

EDUCACION E IDENTIDAD NACIONAL:
DE LA PROPUESTA ETNOCIDA AL NACIONALISMO ANDINO

Gonzalo Portocarrero M.*

En el análisis de las relaciones entre sociedad, Estado y sistema educativo, Durkheim sostiene que "... no incumbe al Estado el crear esa comunidad de ideas y de sentimientos a falta de las cuales no puede haber sociedad; dicha comunidad debe constituirse por si misma, y al Estado no le corresponde más que consagrarla, sostenerla y hacerla más patente a los ojos de los ciudadanos... El papel del Estado es evidenciar esos principios esenciales, el de hacerlos enseñar en las escuelas, el de estar al tanto de que en lugar alguno los niños los ignoren." (Durkheim, 1975: 63).

Una revisión de la historia del Perú deja en claro, sin embargo, que en la situación peruana las cosas han ocurrido de otra manera. Siendo una sociedad escindida, resultado de una invasión y una conquista, la "comunidad de ideas y de sentimientos" de la que habla Durkheim, fuera de ser hasta hoy muy incipiente, ha sido más una imposición del Estado que el resultado espontáneo de la convivencia social. En el Perú, la escuela antes que recoger los "principios esenciales" de la propia sociedad para consagrarlos, sirvió para introducir la cultura moderna occidental como parte de una propuesta de

* Profesor principal del departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El presente artículo algunas veces sintetiza y otras extiende reflexiones efectuadas en el transcurso de investigaciones sobre el sistema educativo peruano. Ver: *El Perú desde la escuela*, Instituto de Apoyo Agrario, Lima, 1989.

cambio radical, de ruptura con la cultura andina colonial. Propuesta respaldada por un consenso bastante amplio. Digamos entonces que en el Perú el Estado ha jugado un papel protagónico en el cambio cultural y la modernización, valiéndose para ello del sistema educativo. No obstante esta situación parece estar cambiando en los últimos tiempos.

Desde la independencia sucesivas generaciones de intelectuales y políticos vieron en la educación la forma de integrar al país y hacerlo progresar. La idea terminaría convirtiéndose en sentido común. Pero pese a las buenas intenciones, el indígena, en una primera etapa, durante el siglo XIX, permaneció marginado de la escuela. En los textos escolares de la época, mientras tanto, se le representaba como un ser de vida abyecta y miserable. Las cosas cambian con el "impulso educativo"; desde inicios del presente siglo, el número de escuelas creció velozmente y el indígena comenzó a incorporarse. Pero la integración social fue entendida como occidentalización. La propuesta del sistema educativo partía de identificar atraso con cultura indígena de manera que el progreso aparecía como ruptura: renuncia a lo andino, asunción de lo occidental. La integración de la sociedad peruana, el sentimiento de solidaridad, sería resultado de homogenizar la cultura de todos en torno a lo "criollo moderno", la cultura del grupo "blanco-peruano". Esta propuesta, a la que llamaremos "oficial" ha tenido una prolongada vigencia pero ahora se encuentra en crisis. Lo andino se resiste a desaparecer y comienza a adquirir un prestigio inimaginable hace unos 20 años.

Uno de los síntomas más evidentes de la crisis de la propuesta oficial y la revaloración de lo andino es la incertidumbre acerca del nombre a dar a los grandes períodos de la historia del Perú. Tanto en la comunidad académica como en los textos escolares. A la época que antes se designaba "descubrimiento, conquista y virreynato" muchos la llaman ahora "invasión y dominación españolas". El problema no es desde luego terminológico. Lo que está en juego es la definición de la identidad nacional. En un caso se adopta la perspectiva europea del descubridor y se acentúa la ruptura histórica producida por la conquista. En el otro se asume el punto de vista del indígena, invadido y violentado, y se subraya la continuidad de la sociedad andina por encima de la presencia de los españoles. ¿Qué somos los peruanos de hoy? ¿mestizos aculturados o indios modernos? ¿O hasta qué punto lo uno y lo otro?

Sea como fuere el hecho nuevo es que se ha producido un cambio de actitudes hacia lo andino, cambio que implica la pretensión de una moderni-

dad que no lleve a la desaparición de las culturas tradicionales, de un nacionalismo basado más en lo andino que en lo criollo costeño. Se trata de un acontecimiento muy reciente y complejo, difícil de evaluar. Tiene como fundamento la democratización de la sociedad peruana y ha encontrado en la escuela su mejor propagandista. Se expresa en múltiples formas y coexiste con hechos de signo contrario, con actitudes y opiniones que devalúan lo andino.

En estas circunstancias de crisis de la propuesta oficial y transición hacia un modelo aún no perfilado, en medio de múltiples incertidumbres, la perspectiva histórica es aún más necesaria: permite distinguir los fenómenos de fondo, de largo aliento, de los hechos de superficie. Situar la crisis como un momento en una dinámica de largo plazo. Como veremos las raíces de la situación de hoy están en la crisis de la propuesta modernizadora tal como ella fue formulada a principios de siglo. Por ello el presente trabajo está dedicado a examinar el surgimiento, perfil y crisis de la propuesta oficial. Desde este análisis trataremos de avisorar el significado de la situación actual.

