igual modo, Pardo también afirmaba en el tratado sobre la provincia de Jauja que:

Las escuelas y catecismos políticos podrán hacer a nuestros indios pedantes: difícilmente ciudadanos. Solo mejorando su situación material puede dárseles esos principios de dignidad e independencia personal sin los que jamás pueden ser otra cosa que ilotas

miserables, pecheros adictos a la tierra e instrumentos ciegos de todo el que alce un palo para mandarlos. (Pardo, 1862, como se citó en Bonilla, 1984, pp.57-58)

Ahora bien, es en el campo educativo donde la postura positivista y reformista del civilismo se puede identificar con notoriedad. Recordemos que el partido partía de la premisa que la educación sería un vehículo de transformación y, leyendo entre líneas, “civilizar” a la población indígena. Una de las características del positivismo peruano es el de creer que en la educación está el motor de la transformación nacional; además, la importancia dada a este ámbito por el positivismo procedía de la valoración de la ciencia como factor preminente del progreso social, puesto que consideraba a la ignorancia como causa principal del atraso de los pueblos (Salazar Bondy, 1965, como se citó en Garavito, 1989, p.233).

Manuel Pardo mostró su interés por la educación, ergo su potencial revolucionario, tempranamente como se evidenció durante su gestión como alcalde de Lima entre 1869 y 1870. Como indicara anteriormente, como burgomaestre realizó un gran número de obras dirigidas al bienestar social, principalmente dirigidas al campo educativo:

Las escuelas municipales gratuitas para el pueblo no tenían en agosto de 1869 una población de más de 500 alumnos; en agosto de 1870 llegaba ella a más de 2 mil con nuevos locales, profesores idóneos cuyos haberes habían sido incrementados y mobiliario y elementos de enseñanza convenientes. (Basadre, 2014, p.96)

En esta cita, Basadre resalta que la importancia que Pardo Lavalle le dio a la educación databa de mucho antes de convertirse en presidente. Para el político, la educación a nivel municipal en Lima debía atenderse con premura, y así lo hizo. En su etapa como autoridad edil amplió la capacidad de alumnado de las escuelas municipales, así como también mejoró la infraestructura y las plazas docentes. Basadre proporciona información que confirma la potencialidad que Manuel Pardo veía en el ramo educativo.

En el siguiente pasaje podremos observar que la educación, a los ojos del personaje, tuvo una finalidad principalmente práctica. No se trataba únicamente de proporcionar el acceso a la educación para combatir el analfabetismo. Las escuelas de oficios o escuelas prácticas que eran promovidas recibirían a alumnos de los sectores populares y, tratándose de “huérfanos”, se les proporcionaría el conocimiento que necesitaban dada su calidad; es decir, algo elemental y básico. Resulta evidente que según esta óptica no existía una noción de igualdad con respecto a los demás infantes de los otros grupos socioeconómicos y étnicos. Esto lo vemos en los años en los que Pardo estuvo ente a la Sociedad de Beneficencia de Lima a finales de la década de 1860, durante los cuales manifestó la importancia de:

[...Hacer] de la casa de huérfanos adultos un embrión de escuela de artes y oficios o una escuela práctica de agricultura en donde al mismo tiempo que los huérfanos, pudieran

otros niños de las clases pobres adquirir una educación moral y profesional, que hiciera de ellos con el tiempo, laboriosos e inteligentes artesanos. [...] No es filosofía, ni ciencias especulativas sino los oficios y artes mecánicas los que deben constituir y constituyen en todas las naciones civilizadas la educación que se da a los huérfanos” (Pardo, 1860, como se citó en Garavito, 1989, p.231).

Así pues, el énfasis de Pardo Lavalle en el campo educativo se evidenciará, a mayor escala, durante su presidencia entre 1872 y 1876; punto que será desarrollado más adelante. Podremos observar decretos y reglamentos educativos, medidas de descentralización educativa, establecimiento de criterios para la selección de docentes, entre otros. Para cerrar este vistazo general acerca de la importancia de la educación para el programa civilista, citamos las palabras del propio Manuel Pardo en su mensaje de clausura las sesiones de la Legislatura Extraordinaria el 28 de julio de 1876, en el que señalaba que “[...] he procurado reorganizar nuestra educación pública, y muy especialmente la educación política y facultativa de nuestra juventud, y dar impulso a nuestro progreso económico en la explotación de nuestras fuentes de producción” (Pardo, 1876, como se citó en Garavito, 1989, pp.228-229).

2.2.2 Visión del indígena

Hasta este momento hemos visto que la población indígena sí se encontraba contemplada en el proyecto político del Partido Civil. Siendo más específicos, existía un afán “civilizatorio” para emprender sobre esta una serie de medidas, principalmente educativas, que les permitirían integrarse a la sociedad. Sin embargo, como veremos, la visión era de integración entre comillas y muchos peros en su entorno ya que, como resultado de la influencia que recibió del positivismo, el proyecto político civilista sería paternalista, y con una visión vertical y desigual del indígena (Miró Quesada, 1961; Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Garavito, 1989; McEvoy, 1994, 2004, 2007; Contreras, 1996; Thurner, 1996; Méndez, 2000; Klarén, 2004; Ccahuana, 2014; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018). Es decir, al igual que en tiempos coloniales, el indio continuó siendo visto como símbolo de barbarie, incivilidad y atraso cultural. Como indica Méndez (2000), la clase política dirigente abrazó un liberalismo limitado y un deseo de modernizar al país, más no logró despojarse de su corsé colonial y gobernó sobre lo que pensaba era, o debía ser, el país (p.26).

Ossio (1995) explica que la intelectualidad de este periodo veía a la población indígena sumida en el atraso y hasta viciada; razones poderosas para aplicar los postulados que corrían con los nuevos vientos provenientes de Europa. El autor señala que es natural que el grupo cultural que se encuentra en la administración del Estado proyecte sus propios esquemas culturales; pero que será un proceso más fluido si los grupos humanos a los que se dirigen las medidas forman parte de la misma tradición que los gobernantes (p.205). En otras palabras, se trata de uniformizar culturalmente y homogenizar –lo que esto implica– aspirando a los cánones europeos que eran vistos como sinónimo de progreso.

Así pues, el civilismo tenía un programa político y una meta que consistía en “convertir al Perú en un país ‘moderno’, ‘europeo’, ‘próspero’ y ‘culto’, identificaba los obstáculos más importantes para su consecución y proponía medios para removerlos” (Contreras, 1996, p.16). Para lograrlo, entonces, la población indígena también debía pasar por una serie de cambios.

Al igual que sus correligionarios dentro del Partido Civil, Manuel Pardo conocía los postulados del darwinismo –al menos superficialmente– y ya se encontraba hablando del rol de la naturaleza y de la condición inalterable de la personalidad del indio desde antes de la Guerra con Chile. En repetidas ocasiones, el líder del civilismo enfatizó la posibilidad de cambiar a los indios a través de la educación y el desarrollo económico; pero su percepción del indio no era un calco y copia de la versión europea; más bien podía describirse como un cúmulo de viejos prejuicios hacia las clases bajas rurales, los que también podían ser transferidos a la percepción del campesinado en otros países (Mücke, 2010, p.73). En este aspecto, Mücke acierta al señalar que Pardo Lavalle era un liberal pero que no había asimilado todos los postulados provenientes del liberalismo europeo. Más aún, el grupo social al que pertenecía, los imaginarios arrastrados desde la colonia, e incluso el pensamiento de su padre Felipe Pardo y Aliaga, como ha indicado Méndez (2000), confirman que el primer civilismo, liderado por él, buscaron una integración reducida y correctiva del indígena. Postura con la que coincidimos.

Contreras y Zuloaga (2014) explican que, para los liberales, una manera por la que los indios podrían salir de su “letargo milenario” y transformarse en el tipo de ciudadanos activos que querían que fueran (industriosos e ilustrados) era mediante la introducción del ferrocarril. Según su visión, el “caballo de hierro” se convirtió desde la década de 1860 en la vara mágica que cambiaría las tierras yermas por valles fértiles y a los campesinos analfabetos y atávicos por seres motivados por los asuntos públicos y, por lo mismo, amantes del progreso (p.191).

Más aún, de mano con el desarrollo de la economía, tal como contar con una infraestructura de transporte moderno –entiéndase de configuración europea– la cual permitiría la comunicación con los puntos neurálgicos del país, se tenía previsto poder preparar a la población a través de un sistema de escuelas de la que egresarían jóvenes alfabetos, motivados y “adiestrados” para el trabajo industrial y disciplinado (Contreras y Zuloaga, 2014, p.184). Es decir, prepararlos para labores únicamente manuales e industriales. Hasta entonces, la población indígena se encontraba “inmersa en una economía de autosubsistencia, carente de ‘vida civil’ y de una cultura mínima para integrarse en la vida nacional [...] grupo humano que se convertía en un ‘peso muerto’ para el país” (Contreras, 1996, p.17). Sin embargo, no se puede negar que también jugaban un rol importante para la economía. Si bien se habla de los enclaves para el siglo XX (Burga y Flores Galindo, 1987; Pease y Romero, 2013), las comunidades indígenas participaban del comercio interno, economías locales como ocurría con las minas y haciendas ya desde finales del siglo XIX; de modo que no se puede hablar de un aislamiento total.

Sobre esa fuerza y vitalidad de la que se hablaba para emprender los cambios necesarios, el propio Manuel Pardo manifestó ante el Parlamento:

Estas ideas [nuevas conquistas en el camino de nuestro perfeccionamiento] se perciben más claramente todavía, si es posible, en la época actual en que el rapidísimo progreso material y político de los últimos años, ha variado el modo de sér [sic] de la República y en su crecimiento ha dejado, permitidme la expresión, estrechas muchas de sus instituciones, y hecho por consiguiente más vivamente sentidas nuevas necesidades sociales ó [sic] políticas. (Pardo, 1874, p.3)

Con lo señalado hasta este momento, observamos que existía un reconocimiento de cuán importante era la población indígena para el proyecto civilista. No solo por ser mayoritaria, como nos ha revelado el censo de 1876, sino porque sería parte fundamental de un programa político con visión a futuro de acuerdo a los esquemas ideológicos de sus autores. Como han demostrado los diversos autores, la población indígena sería un engranaje de la maquinaria que buscaba modernizar al país pero que, al mismo tiempo, debía ser modernizada.

2.2.3 *Noción de ciudadanía*

Como se ha venido señalando, que el Partido Civil deseara integrar a la población indígena a la sociedad no quiere decir que su propósito fuese darle un trato igualitario en materia de ciudadanía. Haciendo eco de los postulados decimonónicos, la población indígena tendría acceso a los “deberes” y “derechos” ciudadanos, pero, en la práctica, poco cambiaría pues no contemplaba superar la visión vertical y paternalista que se tenía sobre ella (Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Garavito, 1989; McEvoy, 1994, 2004, 2007; Contreras, 1996; Thurner, 1996; Mendez, 2000; Klarén, 2004; Ccahuana, 2014; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018).

Más aún, McEvoy (2004, 2004) advierte que la propuesta de Pardo y el partido era la de una “utopía republicana”, un “proyecto cívico-republicano” y de “republicanismo de corte democratizante”, el cual apelaba a la participación ciudadana para solucionar los problemas del país. Sin embargo, la cuestión principal no era si la participación ciudadana era algo deseable, sino quién sería considerado “ciudadano”.

Para profundizar sobre este fenómeno, Mücke (2010) asevera que “el concepto de integrar a más gente al proceso político formal no buscaba la participación de la mayoría de la población, sino más bien ganarse el respaldo de las diversas élites para un modelo común de Estado” (p.67). En realidad, no era solo el Partido Civil, sino también los demás sectores de la burguesía quienes no deseaban declarar ciudadanos a la población adulta masculina; más bien, el objetivo era la formación de una república conformada por notables –como ocurriría luego de la Guerra del Pacífico– puesto que un Estado basado en el consenso de la élite significaría el progreso: es decir, la modernización política (Garavito, 1989; Contreras, 1996; McEvoy, 1994, 2004, 2007, 2019; Monsalve, 2009; Mücke,

2010; Espinoza, 2011; Ccahuana, 2014, 2020). De esta manera, nos encontramos frente a una propuesta de liberalismo reformista pero claramente limitado.

Una de las manifestaciones fundamentales de una democracia liberal es el acceso al sufragio. Evidentemente, en sociedades heterogéneas –divididas así por criterios étnicos históricos– la universalidad del voto ha sido sometido a debate desde la génesis de la República, e incluso durante discutida durante la coyuntura gaditana de 1812. Contreras y Zuloaga (2014) señalan que sobre este tema los pensadores conservadores –tales como Felipe Pardo y Aliaga y Bartolomé Herrera– estaban en desacuerdo con la tesis de incorporar a la población indígena a la comunidad nacional. Para ellos, los puestos de gobierno debían ser ocupados solo por una élite conformada, en este caso, por los hombres blancos descendientes de europeos. Además, con respecto al voto, concederlo a los indígenas desvirtuaría pues aparecería la corrupción del voto comprado, o la demagogia que implicaría competir por ganar los votos de electores considerados ignorantes. Por otro lado, desde la tribuna liberal –destacando Pedro Gálvez Egúsquiza– existió una defensa del voto analfabeto y la participación de la población indígena en la vida política nacional. De acuerdo a su visión, no resultaba razonable que se excluyera de sus derechos e intereses a una población que, a todas luces, era la mayoritaria en el territorio nacional (pp.190-191).

Del Águila (2011) indican que, desde un inicio, el Perú republicano enfrentó grandes retos de articulación e integración. El país era marcadamente heterogéneo, la mayor parte de su población organizada en cuerpos comunales indígenas, un territorio complicado, Estado débil tras la independencia y diversas facciones lideradas por los caudillos en las provincias. Características señaladas por la autora y que ya hemos remarcado anteriormente. El sufragio, que como ya señalamos es un elemento fundamental de la democracia liberal, fue sujeto de discusiones políticas en el Perú y estuvo directamente relacionado con relación directa con el “problema indígena”. En palabras de Del Águila, “recibió respuestas legales híbridas o ad hoc” y se fue desarrollando en torno a una “ciudadanía corporativa”; dicho de otro modo, se trataba de salidas legales con enunciados complejos que buscaban restringir e incorporar sectores sociales diferenciados al mismo tiempo (pp.92-93). Estas ideas se ven reforzadas por investigaciones de Sobrevilla (2011) y Chiaramonti (1995).

El civilismo, mientras tanto se movió entre las idas y venidas del debate en torno al sufragio de la población indígena. Como ya se ha señalado anteriormente, su visión de integración era muy limitada.

De acuerdo a la Constitución Política de 1860, “ejercerán el derecho de sufragio todos los ciudadanos que saben leer y escribir, o son jefes de taller, o tienen alguna propiedad raíz, o pagan al Tesoro Público alguna contribución” (Título VI, Artículo 38). Al final, “en un país con una mayoría abrumadora de peruanos indígenas, cuya lengua materna no era el español, y sin acceso a una buena educación, el resultado era una gran masa mayoritaria analfabeta que terminaba siendo excluida de

la posibilidad de poder tener voz y voto en los asuntos públicos” (Luna, 2014, p.58). Posteriormente, con el advenimiento de Mariano Ignacio Prado, la fugaz Constitución Política de 1867 estableció que “el sufragio popular es directo: gozan de este derecho todos los ciudadanos en ejercicio” (Título VI, Artículo 39), y que además “son ciudadanos en ejercicio los peruanos mayores de veintiún años y los emancipados (Título VI, Artículo 38)”. Al final, el modelo electoral quedó como un sistema de votación indirecta que hacía técnicamente imposible que los indígenas logran una verdadera representación (Contreras y Zuloaga, 2014, p.191).

De este modo, y con este panorama, observamos que el civilismo podía tener un discurso progresista para los estándares de la política peruana de aquel entonces, teñida por una renuencia conservadora. Sin embargo, y obedeciendo a sus particularidades, el civilismo no estuvo dispuesto a la transformación de ciertas estructuras y jerarquías. Nuevamente, podemos ver lo contradictorio que podía resultar su programa político. Si bien había que incorporar a la población indígena a la Nación y hacerla partícipe de la vida política y económica, esto se debía realizar mediante un largo proceso “civilizatorio” que, finalmente, no hizo más que confirmar las estructuras ya existentes. En líneas generales, su concepción de ciudadanía distaba de ser verdaderamente integradora y universal.

2.3 Rol de intelectuales

La presencia de una verdadera casta intelectual trasciende el periodo de existencia del primer civilismo. Como se ha señalado anteriormente, tanto el liberalismo como el positivismo fueron importantes protagonistas en la escena intelectual desde mediados del siglo XIX. Si bien el partido nacería a inicios de la década de 1870, la trayectoria de los intelectuales que aportaron a su ideario se remontaba tiempo atrás. “La tarea de forjar la unidad del Perú desde arriba no solo han tenido los administradores del Estado sino también los intelectuales peruanos de distintas vertientes teóricas” (Ossio, 1995, p.201).

El ideal de modernidad y progreso fue una aspiración perseguida por la élite intelectual que fue curtiéndose a mediados del siglo XIX. Bajo ideales ilustrados liberales y científicos, esta casta vería la necesidad de superar el retraso dejado por la colonia y hacer del Perú una nación desarrollada y floreciente. Con respecto a este punto, Contreras y Zuloaga (2014) afirman que:

A mediados del siglo XIX, transcurridas ya tres o cuatro décadas de la independencia sin que hubiera ocurrido su gran promesa de mutar una colonia atrasada y decadente en una república próspera e ilustrada, saltó a la vida pública una nueva generación en la élite del país, que hizo una crítica de la situación vigente y propuso un conjunto de reformas que encaminasen al Perú en la senda del progreso y la civilización. Hombres como Manuel Pardo, Luis Benjamín Cisneros, los hermanos José y Pedro Gálvez, Benito y Francisco Laso, a quienes se añadieron algunos desterrados chilenos como Francisco Bilbao, Manuel Amunátegui y

Victorino Lastarria, formaron parte de lo que fue un movimiento continental en América Latina para la difusión del liberalismo. (p.184)

Algunos de los intelectuales que influyeron en el proyecto civilista, o que participaron de este, tales como Pedro Gálvez y el propio Manuel Pardo, han sido presentados a lo largo de este capítulo. Sobre este último, Mücke (2010) afirma que “no fue solamente jefe del partido [Civil], sino también uno de los más prominentes intelectuales peruanos antes de la Guerra del Pacífico” (p.66). A continuación, discutiremos sobre algunos más.

El catedrático Félix Cipriano Coronel Zegarra advirtió en *La educación popular en el Perú* (1872) que la educación había avanzado pero cometía el error de despreciar a la enseñanza popular. Además, que se había llegado a una situación donde los estudios llegaban unos pocos, mientras que el “pueblo” vivía abandonado culturalmente. En su tratado, Coronel da un testimonio detallado del mal estado de la educación popular y un anticipo de la preocupación surgida en la época. (Basadre, 2014, p.81)

Por su parte, Luis Benjamín Cisneros, intelectual liberal, mostró interés por el campo educativo. Se desempeñó como inspector de instrucción primaria en el concejo departamental de Lima; durante su gestión, Cisneros elaboró y presentó una memoria –sumamente informativa– sobre dicho ramo en 1874. En dicho documento, Cisneros reveló que los concejos provinciales (educativos) funcionaban con imperfección y debilidad, con excepción el de Lima. Mientras tanto, Sebastián Lorente, destacado docente representante del liberalismo, se dedicó a una infatigable labor docente y en la difusión de la educación. Principalmente, en el Colegio de Guadalupe; baluarte del pensamiento liberal. (Basadre, 2014, p.81, 166)

2.4 Legislación educativa

Como se ha advertido anteriormente, “el Partido Civil deseaba ‘civilizar’ a los indios y convertirlos en ‘ciudadanos’ gradualmente. Para eso se proyectó en extender la educación escolar con el fin de que se beneficiara de ella una parte dada vez mayor de la población indígena” (Mücke, 2010, p.73).

A pocos de meses de haber asumido la presidencia, Manuel Pardo inició con las primeras medidas en pro de la educación. Ayacucho, uno de los departamentos con mayor presencia de población indígena de acuerdo al censo de 1876 (Dirección de Estadística del Ministerio de Gobierno, Policía y Obras Públicas, 1878, como se citó en Díaz, 1974), fue el destinado para la creación de una escuela taller. El enfoque, de acuerdo a lo recogido por el diario oficial *El Peruano*, obedecía a que “es necesario fomentar el desarrollo de la industria nacional procurando el perfeccionamiento de las artes” (El Peruano, 1872, p.48).

