

# Construir y reconstruir: Una aproximación al sistema educativo peruano antes y después de la Guerra del Pacífico

## *Constructing and reconstructing: An approach to the Peruvian educational system before and after the War of the Pacific*

José Fernando Sánchez Gálvez<sup>1</sup>  
Pontificia Universidad Católica del Perú

### RESUMEN

Tras el fin de la Guerra del Pacífico, la educación adoptó un rol importante para erradicar la falta de patriotismo y atender la “inferioridad indígena”; factores que, según la crítica intelectual de la época, habían provocado la derrota ante Chile. En esa línea, este artículo tiene como objetivo analizar de qué manera el Estado peruano recompuso el sistema educativo durante la Reconstrucción Nacional. Para entender este proceso, este artículo explora los distintos desafíos y enfoques que la educación peruana enfrentó y adoptó a lo largo del siglo decimonónico. De esta manera, a partir del análisis del proceso de construcción del aparato educativo hasta el año 1879, busca entender el proceso de reconstrucción en los años de la posguerra hasta finales del siglo XIX. En ese sentido, el análisis de la educación en ambos periodos nos

---

89

---

1 Estudiante de pregrado de la carrera de Historia en la Pontificia Universidad Católica del Perú.  
Correo: fernando.sanchezg@pucp.edu.pe

permite entender la función que se le asignó en momentos fundacionales de la República.

*Palabras clave:* enfoque educativo, Reconstrucción Nacional, patriotismo, inferioridad indígena, Guerra del Pacífico

#### ABSTRACT

After the War of the Pacific, education became crucial in addressing the lack of patriotism and the perceived “indigenous inferiority”—factors that, according to intellectual critique of the time, had led to the defeat by Chile. This article aims to analyze how the Peruvian state restructured the educational system during the period of National Reconstruction. It explores the challenges and approaches of Peruvian schooling throughout the nineteenth century. By examining the development of educational institutions up to 1879, it seeks to understand the reconstruction process in the post-war years until the late nineteenth century. Analyzing education in these periods allows us to understand its role during the foundational moments of the Republic.

*Keywords:* educational approach, National Reconstruction, patriotism, indigenous inferiority, War of the Pacific

\* \* \*

## 1. Introducción

La educación peruana a lo largo del siglo XIX, específicamente desde la independencia de España hasta el estallido de la Guerra del Pacífico, no logró desarrollarse a cabalidad como pilar fundamental del proyecto republicano. Los primeros treinta y cinco años de la república fueron de los más

críticos; el Estado peruano no pudo elaborar un proyecto educativo capaz de responder a las necesidades de la nueva república —convertir a súbditos en ciudadanos— debido a la crisis generalizada. Por tal motivo tuvo que entablar una alianza con la Iglesia lo que hizo que la educación mantuviera, como en la época colonial, un claro enfoque religioso. Recién en 1855, gracias a la bonanza económica y al cese de la pugna militar entre caudillos, se logró decretar la Ley General de Educación —producto de la alianza entre liberales y conservadores durante el primer y segundo gobierno de Ramón Castilla— que unificó los planes de estudios y adoptó un claro enfoque cívico, es decir, de homogeneizadora de los valores criollos como vía de acceso a la ciudadanía. Así, durante los siguientes veintitrés años el sistema educativo tuvo una clara orientación civilizadora que se complementó con su gran expansión. A ello hay que añadir que, durante el régimen de los civilistas, se introdujeron nuevas tendencias educativas relacionadas con el fomento del progreso y desarrollo económico.

Sin embargo, las devastadoras consecuencias de la Guerra con Chile y la necesidad de reconstruir el país herido por la derrota, crearon el escenario ideal para que se replantee la educación bajo la influencia de la modernización y el positivismo que ya venían instaurándose —en menor medida— desde la década de los setenta con el Partido Civil. De esta manera se pensó reconstruir el sistema de instrucción, pero tras el fin de la guerra se dispuso a la educación como la herramienta predilecta para lidiar con la cuestión indígena y para promover el patriotismo en la población. Es así como ambos puntos de la agenda<sup>4</sup> educacional fueron asumidos bajo la influencia de las corrientes mencionadas anteriormente y el revanchismo generalizado en la población.

Tras el fin de la Guerra del Pacífico, el Perú se vio inmerso en una crisis económica, política e institucional. La recesión que arrastraba desde antes del estallido de la guerra, producto de la caída de los precios del guano y la deuda inglesa, se agudizó debido a la pérdida de los yacimientos de salitre y de los principales medios de producción del país. Asimismo, la posguerra originó nuevamente una cruenta pugna política, mientras que el despliegue institucional alcanzado hasta antes del conflicto se detuvo y empezó a contraerse. Ante este desfavorable contexto, la clase dirigente debió restablecer el orden del país a través de una agenda que brindara esperanza a la población peruana duramente golpeada por la lúgubre ocupación de las huestes chilenas. En esa dirección, la firma del Contrato Grace, junto al cese de las hostilidades internas, permitían avizorar un nuevo panorama para una nación herida y se enmarcan en lo que la historiografía peruana ha denominado el proceso de Reconstrucción Nacional (1885-1895).