* * *

Hacia fines del siglo XVIII la población del Perú llegaba a poco más de un millón de habitantes. De este total cerca del 60% eran indígenas viviendo en comunidades o enfeudados a haciendas. En ambos casos siendo víctimas de abusos sin término pero, de todas maneras, conservando una identidad peculiar, diferente al resto de la sociedad. Con lenguas propias como el quechua y el aymara, con creencias, valores y costumbres característicos. El 22% eran mestizos, habitando en pueblos y ciudades, en calidad de artesanos o pequeños comerciantes. Los negros, un 5%, eran esclavos o servidores domésticos. Finalmente un 13% eran descendientes de europeos: los criollos, los dueños del país (CEPD, 1972: 20). En definitiva el Perú era un país fundamentalmente indígena, rural y andino.

A semejanza de otros países de América Latina también en el Perú la Independencia, la ruptura del pacto colonial, fue un movimiento conducido por criollos, entusiasmados por la ilustración y el liberalismo, en abierto desafío a una monarquía marginadora y decadente. Pero más que en otras partes la independencia fue en el Perú resultado de una guerra civil. De un

lado criollos y mestizos apoyados por Inglaterra y las tropas de San Martín y Bolívar. Del otro: españoles y criollos y, sobre todo, la mayor parte de la “masa indígena”. La independencia fue un cambio político pero no una revolución social: el triunfo patriota no garantizó la integración del país. Lejos de desaparecer el hecho colonial se reprodujo y hasta se agudizó.

La independencia y la asunción del liberalismo como doctrina oficial hicieron inevitable la redefinición del status jurídico del indígena. De ser vasallo y tributario del rey de España pasó a convertirse en peruano. La naciente república no reconoció diferencias étnicas y, aunque manejada por criollos y mestizos, se presentó como heredera del imperio incaico, el logro más reputado de la milenaria civilización andina. El no marginar legalmente al indígena, la promesa de incorporarlo y, además, el asumir su pasado como patrimonio común a todos los peruanos implicaban afirmar una vocación nacional para el Perú. Los intelectuales criollos —liberales, idealistas— pensaron que el cambio jurídico era la clave para la transformación de la realidad. “Progresismo abstracto” ha llamado Jorge Basadre a este tipo de mentalidad. Para liquidar la herencia colonial los primeros legisladores —abogados y sacerdotes— imaginaron que el cambio de leyes era suficiente. No obstante, a pesar de postularse la igualdad de todos los peruanos, la dominación sobre el indio continuó. El resultado del triunfo de las ideas liberales fue la generación de un abismo entre la ley y la realidad. El colonialismo sobrevivió y se consolidó con el auge del racismo. Si el credo liberal triunfó en el campo de las ideas oficiales, el conservadurismo social permaneció incontestado en la vida cotidiana. El Perú era una nación y una república más en el papel que en la realidad. Una “república sin ciudadanos” al decir de Alberto Flores Galindo. Sólo una fórmula así, paradójica, puede relieves lo suficiente la naturaleza contradictoria y dinámica del ordenamiento social de la época.

A medida que los intelectuales liberales se percataron de la inoperancia de las leyes como instrumentos de transformación comenzaron a poner sus ilusiones en el desarrollo de la educación, en la “difusión de las luces” como se gustaba decir en aquella época. Se consolida entonces, a mediados del siglo pasado, la idea de la educación y la escuela como dinamizadores del progreso y la integración social. Liberales convencidos como Francisco de Paula González Vigil y Sebastián Lorente fueron los primeros en diseñar el sistema educativo peruano. Desde su perspectiva, laica y secular, la escuela sustituiría a la Iglesia como agente de socialización, como creador de una conciencia ciudadana en vez de la de siervo o vasallo.

No obstante, enfrascado el país en el caudillismo, en medio de continuas guerras civiles, carente de autoridad, no había la estabilidad política necesaria para una labor educativa de largo aliento. Aunque significativos, los esfuerzos fueron aislados y discontinuos. La educación primaria estaba a cargo de los municipios distritales: heredaron la función de parroquias y conventos. Pero sin rentas, ni personal capacitado fueron muy magros los resultados. Los colegios secundarios funcionaban sólo en las capitales de departamento y sus alumnos se reclutaban entre los miembros de la élite local. Finalmente, existía sólo una universidad, San Marcos, en la capital del país.

Hacia 1876 el Perú cuenta ya con 2 700 000 habitantes. Pero la composición étnica y la distribución geográfica de la población siguen siendo las mismas que a fines del siglo anterior. Hay un 60% de indígenas y un 10% de blancos (CEPD, 1972: 51). La integración social apenas ha avanzado. El sistema educativo no llega a las zonas rurales e indígenas. Además las cosas se han complicado. Hacia mediados de siglo arriban al Perú las ideas racistas. Con ellas el desprecio secular al indígena adquiere una supuesta base científica. Se genera entonces un pesimismo muy característico tanto en el sentido común como entre muchos intelectuales. No habría, piensa, por ejemplo, Bartolomé Herrera, un porvenir nacional para el Perú. El país seguiría dividido y a la larga se levantarían en su interior varias naciones. Las limitaciones, reales o supuestas, de la cultura indígena eran tenidas como hechos de raíz biológica, inmodificables.

La guerra del Pacífico (1879-1883) fue un hecho decisivo, de profundas consecuencias. Vitalizó los sentimientos nacionalistas. Un país con menos de la mitad de la población de la alianza Perú-Bolivia, lograba un triunfo militar contundente. Chile era una sociedad más homogénea e integrada. La guerra evidencia la falta de solidaridad entre criollos y andinos. Para la mayoría de los indígenas, soldados improvisados, el combate y la lealtad eran por tal o cual hacendado o caudillo militar. Esta es al menos la lección que la intelectualidad extrajo de la derrota. Estado de conciencia ejemplarmente expresado por Manuel González Prada en su crítica despiadada a las incoherencias de la vida republicana. Aparece entonces el indio como “problema”, la conciencia de que el Perú distaba de ser una nación. En efecto, la mayoría indígena se encontraba marginada y oprimida por una minoría de criollos y mestizos. El integrar al hombre andino a la “civilización”, mediante la expansión de la escuela se convirtió rápidamente en una propuesta de amplio consenso.