Con respecto al contenido educativo, la medida respondía a una “necesidad [que] se deja sentir más en la ciudad de Ayacucho en la que, por la natural disposición de sus vecinos para algunos oficios, es conveniente establecer la enseñanza científica de ellos haciéndola extensiva en cuanto sea

posible, á [sic] otros pueblos que se hallan en las mismas condiciones” (El Peruano, 1872, p.48). Adicionalmente, el documento anuncia que en dicha escuela taller se enseñarían los “oficios de escultura, platería, carpintería y herrería” (El Peruano, 1872, p.48). Finalmente, en relación con el cuerpo docente, la mencionada ley disponía que “el Poder Ejecutivo contratara dentro ó [sic] fuera de la República maestros idóneos para la enseñanza de los oficios expresados” (El Peruano, 1872, p.48). Con la escuela-taller de la ciudad de Ayacucho quedaron establecidas las bases para replicarlo en cada una de las provincias de Cusco, Huancavelica, Junín y el propio Ayacucho (Basadre, 2014, p.98).

Prosiguiendo con el énfasis educativo, el gobierno civilista dispuso la creación de “tres escuelas normales para hombres y tres para mugeres [sic], que se establecerán, una para cada sexo, en los Departamentos de Cajamarca, de Junín y del Cuzco” (El Peruano, 1873, p.431). Huelga señalar que una escuela normal está destinada para la formación de docentes y en estas localidades, al igual que la discutida en el párrafo anterior, se contaba con un número considerable de población indígena. Entre los tres departamentos, dicha población ascendía a 670 000 habitantes aproximadamente (Dirección de Estadística del Ministerio de Gobierno, Policía y Obras Públicas, 1878, como se citó en Díaz, 1974). En la redacción de esta ley, además, enfatizan que “la Nación está obligada á [sic] proporcionar y facilitar la instrucción primaria gratuita” (El Peruano, 1873, p.431). Una aclaración de suma importancia.

Asimismo, en la misma edición de *El Peruano* del 12 de abril, se anunció que el parlamento, donde el civilismo logró imponerse (Mücke, 2010) había tomado la medida que se sometiera a votación “en el Presupuesto General de la Republica, la cantidad de cuarenta mil soles, con el fin de que el Ejecutivo, contrate en el extranjero [sic] profesores idóneos para los diversos ramos de instrucción” (El Peruano, 1873, p.432).

Hasta este punto es manifiesta la importancia que el civilismo le estaba dando a la contratación de docentes procedentes del extranjero. Los criterios de selección no eran más que reflejo del *ethos* que envolvía a la visión que el partido tenía sobre el campo educativo. Durante el segundo semestre de 1873, el gobierno de Manuel Pardo anunciaba que, tras contar con la anuencia del Legislativo, procedería a contratar nueve profesores alemanes para tres colegios de instrucción media; dicho trámite contaría con el beneplácito del Ministerio de Hacienda para costear los gastos de viaje y el estipendio de un mes de los docentes pagado por adelantado. Además, la ley advertía que los profesores contratados debían, en todo caso, pertenecer a la comunión católica (El Peruano, 1873, pp.203-204).

Con respecto a la contratación de los docentes, Garavito (1989) proporciona el ejemplo de la contratación de los maestros polacos Habich, Babinsky, Folkiersky, Wolocsky, Stolsman, Kluger, Jaworsky, Stryjensky, Walkusky, y el pedagogo y educacionista Contzen para hacerse cargo de las Escuelas Normales creadas durante la administración Pardo (p.232). Entretanto, sobre los profesores

de procedencia alemana, Basadre (2014) menciona algunos contratados hacia 1876: Carlos Loeffler, Augusto Herz y Emilio Fetzer –destinados al Cusco por corto tiempo–, José Arens, José Essing y Carlos Gunther –destinados a Piura–, Carlos Terbruggen, Luis Dahmen y Maximiliano Kieswetter –destinados a Puno– y a Carlos Gunther –destinado a Chiclayo– (p.89).

Para que la instrucción en las escuelas fuese más efectiva y el contenido curricular tuviese mayor alcance, el gobierno civilista había dispuesto la distribución del periódico *El Educador Popular* en las escuelas de primeras letras. Dicho diario se publicaba quincenalmente, era entregado a los maestros de escuela y se les encomendaba la lectura detenida de las lecciones que contenía cada ejemplar. El propósito de contar con esta publicación era “dar á [sic] los preceptores ideas claras sobre los métodos más sencillos y provechosos que pueden emplearse para la instrucción de los niños” (El Peruano, 1873, p.351). *El Educador Popular* estuvo bajo la conducción de José Arnaldo Márquez y que se editó de 1873 a 1877, contó con la protección del presidente Pardo y también recibió críticas desde el clero (Basadre, 2014, p.98).

En 1874, ya entrada en su presidencia, Pardo se dirigió al Congreso anunciando el Reglamento de Instrucción Primaria mediante el cual:

Se limita la instrucción primaria obligatoria á [sic] la que hoy podemos realmente proporcionar en todos los pueblos de la República; pero se eleva la voluntaria ó [sic] facultativa hasta establecer, en cada capital de Departamento, escuelas superiores que darán más enseñanza, que algunos colegios de instrucción media que hoy existen. (Pardo, 1874, p.11)

Con respecto al cuerpo docente, cuya conformación hacía eco del positivismo, el presidente indicaba que “se ha contratado en Europa, en virtud de vuestra autorización, nueve profesores de instrucción media, destinados á [sic] tres colegios de la República” (Pardo, 1874, p.12). Asimismo, Pardo Lavalle señalaba que “hay órdenes dadas á [sic] nuestros agentes en Europa para contratar las personas que deben establecer las escuelas normales, que eduquen y formen maestros; pero no ha podido obtenerse aún el personal idóneo” (Pardo, 1874, p.11).

El presidente añade a su encomio de docentes europeos la creación de:

...la Sociedad de Inmigración, compuesta en su mayor parte de extranjeros [sic] respetables, de todas nacionalidades, avecindados en el Perú, constituyendo con ella un centro, tan interesado por la prosperidad de este país, cuanto por la buena suerte de los extranjeros [sic], que á [sic] él acudan. El resultado de sus primeros trabajos es sumamente satisfactorio: ellos han demostrado que con los medios sencillos que se han puesto en práctica, la emigración europea viene gustosa al Perú, y encuentra aquí fácilmente colocaciones provechosas. (Pardo, 1874, pp.8-9)

Este pasaje refuerza el énfasis que las autoridades políticas y los intelectuales hacían sobre la migración. Como se ha señalado anteriormente, la migración europea permitiría la “mejora” de la

población y la “civilización” de los que la necesitaban; razón por la que había que promover y facilitar su llegada. No solo se estaba hablando únicamente de la adopción de prácticas ilustradas traídas por ciudadanos europeos, sino también la mejora a través de la mezcla de razas por medio de la reproducción. A partir de esta óptica se entiende por qué la educación también debía estar a cargo de docentes europeos, más aún si el viejo continente era el paradigma educativo del siglo XIX.

En 1873, el gobierno civilista había emitido un decreto que castigaba la vagancia. Para tales fines se establecieron castigos especiales para aquellos niños que se encontraran en las calles durante las horas de clase, así como también para el ausentismo escolar. A su vez, era menester de los concejos departamentales fundar establecimientos para recoger a la infancia abandonada y desatendida (Basadre, 2014, p.82). Con respecto a esto, el discurso presidencial señala que:

Se ha encomendado á [sic] los Concejos departamentales el establecimiento de escuelas agrícolas correccionales para los niños vagos que no hayan recibido la instrucción primaria, y se ha cedido, con este objeto, á [sic] los de Arequipa y Tacna una parte de las contribuciones atrasadas de ambos departamentos. (Pardo, 1874, p.12)

Finalmente, con respecto al criterio de infraestructura y organización, el discurso de Pardo Lavalle resalta la importancia de que la instrucción primaria cuente con “dos elementos para su reforma: fondos propios y considerables y personal numeroso y competente” (Pardo, 1874, p.10). Además, destaca la trascendencia de la “constitución de un fondo especial para las escuelas [ya que] será lo único que asegure sólidamente la existencia y fomente la mejora y desarrollo de la instrucción” (Pardo, 1874, p.11).

Diversos autores nos han señalado que el proyecto educativo del civilismo se apoyaba, o eso esperaba, en la descentralización y el rol que debía jugarse a nivel en las instancias regionales y municipales. Ccahuana (2014) señala que:

Fue el primer civilismo el que impulsó el proceso de descentralización que dominó el país en el último cuarto del siglo XIX. Durante la reforma educativa de 1876 [...] cedió a los gobiernos municipales el manejo de las escuelas. La apuesta por la descentralización administrativa como piedra angular sobre la cual expandir la educación obedecía a una nueva «reformulación y nueva distribución del poder entre Lima y las élites de provincias», lo cual formaba parte de la política civilista. (p.120)

Conjuntamente, el gobierno de Manuel Pardo emitió el Código Municipal de 1873. Con esta medida se crearon los concejos departamentales, provinciales y distritales, a los cuales se les dieron responsabilidades y fuentes de ingreso específicas. Estos últimos tendrían que sostener una escuela de primer grado masculina y otra femenina. Los concejos provinciales debían sufragar una escuela de primer grado y otra de segundo grado para varones, y lo mismo para mujeres. Por su parte, los concejos a nivel departamental debían sostener una escuela de tercer grado de varones y otra de mujeres, así

como también subsidiar las otras escuelas de su jurisdicción. Además, el Código de Instrucción Primaria aprobado en 1874 robusteció las facultades de las autoridades departamentales concediéndoles, por ejemplo, la prerrogativa de ser las únicas facultades para emitir certificados de docencia, así como también que serían los entes departamentales los encargados de supervisar a sus contrapartes provinciales a través de inspectores escolares y visitadores (Loayza y Recio, 2005; Espinoza, 2011; Basadre, 2014).

Junto con la Ley de Municipalidades antes mencionada, el Reglamento de Instrucción Pública de 1876 favoreció la descentralización de la instrucción pública en su aspecto económico y administrativo y para complementar las medidas ya emprendidas, para lo cual se creó un fondo especial de escuelas que debía ser recaudado en cada distrito. Asimismo, el reglamento de 1876 establecía la obligatoriedad de la instrucción primaria para todos los habitantes del país, cuyo incumplimiento era penado (Capítulo X).

Dicho reglamento, el cual representó el paso más importante en el campo educativo, contó con la participación de José Antonio Roca, Manuel Atanasio Fuentes, José Casimiro Ulloa y José Granda. Además, dio especial atención a la instrucción primaria. (Loayza y Recio, 2005; Basadre, 2014). Igualmente, se establecía la distribución de los planteles de la siguiente manera: escuelas de primer grado a nivel distrital; escuelas de primer y segundo grado en las capitales de provincias; escuelas de cada grado en las capitales departamentales (Capítulo II). Además, con el fin de fomentar la instrucción, se establecieron incentivos y premios dirigidos tanto a los alumnos como a los padres de familia, guardadores, patronos y preceptores (Capítulo XI).

Otro aspecto relevante fue el auspicio de textos de nivel primario. Con respecto a este último punto, Espinoza (2007) afirma que los reglamentos emitidos en época de Castilla buscaron “autorizar y promover la publicación de nuevos libros de texto, facilitar su circulación al precio de costo y cuidar de que sus autores fueran remunerados [...] que las escuelas primarias enseñaran el catecismo político y la historia y geografía del Perú” (p.143). Para complementar la información acerca del currículo escolar, Espinoza (2007) cita el tratado *Memoria y guía estadística de instrucción primaria, 1875* de Luis Benjamín Cisneros; en dicho texto se exponen las materias de estudio ofrecidas en 82 establecimientos de instrucción primaria en la ciudad de Lima, así como también los textos más utilizados allá por 1875. El autor señala que las materias que se enseñaban en el mayor número de escuelas eran aritmética, lectura, escritura y gramática; a las cuales les seguían cursos de contenido religioso, como historia santa, religión, catecismo y vida de Jesucristo. Ya para la época de Manuel Pardo, aparecieron dos nuevas materias entre las más difundidas: geografía y urbanidad (p.161).

Esta memoria publicada por Luis Benjamín Cisneros hacia 1876 reveló, como ya se dijo anteriormente, las serias deficiencias que aún sufría el sistema educativo peruano y elaboró una guía estadística, a modo de inventario, para la administración de los planteles municipales del

departamento de Lima y tomó disposiciones para la mejora de los locales, el equipo, el personal docente, el alumnado, los textos y su organización. El tratado de Cisneros arrojó que en el departamento de Lima existía un alumnado de 14 552: 4911 mujeres y 9641 varones, repartidos en 215 escuelas. Estas estaban clasificadas en escuelas municipales (123), escuelas nacionales (6), escuelas de la Beneficencia de Lima (8), escuelas de sociedades o fundaciones (9), escuelas comunales (7) y escuelas particulares (62) (Cisneros 1876, como se citó en Basadre, 2014).

Ahora bien, la visión descentralista de la educación, tal y como la había trazado el Partido Civil y como hemos venido exponiendo hasta este momento, fracasó. Mücke (2010) concluye lo siguiente:

Era imposible cambiar el mundo rural con leyes de educación. Como el Partido Civil no deseaba que el Estado propugnara reformas sociales de verdad en las provincias andinas, condenaba a sus propias leyes educativas. En total, estas leyes eran totalmente ficticias y no tenían nada que ver con la realidad en el campo. La educación escolar después de la presidencia de Pardo estaba igual que antes. (p.73)

A esta afirmación debemos añadir que, como afirman Loayza y Recio (2005), existió una falta de coherencia y claridad en los programas destinados a la educación urbana y rural. Los autores apuntan que:

En el caso del pueblo, en las ciudades se extendieron las escuelas municipales y el Estado se preocupó por incentivar la tecnificación de los oficios. Pero en el caso de la población rural, se consideró que la educación no era la única vía para su civilización porque reformas económicas como la inmigración y los ferrocarriles producirían mejores resultados a través del incentivo del trabajo. (p.235)

Además, los mismos autores atribuyen como uno de los factores que condujeron al fracaso de la difusión de la educación a través de un esquema descentralista fue que “no solo [...] los municipios no contaban con personal competente y calificado para la administración de la instrucción, sino también [había una] escasez de recursos” (Loayza y Recio, 2005, p.238).

Basadre (2014) alega que si bien la finalidad del modelo educativo trazado por el Partido Civil era dar raíces a la escuela primaria en la autonomía comunal, su aplicación llevó a exageraciones. Las municipalidades tomaron a su cargo el manejo y la dirección de los planteles y asumieron la obligación de atenderlos con sus propios recursos. Si bien es cierto que el gobierno central establecería partidas para la instrucción primaria en el Presupuesto General de la República en la forma de subsidios fiscales, los apuros y dificultades económicas de las arcas estatales fueron dejando a las municipalidades, progresivamente, desprovistas de fondos para atender las escuelas, así como también desprovistas de dirección y orientación (p.86).

Mücke (2010) apunta que unos de los factores que impidió que la descentralización de la educación fuese exitosa fueron tanto el centralismo limeño como las redes de poder. De acuerdo al

autor, el entorno del presidente mostró poco interés por implementar aunque fuera una parte de las reformas educativas aprobadas desde la capital. En la práctica, advierte Mücke, las escuelas y universidades servían para las prebendas y ventajas. Esta realidad no logró ser corregida y cuando llegaban desde las provincias las propuestas para reemplazar directores de colegios y profesores, los intereses primaron en la selección. En la región andina, sobre todo en el sur, el sistema educativo sería configurado por intereses personales locales y no por las propuestas de reforma hechas en Lima, tanto a nivel escolar como universitario (p.286).

De esta manera, podemos colegir que, como afirma Mücke (2010), “las grandes reformas de Pardo en el sector de la educación y la administración existían solo sobre papel y no se implementaron [...] Así el gobierno de Pardo sirve como un buen ejemplo del centralismo peruano” (p.305). Esta fue una de sus grandes obstáculos.

Por otro lado, el ímpetu por priorizar la contratación de docentes extranjeros tenía una base ideológica e intelectual, como hemos podido ver. Sin embargo, también tuvo numerosos reveses y reticencias. De acuerdo a Mücke (2010), cuando se logró el nombramiento de docentes procedentes de Alemania en los departamentos de Puno, Piura y Cusco –uno de los pocos proyectos del gobierno que sí sería implementado–, hubo resistencia. Por ejemplo, señala el autor, los tres nuevos profesores contratados para el Cusco fueron criticados severamente poco después de asumir la dirección de la única escuela secundaria (p.287). El escenario relatado por Mücke resultaba frecuente en diversas latitudes del país. Se generaba un recelo natural por parte de los docentes locales pues los profesores extranjeros podían ocupar cargos administrativos como de docencia y, en algunos casos, reemplazar a los primeros.

Finalmente, debemos señalar que el proyecto educativo trazado por el Partido Civil reconocía ser arduo y con visión a largo plazo. Además de los factores de la dificultad de superar los lazos políticos y el clientelismo en las provincias, el centralismo limeño y el celo hacia la contratación de docentes extranjeros, la debacle económica de los últimos años de la década de 1870 y, sobre todo la irrupción de la Guerra del Pacífico, fueron determinantes para que cualquier política emprendida por el gobierno civilista de Manuel Pardo se vieran torpedeados.

Capítulo 3: El segundo civilismo

3.1 Contexto histórico

3.1.1 *Política y sociedad*

La sociedad de la década de 1880 se vio marcada por los efectos de la Guerra del Pacífico (1879-1884). Los esfuerzos por sanear la economía y lograr el desarrollo del país durante el gobierno de Manuel Pardo se habían visto frustrados por el recrudecimiento de la crisis económica y el desgobierno que se desató en 1876 (Vargas, 1984; Pons Muzzo, 1986; Burga y Flores Galindo, 1987; Klarén, 2004; Pease y Romero, 2013; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018). Pero fue quizás la falta de unidad a nivel de población durante el conflicto lo que desató una serie de debates y polémicas que irían más allá de la fecha en que se firmó la paz con Chile; particularmente, en el campo intelectual.

Con el fin de la Guerra Civil de 1894-1895, la dimisión de Andrés Avelino Cáceres y el encumbramiento de Nicolás de Piérola como Presidente de la República, se cerró el periodo conocido como la Reconstrucción Nacional y se dio inicio a la República Aristocrática, etapa que culminaría con el golpe de estado de Augusto B. Leguía –civilista desertor– y el advenimiento del Oncenio en 1919.

El Perú de finales del siglo XIX e inicios del XX se encontraba dirigido por una oligarquía heterogénea compuesta por terratenientes semif feudales en la sierra, burgueses agroexportadores en la costa norte, financistas y comerciantes en la capital. Sin embargo, se debe advertir que, como síntoma de la complejidad de esta clase dirigente, contar con capital y recursos económicos no era suficiente para pertenecer a tan exclusivo círculo social (Vargas, 1984; Pons Muzzo, 1986; Burga y Flores Galindo, 1987; Klarén, 2004; Pease y Romero, 2013; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018).

Tal y como arguyen Flores Galindo y Burga (1987) acerca de esta última observación:

Aunque los orígenes de las familias oligárquicas, en la mayoría de los casos, se remontaban apenas a la época del guano, la pertenencia a la clase se definía además por el apellido, lazos de parentesco, cierto estilo de vida; en otras palabras, a los que serían criterios estrictos de “clase”, se añadían otros de tipo “estamental”, como rezago herencia de la colonia”. (p.88)

Durante estos años, el poder político se encontraría monopolizado por la oligarquía y, en consecuencia, por el Partido Civil, apoyándose más en la violencia que en el consenso. Dicho poder se sustentaba en los vínculos con el gamonalismo del interior –vía la confluencia de sus intereses–, así como también la combinación de violencia, racismo y las actitudes paternalistas que caracterizarían el dominio oligárquico sobre el campesinado. Además, la fragmentación regional vigente a inicios del siglo XX, sumada al feudalismo en el que se encontraban sumidos los gamonales del interior del país, obstaculizaba la conformación de una sociedad nacional; en dicho panorama se desarrollaron enclaves

y las haciendas vinculadas a la caña de azúcar (costa norte), las que combinaban minería y ganadería ovina (sierra central), y las dedicadas al comercio lanero (sur). Una expresión más de una oligarquía heterogénea, como ya la hemos descrito anteriormente (Burga y Flores Galindo, 1987; Pease y Romero, 2013). Adicionalmente, la sociedad se había tejido a modo de un “triángulo sin base”; es decir, comunicación de arriba hacia abajo y no entre los de abajo (Cotler, 2005).

