

TERRITORIO, CULTURA E HISTORIA
Materiales para la renovación de la enseñanza sobre la sociedad peruana

TERRITORIO, CULTURA E HISTORIA

Materiales para la renovación
de la enseñanza sobre la sociedad peruana

Patricia Oliart
editora

RICARDO BALAREZO / MANUEL BURGA / JOSÉ CANZIANI /
RITA CARRILLO / CARLOS CONTRERAS / MARCOS CUETO /
LUIS MIGUEL GLAVE / MAURICIO PUERTA / YOLANDA ROJO /
MARÍA ROSTWOROWSKI / FRANK SALOMÓN /
Efraín TRELLES / MARINA ZULOAGA /
DOCENTES PARTICIPANTES EN LOS TALLERES



Cooperación Alemana al Desarrollo

Prom
perú Comisión de promoción del Perú

IEP *Instituto de Estudios Peruanos*

Serie: Fuentes e investigaciones para la Historia del Perú, 16

© **IEP EDICIONES**

Horacio Urteaga 694, Lima 11

Telf. (511) 332-6194

Fax (511) 332-6173

web: www.iep.org.pe

© **PROEDUCA - GTZ**

Van de Velde 160 - Pab. B - Of. 111, Lima 41

Telf. (511) 436-6622

Fax (511) 436-6811

web: www.proeduca-gtz.org.pe

© **PROMPERÚ**

Calle Uno Oeste N.º 50, Pisos 13 y 14,

Urb. Corpac - Lima 27

Telfs. (511) 224-3118 / 224-3125

web: www.peru.org.pe

ISBN: 9972-51-088-3

ISSN: 1019-4487

Impreso en el Perú

Primera edición, julio del 2003

1,000 ejemplares

Hecho el depósito legal

en la Biblioteca Nacional del Perú: 1501052003-3257

Prohibida la reproducción total o parcial de las características gráficas de este libro por cualquier medio sin permiso del Instituto de Estudios Peruanos.

PATRICIA OLIART (Ed.)

Territorio, cultura e historia. Materiales para la renovación de la enseñanza sobre la sociedad peruana. --Lima: IEP, GTZ, Promperú, 2003.--
(Fuentes e Investigaciones para la Historia del Perú, 16)

HISTORIA / MÉTODOS DE ENSEÑANZA / GEOGRAFÍA / PERÚ

W/01.04.03/F/16

Contenido

Presentación	11
LA HISTORIA	15
<i>Reflexiones sobre la sociedad peruana en la Historia</i>	15
<i>Para qué aprender Historia en el Perú</i>	17
MANUEL BURGA	
<i>El Perú en su Historia: linderos de un nuevo desafío</i>	26
EFRAÍN TRELLES	
<i>La memoria y el futuro en la Historia del Perú</i>	39
LUIS MIGUEL GLAVE	
<i>Territorio y fronteras en la historia del Perú contemporáneo</i>	51
CARLOS CONTRERAS	
<i>El Perú en sus distintas épocas</i>	63
<i>La civilización andina: territorio, modos de vida y formas de asentamiento</i>	65
JOSÉ CANZIANI AMICO	
<i>El curacazgo del Callao</i>	81
MARÍA ROSTWOROWSKI	
<i>Las reducciones: transformación del territorio y vida social en los Andes</i>	87
MARINA ZULOAGA RADA	
<i>Vida y trabajo en las minas del Perú de la época colonial</i>	95
CARLOS CONTRERAS	