A principios de este siglo surge lo que puede llamarse el “impulso educativo”. La fundación de escuelas primarias pasa a ser tanto una política del Estado como una reivindicación popular cada vez más extendida. La educación es la principal idea fuerza de la época. Sus funciones deberían ser múltiples. Para empezar las aulas escolares serían el espacio de creación de un sentimiento de amor a la patria y, también, de una conciencia ciudadana. De una actitud de identificación y lealtad para con el Perú. También se aprendería castellano y aritmética, recursos básicos para una educación ulterior en cualquier oficio o profesión. Formar al ciudadano, capacitar al trabajador.

La escuela sería el laboratorio donde cristalizaría la unidad nacional. Se pensaba que para el indígena la educación significaría una suerte de escalera mediante la cual ascendería a la civilización. La escuela llevaría el mensaje de que todos los peruanos son iguales ante la ley y que las diferencias de fortuna provienen, básicamente, del mérito y la preparación, de una voluntad de progreso que la propia escuela se encargaría de formar. Un mensaje de afirmación democrática aunque etnocéntrico y hasta etnocida. El indio debería dejar su ser indígena para identificarse como peruano. Tendría por tanto que eliminar o reprimir su desconfianza y odio secular hacia lo blanco occidental para asumirse en cambio, ya no como pueblo conquistado, sino como sujeto de derechos, como persona a igual título que cualquier otro peruano, como hombre que podía perfeccionarse y progresar.

Desde el Perú criollo, costeño y occidentalizado, el indígena era percibido como una “raza degenerada”, supuestamente embrutecida por las fiestas, el alcohol y la coca. La escuela debería llevar a una profunda reforma cultural y moral. Los idiomas nativos y los usos y costumbres andinos deberían abandonarse para adoptar el castellano y el modo de vida occidental. Se partía pues del supuesto de que en lo andino no había nada de valor que mereciera ser conservado. En síntesis: un olvido a cambio de una promesa; ésa es la propuesta del sistema escolar en el momento en que se desarrolla el impulso educativo.

Aunque amplio, el consenso en torno al impulso educativo no fue total. Tanto en las clases privilegiadas como dentro del propio campesinado indígena hubo oposición y hasta resistencia. Muchos propietarios de haciendas y autoridades locales consideraron la educación como subversiva de su poder y prerrogativas. “Indio leído, indio perdido”, reza un refrán popular entre hacendados. Hablando castellano, conociendo sus derechos y con deseos de progresar, el indígena dejaba su mansedumbre tradicional para comenzar a

organizarse y resistir a los hacendados. Obtener una escuela fue muchas veces motivo para una lucha encarnizada con los poderes locales.

Entre los intelectuales también hubo oposición. La influencia de las ideas racistas era demasiado fuerte de manera que muchos prejuizaron que el esfuerzo educativo estaba condenado al fracaso. Para ellos la alternativa era fomentar la inmigración de “razas enérgicas”, de colonos anglosajones o alemanes, o, al menos, italianos. Más que en dar una instrucción mínima a una mayoría el esfuerzo educativo debería concentrarse en la élite, en la educación secundaria, en la universidad, en el envío de jóvenes talentosos a Europa y Estados Unidos para que pudieran perfeccionarse. Tal es, por ejemplo, la opinión de Alejandro Deustua, reconocido e influyente intelectual de principios de siglo. “Es doloroso reconocer este hecho; pero es necesario reconocerlo para plantear el problema de la educación indígena dentro de los límites que la experiencia ofrece. Está bien que se utilice las habilidades mecánicas del indio, mucho mejor que se le ampare y defienda contra sus explotadores de todas las especies, y que se introduzca en sus costumbres los hábitos de higiene de que carece. Pero no debe irse más allá ... el indio no es ni puede dejar de ser una máquina.” (Deustua, 1937: 68).

En muchas zonas del país, especialmente la “mancha indígena”, la propuesta educativa no fue acogida con entusiasmo por los campesinos. Al menos en un inicio. Desde la tradición indígena la escuela aparecía como una agresión, como agente desestructurador de un mundo estable y coherente que, aunque fuera dominado, tenía también momentos de orgullo y reafirmación. Tal es, por ejemplo, el contenido de un cuento popular quechua recogido por Alejandro Ortiz. El maestro es presentado como una suerte de ogro que vive en una montaña llamada escuela; desde allí llama a los niños con el pretexto de educarlos, pero, en realidad, se los devora. La moraleja del relato es que los niños campesinos deben buscar al Inca, apartarse de la escuela y occidente.

Entre las clases privilegiadas fueron los intelectuales liberales quienes secundaron con más fe el impulso educativo. Manuel Vicente Villarán es el caso ejemplar pero de ninguna forma el único. En la otra orilla, entre los campesinos, quienes más pronto aceptaron la propuesta escolar fueron los comuneros del centro y norte del país, los más aculturados. Muy pronto el campo comenzó a llenarse de escuelas.