La oligarquía, representada por el Partido Civil, no contaba con un proyecto ni un programa político que buscara aglutinar a las demás clases sociales. Como agrupación, no se preocupó por constituir un grupo orgánico de intelectuales ni mostró entusiasmo por ellos. Sin embargo, y como veremos más adelante, sí estaría rodeada de intelectuales y se vería influenciada por ellos de algún modo. El paternalismo ejercido, acompañado por el racismo, por los hacendados sobre la población indígena también se manifestaría en otros ámbitos. Durante este periodo habrá un desarrollo tangible de las ciudades y un crecimiento de la población obrera, la cual también sería supeditada a relaciones laborales paternalistas ejercidas por los patrones. Pero también se debe señalar que este tipo de relaciones, tradicionalmente registradas en las haciendas, no eran cuestionadas socialmente. Tal cual dictaba el código implícito de “noblesse oblige”, el caballero prototípico de la República Aristocrática debía velar por quienes veía como inferiores y, en términos provenientes de la colonia, “menores de edad”. Tomaremos el caso del presidente y también hacendado Eduardo López de Romaña (1899-1903), el cual ha sido documentado y discutido. Identificado con una figura paterna, según versa la literatura, López de Romaña era consciente de que la justicia en la hacienda dependía enteramente de su voluntad, de modo que lo que debía procurar era lo que fuese mejor para sus pastores, así como cualquier reclamo debía ser atendido personalmente en su calidad de patrón hacendado (Burga y Flores Galindo, 1987; Pease y Romero, 2013).

3.1.2 La cuestión indígena: antecedentes y situación

Como se señaló anteriormente, el estallido de la Guerra con Chile en abril de 1879 encontró a un país en la bancarrota y socialmente fragmentado. No cabe duda que el conflicto con el vecino del sur marcó un antes y un después. Además, puso de manifiesto la “cuestión indígena” no solo en los círculos políticos y militares –asumiendo que participarían defendiendo e identificándose con la Nación– sino también entre los intelectuales. Al respecto, diversos académicos han desarrollado investigaciones y sostenido debates, tales como Bonilla (1980), Manrique (1981) Robles Mendoza (1984) y Pereyra (2004); además, no se puede dejar de mencionar la discusión elevada en su momento por Manuel González Prada.

Por ejemplo, Guerra (1983, 2004) asevera que la situación indígena hacia el estallido de la Guerra del Pacífico era la de una población sobrecargada. Las leyes e intentos que hubo para favorecerlas se vieron frenados por la guerra y las rebeliones, producto del autoritarismo y la opresión, recién lograrían manifestarse después del conflicto con Chile. Frente a este panorama, es comprensible

que la población indígena no se sintiese conminada a participar de la defensa de la Nación; a lo que la conscripción se dio a través de enrolamientos forzosos. Por un lado, para Manrique el Estado peruano no había hecho nada por desarrollar en los indígenas la conciencia de pertenencia a la Nación. A su juicio, los representantes del Estado les exigían deberes que no habían internalizado –ya se había dejado de practicar la milenaria reciprocidad andina–. Pero, por el otro lado, Guerra afirma que el patriotismo sí estuvo presente. Si bien podría hablarse de errores y falta de previsión, el accionar se habría dado más por temor a errar que por falta de sentimiento patrio.

De todos modos, el interés por la población indígena se mantuvo y cuando el país retornó a una relativa estabilidad, se reincorporó la premisa de la educación como método civilizatorio del indígena, como veremos en el accionar de los gobiernos de la República Aristocrática y en el pensamiento de diversos intelectuales de renombre. De todos modos, un hito de suma importancia que no se debe dejar de mencionar es la aparición de la Asociación Pro Indígena en 1909. Bajo el liderazgo de Pedro Zulen y secundado por Joaquín Capelo y Dora Mayer, la API velaba por la defensa de los intereses sociales de la raza indígena del Perú, principalmente contra la explotación de latifundistas y las empresas mineras (Basadre, 2014, p.27). El desarrollo de la Asociación Pro Indígena será desarrollado en el epílogo de la investigación.

3.2 El *ethos* civilista

Tras el fin de la presidencia de Manuel Pardo (1876) y casi inmediato asesinato en 1878 el Partido Civil y a sus militantes quedaron en ascuas; principalmente, sin una cabeza visible que pudiese tomar las riendas de la agrupación política. Para aquel entonces aún quedaban civilistas pero ya no era un partido organizado. Algunos se integraron al Partido Constitucional –formado por el Héroe de la Breña– y en 1890 lanzarían la candidatura de Francisco Rosas como Partido Constitucional disidente. Dos años después se unirían con el Círculo Parlamentario de Mariano Nicolás Valcárcel, con quien formarían la Unión Cívica y que, a su vez, uniría fuerzas con el Partido Demócrata de Piérola para enfrentarse a Cáceres, caldeando los ánimos políticos y desatando finalmente la Guerra Civil de 1894-1895 que concluiría con la proclama de Nicolás de Piérola como presidente (Burga y Flores Galindo, 1987; Garavito, 1989; Klarén, 2004; Orrego, 2009; Pease y Romero, 2013; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018).

En palabras de Basadre (2014) ya no quedaba “ni el aura popular” que el partido tuvo bajo Manuel Pardo, así como tampoco su “programa reformista”. El historiador alerta que el Partido Civil:

Es una conjunción de profesionales destacados y propietarios urbanos y rústicos y reunía, en general, a la gente que en Lima se llamaba decente y que era acaudalada, a la cual se plegaban los gamonales de provincias. Estaban todos unidos por lazos de predominio social, tradición, amistad y a veces comunidad de intereses. (Basadre, 2014, como se citó en Garavito, 1989, p.235)

3.2.1 Principios políticos

Como hemos podido advertir con anterioridad, este nuevo civilismo se enfrentaba al de Manuel Pardo Lavalle, caracterizado como reformista y liberal. Para Víctor Andrés Belaunde, eximio intelectual de la Generación del 900, el [nuevo] Partido Civil:

Alentó la reconstitución del Partido Constitucional [A.A. Cáceres], lo cual era revivir las tendencias hacia la burocracia militar. Ya en el poder, la plutocracia costeña, al excluir la oposición demócrata, acentuó el caciquismo serrano, que vino a ser así su aliado e instrumento.

Nuestra evolución política en la primera década de este siglo [XX] está caracterizada por la dirección de la oligarquía con el apoyo de la burocracia militar y del caciquismo provincialista. [Así pues] La gran agitación plebiscitaria de [Guillermo] Billinghurst, en 1919, representó la protesta de los elementos medios y populares excluidos de la política. (Belaunde, 1984, como se citó en Garavito, 1989, p.237)

3.2.2 Visión del indígena

Según Ccahuana (2014), un gran número de los integrantes de la primera junta directiva del Partido Civil tras su recomposición en 1896 se caracterizaron por haber ingresado al partido antes de la Guerra del Pacífico y por pertenecer a las esferas académicas. De acuerdo a McEvoy en *La utopía republicana*, muchos civilistas renunciaron a sus antiguos ideales republicanos tras la guerra para actualizarlos. A tenor de la autora, dejaron de lado principalmente la “línea de acción democratizante” que había caracterizado al civilismo de Pardo Lavalle y cedían ahora ante los nuevos estereotipos y estigmas que sobre el indio se crearon luego de las rebeliones indígenas de la década de 1880 (p.92).

Tal y como se ha mostrado anteriormente, las relaciones de poder político, social y económico de la República Aristocrática se vieron enmascaradas por el paternalismo y un racismo velado, presentes tanto en el ámbito urbano como rural. Como aseveran Burga y Flores Galindo (1987), estas relaciones que exigían sumisión y fidelidad de parte de los subalternos. Al igual que harían algunos intelectuales del momento, la oligarquía veía al indígena como producto de una serie de degeneraciones, al cual se debía explotar o proteger, mas no conceder los mismos atributos de un ciudadano. Precisamente, el analfabetismo servía para justificar la marginación de la población indígena de la vida política; además, las revueltas campesinas surgidas entre 1910 y 1925 – nuevamente en el sur andino y en particular Puno– contribuyeron al recrudecimiento del rechazo racial. Como se detallará a profundidad más adelante en el presente capítulo, numerosos intelectuales que gravitaron en las esferas del poder oligárquico consideraban que la inferioridad del indígena se debía a causas congénitas, mientras que otros responsabilizaban a la Conquista española ocurrida en el siglo XVI (pp.93-94).

Conforme a Pease y Romero (2013), el nuevo civilismo heredó la premisa que el avance educativo podría permitir la ampliación de la participación ciudadana; sin embargo, sectores significativos de la oligarquía no estaban convencidos de que la población mayoritaria pudiese desarrollar un grado considerable de capacidad intelectual. Existía pues un sentimiento de que las masas indígenas no podrían llegar a ser seres “racionales” dado que, como se desarrollará más adelante en la investigación, eran vistos como inherentemente inferiores; de manera que cualquier esfuerzo educativo resultaría inútil. De este modo se puede observar la influencia del pensamiento positivista en la visión de esta nueva generación del Partido Civil. Asimismo, el impacto que tuvo el darwinismo en el país condujo a jóvenes civilistas a considerar como “raza inferior” a los indígenas y que la promoción de migración proveniente de Europa sería de importancia capital para lograr la prosperidad de la Nación. En otras palabras, la “europeización” del país (p.34).

3.2.3 *Noción de ciudadanía*

En 1896, durante el gobierno de Nicolás de Piérola, se sometió a discusión una reforma que cambiaría el sistema electoral nacional, así como los criterios de elegibilidad de aquellos aptos para ejercer el sufragio. Como señala Peralta (2011) acerca del panorama de finales del siglo XIX:

Los partidarios de la “verdad del voto” cuestionaron los vicios del reglamento electoral de 1861 y los efectos perniciosos de la elección indirecta y del electorado amplio. En su lugar, postulaban que las elecciones presidencial y legislativa debían ser directas, restringidas a los ciudadanos alfabetizados, y estar a cargo de una entidad electoral suprema, única y centralizada. (pp.1-2)

Hasta antes de que la Reforma Electoral tuviera lugar, manifiesta Basadre (2014), los organismos de sufragio nacían en el momento mismo en que se ejercía el voto, de manera vertical y dando pie a grescas públicas para “tomar las mesas electorales”. Además, ambas cámaras del Parlamento gozaban de facultades para decidir acerca de la validez de las credenciales presentadas por los candidatos a los puestos públicos. Existían, pues, motivos suficientes para buscar cambios en el campo electoral. Una de las principales propuestas para la urgente reorganización del sistema electoral fue la centralización de este en un organismo imparcial que pudiese darle al sufragio la autenticidad de la que carecía en aquel entonces (p.69).

El ente creado bajo la Reforma Electoral de 1896 fue la Junta Electoral Nacional. Esta institución se encargaría de lo proceso electoral en conjunto, yendo desde el censo electoral hasta la proclamación del presidente de la república y de los miembros del Congreso. Asimismo, la Junta Nacional asumiría la elección de los presidentes de las juntas departamentales; acto seguido, dichas juntas elaborarían una lista con los nombres de los 25 mayores contribuyentes en cada provincia para realizar entre ellos un sorteo y poder designar a los miembros de las Juntas Escrutadoras. De esta manera, advierte Peralta (2011), “la actuación independiente de la JEN quedaba supeditada en su

cúspide a la voluntad conciliatoria que tuviese el Gobierno con las minorías y en su base al control real del voto por parte de los electores con mayores recursos económicos” (p.2).

En conformidad con Luna (2014), las características más resaltantes de la Reforma Electoral de 1896 fueron: la ciudadanía, la Junta Electoral Nacional, las Juntas de Registro Provinciales, las Juntas Electorales Departamentales, las Juntas Escrutadoras de Provincia y las Comisiones Receptoras de Sufragio. Para propósito de esta investigación, nos enfocaremos en el primer criterio del autor. A partir de la nueva ley, sería necesario saber leer y escribir, contar con veintiún años de edad –o estar casado– y estar inscrito en el Registro Cívico para poder sufragar. De esta manera, afirma el autor, se estaba excluyendo del voto a la gran mayoría del país que era analfabeta. Otro punto importante en materia de ciudadanía es que con la Reforma Electoral las elecciones para elegir al Presidente, al Vicepresidente, senadores y diputados se harían por medio de una elección directa; dejando atrás la figura del Colegio Electoral y de la votación por medio de electores designados. A pesar de este cambio significativo, esa mayoría que ahora podría votar directamente se encontraba, en la práctica, excluida. A fin de cuentas, si no se contaban a indígenas, mujeres, menores de edad, empleados públicos, extranjeros e indiferentes, la población electoral hábil sería solo de cincuenta mil personas (Gonzales, 2005, como se citó en Luna, 2014, p.69).

Esta restricción de diversos personajes de la sociedad se justificaba en la tesis que:

Los mayores contribuyentes tenderían a tener mayor cultura. Lo que se promovería sería una ciudadanía que estuviese comprometida a valores clave para la democracia y la estabilidad política, tales como el respeto a las reglas y procedimientos [...] la idea de que un mayor ingreso económico estaba correlacionado con tener una cultura que fuese afín a la democracia. Esta tesis será desmentida con los hechos, como se verá al señalar múltiples irregularidades durante los procesos electorales. (Luna, 2014, pp.69-70)

Finalmente, a la vista de las implicancias que trajo la Reforma Electoral, tales como la restricción del voto a los alfabetos y, en consecuencia, dejando fuera a la población más numerosa del país y que se hallaba concentrada en la sierra, esta puede ser catalogada como “anti andina o anti serrana” tal y como afirma Chiaramonti. De acuerdo a la autora, no hubo dificultad alguna en aprobar la medida puesto que, de acuerdo a la visión contemporánea, aquel que no sabía leer y escribir por sí mismo no “podrá ejercer el sufragio con conocimiento y con independencia”. El paso del voto indirecto al directo, se pensaba, acostumbraría al ciudadano a tener “el valor de sus opiniones”, así como también “a afrontar la responsabilidad moral del voto”. Sin embargo, en lugar de que las nuevas normas configuraran el perfil ideal de un cuerpo electoral renovado cuantitativamente, en realidad confirmaban su composición cualitativa: un grupo mayoritariamente urbano, culto y consciente, más en sintonía con las expectativas y los proyectos de modernización de las nuevas élites (Chiaramonti, 1995; Basadre, 2014). Así pues, durante el apogeo de la República Aristocrática –años después de la

aprobación de la Reforma Electoral–, de los cuatro millones de habitantes a nivel nacional, menos de doscientos mil podían votar (López, 1997, como se citó en Pease y Romero, 2013, p.26). Por tanto no se podría hablar de una verdadera ciudadanía.

3.3 Rol de intelectuales

Francisco García Calderón fue un intelectual y político que llegó a ocupar diversos cargos diplomáticos en representación de la Nación. Su padre, también llamado Francisco, ocupó brevemente la presidencia de la República en 1881, en el marco de la Guerra del Pacífico y tras la cual debió pasar por el exilio. La labor intelectual de García Calderón Rey lo ubicaría, al igual que a su hermano Ventura, entre los integrantes de la célebre Generación del 900. Los aportes de esta casta intelectual serían recogidos durante el segundo civilismo y defendidos durante la República Aristocrática (Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Burga y Flores Galindo, 1987; Garavito, 1989; Klarén, 2004; Orrego, 2008; McEvoy, 2008; Pease y Romero, 2013; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018).

Conforme a lo dicho por McEvoy (2008), García Calderón se vio influenciado por el positivismo y que, con el norte de solucionar el “problema democrático latinoamericano”, se debía realizar una “depuración” de las razas y detener el avance de la “barbarie”. Para que triunfara la “civilización”, el intelectual promovía una fuerte inmigración europea que lograra “restablecer el desequilibrio de las razas americanas”. Según el pensamiento de García Calderón, indios y negros habían transmitido a la población los defectos de “la degeneración, el primitivismo, la sensualidad, el servilismo, la superstición, la ociosidad, la apatía o la hipocresía” (p.326).

García Calderón, así como otros intelectuales de su generación, veía con reserva un escenario donde la población indígena se gobernase. Anclado en la visión del indígena como “menor de edad” y urgido de ser asimilado a la nación, García Calderón Rey consideraba que lograrlo tendría un efecto positivo para la política nacional. Referente al pensamiento de este intelectual de la Generación del 900, Pease y Romero (2013) añaden que:

[...] las masas indígenas del Perú no estaban preparadas para gobernarse a sí mismas. Para esta tarea debían ser “transformados”. García Calderón veía a las masas indígenas como “materia prima”, y solo cuando esta fuera procesada podía ser asimilada a la nación. Las políticas o la falta de ellas, que habían sido puestas en práctica por el gobierno peruano, no habían servido a este propósito. Por tanto, “su condena sobre la situación de los indios no es la indignación moral, sino su deseo de curar la enfermedad que ellos ocasionan en el cuerpo “político peruano”. (p.35)

Esta postura del autor explicaba su énfasis en que debía ser una clase política ilustrada fuese la que guiara al país, incluso sin decir hasta qué momento. Además, debía ser una élite verdaderamente ilustrada que no solo llevara al país a la modernidad y a la senda del progreso, sino

que no descuidara su obligación de cuidad de manera paternalista a las masas (Burga y Flores Galindo, 1987; Garavito, 1989; Orrego, 2008; McEvoy, 2008; Pease y Romero, 2013; Basadre, 2014).

Manuel Vicente Villarán destacó entre los integrantes del civilismo por su trayectoria política –ocupando un escaño en el Senado, dictando cátedra y conduciendo el rectorado de la Decana de América, así como también al frente del ministerio de Justicia, Culto e Instrucción–, pero también por su producción intelectual desde su etapa como estudiante universitario. Particularmente por la atención puesta en el campo educativo y las profesiones liberales (Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Burga y Flores Galindo, 1987; Garavito, 1989; Klarén, 2004; Orrego, 2008; Pease y Romero, 2013; Chileno, 2013; Ccahuana, 2014, 2014, 2020; Basadre, 2014; Málaga, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Apaza, 2016; Contreras y Cueto, 2018).

Para el intelectual civilista, la asociación del trabajo con el indígena se debía a que los españoles de tiempos de la Conquista lo consideraban como una actividad oprobiosa y que debía ser realizada por los indígenas. La “herencia española”, afirma Villarán, “tenemos, pues, por raza y nacimiento, el desdén al trabajo, al amor a la adquisición del dinero sin esfuerzo propio, la afición a la ociosidad agradable, el gusto a las fiestas y la tendencia al derroche” (Villarán, 1962, como se citó en Chileno, 2016, p.130).

A esta visión, Manuel Vicente Villarán añadió que:

El Perú debería ser por mil causas económicas y sociales, tierra de labradores, de colonos, de mineros de comerciantes, de hombres de trabajo; pero las fatalidades de la historia y la voluntad de los hombres han resuelto otra cosa, convirtiendo al país en centro literario, patria de intelectuales y semillero de burócratas. Somos un pueblo donde ha entrado la manía de las naciones viejas y decadentes, la enfermedad de hablar y escribir y no de obrar, de agitar palabras y no cosas, dolencia lamentable que constituye un signo de laxitud y de flaqueza. (Villarán, 1962, como se citó en Apaza, 2016, p.122)

En el año 1900, mientras se desempeñaba como docente en San Marcos, Villarán enunció el discurso *Las profesiones liberales en el Perú*. En este tratado con el que inauguró el año académico, el civilista resaltaba la influencia en la educación del positivismo de aquel entonces y señalaba que la finalidad debía ser una “renovación del hombre y la sociedad para, finalmente, forjar una nueva Nación”. De acuerdo a Villarán Godoy, el indígena era “un ser socialmente envilecido y cuya regeneración solo podría lograrse en un futuro distante”; su devenir histórico explicaba sus características. Para lograr dicha transformación, advierte el autor, que la escuela clásica no sería el camino adecuado para los indígenas puesto que esta es considerada como “un medio creado para acelerar el perfeccionamiento de las gentes civilizadas” y, como la situación lo ameritaría, “no para iniciarlas en los usos de la civilización”. Para la población indígena, afirma el catedrático, bastaría la

educación objetiva del trabajo y del ejemplo puesto que era muy necesario vincular la educación al desarrollo de las labores prácticas (Villarán, 1900).

Años después, en 1908, Manuel Vicente Villarán publicó su tesis de bachiller en la Universidad de San Marcos titulada *El factor económico en la educación*. De acuerdo a Chileno (2013), aquí Villarán se manifiesta en contra del idealismo predominante en los círculos intelectuales de la época y la “excesiva importancia” dada a la educación de las élites, como defendía Alejandro Deustua. Por el contrario, el catedrático de San Marcos proponía una educación para las clases medias y populares (p.132). La población indígena encontrándose dentro de esta última categoría.