<i>Ciencia y sociedad en el Perú colonial y republicano</i>	108
MARCOS CUETO	
<i>La revolución de Cusco de 1814 y las primeras elecciones</i>	123
LUIS MIGUEL GLAVE	
<i>Periódicos cusqueños del siglo XIX.</i>	
<i>Espacios públicos y opinión en una ciudad republicana</i>	137
LUIS MIGUEL GLAVE	
<i>La falaz prosperidad. ¿Qué hicimos los peruanos con el dinero que nos cayó del cielo y que nos empujó al desastre de 1879?</i>	152
CARLOS CONTRERAS	
<i>El Perú del siglo XX</i>	163
<i>Sociedad y poder local.</i>	
<i>La comunidad urbana de Villa El Salvador.</i>	
<i>La Lima popular de fin de milenio</i>	165
ANTONIO ZAPATA VELASCO	
<i>Los fundamentos de la vivienda en Lima, 1900 - 1960</i>	185
ANTONIO ZAPATA VELASCO	
<i>La economía peruana en la era del neoliberalismo</i>	202
EFRAÍN GONZALES DE OLARTE	
<i>Perú: identidad, nación y diversidad cultural</i>	212
CARLOS IVÁN DEGREGORI	
<i>Bibliografía recomendada</i>	224
TRABAJO DOCENTE	
PROPUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	229
<i>Lineamientos teóricos</i>	229
<i>Recreando la enseñanza:</i>	
<i>aprendizaje de las Ciencias Sociales en el aula</i>	231
RITA CARRILLO	
<i>Reflexión en el aula sobre la identidad y la construcción de la imagen desde la geografía</i>	288
RICARDO BALAREZO Y MAURICIO PUERTA	

<i>Academia en las alturas: reflexiones sobre la vida intelectual vernacular, etnografía y educación en la sierra de Lima</i> FRANK SALOMON	297
<i>Experiencias de enseñanza-aprendizaje</i>	309
<i>Cómo organizar el debate en el aula</i> YOLANDA ROJO	311
<i>Periódicos y noticias como herramienta de trabajo en el aula</i> YOLANDA ROJO	319
<i>Diseño de planes de clase I</i> DOCENTES PARTICIPANTES EN LOS TALLERES	324
<i>Diseño de planes de clase II</i> DOCENTES PARTICIPANTES EN LOS TALLERES	329
<i>Diseño de plan de clase III</i> DOCENTES PARTICIPANTES EN LOS TALLERES.	333
<i>Cuadro de actividades</i>	337
<i>Taller de Actualización Docente del día I</i>	339
<i>Taller de Actualización Docente del día II</i>	341
Sobre los autores	345



Presentación

La historiografía peruana y latinoamericana de los últimos veinte años, ha renovado profundamente nuestra comprensión del país. La producción académica reciente —peruana y extranjera— sobre las diversas épocas de nuestra historia, comienza a responder a muchas preguntas y a iluminar muy diversos actores sociales y sus complejas motivaciones y circunstancias. Por otra parte, la disolución de fronteras rígidas entre las disciplinas facilita el diálogo entre arqueólogos y geógrafos, entre historiadores, sociólogos y antropólogos, y los campos comunes de interés se hacen más evidentes. Así, con el estímulo que ha traído la renovación teórica y metodológica en las ciencias sociales en el mundo, se puede ahora interrogar de manera distinta a las fuentes tradicionales usadas por los historiadores, con preguntas que provienen de un provechoso diálogo en el presente.

Pero el resultado de toda esta innovación tarda mucho en llegar a las aulas escolares. Es por eso que entre 1999 y el 2000, el Instituto de Estudios Peruanos, con el auspicio de Promperú, organizó dieciocho Jornadas de Actualización docente en ciencias histórico sociales. En este esfuerzo logramos involucrar a un plantel de veinticinco destacados investigadores de la historia y las ciencias sociales, que con genuino entusiasmo, participaron como ponentes en las jornadas, para compartir sus más recientes hallazgos y reflexiones ante audiencias compuestas por cientos de maestros de secundaria y estudiantes y docentes de facultades de educación e institutos pedagógicos de Lima y diversas ciudades del país.

Por otra parte, la pedagogía también se ha renovado teórica y metodológicamente. Las formas de comunicar información, producir re-

flexión y propiciar el aprendizaje entre los alumnos, se valen de técnicas que promueven un papel activo y dialogante para maestros y alumnos en las aulas escolares. Para hacer completo el aporte de este proyecto, contamos entonces con un calificado equipo multidisciplinario de animadoras, que, en talleres pequeños se encargaban de analizar las ponencias en detalle y de propiciar la producción de insumos para que los maestros pudieran comunicar los nuevos conocimientos adquiridos en las aulas escolares. Para ello presentaban a los maestros novedosos recursos pedagógicos que ponían en práctica en los mismos talleres.