Además de los esfuerzos de recuperación económica, política e institucional, también hubo un empeño en investigar las causas que provocaron la derrota ante Chile. Desde 1883, en medio de la ocupación chilena y luego del final de la guerra, con la firma del Tratado de Ancón, los peruanos empezaron a preguntarse por una serie de factores objetivos que los condenaron a fracasar en la empresa bélica. Carmen Mc Evoy y Gabriel Cid, en su libro *La Guerra del Pacífico (1879-1883)*, esbozan las diversas respuestas que plantearon los intelectuales peruanos ya a finales del siglo XIX. Llama la atención, entre ellas, el planteamiento de Ricardo Palma quien, en 1882, y “fundado en la visión negativa de los indígenas, los calificaba de ‘orgánicamente cobardes’... y más adelante señalaba que ‘el indio no tiene sentimiento de la patria’” (2023, p. 191). Y

también el punto de vista de Manuel González Prada, cuyo famoso discurso en el teatro Politeama, en 1888, cuestionaba severamente la institucionalidad del Estado peruano, proponiendo “reconstruir el país sobre la base de la ciencia, la educación de las nuevas generaciones, la erradicación del ‘espíritu de servidumbre’ en el mundo indígena y, sobre todo, el cultivo del patriotismo en la población” (p. 192). Tanto el análisis de Palma como el de González Prada tenían dos premisas en común: la inferioridad del indígena y la falta de patriotismo en la población y en esos factores se funda la derrota ante Chile. En ese sentido, ambos hechos eran problemas para añadir a la agenda de Reconstrucción Nacional, y el mecanismo elegido para enfrentarlos fue la educación.

Las investigaciones sobre la instrucción en el siglo XIX apuntan a la Guerra del Pacífico como un punto de quiebre en el enfoque educativo, en el sentido en que la educación adoptó un claro enfoque patriota. Asimismo, indican que tras el caos de la guerra hubo un intenso debate intelectual y político respecto a qué hacer con los indígenas: ¿debían ser educados?, ¿con qué propósito? Y, de ser así, ¿qué enfoque educativo se difundió entre esta población? En ese sentido, este artículo tiene como objetivo analizar de qué manera el Estado peruano recompuso el sistema educativo durante la Reconstrucción Nacional. Pero antes, para tal propósito, analizaré el proceso de formación de la educación peruana durante los primeros años de la aventura republicana para entender su función, naturaleza y agenda hasta antes de la guerra con Chile. Tras ello, examinaré los principales retos de la agenda educativa durante la Reconstrucción Nacional. Dentro de este, primero, explicaré el debate suscitado con respecto a la cuestión indígena en el plano educativo. Luego analizaré los mecanismos usados para promover el amor a la pa-

tria mediante la educación. El análisis y contraste de ambos periodos nos permiten entender que las dos problemáticas formaban parte de la agenda educativa nacional desde antes de la guerra —aunque no al mismo tiempo. Sin embargo, la derrota ante Chile, junto a la proliferación del impulso modernizador y el positivismo motivaron la reintroducción de políticas educativas antes empleadas y la implementación de nuevas con el fin de crear las bases de una nueva nación moderna, más cohesionada y patriota.

## **2. La educación peruana 1821-1879**

La instauración de una república en reemplazo del viejo orden político significaba conceder la ciudadanía a miles de peruanos que habían sido relegados por el orden colonial. Entonces ¿cómo integrar a estos grupos?, o mejor dicho ¿cómo convertirlos en ciudadanos? El contexto político-militar convirtió a la militarización en un mecanismo para adquirir dicha condición, al igual que la tenencia de propiedades o el saber leer y escribir; bastaba tener algunas de esas tres condiciones y la ciudadanía se entendía por defecto.

En ese orden de cosas, la educación se configuraba como un mecanismo para crear nuevos ciudadanos, ya que, sobre la base de la formación elemental, instruía a los estudiantes en sus derechos y deberes y les informaba sobre las funciones de las nuevas instituciones de la república. Por ello, también era una herramienta para formar una clase calificada y con vocación de servicio a la patria para asumir escaños dirigenciales.

Y es que los ideales que predicaba el nuevo orden político requerían de un sistema educativo capaz de atender al grueso de la población, que era analfabeta, para convertirlos en ciudadanos, y ofrecer una educación de calidad para la ma-

quinaria burocrática que se necesitaba. Pero la clase dirigente de la nueva república se encontró con un sistema educativo obsoleto y sin presupuesto, lo que la condenó a improvisar y a someterse a los criterios eclesiásticos en materia pedagógica. Es decir, la educación pública no adoptó el enfoque cívico que exigían las circunstancias por motivo del caos político y económico posterior a la emancipación. Tuvo que mantener el sistema educativo de la colonia, que estaba dirigido por el clero y que instruía a través métodos y materiales religiosos. De hecho, hasta la década de los cincuenta el único curso obligatorio en las escuelas de primeras letras y los centros de instrucción intermedia era el de religión (Contreras, 2021, p. 126). No existían ni eran obligatorias las materias de formación cívica.

Se trató de una alianza del Estado y la Iglesia que fue insuficiente, ya que las escuelas de primeras letras no tenían la capacidad de atender a un gran número de estudiantes. Ciertamente la prevalencia del funcionamiento del sistema educativo colonial explica estas condiciones, pero el nuevo Estado peruano no las pudo mejorar. No obstante, si bien la pugna desatada entre caudillos impidió que el mejoramiento del sistema educativo peruano fuera parte de la agenda nacional, hay que mencionar que los dirigentes de turno sí reconocían la importancia de la instrucción dentro de sus agendas políticas. Solo que esta “conciencia educativa” no se tradujo en políticas firmes de educación hasta 1850.

Hasta este momento, el Estado peruano tuvo que improvisar en educación. Aun apostando por la secularización del Estado y la promoción de los valores cívicos en las aulas, los dirigentes peruanos administraban una escuela generalmente católica. Asimismo, el método que se usó para expandir las

fronteras educativas fue el lancasterianismo por su eficacia y su bajo costo. San Martín y Simón Bolívar, en lo que Scarlett O’Phelan (2021) denomina como uno de los pocos acuerdos que tuvieron, apostaron por el método lancasteriano. Era un método educativo que consistía en el aprendizaje mutuo, donde aquellos que asimilaban los contenidos rápidamente y de buena manera debían enseñarlos a sus compañeros, y que había sido exitoso para alfabetizar al grueso de los obreros ingleses a bajo costo. Sin embargo, hay un consenso en la historiografía al señalar que fracasó en el caso peruano; y es que, además de la crisis generalizada de los primeros años de soberanía, no se tomó en cuenta si era un método eficaz para la compleja composición sociocultural peruana.