En esta investigación Villarán revela, como es de sospechar, que, sin tener al progreso económico como derrotero, la educación clásica no daría frutos en la creación de cultura. A su juicio, encomendar la tarea transformadora únicamente a la educación clásica resultaría insuficiente. “[No] lograría sustituir el incesante esfuerzo intelectual y la fecunda disciplina moral que ocasionan, en el campo de la industria, las peripecias, las pruebas, los obstáculos que aquella ofrece a la actividad humana”. Asimismo, Villarán señala que la educación debía distinguirse según el ámbito en que se encontraran sus alumnos. De acuerdo con él, niños de ciudad recibirían un tipo de educación y los niños pertenecientes a la población indígena, otra. Esta distinción se justificaba, según él, en que, dadas las “habilidades naturales” de la población indígena –entiéndase habilidad manual–, su educación debía estar orientada al trabajo productivo para lograr el desarrollo de dichas habilidades. En ese sentido, la escuela está actuando como “auxiliar de la cultura” (Villarán, 1908). Villarán Godoy, al igual que otros intelectuales contemporáneos a él, consideró que la población indígena tenía una predisposición natural a las labores manuales y que, además, su capacidad intelectual solo rendía para dedicarse a tales oficios. A su juicio, no era necesaria una educación que ampliara sus horizontes intelectuales sino que le instruyese en lo que su “naturaleza” le permitiese aprehender.

Finalmente, a través de su tratado *Estudios sobre educación nacional* de 1922, Villarán defendió la tesis que las condiciones para lograr el progreso material, que era la esencia de la cultura nacional, estaban determinadas tanto por el medio geográfico como por el clima. Inspirado por las propuestas del influyente intelectual francés Gustave Le Bon, Manuel Vicente Villarán reconocía la dificultad para expandir la nacionalidad. Basándose en que la geografía era el “elemento físico de la nacionalidad”, la complejidad del territorio peruano había complicado la expansión. (Villarán, 1922, como se citó en Ccahuana, 2014, p.72) De este pasaje podemos colegir que, para Villarán y otros pares intelectuales, el factor geográfico y cultural estarían directamente relacionados, donde el primero afecta al segundo. Además, que la complejidad del territorio nacional sería una de las razones por las que la noción de “nacionalidad” no era uniforme, de modo que la inclusión de ciertos grupos humanos, como la población andina, dentro de la “Nación” era inviable. Sin embargo, debemos señalar que si

bien puede existir relación entre lo geográfico, climático y cultural, el determinismo al que apela Villarán Godoy no se ajusta a la realidad.

Alejandro Deustua Escarza fue uno de las figuras más visibles de la llamada Generación del 900, la casta de eruditos que dominó las aulas y la escena intelectual peruana a inicios del siglo XX. Además de dedicarse a la labor intelectual –dictó cátedra en la Universidad de San Marcos y ocupó el rectorado en una oportunidad–, Deustua fue un militante destacado del segundo civilismo, llegando a ocupar un escaño en el Senado y la cartera de Gobierno y Policía bajo la presidencia de Eduardo López de Romaña (Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Burga y Flores Galindo, 1987; Garavito, 1989; Klarén, 2004; Orrego, 2008; Pease y Romero, 2013; Ccahuana, 2014, 2014, 2020; Basadre, 2014; Málaga, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Apaza, 2016; Contreras y Cueto, 2018).

Según indica Ccahuana (2014), Deustua Escarza declara en su obra *La cultura nacional* que:

Veía en la educación indígena un desperdicio en el escenario de prudencia fiscal de aquel entonces: “somos todavía muy pobres para llevar a cabo esa misión civilizadora, que grandes naciones apenas han podido iniciar”. [Las poblaciones de punas y caseríos] “[¿]para qué aprenderán a leer, escribir y contar, la geografía y la historia, los que no son todavía personas?», se preguntó. (Deustua, 1937, como se citó en Ccahuana, 2014, p.39)

En este pasaje podemos observar que Deustua no compartía el optimismo de los civilistas reformistas de la segunda generación. Para él, la educación que recibiría la población indígena traería más desventajas que aspectos positivos ya que el país no se encontraba en condiciones para emprender tamaña tarea e incluso carente de sentido.

Asimismo, prosigue Ccahuana (2014) sobre las posiciones de Alejandro Deustua, el civilista fue un feroz crítico de la Ley Orgánica emitida en 1901 bajo la presidencia de Eduardo López de Romaña; en particular por su pretensión de popularizar la educación pública. De acuerdo al intelectual, era perentorio que la educación se planificara en función de las “condiciones especiales” de cada población. La realidad peruana, a diferencia de la estadounidense y argentina, contaba con pocos recursos y escaso desarrollo industrial, de manera que el enfoque que debía dársele a la educación era distinto. Para dicha realidad, la estrategia educativa debía estar centrada en la formación de una casta intelectual antes que en la expansión de la educación popular (Deustua, 1934, como se citó en Ccahuana, 2014, pp.38-39).

Más aún, intelectual civilista afirmaba en su obra *El problema nacional de la educación* que “la mayor amenaza al progreso social era la poca capacidad de la clase dirigente y que, por lo tanto, se debía priorizar su educación” (Deustua, 1905, como se citó en Loayza y Recio, 2005, p.239). Con esto, Alejandro Deustua manifestaba una crítica abierta al positivismo que dominaba la escena intelectual por aquellos años. Para él, se debía refundar a la clase dirigente y, con tintes racistas, se opuso a la integración. Finalmente, de acuerdo a Contreras (1996), Deustua reclamaba en *El problema*

pedagógico nacional la necesidad de crear una “cultura común” entre los habitantes para encarar la empresa educativa; para ello, se debía prescindir y desarticular el papel directriz de las municipalidades en la materia y de las escuelas en manos de los concejos provinciales, como se llevaba administrando (Deustua, 1904, como se citó en Contreras, 1996, p.25).

Javier Prado Ugarteche formó parte de las filas del segundo civilismo. Hijo del polémico presidente Mariano Ignacio Prado (1865-1868 y 1876-1879), destacó en los campos de la educación, historia, filosofía, política, derecho y la diplomacia. Además de presidir el rectorado de la Universidad de San Marcos y ocupar un escaño en el Senado, Prado Ugarteche también estuvo frente al Ministerio de Gobierno y Policía, el Consejo de Ministros y la Cancillería durante las presidencias de Augusto B. Leguía y José Pardo, respectivamente. Con respecto a su posición intelectual, Prado abrazaría las ideas positivistas, al igual que muchos de sus correligionarios y contemporáneos –aunque luego se renovarían–, además de favorecer la renovación racial a través de la mezcla con otras, así como la educación por medio del trabajo y la industria (Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Burga y Flores Galindo, 1987; Garavito, 1989; Klarén, 2004; Orrego, 2008; Pease y Romero, 2013; Ccahuana, 2014, 2014, 2020; Basadre, 2014; Málaga, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Apaza, 2016; Contreras y Cueto, 2018).

A finales del siglo XIX, Javier Prado publicó el tratado *Estado social del Perú*. En esta investigación, el civilista afirmaba que los años de la Colonia habían heredado una “profunda corrupción” en las tres razas que componían el país; entiéndase la raza indígena, negra y blanca. La primera era considerada como “indiferente” y la segunda como “incapaz”. Ninguna de las dos podría convertirse en una raza “superior”, de modo que recaía en la raza blanca “recuperar su primigenia herencia y ocupar su lugar como raza superior y dirigente del pueblo peruano” (Prado, 1894, como se citó en Ccahuana, 2014, p.114).

Del mismo modo, advierte Ccahuana (2014) acerca de la visión de Prado sobre las razas en el Perú:

Es que en el fondo de esta triste historia, en el centro de ese organismo enfermo [la raza criolla], moral e intelectualmente, de esa sociedad débil, perezosa, viciosa y cortesana, se sienten los latidos de un corazón noble y generoso y se perciben los destellos de una inteligencia superior, elementos que bien aprovechados en diverso medio social, podían haber elevado a una raza y hecho grande a un país. (Prado, 1894, como se citó en Ccahuana, 2014, pp.114-115)

Posteriormente, Prado Ugarteche publicó el tratado *El problema de la enseñanza* en 1915. En su investigación, Javier Prado sugería que las direcciones de la educación primaria y segunda enseñanza pasasen la autoridad a la Decana de América y que se enseñase quechua en la Facultad de Letras. De acuerdo al pensamiento de Prado, el estudio de la lengua quechua tendría dentro de como

una de sus primeras utilidades el análisis del pensamiento del hombre andino. Es decir, su comprensión. Según este tratado, no solo se entraría en el alma de la cultura andina, sino también su estudio daría importantes aportes sobre el proceso científico de su lenguaje. Al final, esta visión obedecía más a criterios de interés de conocimiento erudito por una “lengua muerta” que por una verdadera necesidad de incorporarlo al currículo docente (Ccahuana, 2014, 2014, 2020). En este sentido, Prado abogaba por una importancia meramente académica del quechua y que parecía estar destinada a residir en los claustros, más no un rol ulterior en la sociedad. Dicho de otro modo, su visión parece ubicar a la población indígena como sujeto de estudio y no como grupo humano susceptible a ser integrado.

Pedro Labarthe Effio, filósofo y educador, tuvo una destacada trayectoria como intelectual de la pedagogía, así como también diputado constituyente, director del legendario Colegio Guadalupe, catedrático de la Universidad de San Marcos, integrante de la comisión que formularía la Ley Orgánica de Instrucción Pública en 1896, y miembro del Consejo Superior de Instrucción Pública en 1899 (Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Chileno, 2004; Basadre, 2014). Quizás su obra más famosa fue el discurso titulado *El Problema de la Educación Nacional*, declamado en 1904 con motivo de la apertura del año universitario en la Universidad de San Marcos.

En este conocido discurso, Labarthe abogaba por que la educación estuviese organizada de acuerdo a los postulados de la ciencia. Según él, este enfoque permitiría en los alumnos el desarrollo de sus aptitudes mentales, la inteligencia, la voluntad y la acción. Asimismo, Labarthe pensaba que era la educación quien debía adaptar al hombre, de acuerdo a sus aptitudes y al medio social en el que se desenvuelven. En otras palabras, “habituarse al hombre a la racionalidad humana”. De acuerdo al pedagogo, debía haber un acceso democrático y obligatorio a todos los niveles educativos sin diferenciar el género, la raza o religión; además, la educación cívica, la formación del carácter, la gratuidad de la enseñanza, la organización de las escuelas y los planes de estudio debían adecuarse a las realidades particulares de cada región (Chileno, 2004; Ccahuana, 2014). En este sentido, Labarthe Effio tenía una visión más optimista e integral sobre el ramo educativo que complementaba los postulados de educadores contemporáneos a él que también abogaban por una educación pensada para la población indígena.

Manuel González Prada es considerado un adalid de la intelectualidad peruana con gran relevancia hasta el día de hoy. Su prosa no solo reflejó la talla intelectual que tuvo, sino que también creó escuela y dejó huella en diversos pensadores, políticos y literatos tras su fallecimiento en 1918. Si bien su pensamiento político fue madurando a lo largo de su vida, González Prada es recordado por su postura anarquista, anticlerical y libertaria; así como también por adherirse a la causa obrera e indígena. Adicionalmente, fue un feroz crítico de la élite dirigente y de los postulados del Partido Civil, particularmente en su visión de la sociedad y las minorías, como se desarrollará posteriormente

(Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Burga y Flores Galindo, 1987; Garavito, 1989; Contreras, 1996; Klarén, 2004; Orrego, 2008; Cosamalón, 2008; Pease y Romero, 2013; Ccahuana, 2014, 2014; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018).

Descrito por Cosamalón (2008) como:

Uno de los personajes más polémicos e influyentes en el Perú de finales del siglo XIX y principios del XX. Es sin lugar a dudas el intelectual que inicia la discusión respecto a la fragilidad cultural y política de la nación peruana. Ensayista, literato [y] cáustico crítico de las costumbres y defectos de la sociedad peruana [...]. (p.255)

Como afirman Contreras y Zuloaga (2014), la pluma de González Prada fue inmisericorde en sus críticas hacia la herencia dejada por la conquista española del siglo XVI. Sus escritos vapulearon a la oligarquía, a los militares y, en general, a todo lo que alejaba al Perú del ideal europeo. Para él, por un lado, la herencia española era la responsable de haber incubado entre la élite del país, y los aspirantes a serlo, una actitud reacia al trabajo manual; por el otro lado, González Prada enalteció la figura de los indios, a los que llamó “el verdadero Perú” (pp.203-204). Si bien hay una innegable influencia del positivismo en su pensamiento, su compleja relación con dicha corriente intelectual experimentará una evolución hacia una opción menos determinista tanto desde el punto de vista social como cultural. Cual medicina, inocular el pensamiento positivista y de la modernidad podría rehabilitar al organismo peruano, el cual era “un organismo enfermo: donde se aplica el dedo, brota pus” (Cosamalón, 2008, p.259).

Así pues, González Prada Álvarez de Ulloa enfiló su crítica intelectual hacia los principios del gobierno oligárquico, así como también los males que padecía el Perú de sus días, los cuales habían iniciado con la llegada del “invasor español”, el cual no había logrado consumir nada positivo en 300 años de ocupación. Su pensamiento pronto se volvió más radical tras su estadía en Europa a finales del siglo XIX, y desde donde editaría la primera edición de su famosa obra *Páginas Libres*. Con respecto al positivismo imperante en los círculos intelectuales peruanos de aquellos días, González Prada alzó una clara voz discrepante. Para él, no era concebible la premisa que los europeos podrían salvar al Perú de la ignorancia indígena; por el contrario, solo el indígena salvaría al país de la “brutalidad del hombre blanco”, para lo cual no era necesario ser educado por la élite, sino valerse por sus propios esfuerzos (Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Contreras, 1996; Klarén, 2004; Cosamalón, 2008; Pease y Romero, 2013; Ccahuana, 2014, 2014; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018).

Según indica Cosamalón (2008), la reflexión de Manuel González Prada:

...acerca de los indios, mestizos, negros, chinos y blancos que pueblan el Perú no solo consiste en una denuncia acerca de las pésimas condiciones de vida o características sociales de cada uno de ellos, sino un esfuerzo por demostrar que su presencia le otorgaba al país un

matiz distinto, que debía reflejarse en una forma diferente de pensar el Perú; se trata de abandonar la simple copia de las europeas en boga, especialmente las provenientes del positivismo. (p.256)

De esta manera observamos que González Prada irá distanciándose del positivismo tradicional y acondicionando su pensamiento a la realidad circundante. Progresivamente se fue alejando de los postulados comteanos y rechazando el darwinismo social. En 1888, años antes de su estadía en Europa, González Prada dirigió uno de sus más famosas declamaciones: *el Politeama*. En este discurso, el intelectual afirmó su convicción de que el indio era la base fundamental del país, al cual solo faltaba educar para convertirlo en una raza digna; le faltaba vitalidad. Por medio de una óptica sociológica, abogaba González Prada, se podrían comprender los problemas del Perú, lograr la modernización del país y mostrar las nuevas bases sociales sobre las que debería construirse. En este escenario planteado por el autor, entre las nuevas estructuras propuestas serían destacados los roles de los campesinos, indios e intelectuales pequeño-burgueses para la construcción de esa nueva realidad (Pita, 1985, como se citó en Cosamalón, 2008, p.261).

A modo de colofón, los principales elementos constitutivos de la obra de González Prada hasta 1894 fueron, de acuerdo a Basadre (2014), un contenido patriótico que recogió dolores y humillaciones de la Guerra del Pacífico con el fin de predicar el odio hacia el vencedor del conflicto y con la esperanza de una futura revancha. Un contenido iconoclasta que condenó a hombres, cosas o instituciones existentes y pasadas del país. Un contenido social que manifestaba amor hacia los desheredados y los humildes, y que afirmaba que las virtualidades revolucionarias eran un acontecimiento en marcha que, eventualmente acabaría con los enemigos de dicha “expansión individual”. Un contenido indigenista que afirmaba con convicción que el Perú estaba formado principalmente por aborígenes a quienes se les debía hacer recuperar su condición de hombres. Un contenido político que expresó su convicción en que se debía dar un cambio radical implantado por jóvenes e intelectuales mediante obras de propaganda y ataque. Finalmente, el contenido filosófico por el que González Prada propugnó la fe en la ciencia y en la adopción de una actitud escéptica e impasible hacia la vida y la muerte (pp.179-180).

Samuel Ortiz de la Puente fue un joven miembro del Partido Civil que se comunicó con José Pardo Barreda, remarcándole la importancia de la educación indígena (Ccahuana, 2020, p.10). En 1904 publicó el tratado *Proyecto sobre educación de la raza indígena en el Perú*, por medio del cual no solo hacía un diagnóstico de las falencias educativas y un llamado de atención a las autoridades, sino también proponía medidas para remediar y reencaminar la educación de la población indígena.

Ortiz de la Puente denunció en su estudio que, hasta entonces existió un descuido de la cultura y, por ende, la “civilización de la raza indígena”. De acuerdo al intelectual, fueron dos las razones por las que no se logró convertir “en hermosa realidad tan bello ideal”. En primer lugar, y la más importante, es que los gobiernos no se preocuparon por difundir la instrucción primaria y demás

conocimientos entre la raza indígena. En segundo lugar, aquellos gobiernos que sí mostraron preocupación, no fueron acertados en sus juicios sobre las medidas que debían tomarse. A los ojos de Ortiz de la Puente, no era necesario demostrar la “conveniencia” de la cultura de la raza indígena puesto que ya está “considerada, felizmente, como necesidad suprema en la conciencia nacional”. Además, el joven civilista precisa que para que el proceso de asimilación e integración de la raza indígena tenga mayor efectividad no se requeriría el aprendizaje de la lectura y escritura del quechua; por el contrario, opina él, dicho aprendizaje solo arraigaría más “la división de razas y en ellos sus costumbres retrógradas e inveteradas”. La medida a tomar sobre la población indígena debía ser “asimilarla a nuestras costumbres y propender a hacer desaparecer con el tiempo el idioma quechua” (pp.3-5).

Con respecto al contenido curricular, se muestra en *Proyecto sobre educación de la raza indígena en el Perú* una evidente visión reformista enfocada a la atención a la población indígena con el propósito de “civilizarla” y “modernizarla”. Además, como se podrá observar a continuación, el conjunto de expresiones culturales de la población indígena, tales como la lengua y costumbres, fueron tomadas como viciadas. Por ejemplo, el tratado de Ortiz de la Puente señala que:

[Los profesores] harían conocer en su idioma los males que trae consigo el alcoholismo, la obligación de servir espontáneamente [sic] á [sic] la patria, la necesidad de observar los mejores hábitos de higiene, el deber de ser moral, honrado y trabajador, practicar la religión por su lado racional y alejarlos de las prácticas groseras en que incurren frecuentemente por hábitos inveterados por la costumbre. (Ortiz de la Puente, 1904, p.7)

Los docentes, versa en el documento, proporcionarían una enseñanza elemental de las materias que podríamos catalogar como intelectuales, mientras que la enseñanza de las artes manuales sería enfatizada. El tratado del intelectual civilista en discusión especifica la enseñanza de “gramática, aritmética, geografía, é [sic] historia del Perú, higiene, moral, caligrafía y estudios elementales de agricultura, veterinaria y carpintería. Aprenderían también todo género de juegos deportivos [sic] inclusive la equitación” (Ortiz de la Puente, 1904, p.5).

De igual manera, y prosiguiendo con su explicación sobre la currícula, *Proyecto sobre educación de la raza indígena en el Perú* detalla acerca del contenido para la población indígena, a la cual:

[...] les enseñarían el manejo de las armas, los ejercicios militares, la carpintería, la gimnasia, la agricultura, la veterinaria, á [sic] leer y escribir y las tres ó [sic] cuatro primeras operaciones de la aritmética. Se entiende que les enseñarían también muy elementalmente, gramática, geografía é [sic] historia del Perú e higiene, pues debe darse, asimismo, una ley por la que la instrucción es obligatoria y debe ser, por lo menos, de dos años escolares. Al ser así,

y siendo á [sic] la vez obligatoria en los cuarteles la instrucción civil, se habrá dado el más grande paso en el engrandecimiento futuro del país. (Ortiz de la Puente, 1904, p.7)

El estudio, además de hacer observaciones sobre el contenido educativo, también lo hace sobre la infraestructura y organización de los centros. Ortiz de la Puente cita un artículo de Felipe Pardo, el cual tilda de “brillante” y en el que expresa que:

[...] Si se establecieran tres grandes escuelas de clases en la república y se mantuvieran en ellas durante tres años mil jóvenes en cada una ¿no es creíble y racional que cambiaría á [sic] la vuelta de diez años el modo de ser de la juventud india? Recomendamos esta idea á [sic] nuestros políticos y legisladores que debería consagrar al estudio de grandes cuestiones sociales el talento y el tiempo que dedican á [sic] la política mezquina [...] Ya es tiempo de pensar en la patria, de remediar sus males, de prepararle rumbos fijos, de presentarle ideales que se arraiguen en las masas y á [sic] cuya realización dedique la nación entera su voluntad, su dinero y sus hijos más aptos. (Ortiz de la Puente, 1904, p.4)

Además, el tratado de Ortiz de la Puente evoca la propuesta de Facundo Molina, hacendado y diputado por Chucuito, quien tenía una visión divergente a la de Pardo al decir que “se establezcan escuelas en toda la región de la sierra pero enseñándoles a leer y escribir en quechua. Se entiende que quienes lo enseñarán lo habrían de conocer previamente lo cual no es imposible desde que todo el elemento blanco y mestizo de la sierra lo conoce” (Ortiz de la Puente, 1904, p.4).