Cuadro N° 1
Desarrollo del sistema educativo
Miles de alumnos por nivel educativo

	Ed. primaria	Ed. secundaria	Ed. superior
1890	57.2		
1910	147.7	2.4	
1930	346.0	7.8	2.7
1950	878.0	50.7	14.9
1970	2190.2	565.0	81.6
1985	3513.0	1381.2	242.3

Fuente: G. Portocarrero y P. Oliart, *El Perú desde la escuela*, Ed. Instituto de Apoyo Agrario, Lima, 1989.

Los hijos de los indios comenzaron a aprender que el Perú era un país occidental y cristiano y que la modernidad criolla representaba el futuro mientras que lo indígena era sinónimo de lo caduco y retrasado, de lo que debería desaparecer en aras de la evolución y el progreso. Para ellos la escuela era, y continúa siendo, una experiencia traumática. Implicaba ser humillado, aprender a denigrar, sistemáticamente, lo propio y admirar lo ajeno. A ocultar la raíz andina, a sobreidentificarse con lo criollo.

En el diseño de la educación secundaria se discutieron los modelos francés y norteamericano. De este último se admiraba la vocación práctica, su orientación al trabajo. Al primero, mientras tanto, se le criticaba su tendencia enciclopédica y aristocrática. Se partía de la percepción de que la idiosincracia criolla marcada por la herencia latina, acusaba "Intelectualismo imaginativo, debilidad de la reflexión y del carácter, tendencia enfermiza al verbalismo." (Villarán, 1963: 47). En vez de procurar la autonomía y el desarrollo personal mediante el trabajo, la tendencia era ir a la caza del "liberador puesto burocrático". Hinchar las filas de la administración pública. Para reformar esta situación, para evitar "la desviación universitaria", la educación debería ser "democrática, simple, científica, común y profesional, tendiente a despertar energías físicas y mentales, estimular el trabajo y formar hombres." (Villarán, 1963: 50).

Pero la capacidad para implementar este consenso en favor de una educación orientada hacia el trabajo fue muy reducida. Falta de recursos eco-

nómicos, carencia de profesores y, sobre todo, expectativas, en padres y alumnos, a contracorriente de la propuesta oficial. Estas son las razones que explican que la educación continuara siendo enciclopédica y libresca, divorciada del trabajo manual, orientada hacia la universidad, exclusivamente. Pero fuera de motivos que tienen que ver con el propio sistema educativo y las tradiciones culturales vigentes habría que mencionar el tipo de desarrollo económico efectivo entre principios de siglo e inicios de la década del 60. Ricos recursos naturales permitieron rentas considerables, apropiadas y redistribuidas, en forma creciente, por el Estado. De esta manera, en contra de expectativas y buenos deseos, la tradición cultural y la ampliación del Estado avalaron una educación burocratizante y alejada de la producción. No obstante, a pesar de todo, el problema no llega a ser crítico sino hasta mucho después. El problema eclosiona recién en la década del 70, con el desempleo masivo de graduados universitarios y la falta de perspectivas de los jóvenes que terminan su educación secundaria. Lo elitista de la educación secundaria y superior, de un lado, y el aumento de los empleos públicos, del otro, permitieron un balance entre oferta y demanda de mano de obra calificada.

Pero este no fue el único campo donde hubo desfases entre las intenciones de los legisladores y la realidad. Un fenómeno similar se produjo en cuanto a los métodos de enseñanza. Ya desde el siglo pasado los castigos físicos estaban proscritos. El reglamento de educación de 1855, por ejemplo, dispone que los maestros sean separados de sus cargos y se les abra proceso judicial en caso de que maltraten a sus alumnos. Esta disposición es, sin embargo, letra muerta. En realidad la escuela partía del supuesto de que el niño no quería aprender y que era necesario doblegar esa resistencia. "La letra con sangre entra" es el dictum que resume la filosofía pedagógica del período. El maestro recurría a una verdadera panoplia de instrumentos de castigo: la célebre palmeta para los casos leves. Para situaciones más complicadas el cepo, el látigo y los infiernillos. Suerte de calabozos estrechos y oscuros donde el alumno rebelde era encerrado junto con una calavera. Sucede otra vez que la ley tiene poco que ver con la realidad, con la mentalidad común. Los maestros justifican los castigos en términos de ser la única manera de enfrentar la intrínseca rebeldía de los jóvenes. Adolfo Bravo, por ejemplo, en un libro escrito hacia 1942, razona que sería ideal una educación creadora de disciplina pero sin amenazas ni castigos. No obstante, continúa, "si por falta de castigos, si por lenidad en el uso de ellos, los rapaces se han de volver insubordinados, haraganes, amigos de lo ajeno, alborotadores y sembradores de inmoralidad, entendemos que la cosa cambia de aspecto" (Bravo, 1943: 133), entonces, concluye Bravo, los castigos se encuentran plenamente jus-

tificados. En defensa de los maestros habría que decir que en una sociedad tan autoritaria como la peruana de esa época era muy difícil generar un espacio que se pudiera sustraer a la forma vigente de ejercicio de la autoridad. La familia, la hacienda, la fábrica, el cuartel: todos los ordenamientos sociales están así cruzados por los mismos principios. El padre, jefe o profesor sabe lo que es bueno para el subordinado y éste debe practicar una obediencia ciega. No razonar, menos discutir.