Así, hasta 1850 el enfoque educativo estatal fue en principio religioso y su alcance fue limitado debido a que el método lancasteriano fracasó. Sin embargo, los grupos liberales (principalmente comerciantes), en desacuerdo con la limitada educación ofrecida por el Estado, abogaron por una educación con un enfoque más adecuado a los ideales republicanos. Así lograron la creación del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe a inicios de la década de los cuarenta. Este colegio sí incluía cursos de formación cívica, pero también de Historia y Geografía y, por lo mismo, se contrapuso al sistema educativo tradicional. La fundación de este recinto nos habla de un interés por promover una educación más acorde a lo que es una república, con enfoque cívico más que religioso e inspirado en la corriente liberal. De hecho, podemos resumir los años cuarenta como el inicio de la pugna entre el enfoque liberal y religioso en el plano educativo. Aunque el Estado peruano estaba lleno de militares conservadores, la reorganización de la educación bajo un enfoque cívico y laico comenzó a instaurarse como prioridad en la agenda nacional.



En 1846 la creación de una comisión para mejorar estas condiciones había significado el primer paso por parte del Estado. La mediana estabilidad política, producto de los albores de la bonanza económica, avizoraba un panorama en el cual la élite dirigencial iba a estar dispuesta a invertir en materia educativa. En 1850, producto de esta comisión conformada por una coalición entre intelectuales liberales y conservadores, se promulgó la Ley General de Educación; sin embargo, las luchas caudillistas ralentizaron su aplicación. Será recién en 1855, durante el gobierno de Ramón Castilla, que dicha ley se aplique en todo el país con un mayor componente liberal. Así, desde el año de la Convención Nacional, el Estado peruano se empeñó en difundir una instrucción sintonizada al orden político como instrumento creador de ciudadanos.

Sin embargo, la instrucción en la primera mitad del siglo XIX “si bien no tenía restricciones para algún grupo social o racial, no incluía una preocupación especial por aquellos que habían tenido menos acceso a la educación formal, como los indígenas y los negros” (Espinoza, 2013, p. 60). Este aspecto debe desglosarse dado que si bien la educación llegó a democratizarse con la educación primaria —o popular— obligatoria, solo las personas con posibilidades económicas podían acceder a la educación secundaria y superior. Dicho de otro modo, la educación primaria o popular solo buscaba conceder a las clases populares los requisitos indispensables para que puedan ejercer su voto. No buscaba integrar a los sectores populares en la nación peruana o en la sociedad criolla; al contrario, durante esta época se buscaba preservar la estructura social colonial; y los indígenas y los afrodescendientes, a pesar de recibir las primeras letras, solo llegaban a ser ciudadanos “de segunda” debido a su condición racial. Espinoza, sobre este particular, señala que “las definiciones

sobre nación no incluían a los indígenas y si lo hacían, no los consideraba como ciudadanos completos” (2013, p. 60). Esta orientación la comprueba el rector sanmarquino José Feijoo cuando sostuvo que “el asunto de educación indígena tenía como solución la mezcla racial entre indios y blancos para depurar los vicios y mejorar sus aptitudes” (Feijoo en Espinoza, 2017, p. 140). Es decir, para atender la cuestión indígena y mejorar la condición de su población los discursos raciales imperantes sobreponían la vía del mestizaje sobre la educativa. Tampoco existió una preocupación por ofrecer una educación acorde a las necesidades y condiciones de los sectores populares y se mantuvo la homogeneización cultural para educarlos.

### 3. Educación cívico-religiosa

Para la segunda mitad del siglo XIX, Cristóbal Aljovín y Marcel Velásquez indican que “con el *boom* guanero, surgieron asociaciones colectivas dispuestas a intervenir en el mundo público y afirmar la ciudadanía (...) así se plantearon diversos objetivos; uno de esos fue ‘la ampliación de la cobertura educativa y la educación popular’” (2013, pp. 6-7). Y es que la bonanza económica se tradujo en la búsqueda del fortalecimiento de la institucionalidad del Estado y la inversión en proyectos públicos y, entre ellos, la educación. En el marco de estas nuevas circunstancias, Antonio Espinoza analiza la gestión de la educación en el segundo gobierno de Ramón Castilla.

El autor indica que con el Código Nacional de Educación de 1855 “el gobierno quería usar la ‘educación popular’ para mejorar a las clases bajas, regenerar a los indios y los afrodescendientes, alentar el patriotismo y fomentar la armonía

racial” (Espinoza, 2013, p. 47). Evidentemente, hay un viraje en la tendencia educativa: el enfoque religioso dejó de ser el principal y, con el impulso del *boom* guanero, se incentivó una educación más cívico-patriótica. Al componente económico debe añadirse el geopolítico, ya que este viraje ocurre durante la Guerra con España y la rebelión de Juan Bustamante (Espinoza, 2017, p. 148). Es interesante que — en cierta medida— la solución a los principales retos de la agenda educativa de la posguerra con Chile ya estaba indicada en la Ley de Instrucción de 1855. Dicho de otro modo, la promoción del patriotismo en las aulas, punto principal en la agenda educativa post Guerra del Pacífico, fue una novedad y uno de los principales objetivos del proyecto educativo peruano de la década de los cincuenta.