Joaquín Capelo fue un destacado intelectual y político que también resaltó por su interés por las obras de ingeniería, la exploración de la Amazonía y la protección de la población indígena. Su labor a partir de la Reconstrucción (1884-1895) fue infatigable. Capelo participó de la Asamblea Constituyente que ratificaría el Tratado de Ancón en 1884; asimismo, estuvo frente del recién creado Ministerio de Fomento bajo la presidencia de Nicolás de Piérola –lo volvería hacer durante el interregno militar de Óscar Benavides en 1914–, desde donde dirigiría obras para expandir las vías de comunicación y la exploración del oriente peruano. Fue militante del Partido Demócrata, movimiento político de Piérola y luego de Guillermo Billingurst, así como también senador por Junín por dicha agrupación. Además, junto a Pedro Zulen y Dora Mayer fundarían la Asociación Pro Indígena en 1909. Institución que será discutida en el epílogo de esta investigación (Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Contreras, 1996; Basadre, 2014; Ccahuana, 2014, 2014).

En 1902, Capelo publicó el conspicuo tratado *El problema nacional de la educación pública*. De acuerdo a este texto, el porqué de la educación es “aprender teórica y prácticamente a conocer y seguir [la] línea de menor acción [...] [Es] objetivo constante de la existencia toda y el medio más conducente a hacer de la vida fuente de bienestar y ventura” (Capelo, 1902, p.6). Asimismo, Capelo asevera que el problema educativo es el problema del progreso. Dado que los intereses están vinculados a la especie humana y, a su vez, a la educación, es de gran importancia hallar el bienestar y

el “resorte” que proporciona de poder a los estados y mantiene la prosperidad y riqueza de las naciones. No es coincidencia, señala el autor, que pueblos como Alemania, Inglaterra y Estados Unidos hayan logrado un alto nivel de desarrollo, mientras que otros han permanecido “estacionarios”. En aquellas realidades mencionadas por Capelo supieron “mantener [...] ciertos principios, ciertas reglas de conducta y ciertos modos de ser y de actuar, principios reglas y modos, a los cuales está indefectiblemente ligado el secreto de su vitalidad y su riqueza” (Capelo, 1902, pp.6-7). Para el intelectual demócrata era claro que el Perú se encontraba en la categoría de naciones con una educación atrasada.

En conformidad con lo indicado por Ccahuana (2014), la postura de Capelo también fue crítica del medio social en el que se desenvolvían la población indígena. Para él, la falta de educación no había sido el único factor que “condenó” al indio a la “ignorancia”, sino que “el Estado tampoco se había abocado a eliminar las barreras que le impedían entrar al seno de la patria” (pp.113-114).

Sobre el indígena, Capelo (1914) sentenció que:

Es un hombre como cualquiera y la diferencia por raza no la sostiene hoy persona alguna de mediana cultura. Los hombres se distinguen solamente por la dosis de libertad y justicia que les acuerda la organización social á [sic] que pertenecen. Todos sabemos que esa dosis de libertad y justicia en el Perú, es generalmente muy escasa y tanto menor, cuanto sea menor la significación ó [sic] importancia de la situación social y financiera del individuo. (p.1)

Joaquín Capelo (1902) aclaró en su estudio *El problema nacional de la educación pública* que se debían considerar la “educación elemental industrial” y la “educación libre”. Con respecto a la primera, Capelo señala que debía ser de carácter obligatorio y complementado con “la técnica y la práctica”. Sobre la segunda, esta se manifiesta en sus fases política, social y clásica. Este tipo de educación es fácil de adquirir y está al alcance de todas las edades y condiciones sociales, además de no ser necesaria para procurar alguna facultad especial o sobrepasar el nivel común (p.156).

Para el intelectual del Partido Demócrata, “todo hombre es capaz de adquirir una perfecta educación industrial y social”. Según su proyección, un niño que haya recibido educación, podría encontrarse ocupando una profesión “distinguida” a la edad de 23 años. Por el contrario, si su educación se limitara a una profesión “más sencilla” o a “un simple oficio”, bastaría mucho menos tiempo. Y si se tratase de una persona que no estuvo expuesta a una educación desde temprana edad y que se le haya impartido de manera irregular, podría lograr sus propósitos con dedicación y perseverancia, a través de una lectura constante, participación de lecciones académicas, entre otros. Al final, concluye Capelo, habrá una seguridad para afrontar las exigencias ordinarias de la vida a través de la educación industrial y social; algo que la educación clásica, a su juicio, no puede garantizar. Afirma en este tratado que “un hombre educado en lo industrial y social debe conocer la música y el canto, la

pintura, etc. Y debe tener cierta instrucción filosófica y de su profesión, pero nada más” (Capelo, 1902, pp.156-157).

En este pasaje podemos observar que Joaquín Capelo reconocía el potencial renovador de la educación sin importar la realidad del individuo; para todos existía un método. En el caso de la población indígena, la indicada era la “educación elemental industrial” en lugar de la “educación clásica”.

3.4 Legislación educativa

En 1901, el gobierno de Eduardo López de Romaña emitió la Ley Orgánica de Instrucción. Con respecto a este documento, Ccahuana (2014) afirma que la ley estuvo dirigida principalmente a la expansión de la educación primaria. Asimismo, la declaraba obligatoria y la dividía en dos grados, y los años por grado serían determinados por el Consejo Superior de Instrucción. En el ámbito rural, se establecerían escuelas rurales sólo de primer grado y se obligaría a los hacendados a fundar una escuela rural mixta en caseríos, fundos o establecimientos industriales, donde hubiere más de 20 menores (p.31).

Como se señala en el documento oficial, la Ley Orgánica establecía que la primera enseñanza, es decir, aquella impartida en las escuelas, era obligatoria “desde los seis años hasta los doce y catorce para las mujeres y varones respectivamente.” (El Peruano, 1901, Artículo 112) Además, indicó que la primera enseñanza comprendía “lectura y escritura, religión, lengua castellana, aritmética y sistema métrico decimal, nociones de geografía universal y del Perú, rasgos más notables de la historia patria, trabajo manual educativo, dibujo, nociones de geometría, física, química e historia natural, nociones de pedagogía, educación moral y cívica y educación física.” (Ley Orgánica de Instrucción, 1901, Artículo 21)

Asimismo, esta importante ley expedida bajo la presidencia de López de Romaña (1899-1903) resaltó la relevancia de la enseñanza a través de lo que llamaba “oficios”. De acuerdo a la Ley Orgánica, se debía contar con una sección anexa a las escuelas destinada para el aprendizaje de oficios en las capitales de departamento; según el número de alumnos, los recursos las necesidades de la localidad, se encargaría la enseñanza de estos talleres a maestros especiales. Además, los Consejos Escolares supervisar la enseñanza de los oficios, celebrando la contratación de los docentes adecuados y de que los alumnos reciban la instrucción necesaria y que sea provechosa para ellos y la población (El Peruano, 1901, Artículo 47-49).

Con respecto a la organización educativa propuesta por la Ley Orgánica, un director encabezaría la primera enseñanza y sería auxiliado por los Consejos Escolares y demás autoridades. Los Consejos a nivel provincial estarían conformado por “el Alcalde, el Síndico de Rentas, el Párroco y dos vecinos notables, elegidos por la Comisión de delegados del Departamento”. Finalmente, sería el

alcalde, o quien desempeñe la alcaldía, quien presidiría el Consejo Escolar, mientras que el cargo de Secretario sería designado por el mismo Consejo (El Peruano, 1901, Artículo 24, 30-31).

En 1902, el gobierno de Eduardo López de Romaña realizó el Censo Escolar, cuyos resultados serían expuestos al año siguiente. Hasta entonces, los resultados arrojados en materia educativa por los gobiernos anteriores a la República Aristocrática habían sido insuficientes. Los intentos de reforma del primer civilismo bajo Manuel Pardo, como se ha señalado anteriormente, habían fenecido con su gobierno, y las décadas críticas que le siguieron no permitieron emprender cambios sostenidos y significativos. Sumado a las cifras recogidas por el Censo Escolar de 1902, las cuales serán analizadas líneas más abajo, veremos que existía una necesidad apremiante de realizar cambios de gran envergadura.

De acuerdo a la historiografía, el primer gobierno de José Pardo Barreda (1904-1908) representó un hito en el campo educativo. La administración civilista puso especial atención a la educación y emprendió cambios de envergadura como la Reforma Educativa de 1905, la cual estuvo bajo el mando del Ministro de Justicia, Instrucción, Beneficencia y Culto Jorge Polar, quien sentenció: “Felizmente está probado que no hay ninguna raza ineducable; no lo es la nuestra, por cierto, ni en las más remotas regiones territoriales. La leyenda de que el indio no quiere salir de su condición mísera, va desacreditándose rápidamente” (Polar, 1905, como se citó en Contreras, 1996). Para el presidente Pardo, el objetivo “no era únicamente reducir el número de analfabetos, es otro todavía más importante: transformar la población de la sierra del Perú en factor activo y consciente [...] occidentalizarlos, civilizarlos y borrar todo rezago de su cultura atrasada” (Pardo, 1904, como se citó en Loayza y Recio, 2005).

Según versa el estudio realizado por Martín (1996), no cabe duda que hubo un fomento considerable de la instrucción primaria en el período en que Pardo ocupó la presidencia. Dicho estímulo fue posible al desarrollo económico y al establecimiento de un fondo para la instrucción provenientes de ingresos fiscales, de las rentas de las juntas departamentales y los impuestos locales creados por leyes especiales, incluyendo el mojonazgo municipal –un impuesto–. En este mismo estudio, Martín remarca que el gasto fiscal manejado por el Ministerio de Justicia e Instrucción experimentó un aumento considerable, pasando de un 9.63% en 1904 a 17.24% en 1907 y 16.14% en 1908 (p.418).

Como señala Ccahuana (2014), la ley N°162 “buscaba reformar la educación pública centralizando en el ministerio la conducción de las escuelas primarias de todo el país, lo cual implicaba despojarlas de la jurisdicción de los concejos provinciales y las municipalidades distritales” (p.3). Además, “no sólo centralizaba la educación pública, sino que también dividía la educación primaria en escuelas elementales y centros escolares. La primera solo enseñaría los dos primeros años de

educación primaria, mientras que la segunda enseñarían los cinco años completos” (Ccahuana, 2014, p.3).

La Reforma Educativa contó con una serie de adquisiciones mayúsculas para equipar y suministrar los planteles, como parte de las modificaciones de infraestructura que abarcaba. Según explica Martín (1996), se aprobó una resolución en febrero de 1906 para la adquisición de mobiliario y útiles de enseñanza para las escuelas fiscales. Además, se adquirieron:

5000 carpetas bipersonales; 500 pizarras; 100 000 pizarrines; 2000 mapamundi; 2000 mapas escolares del Perú; 2000 esferas terrestres; 560 000 cuadernos de escritura; 500 000 cortaplumas; 8 millones de plumas; un millón de cuadernos; 7000 gruesas de barras de tiza. Fueron confeccionados en el país en número de 150 000 ejemplares para lectura elemental por la Casa Fabbri, y 3000 ejemplares del mapa del Perú preparado por la Sociedad Geográfica de Lima. La casa Hachette de Francia, la famosa librería y editorial dedicada a los libros de enseñanza, diccionarios, clásicos y libros para la juventud, suministró al Perú útiles de enseñanza. De Nueva York llegaron bancas y carpetas, sillones y otros artículos del puerto de Hamburgo. Las imprentas del país tuvieron arduo trabajo al confeccionar las libretas, los registros escolares, partes de matrícula y de asistencia. Todo el país se movilizó en la memorable campaña por la instrucción pública. (p.416)

La Reforma Educativa celebrada por la administración civilista de José Pardo se sirvió de la organización del régimen municipal para realizar las modificaciones necesarias; además, Pardo había manifestado en su mensaje presidencial de 1905 que la instrucción se encontraba en un estado crítico. Como señala Martín (1996), para 1905 se contaba a nivel nacional con 1425 escuelas, con 100 000 alumnos aproximadamente; al año siguiente, 2157 escuelas, con 2768 preceptores y 153 056 alumnos. En 1907 se registraron 2262 escuelas, 2944 preceptores y 161 660 alumnos; y para 1908 se contaba con 2339 escuelas, 3105 preceptores y 168 184 alumnos (p.417).

Otro de los grandes logros educativos del gobierno de José Pardo fue la fundación de la Escuela de Artes y Oficios, la cual tuvo lugar en septiembre de 1905. El ingeniero Pedro Paulet Mostajo, quien sería el primer director de esta escuela, manifestó que existía una “falta absoluta de personal preparado”, la cual resultaba evidente en la “falta de originalidad en las producciones de nuestros artesanos y obreros”. El propio presidente Pardo (1908) señaló que “la enseñanza técnica ha recibido un considerable impulso con la instalación de la Escuela de Artes y Oficios” (p.10).

El estudio de Martín (1996) registra, para el año de 1907, el ingreso de 139 alumnos de los 300 postulantes a la Escuela de Artes y Oficios. Al año siguiente, se contó con 122 alumnos y debían egresar de la primera promoción con título, siete especialistas en construcciones, ebanistería y carpintería. Sin embargo, en septiembre de 1908 la presidencia de Pardo Barreda llegó a su fin y fue sucedido por Augusto B. Leguía. La nueva administración no logró la continuidad ni dedicación del plan educativo

de Pardo; la orientación de Leguía condujo al incumplimiento de la ley educativa establecida por su antecesor (pp.419-421).

Un último punto de suma importancia para comprender la magnitud de los cambios que pretendió realizar José Pardo Barreda fue la atención puesta sobre la carrera magisterial y la formación de los docentes. Ya anteriormente se habían hecho intentos para fomentar su desarrollo a través de mayores fondos; sin embargo, era necesario ir más allá y establecer un punto de partida para la mejora en la formación de maestros, los planes de estudios y los textos. Había pasado más de tres décadas sin que los gobiernos se hubiesen preocupado por las Escuelas Normales en el país. Su padre, el ex presidente Manuel Pardo Lavalle, había fundado la Escuela de Maestros de Lima en 1874, la cual ahora sería reorganizada y ensanchada. Mientras que en Arequipa se fundó la Escuela Normal de Maestras. Al igual que se advirtió en el acápite anterior, una vez finalizada la presidencia de Pardo, la administración entrante hizo un viraje y, en este caso, el presidente Leguía entregó la Escuela Normal de Lima a un normalista americano (Martín, 1996).

Con respecto a la educación rural, Ccahuana (2020) revela que se destinó otra clase de docente; profesores que se adecuaban a la calidad de alumnado que tendrían bajo su cargo. De acuerdo al ministro Jorge Polar:

[...] además de esta Escuela Normal, aspiro yo a otra, en la que se formen maestros para escuelas elementales, para las escuelas de leer, escribir y contar, para la escuela de la aldea, del caserío, del ayllu. A esos maestros no se les exigirá mucha ciencia, pero sí mucha bondad, mucha paciencia, un corazón piadoso, como que van a educar a niños de una raza retardada y abatida y mísera, y que necesita, por lo tanto, que le levante la frente y le calienten el corazón (Polar, 1905, como se citó en Ccahuana, 2020, p.13).

En esta cita, Polar refuerza la idea que para la población indígena la educación sí era necesaria, pero con características especiales. El alumno indígena, evidentemente, no era visto igual a un alumno de otra raza. Educarlo requería paciencia y virtudes cristianas de parte del docente encargado, así como la transmisión de conocimientos elementales y no profundos. Por último, menciona que era necesaria la formación de los docentes de acuerdo al lugar donde realizarían su labor.

Entre los locales escolares construidos bajo José Pardo Barreda, Martín (1996) hace mención de planteles en:

Tumbes, Cajamarca, Chachapoyas, Iquitos, Huancavelica, Abancay y en Lima en las calles la Milla, Naranjos, Mestas, Trinitarias, dos en el Chirimoyo, Guadalupe y barrio de la Victoria. Al término del mandato se hallaban bastante avanzados los de Salpache y Cajas (Huancabamba); Jayanca (Lambayeque); Otuzco y Salpo (Otuzco): Pomabamba (Pomabamba, Huari (Huari), Pallasca (Pallasca), Cajatambo (Cajatambo), Acos (421) y Lachaqui (Canta), Caylloma y Cotahuasi (La Unión), Canín (Chancay), Carhuacato (Tarma), Monzón (Huánuco), Chumpi (Parinacochas),

Moho (Huancané), Ayaviri (Yauyos), Moliendo (Islay). Se instalaron escuelas nocturnas para obreros en Arequipa, Cuzco, Lima, Trujillo, Chiclayo y Piura. (pp.421-422)

Asimismo, en materia administrativa y de organización educativa, el gobierno civilista de Pardo Barreda creó la Dirección General de Instrucción, el Consejo Superior de Instrucción, los inspectores de instrucción, los visitadores escolares para vigilancia de los anteriores, la Contaduría de Primera Enseñanza; la sección de Bienes y Rentas Escolares y el Boletín de Instrucción, órgano del ministerio del ramo y en el que aparecían trabajos de importante índole pedagógica escrito por competentes normalistas (Martín, 1996).

Finalmente, Martín (1996) enfatiza cómo la Reforma Educativa de 1905 continuó menguándose y deteriorándose con el fin del periodo presidencial del civilista José Pardo. El autor cita al diputado Francisco José Eguiguren, también miembro del Partido Civil, quien declaró ante el Congreso en 1910 que:

“como consecuencia de la disminución de rentas las escuelas de la república van retrogradando. Hoy tiene el Perú 414 escuelas menos que las que tuvo en 1908, el número de niños matriculados en las escuelas existentes es de 28 mil niños menos que los que estaban matriculados en 1908” (p.421).

A ello se debe añadir lo registrado por Loayza y Recio (2005):

Entre 1902 y 1940, las tasas de niños con instrucción a nivel nacional crecieron del 29% al 35%, mientras que la sierra no experimentó mayores cambios, con una tasa que solo se movió de un 21% al 24%. En la costa, el crecimiento fue desde el 37% al 49% y en Lima desde un 50% al 77%. (p.240)

En 1908, el gobierno de José Pardo Barreda también emitió el Reglamento de Instrucción Primaria. De acuerdo al reglamento, los inspectores distritales de instrucción serían el nexo entre los poderes locales y los nacionales. Además, los mencionados deberían responder a los provinciales, estos responderían a los regionales y así sucesivamente. Sin embargo, la documentación recogida y analizada por historiadores demuestra que la medida fue infructuosa. Según advierten, hubo un gran número de reclamos dirigidos a la ineficiencia de los inspectores e incluso pedidos para eliminar dicha autoridad (Málaga, 2014; Ccahuana, 2014).

Profundizando acerca de sus logros en el ramo educativo, Pardo (1908) declaró ante el Congreso que:

El Estado invierte en la instrucción primaria, según el Presupuesto vigente para 1908 [la cantidad de...] 261,818.34 [libras peruanas]. Cuando las municipalidades gastan en este servicio solamente [la cantidad de...] 70,427.7.00 [libras peruanas]. El Estado sostiene 2,415 escuelas, con 3,198 maestros y 156,011 niños matriculados, y las municipalidades tenían 1,425 escuelas, con 1,657 maestros y 85,000 alumnos.

Por decreto de 28 de enero de 1905 se creó la Escuela Normal de Preceptores, que ha dado ya 45 maestros normalistas; por otro de 27 de enero de 1906 se creó la Escuela Normal de Preceptores de Arequipa para escuelas elementales; y en 4 de abril de 1907 se reorganizó la Escuela Normal de Mujeres de Lima, que cuenta hoy con 100 alumnas. (p.5)

Para 1909, cuando ya se habían aprobado la Ley Orgánica de Instrucción (1901) bajo López de Romaña y la Reforma Educativa (1905) y la Reglamento de Instrucción Primaria (1908) bajo la presidencia de Pardo, encontramos reacciones que, sin embargo, ponían en evidencia que las medidas tomadas por el gobierno central presentaban deficiencias en las provincias como Lambayeque. A continuación, y como se anunciara anteriormente, presentaremos y analizaremos los resultados arrojados por el Censo Escolar de 1902.