La importancia del castigo como forma de mantener la disciplina y estimular el rendimiento era el correlato natural del memorismo como método de enseñanza. Se postulaba el sometimiento incondicional a la autoridad y una concepción del saber como algo definitivamente dado, no como una empresa siempre tentativa, perpetuamente renovada. Antes que promover el sentido crítico se trataba de anularlo. La disciplina y la memoria eran las virtudes a desarrollar. Este diseño de escuela —etnocida, autoritario, memorista, alejado del trabajo y aristocratizante— más que una propuesta fue resultado del encuentro entre políticas modernizantes y la tradición colonial de la sociedad peruana. Sea como fuere la educación tiende a ser tradicionalista en sus métodos y etnocéntrica en sus contenidos pero, de todas maneras, subversiva en sus consecuencias socio-políticas.

Poco a poco la educación va extendiéndose e intensificándose. En el campo la escuela erosiona el poder del gamonal, el feudalismo andino. El maestro suele convertirse en un agente de movilización social. Junto con la identidad peruana los alumnos comienzan a internalizar la idea de tener derechos. La época de la cabeza gacha, del hablar suplicante, como llorando, llega a su fin. La escuela primaria, en un inicio, luego la secundaria son una aspiración cada vez más difundida. Los campesinos ven en la escuela la posibilidad de que sus hijos aprendan castellano y puedan ser iguales a los “mistis”, a los mestizos y criollos. Pero la escuela, como lo ha señalado repetidamente Rodrigo Montoya, se convierte en agente de deculturación. El niño indígena aprende a devaluar su cultura, sus estudios le sirven sólo si migra a la ciudad. Si permanece en el campo su utilidad es nula. La escuela fomenta la emigración y el despoblamiento del campo. Es un enclave cultural que metido como una cuña en el mundo campesino, interfiere en la reproducción de las tradiciones andinas.

En los cursos de historia del Perú de la época, el imperio de los incas es presentado como una gran civilización, un logro que debe enorgullecer a los peruanos. Pero esta alta valoración del pasado no se prolongaba al indígena

del presente. Desde una perspectiva racista y etnocéntrica el indio contemporáneo era tenido como un ser “degenerado”. En contraste a la gloria del imperio, a la elevada capacidad de creación cultural del hombre andino, la invasión y conquista eran valoradas como el inicio de la decadencia, una suerte de caída. Los conquistadores eran censurados por su crueldad y ambición desmedida. No obstante su cultura era plenamente aceptada y se postulaba que mediante los procesos de aculturación se había convertido en mestiza, en modelo para el resto del país. La colonia era vista como la “infancia del Perú”, la época de afirmación del mestizaje y definición de lo nacional. El indígena había sido víctima de una gran injusticia histórica que la república estaba llamada a reparar. Es muy significativo que en la poesía y narración, en la plástica y la música, y en los textos escolares, por supuesto, se imponga un estereotipo del indígena muy característico: un hombre oprimido y melancólico, nostálgico de su pasada grandeza, esperando su redención. Imagen que, como revelara J.M. Arguedas, no recoge elementos decisivos del mundo andino: la alegría de la fiesta o el humor en la vida cotidiana. En todo caso estos rasgos eran valorados negativamente como borracheras de escape o vulgaridades. Si se partía del supuesto de que el indio era un ser abyecto con el cual se había cometido una gran injusticia era lógico que no se valorara ninguna de sus creaciones y que se postulara su “redención” mediante el esfuerzo educativo.

La propuesta de modernización centrada en la escuela y el camino funcionó durante mucho tiempo. Como lo señaló Mariátegui ella constituía un sucedáneo a una transformación radical de la estructura social. Un intento de reforma desde arriba o “modernización tradicionalista”. Su época de auge, de reino incontestado, puede ubicarse entre los treintas y principios de los sesentas. En medio de ella, hacia 1943, un destacado intelectual hacía las siguientes apreciaciones sobre la actitud de los indígenas más “progresistas” hacia la educación: “La sed de instrucción hase apoderado de todos los espíritus, y los indios anticipándose a la acción de los gobiernos y cansados de pedir escuelas, las levantan con su propio peculio, y cuando están listas exigen el nombramiento de preceptores. En tales circunstancias el ministerio accede, y el distrito se llena de planteles de enseñanza... Es una población de indios, que despierta de su sueño medio milenario... El idioma quechua que en mi primer contacto con la región del Mantaro hace 35 años, dominaba en todas partes, haciendo casi imposible entenderse a quienes lo ignoraban en los pueblos pequeños y caseríos, comienza a desaparecer. Sólo se usa en los hogares de los indios, y la fuerza de los imponderables va proscribiéndolo en público. Hasta hay niños que lo ignoran en absoluto... Los indios... con su

buen sentido van abandonando el arcaico idioma, inapto para las necesidades de la vida moderna, y adoptando el oficial de la Patria.” (Alayza, 1943: 2). De hecho la propuesta oficial funcionó: el sistema educativo sirvió como canal de movilidad social y muchas familias andinas, en un proyecto transgeneracional, redefinieron sus identidades convirtiendo en criollos a sus vástagos.

Hacia principios de siglo surge el “impulso educativo”. El consenso en torno a la escuela como instrumento de logro del progreso y la integración nacional adquiere una dimensión práctica y surgen escuelas por todos lados. Modernización y democracia pero también deculturación y etnocidio. Un balance más fino lleva a precisar que el sistema educativo no llegó a producir un sentimiento fuerte de igualdad. El racismo y el etnocentrismo limitaron su potencial democrático. La escuela aunque en teoría negara la vigencia del racismo, en realidad, contemporizaba con él. La hipótesis oficial fue que el Perú es un país mestizo y sin complejos raciales. Al darlo por inexistente o superado, se ocultaba la presencia del fenómeno. El etnocentrismo, en cambio, era abierto y justificado. El indio aprendía que si bien como individuo era igual a los demás peruanos, no obstante, como indígena pertenecía a una cultura inferior, de modo que finalmente no llegaría a ser un igual mientras no fuera como los criollos. El indio se sentía inferior por su cultura, el blanco superior por su raza y el mestizo inseguro por su temor a ser confundido. De hecho el racismo subsistió y la minoría blanca siguió imaginándose superior, predestinada a la fortuna y al mando.