Durante la siguiente década esta nueva legislación repercutió en la renovación de la malla curricular y de los materiales pedagógicos. Como indica Espinoza, “la élite guanera amplió los horizontes educativos promoviendo, además del catecismo político, la enseñanza de la Historia y Geografía del Perú” (Espinoza, 2017, p. 143). Como parte de esta renovación pedagógica, cabe mencionar la obra del escritor Sebastián Lorente *Historia del Perú, compendiada para el uso de los colegios y de las personas ilustradas* (1866), en la que se propuso elaborar “una versión oficial del pasado peruano, la cual debía contribuir a la unidad de los habitantes del país” (p. 147), y la de Francisco de Paula Gonzáles Vigil, *Catecismo patriótico* (1859). El nuevo propósito de la pedagogía era “superar la heterogeneidad geográfica, cultural y lingüística del país mediante la educación” (p. 147). Son textos que, sostenemos, configuran un antecedente para que la educación deje de ser concebida solo como un medio para instruir a las masas populares a fin de que se conviertan en ciudadanos y

electores. En ellos, el sistema educativo peruano manifiesta un renovado componente patriota, cuyo propósito es integrar a la población mediante la formación en contenidos de porte nacionalista ante el peligro de una próxima guerra.

Sin embargo, de acuerdo con Espinoza, este proyecto persistía en un antiguo equívoco: “no integraba a los indígenas, sino al contrario agudizaba aún más su degeneración, marginando su cultura” (p. 147). Es decir, la educación continuó el legado educativo colonial: el adoctrinamiento del indio mediante la educación. Evidentemente, no se trató de convertirlos como se hizo durante la época virreinal, sino que buscó convertirlos en ciudadanos a través de una suerte de catecismo cívico-patriótico, que propugnaba al castellano como única lengua y a los valores de la patria como los de los criollos. Por ello, “Los libros cívicos fallaron en presentar una unívoca definición de la ‘Madre Patria’ y enfatizaron el respeto por la ley y jerarquías sociales sobre la libertad y derechos individuales” (Espinoza, 2013, p. 48). Además, el rechazo a la población indígena, heredado del dominio colonial, se vio reforzado por la creciente migración europea en los países vecinos que “provocaría la búsqueda de una civilización que anhelaba el progreso material y las maneras de la cultura occidental y que significaba un rechazo de la cultura indígena y de la cultura popular urbana con fuerte presencia de afrodescendientes” (Aljovín y Velásquez, 2013, p. 9).

Las principales problemáticas que atendía la educación durante este periodo fue la búsqueda de afirmación de la ciudadanía —con claras limitaciones en su aspecto integrador— y también, en menor medida, del patriotismo. No obstante, para la década de 1870, la aparición del Parti-

do Civil se orientó a “buscar una base social más amplia a través de la reintroducción de los motivos republicanos y democráticos en la retórica y debates políticos” (Espinoza, 2017, p. 148). Esto se tradujo, en el plano educativo, en una mayor presencia del Estado con el fin de organizar, promover y controlar las diversas dimensiones de las instituciones educativas bajo el influjo liberal de los civilistas. En ese sentido, “se alentó una educación popular —elemento de civilización y medio para la libertad— denominada como educación primaria para formar ciudadanos y disciplinar socioculturalmente a los sectores populares mediante el alfabetismo, respeto a la ley, hábitos e higiene” (Aljovín y Velásquez, 2013, p. 15). Como sostiene Mc Evoy, los civilistas procuraron homogeneizar culturalmente al país a través de la difusión de la educación cívica, ya que entendían la educación como un vehículo para el ascenso social y la adquisición de estatus (2007, p. 261).

Este viraje en las ideas educativas se explica porque el siglo XIX fue el de la proliferación de las ideas ilustradas, así como los esfuerzos de concretar la secularización institucional. Es una transformación que guió la reforma de la malla curricular tradicional en el Perú, en la que se incorporaron la Filosofía, la Física, las Matemáticas, el Derecho Natural y la Historia y Geografía. Estos cambios específicos respondieron la gran influencia del positivismo de Augusto Comte, caracterizado por su exaltación de la ciencia y su apuesta por la secularización de la sociedad: “emancipar al hombre a través de la ciencia en contra de la oscuridad de la religión” (Aljovín y Velásquez, 2013, p. 8). Pero, cuando los civilistas entraron al gobierno, si bien la malla curricular ya había sido reformada, aún existía un notable predominio e influencia de la religión católica en el planteamiento de las clases.

Así, desde la reforma educativa liberal de 1850 hasta la llegada de los civilistas al gobierno en 1872, la educación peruana tuvo como pilares fundamentales el enfoque cívico-patriota y el religioso. Sin embargo, será el civilismo, con su militante oposición al militarismo y la Iglesia, el que apostó por un liberalismo radical y, por ello, concentró su atención en la secularización de la educación. Durante la década de los setenta, además, la atención de la educación bajo el civilismo se enfocó en buscar la “civilización” de los sectores populares, y relegó a segundo plano su aspecto patriótico. Por eso, se introdujo el *Catecismo civil de los deberes y derechos del ciudadano* (1874) que contenía, según Mc Evoy (2007), “el civismo y las prácticas religiosas” (p. 262). En este último aspecto, para dejar de depender de la aproximación católica a la educación y de la alianza en estos temas con la Iglesia de Roma, el civilismo buscó introducir metodologías provenientes de países protestantes mediante publicaciones e incluso misiones extranjeras. (Aljovín y Velásquez, 2013, p. 8). En esa dirección, empezó a circular en el país el periódico *El Educador Popular*, editado en Nueva York entre 1873 y 1877, que difundía nuevos métodos de enseñanza para los maestros peruanos. A pesar de ello, “las reformas propuestas en los años sesenta no llegaron a cumplirse por la crisis económica de los setenta y la ausencia de personal capacitado para llevarlas a cabo” (Aljovín y Velásquez, 2013, p. 11).

Cabe mencionar, además, que durante el gobierno del Partido Civil se promovió una educación técnica y manual mediante la Escuela de Artes y Oficios. Esta iniciativa buscaba integrar a la dinámica económica a aquellos que no fueran capaces de concluir una carrera universitaria y su propósito fue generar ciudadanos-artesanos activos para el mercado.

Sin embargo, como bien indica McEvoy (2007), esta política educativa propiciaba la reproducción de viejas jerarquías sociales, en las que este grupo quedaba relegado por debajo de aquellos que hacían una carrera universitaria, es decir, los intelectuales (p. 273).