Tabla 1

Población escolar global a nivel nacional a partir del censo escolar de 1902

Censo Escolar de 1902																		
Población Escolar Global A Nivel Nacional																		
Departamentos	Pobl. Esc. Global		A1*		A2		B1		B2		C1		C2		D1		D2	
	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad
Lima	12.7%	52 602	5.6%	23 036	7.1%	29 566	3.9%	16 263	8.8%	36 339	5%	20 797	7.7%	31 805	0.90%	3520	11.8%	49 082
Junín	8.3%	34 241	2.0%	8267	6.3%	25 974	1.4%	5594	6.9%	28 647	1.70%	7100	6.6%	27 141	0.20%	654	8.1%	33 587
Ancash	10.5%	43 376	2.9%	11 866	7.6%	31 510	2.0%	8340	8.5%	35 036	2.40%	9912	8.1%	33 464	0.40%	1497	10.1%	41 879
Cusco	8.2%	33 987	1.5%	6100	6.7%	27 887	0.8%	3259	7.4%	30 728	1.20%	5006	7.0%	28 981	0.10%	526	8.1%	33 401
Puno	4.9%	20 547	0.7%	2686	5.6%	17 861	0.4%	1473	4.5%	19 074	0.60%	2272	4.3%	18 275	0.06%	252	4.8%	20 295
Lambayeque	2.9%	12 119	1.0%	4226	1.9%	7893	0.8%	3410	2.1%	8709	1%	4181	1.9%	7938	0.20%	710	2.7%	11 409
Otros**	52.3%	216 071	14.1%	58 160	38.2%	157 911	9.7%	40 086	42.6%	175 985	12.20%	50 220	40.1%	165 850	1.50%	6133	50.8%	209 938
Total nacional	100%	412 943	27.7%	114 341	72.3%	298 602	19%	78 425	81%	334 518	24%	99 488	76%	313 455	3.20%	13 292	96.80%	399 651

Nota. * Leyenda de criterios: (A1) saben leer; (A2) no saben leer; (B1) saben escribir (B2) no saben leer; (C1) reciben instrucción; (C2) no reciben instrucción; (D1) han concluido la instrucción obligatoria; (D2) no han concluido la instrucción obligatoria. **Otros: Cajamarca, Amazonas, Huancavelica, La Libertad, Tacna, Provincia Constitucional del Callao, Provincia Litoral de Moquegua, Loreto, Apurímac, Huánuco, Piura, Provincia Litoral de Tumbes, Ayacucho, Ica y Arequipa.

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo Escolar de 1902 (Dirección de Primera Enseñanza, 1903).

Tabla 2*Población escolar indígena a nivel nacional a partir del censo escolar de 1902*

Censo Escolar de 1902		
Población Escolar Indígena A Nivel Nacional		
Departamentos	Población Escolar Indígena	
	%	Cantidad
Lima	13.5%	26 664
Junín	11.1%	21 775
Ancash	11.0%	21 729
Cusco	9.7%	19 171
Puno	7.9%	15 554
Lambayeque	2.9%	5686
Otros*	43.8%	86 265
Total nacional	100%	196 844

Nota. *Otros: Cajamarca, Amazonas, Huancavelica, La Libertad, Tacna, Provincia Constitucional del Callao, Provincia Litoral de Moquegua, Loreto, Apurímac, Huánuco, Piura, Provincia Litoral de Tumbes, Ayacucho, Ica y Arequipa.

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo Escolar de 1902 (Dirección de Primera Enseñanza, 1903).

Como se puede observar a partir de ambos cuadros, en 1902 Lima concentraba 52 602 alumnos (el 12.7% del total nacional) y 26 664 alumnos de raza indígena (13.5% del total nacional). En segundo lugar, se encontraba Áncash con 43 376 alumnos del total nacional (un 10.5%) y 21 729 alumnos indígenas (un 11%). Luego se encontraba el departamento de Junín con 34 241 alumnos (8.3% del total nacional) y 21 775 alumnos de raza indígena (11.1% del total nacional). Posteriormente, Cusco registraba a 33 987 alumnos del total nacional (un 8.2%) y 19 171 alumnos indígenas (un 9.7%). Seguidamente, el departamento de Puno con 20 547 alumnos (4.9% del total nacional) y 15 554 alumnos de raza indígena (7.9% del total nacional). El resto de los departamentos, exceptuando a Lambayeque, concentraban a 216 071 alumnos del total nacional (un 52.3%) y 86 265 alumnos indígenas (un 43.8%).

Por otro lado, con respecto a los criterios y habilidades educativas, Lima, siendo el departamento donde se hallaba la población indígena más numerosa, además de ser el centro político del país, registraba una tasa mayor de alumnado (general) que no sabía escribir; de acuerdo al censo escolar de 1902 presentado anteriormente, en Lima la tasa de alumnos que sí sabían escribir era apenas del 5.6% frente al 7.1% que no sabían. Con respecto a la habilidad de escritura, la capital registraba una tasa de 8.8% de alumnos (general) que no poseían esta habilidad frente al 3.9% que sí podía escribir. Acerca de la instrucción, en Lima se observaba que solo el 5% del alumnado (general) sí

recibía instrucción educativa, mientras que el 7.7% no la recibía. Sobre la conclusión de la instrucción obligatoria, el 11.8% del alumnado (general) de la capital no había completado la instrucción obligatoria, mientras que solo el 0.8% sí lo había logrado.

Otras observaciones que se pueden decantar sobre los cuadros es que la tasa más alta de habilidad lectora se encuentra en Lima (5.6%) frente a la tasa más alta de “No saben leer” en Áncash (7.6%). Ambos departamentos entre los tres de mayor población escolar indígena. La tasa más alta de posesión de la habilidad de escritura también se registra en Lima (3.9%), frente a la tasa más alta de “No saben escribir” en el mismo departamento capitalino (8.8%). Lima, como ya se indicó anteriormente, contaba con un importante número de alumnos indígenas. Sobre la instrucción, la capital contaba con la tasa más alta de alumnado que sí recibía instrucción (5%), mientras que en Áncash se registraba la tasa más alta de alumnado que no la recibía (8.1%). Por último, Lima registraba las tasas más altas de conclusión de la instrucción obligatoria (0.9%) y la de inconclusión (11.8%).

Lambayeque no era un departamento con una población escolar indígena numéricamente significativa y solo reunía el 2.9% del total nacional. Sin embargo, los reportes de la prensa acerca del estado de sus servicios educativos nos dan una luz sobre su funcionamiento y hasta prestigio. Las tasas de alumnado que no podían leer ni escribir eran mayores a las que sí poseían estas habilidades (1.9% frente a 1.0% y 2.1% frente a 0.8% respectivamente). Asimismo, las tasas de alumnos que no recibían instrucción y que tuvieron instrucción inconclusa superaron a sus contrapartes (1.9% frente a 1.0% y 2.7% frente a 0.20% respectivamente). Es decir, un saldo negativo en materia educativa.

Como denuncia el diario regional *El Grito del Pueblo*, la ley educativa vigente exigía que los locales fuesen lo más espaciosos y ventilados posibles; con respecto al cuerpo docente, que sus integrantes sean sanos y no padezcan enfermedades contagiosas; así como también que las escuelas sean frecuentemente visitadas por los inspectores provinciales, tal y como corresponde. No obstante, el diario manifiesta para el caso de Chiclayo que:

I sin embargo [sic] de todo esto vemos escuelas en casuchas cuyos departamentos miden 16 o 20 metros cuadrados de extensión, donde se encuentran aglomerados los niños; vemos también escuelas regentadas por preceptores que adolecen de enfermedades contagiosas; y por fin si no estamos ciegos vemos que la Inspección apenas hace una visita á [sic] las escuelas de los distritos allá cuando la amenaza peligro de perder el puesto!. (El Grito del Pueblo, 1909, p.1)

Asimismo, *El Grito del Pueblo* cataloga al código educativo vigente como una “maladada [sic] ley del embudo” que conduciría a la clausura de escuelas libres de gran concentración que suministraban la instrucción elemental de los niños de la localidad de Chiclayo. Adicionalmente, la desatención estaba dejando a los alumnos:

[...] privados de ese alimento que tanto han menester sus tiernas inteligencias; y decimos privados porque aun cuando aquí tenemos cuatro escuelas fiscales, mejor sería no las hubiera; y la razón es esta: en las escuelas que sostiene el gobierno, no sabemos porque causa los niños no aprenden nada ó [sic] casi nada; y es deber imperioso del Inspector clausurador [sic] de escuelas averiguar la causa. (El Grito del Pueblo, 1909, p.1)

Finalmente, veremos cómo estuvo el panorama educativo en cifras al cerrarse la década de 1910 y, además, la República Aristocrática. Los cuadros presentados a continuación fueron tomados de los extractos estadísticos preparados por la Dirección de Estadística del Ministerio de Fomento para los años 1918 y 1919.



Tabla 3

Colegios Nacionales que funcionaron en 1917, alumnos matriculados y aprobados, número de profesores, y presupuesto anual

No. 31 – Colegios Nacionales que funcionaron en 1917, alumnos matriculados y aprobados, número de profesores, y presupuesto anual.							
N° de orden	Colegios	N° de alumnos		N° de profesores			Presupuesto anual
		Matriculados	Aprobados	Varones	Mujeres	Total	
1	Abancay	46	31	11	-	11	636 000
2	Arequipa	221	153	20	-	20	3 752 366
3	Ayacucho	68	36	10	-	10	1 775 882
4	Ayacucho (1)	25	20	-	6	6	593 800
5	Cajamarca	134	58	11	-	11	2 157 480
6	Carás	52	41	9	-	9	1 196 204
7	Cusco	288	146	14	-	14	3 654 468
8	Cusco (1)	60	46	-	15	15	2 404 660
9	Chachapoyas	57	27	10	-	10	918 661
10	Chiclayo	94	60	12	-	12	3 392 500
11	Chota	50	24	9	-	9	1 577 825
12	Chuquibamba	43	17	10	-	10	772 160
13	Huancayo	198	112	10	-	10	2 521 000
14	Huancavelica	50	49	7	-	7	1 241 931
15	Huamachuco	32	29	8	-	8	757 366
16	Huánuco	76	40	9	-	9	1 930 868
17	Huarás	111	85	12	-	12	3 580 000
18	Ica	198	79	12	-	12	7 126 007
19	Jauja	139	(2)	8	-	8	2 338 900
20	Lima	557	(2)	43	-	43	18 050 334
21	Moquegua	33	24	9	-	9	1 106 147
22	Moyobamba	48	39	10	-	10	1 617 900
23	Piura	97	51	11	-	11	2 427 465
24	Puno	124	85	9	-	9	2 992 730
25	Tarma	38	30	6	-	6	1 559 200
26	Trujillo	265	184	14	-	14	5 722 256
27	Trujillo (1)	20	18	-	6	6	-
	Total	3224	1484	284	27	311	75 804 111
(1) De mujeres							
(2) No hay datos							

Fuente: Transcripción literal de Extracto Estadístico del Perú correspondiente al año 1918 preparado por la Dirección de Estadística del Ministerio de Fomento (Dirección de Estadística del Ministerio de Fomento, 1919).

Tabla 4*Establecimientos de instrucción primaria que han funcionado en el periodo 1915-1919*

No. 98 – Establecimientos de instrucción primaria que han funcionado en el periodo 1915-1919									
Años	Centros escolares			Escuelas fiscales					Total
	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Mixtas	Nocturnas	Total	
1915	119	101	220	673	582	787	14	2056	2276
1916	122	105	227	664	586	903	16	2169	2396
1917	122	105	227	673	590	816	16	2095	2322
1918	183	145	328	704	670	989	22	2365	2693
1919	188	144	332	821	749	1073	31	1664	3006

Fuente: Transcripción literal de Extracto Estadístico del Perú 1919 preparado por la Dirección de Estadística (Dirección de Estadística del Ministerio de Fomento, 1920).

Valiéndonos de las cifras registradas en el Censo Escolar de 1902 y la concentración del alumnado indígena en los diversos departamentos del Perú, vemos que casi para finales de la República Aristocrática, Lima registraba en 1917 el mayor número de alumnos (general) matriculados con aproximadamente 557 individuos bajo la tutela de cerca de 43 docentes varones y un presupuesto que ascendía a más de 18 millones de libras peruanas. Para 1919, el territorio nacional contaba con 3006 planteles, de los cuales la mayor parte eran escuelas fiscales (1664) y el resto centros escolares (332). De la segunda categoría, Lima contaba con un mayor número de establecimientos para varones (188) que para mujeres (144), mientras que de la primera categoría el número de establecimientos eran mixtos (1073), seguidos por los destinados a varones (821), mujeres (749) y los locales nocturnos (31).

En 1919, el total nacional de alumnos matriculados ascendía a 3224, de los cuales 1484 se encontraban en calidad de aprobados. Es decir, un 46.03% Mientras tanto, en las localidades del territorio nacional, Ayacucho (educación femenina) (20 alumnas de 25), Huancavelica (49 alumnos de 50) y Huamachuco (29 alumnos de 32) registraban el mayor número de alumnos aprobados. Sin embargo, hay que destacar que se trataba de un alumnado muy reducido en número. Mientras que las localidades de Arequipa, Cusco, Huaraz, Ica y Trujillo contaban con presupuestos que superaban los 3.5 millones de libras peruanas, pero cuyas cifras de alumnado aprobado no eran muy elevadas.

Con esta evidencia, vemos que la República Aristocrática contó con intentos de reformar la educación, impulsarla y modernizarla, pero que pueden ser catalogados como hitos puesto que no fueron una política sostenida en el tiempo y que careció de continuidad. Sin embargo, el periodo de la

República Aristocrática y del segundo civilismo también experimentó la mayor concentración de recursos destinados a la instrucción escolar primaria. A modo de cierre, observemos que el presupuesto ministerial pasó de 1 200 000 soles en 1900 a 8 600 000 en 1919 y luego a 19 900 000 en 1929. Su presencia en el presupuesto general también varió significativamente: 10.3% en 1900 y 14.2% en 1919. Con respecto al número de escuelas públicas, docentes y alumnos, también hubo un aumento considerable: en 1905 se contaba con un total de 1425 escuelas con 1657 maestros y 85 000 alumnos, mientras que en 1920 las escuelas ascendían a 3107 con 4452 profesores y 195 701 alumnos (Contreras, 1996; Loayza y Recio, 2005).





Epílogo

La República Aristocrática llegó a su fin con el advenimiento como presidente de Augusto B. Leguía —ya distanciado del Partido Civil— y el gobierno de la Patria Nueva en julio de 1919. Leguía había vuelto al Perú luego de poco más de 5 años en el exilio. Se presentó en las elecciones convocadas por José Pardo, el presidente saliente, y, para asegurarse de que se respetaría su triunfo en los comicios, dio un golpe de Estado con apoyo de la Gendarmería. Tres meses después, el nuevo Congreso lo ratificaría como Presidente de la República (Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Klarén, 2004; Contreras y Zuloaga, 2014; Basadre, 2014; Contreras y Cueto, 2018).

De este modo, llegada la década de 1920, y con el cambio de gobierno, el panorama político y social también se vería afectado. En esta nueva década, y con las noticias provenientes del exterior acerca de los efectos de la Revolución Mexicana (1910-1917) y la Revolución Rusa (1917), las nuevas clases sociales se fueron organizando, inspirándose en lo ocurrido en tierras lejanas bajo la bandera de las clases populares, y esperando poder replicarlas. Asimismo, los estudiantes universitarios tomaron un notorio protagonismo durante estos años, no solo por el idealismo de las causas que abrazaron y por su simpatía por la clase proletaria, sino porque también serían cuna para los partidos políticos de masas, hasta entonces inexistentes en el Perú. Incluso el viejo Leguía, quien ya había abjurado al civilismo, adoptó un discurso dirigido a las clases media y popular que pretendía transformar y renovar a la sociedad peruana; discurso encargado en la figura retórica de la “Patria Nueva” (Pease y Romero, 2013).

Ahora bien, el Oncenio llegó al poder con una plataforma notablemente distanciada de la oligarquía. Al menos en el discurso. Una de las primeras medidas tomadas por el gobierno de Leguía fue el cambio de constitución, una nueva carta magna —a medida del nuevo presidente— que reemplazaría a la Constitución Política de 1860. Inspirada en la Constitución Mexicana de 1917, la nueva constitución peruana buscó crear algunos derechos sociales, así como una limitada descentralización; sin embargo, sería solo una expresión de pensamiento político que no guardó realidad con la operación del régimen (Werlich, 1978). Aun así, las garantías sociales fueron la novedad. Estuvieron dirigidas a los grupos sociales marginados, lo cual le garantizaba a Leguía herramientas para contar con su apoyo. Por ejemplo, para poder apaciguar las tensiones relacionadas con los conflictos laborales, la nueva Carta Magna otorgó el poder de legislar sobre seguridad laboral, el salario mínimo y otros aspectos en las relaciones industriales (Pease y Romero, 2013; Basadre, 2014; Contreras y Cueto, 2018). Con respecto al indígena, la constitución de Leguía señalaba que:

El Estado protegerá a la raza indígena y dictará leyes especiales para su desarrollo y cultura en armonía con sus necesidades. La nación reconoce la existencia legal de las comunidades de indígenas y la ley declarará los derechos que les correspondan. (Título IV, Artículo 58)

A continuación algunas observaciones sobre la Constitución de 1920 en materia educativa y de ciudadanía. De acuerdo al artículo 53:

La enseñanza primaria es obligatoria en su grado elemental para los varones y las mujeres desde los seis años de edad. La Nación garantiza su difusión gratuita. Habrá por lo menos una escuela de enseñanza primaria elemental para varones y otra para mujeres en cada capital de distrito, y una escuela de segundo grado para cada sexo en las capitales de provincia. El Estado difundirá la enseñanza, secundaria y superior y fomentará los establecimientos de ciencias, artes y letras. (Título IV, Artículo 53)

Con respecto al sufragio, la Constitución del Oncenio no ofreció mayor cambio con respecto a sus antecesoras, ya que sentenciaba que “Gozan del derecho de sufragio los ciudadanos en ejercicio que saben leer y escribir” (Título VI, Artículo 66). Nuevamente, observamos que en materia de ciudadanía –en la concesión del voto en específico– el indígena sigue siendo visto como incapaz de valerse por sí mismo y necesitado de ser protegido por la autoridad. Al gobierno de Leguía podemos añadir algunos hechos anecdóticos como el establecimiento del Día del Indio –hoy llamado Día del Campesino– en mayo de 1930, pronunciamiento de discursos en quechua y autodenominarse “Wiracocha” frente a la población de la serranía (Orrego, 2008; Pease y Romero, 2013; Basadre, 2014; Contreras y Cueto, 2018). Sin embargo, estas acciones podrían catalogarse como parte de sus estrategias personalistas, más que de una verdadera identificación con la población indígena. Recordemos que en 1924 se aprobó la Ley de Conscripción Vial, de la cual muchos se libraron al poder pagar para ser exonerados, siendo los indígenas los más perjudicados por esta medida del Oncenio.

En los años 20 el Perú también experimentaría la emergencia del pensamiento indigenista. La corriente contará con destacados exponentes en diversos ámbitos de la cultura peruana. En el campo de la literatura se contó con José María Arguedas, Luis E. Valcárcel, Manuel Scorza, Enrique López Albújar y Ciro Alegría. En la pintura estuvieron José Sabogal, Enrique Camino Brent y Camilo Blas, mientras que frente a la arqueología encontramos a Julio C. Tello (Vargas Ugarte, 1984; Pons Muzzo, 1986; Klarén, 2004; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018).

Como se señaló anteriormente, la Asociación Pro Indígena se formó en 1909. Según se indica, la Pro Indígena denunciaba que el indio era un “ciudadano ficticio” a quien se le despojaba de tierras y otros bienes, mientras que se le sometía a trabajos sin remuneración y se le vendía junto con la tierra. Frente a este abuso –proveniente principalmente de los gamonales–, la asociación liderada por Zulen, Mayer y Capelo abogó por la educación gratuita, docentes calificados y que algunos cursos fuesen dictados en quechua. La API logró materializar algunas de sus propuestas, tales como la Escuela Gratuita para Indígenas en Jauja, en 1910. En dicha escuela se recibían alumnos de diversas edades y se les impartía los cursos de geografía, historia, derechos y obligaciones, educación moral y contra el maltrato de la mujer. Con respecto al agro, la Asociación Pro Indígena fue consciente que era un

problema de gran magnitud al cual se hallaba indefectiblemente atada la población indígena. Frente al problema de la concentración de tierras en grandes latifundios y la consecuente reducción de la propiedad comunal, sectores de la API apelaron a la colonización de la costa, otros propusieron la secularización de las tierras de la Iglesia bajo un tutelaje estatal, entre otras posturas. A la defensa del derecho a la tierra, la Pro Indígena añadió en sus reclamos la libertad de trabajo y de libre asociación (Kapsoli, 1980).