* * *

Pero aunque no llegara a producir un sentimiento fuerte de igualdad la propuesta oficial promovió la conciencia de tener derechos, la ciudadanía. La realidad, sin embargo, no se adecúa a los cambios de conciencia. De saber que se tiene derechos pero de constatar que ellos no son respetados nace un ánimo crítico y vehemente. El orden social es percibido como injusto y arbitrario. En la escuela el joven indígena o cholo ha aprendido que es un igual; no obstante, sabe que puede ser maltratado impunemente: en una oficina pública, en la calle, en los hogares de los ricos donde es servidor doméstico. Si el sistema educativo invitaba a disolver la identidad de indígena en la de peruano, la realidad cotidiana, aún dentro de la propia escuela no avalaba la propuesta.

Desde el lado andino la propuesta oficial —un olvido a cambio de una promesa— encuentra muchas veces resistencia. Más ocultas que desafiantes y abiertas. Sucede que el migrante a la gran ciudad acepta la promesa pero no el olvido. Se aferra a sus costumbres. Aunque convenga con el discurso oficial de todas maneras va a reproducir su cultura. Recreará las fiestas patronales de su pueblo, recurrirá al parentesco y la reciprocidad para darse seguridad, sentirá orgullo de su origen pese a que no lo exprese a “boca llena”.

De la persistencia de lo andino y del surgimiento del ánimo crítico nace una revaloración de lo tradicional, una reafirmación de las identidades mestiza y chola y, paralelamente, una cierta toma de distancia respecto a lo occidental. No es necesariamente el espejo de nuestro futuro. El Perú puede ser diferente y ello depende de la forma en que sea metabolizado el legado andino. Las actitudes hacia lo andino y lo occidental se complejizan. Las nuevas generaciones, en especial, se encuentran en una encrucijada. Ellas han recibido tanto el mensaje tradicional etnocéntrico como el nuevo discurso de la escuela que revalora de lo andino. Su coyuntura mental puede definirse en función de los intentos de responder a las siguientes preguntas y desafíos: cómo solidarizarse con lo andino, con aquéllo que siempre fue despreciado? Cómo tomar distancia de lo occidental, de aquéllo que se nos enseñó a admirar sin reservas? En definitiva: cómo ser modernos sin dejar de ser lo que somos?

Las respuestas varían y ninguna de ellas tiene el consenso que la propuesta modernizante y etnocida si llegó a adquirir. En términos muy aproximados podríamos definir tres posiciones: a) muchos siguen identificando lo andino con el atraso y, de otro lado, piensan que la modernidad es una lógica social sin especificidades nacionales de importancia; lo andino estaría entonces llamado a desaparecer de la actualidad, a circunscribirse en el espacio de los museos, o a restringirse a sentimientos nostálgicos suscitados por el folklore o la evocación histórica. b) Desde una suerte de indigenismo integral muchos asumen una identificación sin reservas con lo andino. Posición emocional que tiende a idealizar el pasado y el presente. Lógica reacción a tantos años de marginación y desprecio. Desde esta perspectiva lo andino aparece asociado a la vigencia de valores superiores: el colectivismo, el respeto a la naturaleza, la honradez y el amor al trabajo. Lo occidental es percibido como sinónimo de individualismo, destrucción de la naturaleza y triste alienación de lo propio. c) Entre ambas posiciones se encuentra una mayoría creciente de la población. Para ellos pasó ya el tiempo de aceptación indiscriminada de lo occidental y de rechazo automático de lo andino. La

apuesta implícita es por una modernidad que no destruya lo tradicional, de la cual sean protagonistas los propios sectores populares. No obstante se trata de una posición que alberga perspectivas muy diferentes. Desde los que están a favor de retocar la propuesta etnocéntrica hasta aquéllos que están muy cerca del indigenismo fundamentalista. Es un punto de partida, un consenso genérico desde el cual se puede definir la identidad nacional.

Los signos del reavivamiento cultural son múltiples y variados en el sistema educativo, también fuera de él. En los colegios de élite donde hace unos 20 años se discutía si el indio era o no “redimible”, hoy funcionan con éxito conjuntos de bailes vernaculares y grupos de música que integran instrumentos y melodías andinas. En los colegios populares las tropas de zampoña son cada vez más numerosas. También los conjuntos de la llamada “música andina”. En los textos escolares la imagen del imperio de los incas es cada vez más positiva, mientras que sucede lo contrario con los conquistadores, juzgados como crueles y desalmados. Una nueva imagen del indio —alegre, rebelde, creador de cultura— ha venido a reemplazar el viejo estereotipo del indio sumiso, melancólico, alcoholizado. Los cambios han llegado también al panteón de los héroes. Los héroes criollos han perdido posiciones frente a la importancia creciente que cobran las figuras indígenas, muy especialmente Túpac Amaru, protagonista de la gran rebelión del siglo XVIII. Mientras que el imperio suscita admiración y simpatía ocurre lo inverso con la colonia, identificada con el oprobio, la injusticia y la destrucción de lo más querido. El mismo surgimiento de la palabra “andino” es un hecho muy significativo. Libre de connotaciones racistas, aureoleada de creciente prestigio, el término andino permite reagrupar y resignificar una serie de fenómenos. Como lo ha señalado Alberto Flores Galindo el término “evoca la idea de una civilización, no se limita a los campesinos sino que incluye a pobladores urbanos y mestizos, toma como escenario la costa y la sierra, trasciende los actuales límites nacionales y ayuda a encontrar los vínculos entre la historia peruana y las de Bolivia y Ecuador” (Flores Galindo, A. 1988: 12). En vez de “occidental y cristiano” el Perú es definido como un país andino y pluricultural, de “todas las sangres”. En consecuencia el etnocentrismo es, al menos en principio, criticado y, paralelamente, la propuesta de una educación bilingüe, respetuosa de las identidades étnicas gana un amplio consenso. La diferencia ya no se oculta sino se reivindica. Ello es posible a partir del sentimiento de igualdad como lo ha indicado Alberto Adriánzen.