En general, podemos señalar que las nuevas concepciones educativas y sus novedosos métodos pedagógicos entre 1855 y 1879 —época de la “prosperidad falaz”— no fueron de la mano con el desarrollo del Perú. En realidad, la nueva burguesía asumió la hegemonía de los sectores políticos, económicos y sociales, aunque relegó el educativo con políticas caracterizadas por su “constante inconstancia”; es decir, que solían variar de acuerdo con los intereses de los distintos gobiernos. Los proyectos educativos tuvieron que lidiar con la marginación social del grueso de la población peruana y con un Estado cuya institucionalidad tuvo como principal característica la inestabilidad e ineficiencia.

Así, la educación durante la década previa a la Guerra del Pacífico tuvo como características fundamentales la búsqueda de ciudadanía, la proliferación del positivismo junto al cuestionamiento de la herencia católica, y la desmilitarización. Cultivó el patriotismo en el marco de los estallidos de guerras internas y externas desde la década de los cincuenta; sin embargo, la llegada al poder del Partido Civil descuidó este enfoque educativo. Si bien esta investigación no tiene como propósito analizar la historia de la corriente nacionalista en la educación peruana del siglo XIX, es una tarea pendiente examinar de qué manera se tradujo este enfoque en las aulas peruana hasta antes de la Guerra del Pacífico.

#### 4. Educación ¿integradora? y nacionalista

La élite dirigencial que asumió el gobierno en los años que siguieron a la derrota frente a Chile tenía como propósito reconstruir el país retomando la premisa de la modernización. Además de los grandes esfuerzos por industrializar al país e incentivar el libre comercio, la educación también tenía que alinearse con esta corriente transformadora. Ello requería una sociedad industrial que trabajara con mano de obra calificada para regenerar el país, y en ese sentido, “se puede apreciar con claridad un ambiente cientificista o técnico que va ingresando, entre otras áreas, en el área educativa” (Montoya, 2022, p. 140). Por eso, ya desde la década previa a la guerra, se empezó a erigir un sistema educativo con metodologías de enseñanza que tuvieran mayor incidencia en lo práctico y en científico antes que en lo teórico. Ya durante el civilismo ello se traducía en la creación de instituciones orientadas a la formación de personal apto para trabajar e integrarse en esa dinámica modernizadora. De este modo, “para los liberales del primer civilismo, la educación vocacional estaba destinada, en los sectores populares, a ser una herramienta para la formación de ciudadano-artesano, con valores tales como ‘la laboriosidad, perseverancia y modestia’” (Cahuana, 2020, p. 17). Esta búsqueda se mantuvo en los años de la posguerra, pues tanto el gobierno de Andrés Avelino Cáceres como el de Nicolás de Piérola orientaron la educación como lo hicieron los civilistas en los años setenta. Tomaron como punto de partida la Ley de Instrucción de 1876; sin embargo, a diferencia de los civilistas y motivados por la derrota, también se empeñaron en promover un ferviente nacionalismo.



## 5. Educar al indígena

Tras el fin de la guerra, surgieron diversas críticas al Estado peruano y a sus instituciones. En ese sentido, siguiendo con el propósito de este artículo, me aproximaré a la realidad educativa de la posguerra a partir de la crítica del periodista y poeta Manuel González Prada. Este criticó la predominancia de la religión en el material pedagógico y en la metodología de enseñanza; es decir, “culpa a la santa ignorancia de fomentar la ignorancia en el pueblo, un encarnado odio a la ciencia y un entrañable amor a la santa ignorancia”. Asimismo, critica las técnicas educativas basadas en la memorística y la repetición de texto y denuncia que la educación básica era extremadamente elemental (leer, escribir, efectuar sumas y restas) (Castro, 2013, p. 20-23). Ambos problemas habían sido detectados por el Partido Civil, que ya había tenido por política general la secularización institucional y la renovación de la metodología a través de modelos educativos de países protestantes. Además, ya había incidido en la necesidad de erradicar el “espíritu de servidumbre” en el mundo indígena y, sobre todo, en la de incentivar el cultivo del patriotismo en la población.

La primera problemática, como lo he expuesto, no tuvo especial atención de parte de los dirigentes del Estado. En principio se ocuparon de democratizar la educación básica, a la que llamaron popular, sin tomar en cuenta la realidad socio-cultural de los sectores populares y la forma de integrarlos. También se encargaron de desplazar el predominio de la religión en la clase, mediante la cual los sacerdotes proscribían las costumbres indígenas para evangelizarlos y en su lugar establecieron la educación cívica, que buscaba civilizar a los indios enseñándoles que el ciudadano peruano se caracteri-

zaba por sus valores criollos y por hablar castellano. Promovieron, asimismo, la educación manual y técnica como una forma de integrarlos, convirtiéndolos en artesanos, es decir, ciudadanos con claras limitaciones sociales, pero útiles para el desarrollo nacional.

Asimismo, aunque predominó durante siglo XIX la convicción de las élites de que el mestizaje con los europeos, convertido en vehículo de ascenso e integración social, terminaría resolviendo la cuestión indígena, ellas mismas encontraron sentido en educar a ese gran sector de la población “ante la necesidad de un sistema moral diferente que diera importancia al trabajo, el orden y las leyes” (Álvarez, 2019, p. 17), es decir, con el fin de incorporarlos como mano de obra activa en una nueva economía liberal y moderna.