La Asociación Pro Indígena, de acuerdo a Basadre (2014), contó publicaciones que permitieron una mayor difusión de los fines que perseguían y, además, de dar a conocer a los indígenas las garantías legales de seguridad personal y respeto a la propiedad que buscaban defender. Asimismo, promovieron por medio de debates públicos los estudios de las cuestiones relativas al mejoramiento social de la raza indígena, gestionando, además, ante los poderes del Estado todo aquello que condujese a su protección, facilitar su desarrollo físico, moral e intelectual, y disminuir su mortalidad. Pedro Zulen, Dora Mayer y Joaquín Capelo fueron idealistas que buscaron, a través de la Pro Indígena, apoyar a la población indígena, en lugar de ejercer un tutelaje. Al final, la API se declaró en receso 1916 (pp.26-27).

Los años 20 también fueron testigos del surgimiento de los partidos anti oligárquicos y de masas. Como ya se advirtió anteriormente, el escenario internacional influyó en su aparición, pero también lo hicieron los cambios experimentados en la sociedad peruana desde los últimos años de la década anterior. Estas agrupaciones –una más patente que la otra– incluirán al indígena en su plataforma política y lo harán parte de su doctrina.

Siguiendo un orden cronológico, encontramos primero al Partido Aprista fundado desde México por Víctor Raúl Haya de la Torre en 1924 –aunque se fundaría formalmente en Lima en 1930–. En líneas generales, el Apra nació con una doctrina antiimperialista y antiestadounidense, al mismo tiempo que anti oligárquica. En su programa máximo el aprismo estableció 5 principios políticos fundamentales: acción contra el imperialismo yanqui; la unidad política de América Latina; la nacionalización de tierras e industrias; la internacionalización del Canal de Panamá; y la solidaridad con todos los pueblos y clases oprimidas del mundo (Werlich, 1978; Pease y Romero, 2013). Como organización política, el Partido Aprista se apoyó mucho en la clase media, trabajadora y los estudiantes universitarios. Estos últimos brindarían un apoyo incondicional a la agrupación, considerando que el mismo Haya de la Torre había sido un destacado líder estudiantil desde finales de la década de 1910, llegando a ser presidente de la Federación de Estudiantes del Perú y opositor contumaz al régimen de Leguía.

Con respecto a la transformación del país, dada su realidad y devenir histórico particular, era la clase media quien debía liderarla. Solo así podría el Perú evolucionar de su estado feudal. A su parecer, la clase proletaria era numéricamente reducida y sin la experiencia de un proceso de

industrialización parecido al de otros países, de modo que sería la clase media –la más dinámica y revolucionaria– la que guiaría al proletariado y al campesinado en la lucha contra el capital extranjero y contra intereses imperialistas. Una vez encumbrados en el poder, se les expropiarían las tierras a los hacendados y entregadas a quienes las laboraban, del mismo modo que se expulsarían los intereses extranjeros y se nacionalizaría la industria (Pike, 1967; Burga y Flores Galindo, 1987; Klarén, 2004; Pease y Romero, 2013; Basadre, 2014; Contreras y Zuloaga, 2014; Contreras y Cueto, 2018).

Contemporáneo de Haya de la Torre, y de igual o mayor impacto, encontramos a José Carlos Mariátegui. Si Haya de la Torre dejó como escuela intelectual y política al aprismo, José Carlos Mariátegui dejó al mariateguismo y el socialismo peruano. La labor intelectual del Amauta no solo es reconocida y alabada por haber logrado una lectura socialista y marxista de la realidad latinoamericana, sino también por enfatizado y profundizado en la figura del indígena del Perú. Basta con revisar sus publicaciones en *El Tiempo*, *La Razón* y, naturalmente, en *Amauta* para percibir la crítica social elevada por Mariátegui desde temprano; pero será *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928) el tratado intelectual que mejor daría testimonio de su preocupación por los problemas del indio, la tierra, la educación, el regionalismo, centralismo y la religión y literatura. En su famoso estudio, José Carlos Mariátegui era partidario de que la revolución que el Perú necesitaba debía tomar la forma de una alianza entre el proletariado y el campesinado; visión que contrastaba con la del aprista Víctor Raúl Haya de la Torre. Para él, la reducida masa obrera existente en el país, guiada por pocos integrantes de sectores radicales clasemedieros sería suficiente para despertar el espíritu revolucionario del indígena; el verdadero agente revolucionario en la sociedad peruana, para él (Pease y Romero, 2013).

Así pues, Mariátegui insiste en sus *7 ensayos* que:

La solución del problema del indio tiene que ser una solución social. Sus realizadores deben ser los propios indios. Este concepto conduce a ver en la reunión de los congresos indígenas un hecho histórico. Los congresos indígenas, desvirtuándose en los últimos años por el burocratismo, no representaban todavía un programa; pero sus primeras reuniones señalaron una ruta comunicando a los indios en las diversas regiones.

A los indios les falta vinculación nacional. Sus protestas han sido regionales. Esto ha contribuido, en gran parte, a su abatimiento. Un pueblo de cuatro millones de hombres, consciente de su número, no desespera nunca de su porvenir. Los mismos cuatro millones de hombres, mientras no sean sino una masa inorgánica, una muchedumbre dispersa, son incapaces de decidir su rumbo histórico. (Mariátegui, 2005).

De esta manera hemos podido observar ver que la década de 1920 inicia con una nueva serie de oportunidades para la población indígena. No solo desde el gobierno de turno, sino también desde diversos frentes políticos y sociales, la figura de la reivindicación indígena –o siquiera de interés

intelectual y cultural– entrará en un periodo de efervescencia. Si bien es cierto que los enfrentamientos con estas dos nuevas fuerzas políticas se darán con mayor frecuencia y dureza en la década siguiente, los temas de relevancia en las discusiones políticas ya han sido actualizados con su irrupción –junto a la corriente indigenista– en los años 20. La presencia del indígena quedaría incorporada definitivamente en el debate político por las décadas a seguir. Junto al creciente problema de la tierra en las décadas de 1950 y 1960, la figura del indígena también fue incorporada a una retórica política reivindicativa del campesinado y del mundo andino; la cual será llevada, de facto, a su máxima expresión durante la dictadura militar de 1968-1980.





Conclusiones

En la presente investigación hemos podido ver que en ambas generaciones del civilismo, guardando sus diferencias y particularidades del momento en que lideraron la escena política, mostraron un interés por la educación nacional, así como también pretendieron diseñar políticas educativas para la población indígena en específico. Sin embargo, los resultados fueron muy variados y aún abiertos a múltiples interpretaciones y juicios de valor.

Ambas generaciones compartieron, aunque en distinto grado, la creencia en los postulados del positivismo. La premisa del desarrollo material, la presencia imperiosa de ciudadanos europeos y las políticas de integración educativa fueron manifestación, en ambos casos, de una mentalidad europeizante que debía aplicarse sobre toda la población nacional; en especial, la indígena pues no solo era la más numerosa, sino también era vista como paradigma del atraso en el país. Así fue que las políticas educativas emprendidas por la generación liderada por Manuel Pardo y la que surgió tras la Guerra con Chile tuvieron un derrotero similar; sin embargo, su aproximación no fue homogénea.

Hemos visto que el civilismo de Pardo Lavalle fue de corte reformista, como afirmó Basadre. Si bien podemos discrepar en el grado de reformismo de su presidencia, no se puede negar que sí hubo intentos por generar cambios en el campo educativo de la población indígena. La generación de José Pardo Barreda, por otro lado, careció de dicho ímpetu. Si se observa a los seis presidentes civilistas de la República Aristocrática en perspectiva, veremos que hubo intentos de mejorar la educación; sin embargo, dichas presidencias carecieron de continuidad y de un plan de reforma sostenido entre administraciones. En ese sentido, será José Pardo durante su primer periodo quien gestará los cambios de mayor envergadura del periodo aristocrático.

En ambos casos, el Partido Civil se apoyó de las alianzas políticas con los poderes regionales representados por los gamonales del interior del país. Al mismo tiempo, tuvieron fe en la descentralización de la educación a través de las autoridades municipales, provinciales y regionales; sin embargo, procuraron mantener el monopolio de la autoridad reafirmando el centralismo limeño. Esta incoherencia sería una razón más para que el proyecto educativo, emprendido por ambas generaciones, fuese insuficiente o, en el peor de los casos, resultara en un fracaso.

A la postre, ambas generaciones encontraron serias dificultades para que sus proyectos educativos –y políticos en general– madurasen y trascendieran en el tiempo. En el caso del primer civilismo, los obstáculos fueron la crisis económica a finales de la década de 1870 y, naturalmente, el estallido de la Guerra del Pacífico. En el caso del segundo civilismo, lo serían la falta de continuidad entre presidencias, la crisis política y económica a finales de la década de 1910 y la eventual irrupción de la Patria Nueva de Leguía.

Por último, observamos que en el plano intelectual, tanto la primera como la segunda generación civilista recibieron influencia del positivismo europeo. A este se debe añadir que también

hubo una marcada influencia de los prejuicios raciales heredados de tiempos coloniales. Vemos, sin embargo, que durante la segunda generación, es decir durante los años de la República Aristocrática, se forjó y manifestó un espíritu positivista más maduro y que contó con la participación de un mayor número de intelectuales; los cuales también lo abordarían de manera heterogénea y propia. Recordemos, además, que durante el periodo de la República Aristocrática, hubo un desarrollo sostenido de las haciendas a lo largo y ancho del país, así como también se desarrollaron las fábricas en la urbe. Estos dos escenarios experimentaron la extensión de las relaciones paternalista para con los indígenas. Pero este fenómeno también afectó a la casta intelectual ya que el paso hacia el siglo XX no implicó que abandonaran las nociones “paternalistas” de “minoría de edad” atribuidas a los indígenas que databan incluso desde tiempos coloniales. Por el contrario, el pensamiento positivista las acentuó y hasta justificó.

En el entorno de la primera generación del civilismo encontramos a intelectuales que abogaron por la transformación del indígena por medio del desarrollo económico y la educación. Intelectuales como Cipriano Coronel Zegarra, Manuel Pardo, Luis Benjamín Cisneros y Pedro Gálvez creían que el país debía modernizarse, pero para lograrlo también se tenía que modernizar a la población indígena. Aun así, esta generación optimista –que todavía no había experimentado la devastación y consiguiente divisionismo de la Guerra del Pacífico– no contemplaba una integración plena al proceso político formal ya que la participación de las mayorías no era algo deseado. En el entorno de la segunda generación encontramos un número mayor de intelectuales sumidos en los debates sobre la población indígena, su educabilidad y la posibilidad de integrarse o no a la sociedad. Por un lado vemos a pensadores como Francisco García Calderón, Alejandro Deustua, Javier Prado Ugarteche y Manuel Vicente Villarán, quienes veían una inferioridad y atraso inherentes a la raza indígena, frente a la superioridad de la raza “blanca”. Mientras que algunos como Deustua simplemente veían como un desperdicio a la educación indígena, otros como Villarán y Joaquín Capelo apelaban por proporcionarles una educación que versara en lo elemental; es decir, de acuerdo a sus capacidades. Otros eruditos como García Calderón y Deustua abogaban por que la educación fuese dirigida por una élite intelectual, una verdadera casta política ilustrada que guiara al país sin descuidar su rol paternalista sobre los indígenas. A esta postura se opondrían Manuel González Prada y Manuel Vicente Villarán. Para el primero, el indígena no necesitaba ser educado por la élite, sino poder valerse por sus propios esfuerzos. Por último, intelectuales como Pedro Labarthe, Villarán y Samuel Ortiz de la Puente destacaron la importancia de que la educación indígena se desarrollara y adaptara a su medio; además, en el caso de Labarthe, que fuese de acceso democrático y obligatorio sin ninguna distinción. De todos modos, fuese cual fuese el enfoque y la propuesta de los intelectuales, su visión sobre la población indígena seguía siendo tutelar discursivamente.

Finalmente, podemos concluir que junto a la educación, la ciudadanía también fue una agenda que quedó pendiente y crecientemente apremiante al cerrarse la etapa civilista en el poder. Hemos visto que existieron asociaciones que buscaron defender la causa de la población indígena, tales como la Sociedad Amiga de los Indios y la Asociación Pro Indígena. Buscaron proteger sus derechos y que se reconociera su lugar en la sociedad peruana, pero en materia política el alcance fue insuficiente. Sin embargo, su aporte al debate intelectual sí resultó tangible. De todos modos, las décadas posteriores verán una aproximación cada vez mayor al reto de la integración plena de la población indígena. Notablemente con la dictadura militar de 1968-1980.





Lista de referencias

Fuentes primarias

- Capelo, J. (1902). *El problema nacional de la educación pública*. La Industria.
- Capelo, J. (diciembre de 1914). Educación indígena. *Revista El Deber Pro-Indígena*.
- Cisneros, L.B. (1874). *Exposición que el inspector de instrucción media presenta al Concejo Departamental de Lima sobre el estado y necesidades de su ramo*. Impr. de El Nacional.
https://repositoriodigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/flippingbook/xz_1000062622_050_001/files/assets/basic-html/page-126.html
- Constitución Política del Perú [Const.]. 10 de noviembre de 1860 (Perú).
<https://www4.congreso.gob.pe/dgp/constitucion/constituciones/Constitucion-1867.pdf>
- Constitución Política del Perú [Const.]. 18 de enero de 1920 (Perú).
<https://www4.congreso.gob.pe/dgp/constitucion/constituciones/Constitucion-1920.pdf>
- Constitución Política del Perú [Const.]. 29 de agosto de 1867 (Perú).
<https://www4.congreso.gob.pe/dgp/constitucion/constituciones/Constitucion-1860.pdf>
- Deustua, A. (1937). *La Cultura Nacional*. El Callao.
- Díaz, A. (1974). *El censo general de 1876 en el Perú*. Seminario de Historia Rural Andina.
- Dirección de Estadística del Ministerio de Fomento. (1919). *Extracto Estadístico del Perú correspondiente al año 1918 preparado por la Dirección de Estadística del Ministerio de Fomento*. Imp. Americana.
<https://books.google.com.pe/books?id=iJMwAQAAAMAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Dirección de Estadística del Ministerio de Fomento. (1920). *Extracto Estadístico del Perú 1919 preparado por la Dirección de Estadística*. Imp. Americana.
<https://hdl.handle.net/2027/njp.32101067872174>
- Dirección de Primera Enseñanza. (1903). *Censo Escolar de la República Peruana correspondiente al año 1902*. Imprenta Torres Aguirre.
- Dirección Nacional de Estadística. (1944). *Censo nacional de población y ocupación de 1940: Resúmenes generales*. Imp. del Estado.
- Directorio de la Sociedad Amiga de los Indios. (s.f.). El Directorio de la Sociedad «Amiga de los Indios» a sus amigos en Vásquez, E., *La rebelión de Juan Bustamante*. Ed. Mejía Baca.
- Directorio de la Sociedad Amiga de los Indios. (s.f.). Memoria que presenta el directorio de la Sociedad Amiga de los Indios a la Junta General en Vásquez, E., *La rebelión de Juan Bustamante*. Ed. Mejía Baca.
- El Grito del Pueblo. (18 de noviembre de 1909). Las escuelas libres y el inspector fiscal de instrucción. *El Grito del Pueblo*. <https://eap.bl.uk/archive-file/EAP498-2-22-2>

El Peruano. (18 de enero de 1873). Ley disponiendo a creación de una escuela taller en Ayacucho. *El Peruano*.

El Peruano. (12 de abril de 1873). Ley creando tres escuelas normales para hombres y tres para mujeres en los departamentos de Cajamarca, Junín y Cuzco. *El Peruano*.

El Peruano. (12 de abril de 1873). Resolución legislativa disponiendo que se contraten en el extranjero profesores de instrucción. *El Peruano*.

El Peruano. (30 de agosto de 1873). Otra ordenando que se contraten en Europa profesores para los colegios de esta capital. *El Peruano*.

El Peruano. (4 de octubre de 1873). Circular: A los Prefectos y á los Presidentes de los Concejos Departamentales ya establecidos. *El Peruano*.

El Peruano. (15 de noviembre de 1873). Resolución declarando ser de competencia del Gobierno dictar el plan de instrucción y reglamento del ramo. *El Peruano*.

El Peruano. (2 de Marzo de 1901). Ley Orgánica de Instrucción – Capítulo I – La instrucción pública. *El Peruano*.

El Peruano. (2 de Marzo de 1901). Ley Orgánica de Instrucción – Capítulo II – De la dirección de primera enseñanza. *El Peruano*.

El Peruano. (2 de Marzo de 1901). Ley Orgánica de Instrucción – Capítulo III – De los Consejos Escolares. *El Peruano*.

El Peruano. (2 de Marzo de 1901). Ley Orgánica de Instrucción – Capítulo V – De las escuelas. *El Peruano*.

El Peruano. (2 de Marzo de 1901). Ley Orgánica de Instrucción – Capítulo XIV – De la instrucción obligatoria. *El Peruano*.

Escuela de Artes y Oficios. (1865). *Reglamento de la Escuela de Artes y Oficios*. Imprenta de J.R. Montemayor.

<https://repositoriodigital.bnpp.gov.pe/bnp/recursos/2/flippingbook/4000000152/files/assets/basic-html/page-456.html>

Fuentes, M.A. (1878). *Resumen del censo general de habitantes del Perú hecho en 1876*. <https://books.google.com.pe/books?id=JMsoAQAAIAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Gamarra, A. M. (1920). *Datos históricos acerca de los establecimientos de Segunda Enseñanza que actualmente funcionan [para 1919]*. Imprenta Torres Aguirre. <https://books.google.com.pe/books?id=lu8WAAAAIAAJ&printsec=frontcover&fbclid=IwAR1MQSDnq8QXuRC1k3n6WWxSfesqPXEcXWNGzE4zO1V4F9OYzmNRZIO8dpk#v=onepage&q&f=false>

Ley 30220 de 2014. Ley Universitaria. 09 de julio de 2014. No. 1108082-1

Ministerio de Gobierno, Policía y Obras Públicas. (1878). *Censo general de la República del Perú, formado en 1876*. Imp. del Teatro.

Ortiz, P. S. (1904). *Proyecto sobre educación de la raza indígena en el Perú*. Impr. Lima.

Pardo, M. (1862). *Estudios sobre la provincia de Jauja*. Imprenta de la Época.

Pardo, M. (28 de julio de 1874). *Mensaje del Excmo. Señor D. Manuel Pardo Presidente Constitucional de la República á la Legislatura Ordinaria de 1874* [Mensaje presidencial]. Mensaje presidencial a la Legislatura Ordinaria de la República, Lima, Perú.
<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/172193>

Pardo, J. (24 de setiembre de 1908). *Mensaje del Presidente Constitucional del Perú, José Pardo y Barreda, al Congreso Nacional* [Mensaje presidencial]. Mensaje presidencial al Congreso Nacional, Lima, Perú.
<https://www.congreso.gob.pe/Docs/participacion/museo/congreso/files/mensajes/1901-1920/files/mensaje-1908-2.pdf>

Paz Soldán, M.F. (1877). *Diccionario Geográfico Estadístico del Perú*. Lima. Imp. del Estado.

Prado, J. (1915). *El problema de la enseñanza*. Imp. E. Moreno.

Presidencia de la República. (1876). *Reglamento General de Instrucción Pública del Perú*. Imprenta del Estado.
https://books.google.com.pe/books?id=KrwWAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Presidencia de la República. (1901). *Ley Orgánica de Instrucción*. El Nacional.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
[http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines for Inclusion UNESCO 2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines%20for%20Inclusion%20UNESCO%202006.pdf)

UNESCO. (25 a 28 de noviembre de 2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48° Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Villarán, M.V. (1900). Las profesiones liberales en el Perú en Villarán, M. V., *Páginas Escogidas* (pp. 307-326). Talleres gráficos P. L. Villanueva.

Villarán, M.V. (1908). El factor económico en la educación nacional en Villarán, M. V., *Páginas Escogidas* (pp. 327-342). Talleres gráficos P. L. Villanueva.