Una reafirmación nacionalista basada en lo andino. En su gestación el sistema educativo y los intelectuales han tenido un papel protagónico. Hasta

el momento esta reafirmación ha estado asociada a ideas de “izquierda”. En Universidades y colegios se ha generado un discurso que implica una fusión entre indigenismo y marxismo. En otro lugar lo hemos bautizado como “idea crítica” en atención a la importancia que este discurso da a la censura y al rechazo, en desmedro —muchas veces— de la afirmación y la propuesta. La “idea crítica” parte del supuesto de que el Perú es un país muy rico en recursos naturales. Percepción que es muy antigua, que se remonta al siglo XVI cuando los españoles saquearon los tesoros de los dioses indígenas y deslumbraron Europa con tanto oro y plata. Pero a pesar de sus riquezas —supuestas o reales— el Perú es un país pobre y subdesarrollado. La coexistencia de riqueza natural con pobreza humana se explicaría por la labor depredadora del imperialismo, por la permanente succión de excedentes hacia las metrópolis. Las clases altas y los gobernantes antes de defender los intereses nacionales habrían defendido los propios y de grupo, vendiendo e hipotecando recursos naturales. En la mirada hacia dentro, al pasado, al imperio de los incas, los peruanos podríamos encontrar la clave de una transformación radical. Cristaliza así un discurso de confrontación, que despierta antagonismos pero que no abre perspectivas: se agota en la crítica, no trasciende a la propuesta. Ideas que fundamentan prácticas que van desde la reivindicación airada de los sindicatos clasistas hasta el violentismo fundamentalista de Sendero Luminoso.

La facilidad con que la versión más radical del marxismo, el maoísmo, penetró, a través del sistema educativo, en las mentalidades colectivas, obedece sin duda a la gravitación de la herencia colonial, a los abismos entre grupos sociales. En efecto, entre minorías racistas y discriminadoras y mayorías segregadas pero cada vez más impacientes, las relaciones son tensas y difíciles; el terreno es fértil para los malentendidos y las ideologías radicales de mutua exclusión y defensa de la violencia. No obstante en su favor habría que decir que el marxismo reforzó el nacionalismo y el sentimiento de igualdad. La ciudadanía. Dignificó el trabajo y arrinconó las teorías racistas. Aunque ello fuera al costo de actitudes xenofóbicas y chauvinistas, de un potenciar el odio contra los grupos privilegiados.

Si quisiéramos hacer un itinerario biográfico de la “idea crítica” habría que mencionar en primer lugar a la universidad nacional de la década del 60, momento en que el marxismo logra un firme arraigo. En muy pocos años el marxismo logra la hegemonía ideológica, especialmente en las universidades más pobres entre los estudiantes de menores recursos. Las facultades de educación se convierten en focos de irradiación de ideas marxistas, nacionalistas, socialistas e indigenistas. Los estudiantes se identifican con ellas y se

miran como fervorosos defensores del pueblo y la justicia, en contra de los grandes intereses, el imperialismo y la burguesía. Egresado de la universidad el joven profesor escolar tiene que adecuar las ideas demasiado abstractas y filosóficas de la universidad a un público adolescente que demanda certezas antes que complicaciones. El profesor integra su sentido común con el marxismo y el resultado es la "idea crítica". Es precisamente a principios de la década del 70 que se organiza el SUTEP (sindicato único de trabajadores de la educación peruana), gremio que integra a todo el magisterio y que desde su origen se encuentra controlado por el partido maoísta Patria Roja. No sólo una organización reivindicativa, también una forma de ver al país. Desde abajo, en medio de la exclusión con mucha rabia y frustración.

Un segundo hito importante en la biografía de la "idea crítica" es la reforma de la educación de 1972 del gobierno radical y nacionalista de Velasco Alvarado (1968-1975). Sin duda la iniciativa más audaz y renovadora en la historia de la educación peruana. En efecto la Ley 19326 postuló un cambio radical que debería transformar, desde sus cimientos, a todo el edificio educativo. Los principios fundamentales eran: "sensibilización y apertura de la escuela a la dimensión social del entorno educativo, formas no autoritarias y no rutinarias de desempeño pedagógico, reorganización de los caducos ciclos primarios y secundarios por un sistema único de ciclo básico, inserción de un ciclo técnico profesional intermedio y calificación laboral en todos los niveles del sistema" (Tueros 1990: 116). La reforma fracasó en la mayoría de sus objetivos explícitos. En definitiva "la tarea desbordó la posibilidad de adaptación del sistema". Tuvo, no obstante dos efectos que interesa remarcar. El primero se refiere al quiebre de la autoridad tradicional. La reforma alentó el espíritu crítico y debilitó las instancias directivas. El profesor de aula tiene la libertad que quiere. El segundo es la mayor permeabilidad que adquiere la estructura curricular de los colegios en relación a la universidad, en especial en relación al desarrollo de las ciencias sociales.