Cabe precisar que esta integración distó de ser igualitaria — se dio durante el auge del racismo científico— y que motivó un debate intelectual con diversas posturas y que dividió a la élite dirigente de la generación posterior a la Guerra del Pacífico. Sobre este particular, Augusto Castro (2013) presenta un análisis socioeducativo de las posturas intelectuales que surgieron tras la Guerra del Pacífico sobre este debate. Primero, analiza el caso de Clemente Palma con su tesis *El porvenir de las razas del Perú* (1897) que fue escrita en medio de un contexto en el que “el positivismo y la ciencia moderna buscaba clasificar y diferenciar biológicamente a los seres humanos” (2013, p. 33) y que tenía por científico que había razas superiores e inferiores. Bajo esta premisa, a ojos del autor, la raza india era una decadente y, por lo tanto, su destino era su desaparición. Influido por Le Bon, un referente en cuanto al positivismo y evolucionismo de la época, Palma sostenía, como el francés, que la raza se entendía como una

especie y, por lo tanto, se distinguían especies entre los seres humanos, una premisa que se oponía al criterio de igualdad en materia de derechos. Le Bon no creía, por lo mismo, en la igualdad étnica ni mucho menos en la idea de libertad. Un planteamiento así evidentemente repercutía en los alcances y las posibilidades de la educación, ya que al sostener que las deficiencias humanas estaban en la propia naturaleza humana —en la raza— poco podía hacer la reforma del Estado y de sus instituciones, ni su principal instrumento —la educación— para mejorarlo o resolver sus problemas. En este tema, Clemente Palma tuvo una postura radical ya que, visto así, la educación y las leyes resultaban inútiles para lidiar con una raza decadente y que debía ser exterminada (2013, p. 37) ¿Qué sentido tendría educarla?

Javier Prado Ugarteche, por su parte, representa una postura más ecuánime. No descarta la posibilidad de educar al indio. Por ello, en cuanto a la educación, enfatizó la diferencia entre la instrucción y educación, y sostuvo que la segunda estaba en relación con el trabajo como medio para el progreso moral. Concibió a la educación como la vía para integrar a las clases populares a las nuevas dinámicas económicas “a pesar de contar con razas inferiores tenemos la aptitud para mejorarlas y para el progreso” (2013, p. 25). Y es que “se genera, a nivel de discurso y de las prácticas en el Perú, una onda de cultura cientificista que se traduce en un debate por una educación reconfigurada en cuanto a contenidos, métodos, reorientados hacia un ‘ideal de lo práctico’” (Montoya, 2022, p. 133). Es decir, Prado retoma y refuerza la visión civilista. Entiende que no es posible seguir excluyendo a un sector tan grande de la población. Por ello, ve en la educación un instrumento para convertirlas en capital humano que se integre a la economía nacional.

Sin embargo, al igual que la mayoría de los intelectuales de la época, fundamentado en el darwinismo social, seguía abogando por el mestizaje entre los sectores populares con inmigrantes extranjeros como vía de ascenso social. Y es que, si bien el sistema educativo integraba al indio a la economía, eso no significaba su ascenso en la pirámide social. La educación, al contrario, restringía su estatus; sólo podía aspirar a ser artesano que evidentemente no tenía la misma jerarquía que un profesional universitario. Por tal motivo, en su obra *El estado social del Perú durante la dominación española* de 1894 señala que “una de las condiciones fatales para la libertad en el Perú era la raza; y es que la división nacional de los pueblos y etnias del país hizo que fueran los criollos —con sus límites— los únicos responsables de la nación” (Castro, 2013, p. 24).

Por último, en contraste con la postura radical de Clemente Palma, Augusto Castro analiza la de Joaquín Capelo, un profesor de matemáticas en San Marcos y exsenador de la República. Capelo representa la otra postura con respecto a los indios, la de “el respeto a la diferencia y en defensa de la igualdad en la constitución humana” (Castro, 2013, p. 42). En su libro *Sociología de Lima*, publicado en 1895, aborda la educación popular e instrucción pública. Con respecto a la educación del indígena, sostiene que “no se refiere a su instrucción para que aprenda castellano y se vuelva un mestizo; es más bien su educación para que por su propias ‘luces, hábitos y buenas costumbres’, pueda dar curso a su propia formación humana” (Castro, 2013, p. 42). Capelo no aboga por una homogeneización cultural, sino, al contrario, busca respetar los valores y creencias de los sectores populares. Esta postura de respeto a la diversidad cultural estaba presente desde finales del siglo XIX en el debate educativo; sin embar-

go, será recién a mediados del siglo xx que se tome en cuenta como política educativa.

Como bien Castro indica, las nuevas corrientes intelectuales “ganaron conciencia de las diversas clases sociales y naturalmente de la élite académica que intentaba pensar los problemas del país; y dentro de todos ellos, el de la educación nacional” (Castro, 2013, p. 32). Este contexto también coincide con el auge del darwinismo social, lo que generó una bifurcación entre los intelectuales sobre cómo atender el problema del indio. Como vimos, algunos apostaban por “una visión democrática e igualitaria de la sociedad y política; mientras que otros sostuvieron, a través de las nuevas ideas científicas, una visión racista y discriminadora de la sociedad y del país” (Castro, 2013, p. 33). En esa línea el autor señala que fue la segunda postura la que tomó mayor prevalencia a finales del siglo xix en aras de forjar las bases de la nación.

Tras esta revisión es evidente que el sistema educativo peruano tenía como agenda principal la cuestión del indígena. La llegada de la modernización al Perú junto al flujo de ideas científicas —darwinismo social y positivismo— se convirtieron en factores determinantes a la hora de decidir si incluir a la población indígena en el sistema educativo peruano y de qué manera educarla. Ciertamente la postura que prevaleció en los años de reconstrucción fue la de Javier Prado, ya que el ímpetu modernizador requería de una educación que integre y capacite a los sectores populares para que regeneren la nación. Así, como bien indica Cahuana “la clase dirigente, educada según los postulados del positivismo social de finales del siglo xix, pero imbuida también en los estereotipos y teorías raciales (...) construyó una educación limitada para aquellos: la ‘educación indígena’” (2020, p. 8).