María Rostworowski y Cecilia Blondet, entonces directora del Instituto de Estudios Peruanos, encontraron en la gestión de Beatriz Boza en Promperú, la acogida para comprometer a esa institución pública en una actividad que beneficiara directamente a los maestros del Perú. Una vez logrado el acuerdo entre ambas instituciones, acepté con mucho entusiasmo la tarea de diseñar y dirigir este programa, que fue realmente exitoso por la sinergia que logramos producir.

A nuestras dieciocho jornadas asistieron cerca de cinco mil personas en diversos auditorios de Lima, Callao y diez ciudades del país. En cada una de ellas trabajábamos dos días completos, teniendo las ponencias por las mañanas y los talleres por las tardes. Este esfuerzo hubiera sido imposible sin un equipo afiatado y comprometido con la tarea. Natalia González, con la asistencia de Rossío Motta y Bardo Fernández, estuvo a cargo de la logística. Rita Carrillo fue la responsable del equipo de animadoras, compuesto inicialmente por las profesoras Yolanda Rojo y Elizabeth Chiara, y las antropólogas Patricia Ames y Francesca Uccelli. Junto a ellas participaron además, de manera ocasional, otros profesores y estudiantes de ciencias sociales, reforzando nuestro equipo. Desde Promperú, tuvimos siempre el apoyo eficiente de Diana Guerra.

Al terminar el ciclo de jornadas de actualización, Rita Carrillo y yo trabajamos en el diseño de una publicación que recogiera la experiencia de este proyecto. Los cambios ocurridos en Promperú antes de julio del 2000, interrumpieron el proyecto del libro, pero gracias a la gestión de Carolina Trivelli, actual directora del IEP, y a la sensibilidad de los directivos de GTZ, se pudo retomar la tarea de difundir los resultados de este esfuerzo colectivo.

Carlos Contreras, historiador, director de publicaciones del IEP y uno de los ponentes que con mayor entusiasmo y dedicación nos acompañó en las jornadas, asumió la edición de este volumen, junto con Beatriz Duda.

Ellos organizaron el libro en dos partes: la primera contiene tres secciones en las que se han agrupado los textos que sobre la historia y la sociedad peruana escribieron los ponentes que participaron del proyecto.

Se trata de exposiciones dirigidas a un público amplio que, aunque se asume, cuenta con información previa sobre el tema, tampoco se trata de lectores especializados. Por ello, la mayor parte de los artículos no lleva notas al pie de página ni referencias bibliográficas eruditas. Al final de esta parte se ha incluido una bibliografía recomendada, en la que se han considerado los textos de más fácil acceso en las bibliotecas y librerías del país.

La primera de estas tres secciones contiene ponencias de Manuel Burga, Efraín Trelles, Luis Miguel Glave y Carlos Contreras, quienes nos invitan a reflexionar sobre el quehacer de la Historia (para qué sirve estudiar la historia, cómo se determina cuáles son los temas relevantes de ella, cómo se forman los “mitos” nacionales). En la segunda sección se ofrece textos en los que cada historiador presenta temas específicos de distintos momentos de la historia peruana sobre los que ha contribuido significativamente. En estos textos, organizados en una secuencia cronológica, fácilmente se recorren en conjunto ciento cincuenta siglos de historia peruana, pues se incluye trabajos sobre las culturas originarias (José Canziani y María Rostworowski), junto a otros dedicados a la historia colonial (Marina Zuloaga y Carlos Contreras) y la vida republicana (Marcos Cueto, Luis Miguel Glave y Carlos Contreras).

La tercera sección de esta primera parte contiene textos sobre el Perú contemporáneo, con temas que fueron solicitados por los mismos maestros, (como el lugar del Perú en el mundo globalizado, o el orden económico neoliberal) y para los que invitamos a otros profesionales de las ciencias sociales, como el economista Efraín González de Olarte, el antropólogo Carlos Iván Degregori y el historiador Antonio Zapata.