Un tercer hito tiene que ver con las transformaciones estructurales y la crisis económica que el Perú sufre desde 1975. La explosión demográfica, las migraciones y la urbanización masiva, pero también el estancamiento de la producción y la agudización de la pobreza. El producto per cápita de 1990 es menor que el de 1960. La modernización parece perder aliento y surge una pausa en la que lo andino, hasta entonces en retroceso, adquiere renovada importancia. De otro lado la crisis acentúa la frustración y lo ácido de la crítica. Ganando alrededor de 60 dólares al mes el maestro se siente estafado. Una víctima de los grandes intereses.

Pero la revaloración de lo andino puede vincularse también con ideas de “derecha”, dar lugar a un “liberalismo popular andino”, basado en la expectativa de progreso y en la apelación al esfuerzo individual. Las propuestas son claras. Postular como modelo de éxito al “empresario informal”: el artesano o pequeño industrial o vendedor ambulante enriquecido por su laboriosidad y capacidad de previsión. Identificar al Estado como obstáculo al desarrollo de la iniciativa popular, proponer la alianza de todos los empresarios contra los políticos y los rentistas, acusados ambos grupos de ser los eternos promotores de las intervenciones del Estado y, en consecuencia, del empobrecimiento del país. Reivindicar al trabajo esforzado como medio de redención de la pobreza. Todas estos principios han sido articulados por el economista Hernando de Soto en su influyente publicación: *El otro sendero*. Mucho de su éxito obedece al hecho de teorizar un fenómeno real: la pujanza del llamado sector informal, de la pequeña empresa. Hecho facilitado por la importancia que en la tradición andina tienen los valores de esfuerzo y trabajo. Curiosamente, sin embargo, esta opción no toma en cuenta tradiciones culturales. Apela al hombre andino en cuanto ciudadano y trabajador pero no en cuanto parte de una comunidad y heredero de una cultura.

Mientras que la propuesta de “derecha” transcurre por los medios de comunicación como la TV o la prensa escrita, la de “izquierda” se difunde mediante el aparato educativo. En todo caso lo que comparten ambas es una revaloración, implícita o explícita, de lo andino. Revaloración en la que el desarrollo educativo ha jugado un papel fundamental.

BIBLIOGRAFIA

- ADRIANZEN, Alberto
"Figuraciones de lo popular". Ed. Desco (mimeo).
- ALAYZA PAZ SOLDAN, Luis
1943 "Prólogo" a Bravo.
- ANSION, Juan
1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Ed. Escuela, Ecología y comunidad campesina, Lima.
- ARGUEDAS, J. M.
1987 *Formación de una cultura nacional indoamericana*. Ed. Siglo 21, Méjico.
- BARRANTES, Emilio
1963 "Tarea que debe cumplir la educación en el Perú actual" en Salazar, C. *Pedagogía* Ed. del Sol, Lima.
- BASADRE, Jorge
1947 *Meditaciones sobre el destino histórico del Perú*. Ed. Huascarán, Lima.
- BRAVO GUZMAN, Adolfo
1943 *La segunda enseñanza en Jauja*. Ed. Huancayo, Huancayo.
- Centro de estudios de población y desarrollo
Informe demográfico: Perú 1970. Ed. CEPD, Lima 1972
- DEGREGORI, Carlos Iván
1986 "Del mito de inkarrí al mito del progreso", en *Socialismo y Participación*, Nov-dic.
- DE SOTO, Hernando
1986 *El otro sendero*. Ed. El barranco, Lima, 1986.
- DEUSTUA, Alejandro
1937 *La cultura peruana*. Lima.

- DURKHEIM, Emile
1975 *Educación y Sociología*. Ed. Península, Barcelona.
- ENCINAS, J. A.
1986 *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Ed. Cide, Lima.
- FLORES GALINDO, Alberto
1988 *Buscando un inca*. Ed. Horizonte, Lima.
- MARIATEGUI, J. C.
1969 *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Ed. Amauta, Lima.
- MONTERO, Carmen (comp.)
1990 *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Ed. Escuela, Ecología y comunidad campesina, Lima.
- MONTOYA, Rodrigo
1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. Ed. Mosca Azul, Lima.
- ORTIZ, Alejandro
1973 "Por qué los niños no van a la escuela" en Ossío, Juan, *Ideologías mesiánicas del mundo andino*. Ed. Prado, Lima.
- PORTOCARRERO, G. y OLIART P.
1989 *El Perú desde la escuela*. Ed. Instituto de Apoyo Agrario, Lima.
- SALAZAR, Carlos, (comp.)
1963 *Pedagogía*. Ed. del Sol, Lima.
- SALAZAR BONDY, Augusto
1965 *En torno a la educación*, Ed. UNMSM, Lima.
- TUEROS WAY, Elsa (comp)
1990 *III seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú* Ed. Universidad Católica. Lima.
- VARGAS, Raúl
1979 "Educación e identidad nacional" en *Perú: identidad nacional*. Ed. Cedep, Lima.

VARIOS,
1989 *La educación rural en el Perú: hablan los maestros.* Ed. Cepes,
Lima.

VILLARAN, Manuel Vicente
1963 "La educación nacional y la influencia extranjera" en Salazar
Pedagogía. Ed. del Sol, Lima.