## 6. Revanchismo y amor a la patria

En el caso de la falta de patriotismo, no era una característica propia de los indígenas, sino que, a lo largo del siglo XIX, no se logró consolidar una identidad nacional integradora en todo el territorio peruano. Cabe precisar que cuando se pensó la educación bajo una óptica más patriota, lo peruano estaba directamente relacionado a los valores criollos y el castellano. Y, a pesar de que la élite dirigencial se oponía a la interferencia de la Iglesia en la religión, solo reemplazó a la acción de esta por una “evangelización cívica”, puesto que, para civilizar a un estudiante proveniente de un sector popular, lo despojaba de sus valores y costumbres.

Aunque la presencia de un enfoque patriota en el aparato educativo del Perú antes de la guerra es un tópico poco explorado, considero que, desde antes del conflicto, estaba presente en las escuelas la necesidad de promover el amor a la patria. Brevemente mencionamos esta iniciativa a partir de los años sesenta con la obra de Sebastián Lorente y Gonzáles de Vigil, enmarcados en conflictos militares externos e internos. Sin embargo, la postura anti militar y secular de los civilistas hizo que se desatendiera este aspecto de la formación escolar en la década previa a la guerra.

Por este último motivo, como bien indican los estudios educativos después del desastre de la guerra, la promoción del nacionalismo pasó a ser prioridad de la agenda nacional. Se propuso reforzarlo en las aulas a través de la renovación de contenido de los cursos de Historia y Geografía, donde se puso especial énfasis en el tema de la Guerra con Chile. Asimismo, se propuso un mayor fomento de la Gimnasia y la Instrucción Física, que se justificaba con la premisa de que

el Perú debía estar adiestrado físicamente ante una eventual guerra; es decir, se añadió el componente militar a la difusión del amor a la patria.

Antes de la Guerra con Chile, los componentes patriota y militar no estuvieron muy presentes en la educación peruana debido a que ninguno fue un tema constante; ambos fueron relegados por una educación civilista, enrumada hacia la búsqueda de ciudadanos capaces de ejercer su voto. Sin embargo, con el desastre de la Guerra del Pacífico que fue una humillación del ejército, los intelectuales y políticos peruanos se preocuparon por promover los sentimientos nacionalistas y la preparación militar entre los estudiantes.

Para ello, se renovó y creó nuevo material pedagógico para la formación escolar con un claro componente nacionalista. Como indica Espinoza, en los años de la reconstrucción, es clara la presencia de los libros de “Agustín de la Rosa Toro y de Máximo Vásquez como los más empleados que respondían a la preocupación generalizada por fortalecer el sentimiento de identificación con la comunidad nacional” (2017, p. 167). De la misma manera, la obra de José Luis Torres, *Catecismo patriótico y los mártires* (1885) y *Apuntes para un libro municipal* (1890), tenían como objetivo explícito “inculcar en los niños el amor por la patria” (p. 152). Por último, estaba *El catecismo del recluta* (1889) de Augusto Soto, que brindaba información sobre entrenamiento militar. Evidentemente, hay una clara intención de crear y circular contenido educativo con un claro componente patriótico a lo largo del territorio.

Pero la promoción del nacionalismo no se limitó a la renovación del contenido del material pedagógico, sino también

que, a partir del Reglamento de Instrucción pública de 1884, se dispuso la implementación en las escuelas municipales de ejercicios gimnásticos y militares para que los estudiantes tuvieran una preparación lo mismo física que militar para que cumplieran con su deber de defender la patria (p. 150). El componente militar tuvo cabida debido a que “las ideas de moderación, orden y disciplina... fueron tomadas con fuerza a raíz del desastre de la Guerra del Pacífico, donde el tema de la debilidad de los peruanos fue expuesto como argumento para explicar la derrota” (Muñoz, 2001, p. 202) y a la necesidad de fortalecer la raza y revitalizar la moral del combatiente peruano (Marceillac, 2020, p. 14). Como producto de esta tendencia se extendió la enseñanza obligatoria de la Gimnasia y de Instrucción Física Militar en todas las escuelas civiles peruanas, ya que ante un conflicto de igual o mayor magnitud que la Guerra con Chile el grueso de la población peruana estaría lista para tomar las armas.

El sistema educativo de la posguerra, además de promover el amor a la patria, también se empeñó en infundir los valores cívicos, tan marcados en la década previa a la guerra. En ese sentido comenzó la búsqueda del nuevo hombre peruano, que debía caracterizarse por ser letrado en los valores cívicos, adiestrado físicamente y limpio, puesto que “no solo se buscaba mejorar la apariencia física, sino también la actitud y conducta como requería el discurso higienista, la mejor manera de lograrlo era a través del sistema educativo” (Álvarez, 2019, pp. 21-22). Esta medida se complementó con la necesidad de erradicar los focos infecciosos, las epidemias, las enfermedades y los “lugares peligrosos”.

Mediante la creación de un nuevo hombre peruano el Estado peruano atacó a algunos de los factores que provocaron la de-



rrota con Chile durante el proceso de Reconstrucción Nacional. Ciertamente este fue el primer paso para repensar y renovar la educación peruana a puertas del siglo xx. A pesar de sus limitaciones el desastre de la guerra, junto a las corrientes intelectuales de la época, renovaron la educación peruana y la orientaron hacia la búsqueda de una sociedad moderna, más cohesionada y con fuertes sentimientos patrióticos.

## 7. Reflexiones finales

La tarea educativa en el Perú, en el siglo xix y hasta el desastre de la guerra, pasó por diversas etapas. La primera, entre 1821 hasta 1855, fue la más crítica debido a la crisis generalizada del Estado peruano. Lo que se hizo en materia educativa durante este periodo fue muy poco debido a la inestabilidad institucional y el desinterés por promover la educación como vehículo de ascenso social. Esto obligó a la clase dirigencial a improvisar y, consecuentemente, a recurrir a una alianza con la Iglesia, lo que le impidió renovar los métodos de enseñanza y el contenido pedagógico. También se vieron obligados a expandir el alcance educativo usando un método no apropiado para el país —el lancasteriano— debido a su condición política-económica, pero sobre todo por su variedad cultural. Estas condiciones hicieron que no se promoviera una educación con un enfoque cívico, lo que resultaba prioridad para una nueva república. Por ello, podríamos decir que la instrucción, durante este periodo, mantuvo su lógica virreinal —el enfoque religioso—. Sin embargo, la fundación del Colegio Guadalupe, junto a la mediana estabilidad política y económica producto del guano, avizoraban un nuevo panorama.