Fuentes secundarias

Aguirre, C. y McEvoy, C. (2008). *Intelectuales y poder: Ensayos en torno a la república de las letras en el Perú e Hispanoamérica (ss. XVI-XX)*. Instituto Francés de Estudios Andinos.

Aljovín, C. y López, S. (2005). *Historia de las elecciones en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.

- Apaza, A. (2016). Breve historia de la educación en el Perú. *Revista Apuntes Universitarios*, VI(2), 111-124.
- Basadre, J. (2014). *Historia de la República del Perú [1822-1933]*. Editorial de El Comercio. Tomos VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV.
- Bonilla, H. (1984). *Guano y burguesía en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Burga, M. y Flores Galindo, A. (1987). *Apogeo y crisis de la República Aristocrática*. Rikchay Perú.
- Castillo, P. (2017). La desigualdad de ingresos en el Perú según el censo de 1876. *Revista Economía*, 40(79), 181-216.
- Ccahuana, J. (2014). ¿Educar al indígena? El Partido Civil y los jóvenes reformistas a inicios de la República Aristocrática. *Histórica*, 38(1), 85-127.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/view/10546>
- Ccahuana, J. (2014). *Según la capacidad intelectual de cada uno: élites, estado y educación indígena a inicios del siglo XX* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/378630>
- Ccahuana, J. (2020). La reforma educativa de 1905: estado, indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática. *Apuntes*, 86, 5-32.
http://www.lareferencia.info/vufind/Record/PE_23a35e2d73878cacb78bb76e7aef5641
- Chiaromonti, G. (1995). Andes o nación: la reforma electoral de 1896 en el Perú en A. Annino (Ed.), *Historia de las elecciones en Iberoamérica, siglo XIX* (pp. 315-346). Fondo de Cultura Económica.
- Chileno, J. (2004). Pedro A. Labarthe y el problema de la educación nacional, el centenario de una propuesta educativa. *Investigación Educativa*, 8(14), 89-90.
- Chileno, J. (2013). Manuel Vicente Villarán y la educación en el Perú. *Historias*, 2, 129-134.
- Contreras, C. (1996). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX en C. Contreras y P. Oliart (Eds.), *Modernidad y Educación en el Perú* (1ª ed., Vol. 8, pp. 12-80). Fondo Editorial del Ministerio de Cultura.
- Contreras, C. y Zuloaga, M. (2014). *Historia mínima del Perú* (1ª ed.). El Colegio de México.
- Contreras, C. y Cueto, M. (2018). *Historia del Perú contemporáneo: Desde las luchas por la independencia hasta el presente*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Cornejo, D. y San Cristóval, E. (1953). *Don Manuel Pardo y la educación nacional*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cosamalón, J. (2008). Identidad nacional y americanismo en el pensamiento de Manuel González Prada en C. Contreras y C. McEvoy (Eds.), *Intelectuales y poder: ensayos en torno a la república de las letras en el Perú e Hispanoamérica (ss. XVI-XX)* (Vol. 22, pp. 255-280). IFEA. PUCP. Instituto Riva-Agüero.

- Cotler, J. (2005). *Clases, estado y nación en el Perú* (3ª ed.). Instituto de Estudios Peruanos.
- Davies, T. M. (1974). *Indian integration in Peru: A half century of experience, 1900-1948*. University of Nebraska Press.
- Del Águila, A. (2011). Voto indígena y ciudadanía corporativa en el Perú, siglo XIX. *Revista Elecciones*, 10(11), 91-117.
- Espinoza, G. A. (2007). Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX. *Histórica*, 31(1), 135-170.
- Espinoza, G. A. (2011). Estado, comunidades locales y escuelas primarias en el departamento de Lima, Perú (1821-1905). *Cuadernos de Historia*, 34 (Jun. 2011), 83-108.
- Espinoza, G. A. (2013). *Education and the state in modern Peru: Primary schooling in Lima, 1821-c. 1921*. Palgrave Macmillan.
- Garavito, A. H. (1989). *El Perú liberal: partidos e ideas políticas de la Ilustración a la República Aristocrática*. El Virrey.
- Guadalupe, C. (2015). Reseña de "Education and the State in Modern Peru: Primary Schooling in Lima, 1821-c. 1921". *Revista Apuntes*, 42(77), 196-198.
- Guerra, M. (1983). Los grupos y las tensiones sociales en el Perú de 1879 en C.P. Cayo, *En torno a la Guerra del Pacífico*. PUCP Fondo Editorial.
- Guerra, M. y Leiva, V. L. (2001). *Historia de la educación peruana en la República, 1821-1876*. Fondo Editorial de la Biblioteca Nacional del Perú.
- Guerra, M. (2004). La burguesía y la Guerra con Chile en C. McEvoy (Ed.), *La experiencia burguesa en el Perú (1840-1940)*. Frankfurt am Main-Iberoamericana.
- Kapsoli, W. (1980). *El pensamiento de la Asociación Pro Indígena*. Centro Las Casas.
- Klaiber, J. (1978). Reseña de "Indian Integration in Peru: A Half Century of Experience, 1900-1948". *Revista Histórica*, 2(1), 102-105.
- Klarén, P. (2004). *Nación y sociedad en la historia del Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Loayza, A. y Recio, X. (2005). Proyectos educativos y formación de la República [Chile-Perú, 1820-1920] en F. E. Cavieres, y L. C. Aljovín (Eds.), *Chile-Perú, Perú-Chile en siglo XIX: La formación del Estado, la economía y la sociedad* (pp. 221-266). Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Luna, E.D. (2014). *El sistema electoral durante la República Aristocrática (1895-1919)*. Escuela de Gobierno y Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Luna, H. (1911). *Cuestiones educativas, enseñanza regional, magisterio nacional, educación indígena, educación de la mujer*. Tip Americana.

- Málaga, X. (2014). *La educación racializada: políticas educativas para indígenas a inicios del Siglo XX. El caso de Puno* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/382640?mode=simple>
- Mariátegui, J.C. (2005). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Editorial Minerva. (Trabajo original publicado en 1928)
- Martín, J. (1996). Instrucción pública (1904-1908). *Boletín del Instituto Riva-Agüero*, 23 (1996), 413-426.
- McEvoy, C. (1994). *Un proyecto nacional en el siglo XIX: Manuel Pardo y su visión del Perú*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- McEvoy, C. (2004). *La experiencia burguesa en el Perú (1840-1940)*. Vervuert; Iberoamericana.
- McEvoy, C. (ed.). (2004). *La huella republicana liberal en el Perú. Manuel Pardo. Escritos fundamentales*. Fondo Editorial del Congreso.
- McEvoy, C. (ed.). (2004). *La utopía republicana: Ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana (1871-1919)*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- McEvoy, C. (2007). *Homo politicus: Manuel Pardo, la política peruana y sus dilemas, 1871-1878*. Instituto de Estudios Peruanos; Instituto Riva-Agüero; Oficina Nacional de Procesos Electorales.
- McEvoy, C. (2008). Una sola gran ciudad: la tradición letrada en la obra de Francisco García Calderón en C. Contreras y C. McEvoy (Eds.), *Intelectuales y poder: ensayos en torno a la república de las letras en el Perú e Hispanoamérica (ss. XVI-XX)* (Vol. 22, pp. 303-333). IFEA. PUCP. Instituto Riva-Agüero.
- McEvoy, C. (2011). No una sino muchas repúblicas: una aproximación a las bases teóricas del republicanismo peruano, 1821-1834. *Revista De Indias*, 71(253), 759–792.
- McEvoy, C. (2019). *En pos de la República: ensayos de historia política e intelectual*. (2ª ed.). Instituto de Estudios Peruanos.
- Méndez, C. (2000). Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú. *Documento de Trabajo del Instituto de Estudios Peruanos*, 56(10), 3-36.
- Miró Quesada, C. (1961). *Autopsia de los partidos políticos*. Ediciones "Páginas Peruanas".
- Monsalve, M. (2009). Opinión pública, sociedad civil y la "cuestión indígena": La Sociedad Amiga de los Indios (1867-1871). *A Contracorriente: Revista de Historia Social y Literatura en América Latina*, 7(1), 211-245.
- Mücke, U (2010). *Política y burguesía en el Perú. El Partido Civil antes de la Guerra con Chile*. Instituto Francés de Estudios Andinos e Instituto de Estudios Peruanos.
- Oliart, P. (2011). Proyectos educativos y políticas en C. Contreras y P. Oliart (Eds.), *Modernidad y Educación en el Perú* (1ª ed., Vol. 8, pp. 82-146). Fondo Editorial del Ministerio de Cultura.

- Oliart, P. (2011). *Las políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Orrego, J. L. (2005). *La élite peruana del siglo XIX y sus ilusiones liberales: los orígenes del Partido Civil*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú; PromPerú.
- Orrego, J. L. (23 de junio de 2008). Los años 20: excesos y adulación. *Blog de Juan Luis Orrego Penagos*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/juanluisorrego/2008/06/23/los-anos-20-excesos-y-adulacion/>
- Orrego, J. L. (31 de agosto de 2008). La Guerra del Pacífico: la participación campesina. *Blog de Juan Luis Orrego Penagos*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/juanluisorrego/2008/08/31/la-guerra-del-pacifico-la-participacion-campesina/>
- Orrego, J. L. (22 de septiembre de 2008). La República Aristocrática: la Generación del 900. *Blog de Juan Luis Orrego Penagos*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/juanluisorrego/2008/09/22/la-republica-aristocratica-la-generacion-del-900/>
- Orrego, J. L. (23 de septiembre de 2008). La República Aristocrática: el retorno de Pardo y la crisis del civilismo. *Blog de Juan Luis Orrego Penagos*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/juanluisorrego/2008/09/23/la-republica-aristocratica-el-retorno-de-pardo-y-la-crisis-del-civilismo/>
- Orrego, J. L. (08 de marzo de 2009). El asesinato del ex presidente Manuel Pardo y Lavalle (1878). *Blog de Juan Luis Orrego Penagos*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/juanluisorrego/2009/03/08/el-asesinato-del-ex-presidente-manuel-pardo-y-lavalle-1878/>
- Ossio, A. J. M. (1995). *Los indios del Perú*. (2ª ed.). MAPFRE.
- Pease, H. y Romero, G. (2013). *La política en el Perú del siglo XX*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Peralta, V. (2011). Un recorrido accidentado. La ley electoral de 1896. *Revista Argumentos*, 5(1), 1-6.
- Pike, F. (1967). *The modern history of Peru*. Weidenfeld & Nicolson.
- Pons Muzzo, G. (1986). *Historia del Perú*. (4ª ed., Vol. 4) Editorial LABRUSA S.A.
- Quiroz, A. (2013). *Historia de la corrupción en el Perú*. IEP.
- Sarmiento, F. (2011). *La Revista de Lima y Manuel Pardo: periodismo y liberalismo en el Perú del siglo XIX*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/82>
- Sobrevilla, N. (2004). El proyecto liberal y la Convención de 1855 en C. McEvoy (Ed.), *La experiencia burguesa en el Perú (1840-1940)* (pp. 223-244). Vervuert Verlagsgesellschaft.
- Sobrevilla, N. (2011). Elecciones y conflicto en la historia del Perú. *Revista Elecciones*, 10(11), 9-32.
- Turner, M. (1996). Republicanos y la Comunidad de Peruanos: Comunidades políticas inimaginadas en el Perú postcolonial. *Revista Histórica*, XX(1), 93-130.

Vargas Ugarte, R. (1984). *Historia General del Perú*. (2ª ed., Vol. 9). Editorial Milla Batres.

Werlich, David. (1978). *Peru: a short history*. Southern Illinois University Press.



Anexos





Anexo 1: Resumen general del Censo Escolar de la República de 1902

Resumen general del Censo Escolar de la República

DEPARTAMENTOS	EDADES						SABEN LEER						NO SABEN LEER						SABEN ESCRIBIR						NO SABEN ESCRIBIR						RECIBEN INSTRUCCIÓN						NO RECIBEN INSTRUCCIÓN						HAN CONCLUIDO LA INSTRUCCIÓN OBLIGATORIA						NO HAN CONCLUIDO LA INSTRUCCIÓN OBLIGATORIA						NACIONALIDAD						RAZAS					
	De 4 a 6 años			De 6 a 14 años			SABEN LEER		NO SABEN LEER		SABEN ESCRIBIR		NO SABEN ESCRIBIR		RECIBEN INSTRUCCIÓN		NO RECIBEN INSTRUCCIÓN		HAN CONCLUIDO LA INSTRUCCIÓN OBLIGATORIA		NO HAN CONCLUIDO LA INSTRUCCIÓN OBLIGATORIA		NACIONALIDAD		RAZAS		Peruanos		Empleados		Blanca		Mista		Negra																															
	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.																														
Cajamarca	3854	3309	7163	20910	15203	36122	9196	3586	12782	15612	13221	36833	7019	2183	9501	17784	16330	34114	8123	2539	10662	16678	16725	32933	789	430	1219	2404	18382	42396	24857	18777	1	9089	11172	23046	3008																													
Amazonas	552	456	1008	2920	2242	5102	1132	425	1557	2310	2273	4613	854	374	1228	2618	2324	4942	1017	425	1442	2460	2268	4728	26	39	65	3440	2659	6105	3472	2698	1	911	1957	3302	3																													
Huancavelica	975	861	1836	4586	3308	7894	1589	657	2246	3972	3512	7484	671	292	963	4890	3877	8767	963	368	1331	4578	3801	8399	56	42	98	5463	4169	9632	5561	4169	1	1707	6383	1637	3																													
Cuzco	3677	3321	6998	14946	12043	26959	4231	1866	6100	14397	13195	27887	2299	960	3259	16324	14404	39728	3080	1326	5066	14943	14638	28981	322	204	526	18300	15161	33401	18625	15345	5	12	6193	19171	8616	7																												
Junin	3325	3023	6348	15614	12279	27893	6350	1917	8267	12699	13395	25974	4566	1228	5594	14573	14974	28647	5999	1610	7100	13449	13992	27141	471	183	954	18468	15129	33587	18933	15390	6	2	1829	21775	10484	153																												
La Libertad	2228	1892	4120	10876	8331	19207	5203	3131	8334	7901	7092	14993	3992	2237	6224	9098	8095	17103	4636	2488	7118	8469	7740	16529	416	335	751	12686	9890	25276	13895	10221	10	1	2169	6520	14385	353																												
Lambayeque	966	850	1816	5522	4784	10393	2103	1883	4226	4085	3868	7893	1910	1500	3410	4578	4131	8729	2559	1622	4181	3959	4009	7928	399	311	710	6639	5320	11409	6488	5631	1	881	5686	5306	246																													
Tacna	224	187	411	833	638	1471	268	194	430	789	665	1452	154	95	249	993	730	1633	287	172	459	770	653	1423	14	4	18	1043	821	1864	1051	823	6	2	448	1076	210	148																												
Callao, Provincia Constitucional	590	554	1144	2328	2684	5212	1502	1599	3101	1616	1639	3255	1301	1331	2632	1817	1997	3724	1539	1710	3169	1559	1528	3097	381	466	847	2737	2772	5599	3069	3133	49105	1973	550	3541	492																													
Moquegua, Provincia Litoral	407	402	809	2205	1818	4024	825	498	1353	1788	1722	3510	369	441	951	2104	1778	3882	581	399	980	3208	2993	6171	100	64	164	4797	4773	8970	4807	4213	28	26	1311	1378	6433	12																												
Loreto	659	652	1311	4338	3585	7823	1687	1154	2841	3210	3083	6293	1435	836	2271	3462	3401	6863	1689	1274	2963	3208	2993	6171	100	64	164	4797	4773	8970	4807	4213	28	26	1311	1378	6433	12																												
Ayacucho	2188	1945	4125	8970	5777	13847	1739	327	2066	8511	7395	15906	684	140	824	9566	7588	17148	1414	234	1648	8836	7488	16324	57	16	73	10193	7706	17899	10250	7722	1	4867	7691	5413	1																													
Huancuco	894	871	1765	6779	4000	11379	1441	693	2135	6324	4775	11009	735	312	1077	6946	5121	12067	1054	527	1581	6622	4941	11593	78	33	111	7599	5434	13033	7076	5468	1	649	8600	3772	123																													
Ancachs	3779	3630	7409	20703	15264	35067	8320	3656	18666	16242	15268	31510	5874	2466	8340	18608	16228	35036	7047	2895	9912	17395	16696	33464	937	560	1497	33545	18334	41879	21401	18908	5	2	2595	21729	18995	147																												
Lima	4799	4604	9403	22652	20547	43199	27222	10314	23036	14739	14836	29566	8898	7595	16263	18553	17786	36329	19226	8871	20797	15525	16280	31805	17891	1731	3320	35602	23420	49082	27200	24788	251	363	11038	26664	12468	2432																												
Piura	1823	1729	3552	11558	9345	20903	3079	2664	6043	9702	8710	18412	3006	1995	4911	10367	9177	19544	2938	1626	4564	10443	9448	19891	521	316	837	12806	10758	29018	13360	11063	21	11	2796	10811	10441	497																												
Tumbes, Provincia Litoral	110	109	219	565	411	976	293	208	591	382	312	694	219	139	358	456	381	827	290	160	450	385	366	715	1	1	1	674	520	1194	621	481	54	39	181	421	526	67																												
Ayacucho	1860	1581	3447	8003	5779	13782	2192	811	3003	7077	6549	14226	987	371	1338	8882	6980	15871	1655	490	2145	8214	6870	15084	211	72	283	9658	7288	16946	9869	7359	1	3222	11023	2870	114																													
Ica	665	703	1368	3996	3499	7495	1883	1501	3364	2858	2641	5499	1434	1195	2629	3227	3907	6231	1895	1529	3424	2766	2673	5439	353	244	597	4308	3058	8266	4780	4682	1	932	5341	2119	488																													
Arequipa	2420	2254	4674	13027	10665	23927	4092	3442	8434	10465	9697	19732	2915	1995	4910	15538	10718	23256	4811	3373	8182	16651	9331	19982	539	376	915	14014	12327	27251	15443	12694	14	15	11154	10220	6463	390																												
Puno	2319	1954	4273	9420	6854	16274	1831	855	2686	9906	7955	17801	1025	448	1473	10713	8361	19074	1592	680	2272	10145	8130	18225	144	108	252	11593	8702	20295	11632	8794	35	16	2754	15554	2223	16																												
Total general	38312	34827	73199	189991	149753	339744	72319	41022	114311	155021	143581	298062	50287	28138	82425	178007	156511	333451	185206	34282	99488	163977	159378	313455	7681	161	1292	22025	179076	39965	227950	183889	508	596	67390	196844	142007	5642																												

Lima, 28 de julio de 1903.

SANTIAGO C. YARDAS.

V. O. B. - RAMIREZ.

Fuente: Dirección de Primera Enseñanza. (1903). Censo Escolar de la República Peruana correspondiente al año 1902. Imprenta Torres Aguirre.

Anexo 2: Segmentación de habitantes por razas por departamentos a partir del Censo General de 1876

29

CUADRO N° 2 RAZA

Departamentos	% Blancos	% Indios	% Mest.	% Negros	% Asis- tidos
Amazonas	1.83	1.17	0.01	17.38	---
Ancash	5.03	9.15	18.95	4.66	7.76
Apurimac	3.88	4.16	5.87	0.18	0.02
Arequipa	13.43	4.37	5.25	5.48	2.05
Ayacucho	4.96	6.61	3.07	0.59	0.08
Cajamarca	16.10	4.74	11.61	1.99	0.69
Callao	3.62	0.52	1.30	8.03	2.87
Cuzco	5.95	11.76	5.60	0.79	0.09
Huancavelica	2.60	5.20	1.83	0.30	0.02
Huánuco	2.20	3.03	3.45	0.65	0.16
Ica	1.48	2.13	1.67	24.76	9.81
Junin	2.35	8.32	10.59	0.89	0.33
Lambayeque	2.18	3.12	3.47	5.10	7.98
La Libertad	4.59	3.72	9.13	4.69	17.22
Lima	13.67	6.41	5.31	29.48	47.45
Loreto	2.82	1.91	3.21	0.20	0.05
Moquegua	1.60	1.22	0.38	1.18	1.14
Piura	3.75	5.13	5.67	15.06	0.14
Puno	2.23	15.38	1.75	0.42	0.17
Tacna	2.01	1.40	0.77	2.47	0.43
Tarapacá	3.48	0.75	11.01	1.07	1.54
Población Total 2'699,106	13.75	57.59	24.80	1.94	1.89

Fuente: Dirección de Estadística 1878, Censo General de la República del Perú, Tomado en 1876, Tomo VII Apendice, pps. 6 y 7.

Fuente: Díaz, A. (1974). *El censo general de 1876 en el Perú*. Seminario de Historia Rural Andina.