Cuando se produjo la bonanza económica de los años cincuenta, el gobierno, con una clara tendencia liberal, abogó

por una ley de instrucción que se alineara con los ideales republicanos. La expansión de la cobertura educativa, junto a la inclusión de cursos de formación cívica, marcó un nuevo enfoque, centrado en la enseñanza de los derechos y deberes del ciudadano y de las funciones de las nuevas instituciones. En esas circunstancias, debido a la constante crisis geopolítica interna y externa del Perú, por fin se pudo introducir un enfoque patriótico. Así, las obras de Lorente y González Vigil promovieron la construcción de un discurso nacionalista durante la década de los cincuenta y sesenta. Esta corriente se mantuvo hasta los años setenta con la llegada de los civilistas que priorizaron la formación de los estudiantes en temas de ciudadanía, y descuidaron el enfoque patriótico y religioso en consecuencia con su proyecto de secularización y desmilitarización del Estado. Los civilistas volcaron su atención en introducir nuevas metodologías de enseñanza aplicadas en países no católicos y abogaron por una educación menos teórica y más práctica. Quisieron un sistema educativo funcionalista, que creara el “capital humano” necesario para llevar a cabo la modernización del país, lo que se buscó mediante la conversión de los sectores populares en artesanos, para que estuvieran integrados en la nueva dinámica económica.

El estallido de la Guerra con Chile paralizó las renovaciones que introdujeron los civilistas, pero el cese del conflicto y el debate sobre las razones de la derrota impulsaron la implementación de nuevas políticas educativas. En busca de la erradicación de las principales causas del desastre de la guerra, vieron una “solución” en la reforma del aparato educativo del país. Aunque parte de la élite intelectual pensó que escolarizar a los indígenas no tendría efectos por las teorías raciales entonces imperantes, se optó por integrarlos a la nueva dinámica económica del país a través de carreras técnicas,

como sucedió durante el civilismo en la década de los setenta. Durante este proceso, de otro lado, algunos de los cursos generales de la instrucción básica y media se orientaron a la promoción del nacionalismo. Ese fue el caso de los catecismos patrióticos militares, y los cursos de Educación Física Militar; su obligatoriedad buscaba fomentar el patriotismo, pero también tener adiestrada a la población ante una eventual guerra. Evidentemente, ambas medidas encontraron un gran impulso en la corriente positivista y la ola modernizadora de finales del siglo XIX cuando el sistema educativo se reconstruyó con el propósito de subsanar las causas de la derrota contra Chile y forjar las bases de una nación más cohesionada con un ferviente patriotismo.

Cabe destacar que, a lo largo de todo este periodo, los distintos enfoques educativos marginaban a los sectores populares, dado que o bien se buscaba adoctrinarlos o bien se les educaba en los valores criollos y en el castellano como rasgos distintivos de lo peruano y lo civilizado. Aunque la llegada de nuevas corrientes intelectuales provocó un interés en integrarlos a la sociedad no solo como electores, sino como elementos de la economía nacional, se les destinaba al trabajo de artesanos, por debajo de la clase profesional, y se les mantenía así en una estructura jerárquica tradicional.

## Referencias

- Álvarez, G. (2019). *El fútbol en Lima Difusión y popularización (1892-1912)*. Municipalidad de Lima.
- Aljovín, C y Velázquez M. (2013). *Colección pensamiento educativo peruano. La reforma educativa liberal, 1860-1879* (Vol. 6). Derrama Magisterial.
- Castro, A. (2013) *Colección pensamiento educativo peruano. Reconstituir y educar: tareas de la nación, 1885-1905* (Vol. 7). Derrama Magisterial.
- Ccahuana, J. (2020). La reforma educativa de 1905: estado, indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática. *Apuntes*, 47(86), 5-32. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0252-18652020000100005](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0252-18652020000100005)
- Contreras, C. (2021). La educación en el Perú de la posindependencia a través de sus textos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(15), 122-137. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/343>
- Espinoza, A. (2007). Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX. *Histórica*, 31(1), 135-170. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/view/234>
- Espinoza, A. (2013) *Education and the State in Modern Peru: Primary Schooling in Lima, 1821–c.1921*. Macmillan.
- Marceillac, M. (2020). La construcción política del deporte en el sistema educativo peruano: una mirada a los contenidos del curso de Educación Física durante el siglo XX. *Debates en Sociología*, (50), 9-35. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/23019>

- Mc Evoy, C. y Cid, G. (2023). *La Guerra del Pacífico (1879-1883)*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Mc Evoy, C. (2007). *Homo politicus. Manuel Pardo, la política peruana y sus dilemas, 1871-1878*. Organismo Nacional de Proceso Electorales / Instituto Riva-Agüero de la PUCP / Instituto de Estudios Peruanos.
- Montoya, P. (2022) El “positivismo” en la educación peruana: San Marcos y Javier Prado (1894-1920). En I. Peña y M. Guerra. *Javier Prado: La élite inclusiva. El problema de la educación en el Perú y el movimiento por el sufragio popular* (pp. 133-168). Instituto Riva-Agüero.
- O’Phelan, S. (2021). Un punto coincidencia entre San Martín y Bolívar: La utilidad de las escuelas lancasterianas o de enseñanza mutua en el Perú. *Revista Política Internacional*, (129), 113-138. <https://revista.adp.edu.pe/index.php/RPI/article/view/18>

\* \* \*

Recibido: 31 de agosto de 2024

Aceptado: 11 de octubre de 2024