La segunda parte de este volumen, llamada *Propuestas teórico-metodológicas* también tiene tres secciones, y en cada una de ellas se busca contribuir con diversos aspectos del trabajo docente en el aula. La primera sección, *Lineamientos teóricos* recoge los aportes de Rita Carrillo, pedagoga, Ricardo Balarezo y Mauricio Puerta, geógrafos y Frank Salomon, antropólogo, quienes presentan orientaciones y sugerencias para el desarrollo del currículo en ciencias sociales, buscando comprometer a los docentes y estudiantes con la investigación, para el mejor conocimiento de su localidad, la recuperación de su historia, su valoración y la protección del espacio en el que viven y el patrimonio cultural local y nacional.

La segunda sección presenta diversas actividades dirigidas, para que los docentes puedan introducir a sus estudiantes a los temas tratados en varias de las ponencias de la primera parte de este volumen. Los contenidos de estas actividades fueron producidos con los maestros que participaron de las diversas jornadas y están orientados a estimular conductas solidarias, actitudes responsables y de iniciativa e interés por el entorno geográfico, social y cultural.

Por último, la tercera sección de esta parte está compuesta por los dos cuadros de actividades que se desarrollaron en los talleres. Esperamos así que los docentes que lean este libro puedan compartir estas pautas con sus colegas, contribuyendo a crear una cadena de conocimientos y experiencias relacionadas, que mejoren la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en las aulas del Perú.

Hasta hace muy poco tiempo hemos estado acostumbrados a un estilo pedagógico que presentaba la información histórica como un conjunto de verdades absolutas, con poco espacio para la discusión y la reflexión. La manera tradicional de enseñar historia recurre a la narración prolija de ciertos eventos, pero poco a entender las características de una época y a la relación entre ésta y diversos aspectos de la vida social y cultural. Por otra parte, la enseñanza de la Geografía en la secundaria resulta poco motivadora, y casi ha desaparecido como espacio para la reflexión.

Esperamos que con este volumen los docentes se sientan estimulados a establecer con fluidez relaciones entre el territorio, la historia y la cultura, y que se atrevan a iniciar la ruptura con interpretaciones que promueven una imagen doliente y fatalista de nuestra historia. Tenemos en este volumen información histórica concreta que ayuda a entender hechos y situaciones de manera compleja y a valorar positivamente la acción de los pueblos en la historia nacional. Les ofrecemos también una manera diferente de aproximarnos al estudio de la geografía, a partir del conocimiento y reflexión sobre el entorno inmediato, y su historia en relación con el principal agente transformador del espacio: las colectividades humanas.

LA HISTORIA

*

*Reflexiones sobre la sociedad peruana
en la Historia*



Para qué aprender Historia en el Perú

MANUEL BURGA

He recurrido, en realidad, a un esquema comparativo —la historia europea y la historia nuestra— para poder enfrentar una cuestión decisiva: ¿Para qué aprender historia? He tratado de mostrar, sin exageraciones ni injusticia, retomando el acertado título del libro de Richard M. Morse, que nuestra historia es una suerte de “espejo de Próspero” de la historia occidental: los grandes acontecimientos y procesos parecen darse o producirse al revés en nuestros territorios andinos. Es también por esto que considero que aprender historia en el Perú es, quizá, tanto o más importante que aprender agronomía, ingeniería, física, economía, geología, psicoanálisis, sociología o antropología. La razón es muy sencilla: necesitamos librarnos, casi con urgencia, de una pesada carga histórica y construir una memoria sana que nos permita repensar nuestro pasado, mirarnos a nosotros mismos sin complejos y enfrentarnos más conscientes y decididos a los retos que nos depara el futuro. Es importante aprender historia por las siguientes razones:

Para apreciarnos mejor a nosotros mismos

Todas las grandes naciones, como las antiguas y modernas de Europa, al mirarse a sí mismas se encuentran civilizadas, grandes, únicas y miran a los pueblos extranjeros como menos importantes, bárbaros o salvajes. Los Incas usaron este mismo mecanismo para fortalecerse como nación. Sin embargo, luego de la conquista española, por múltiples razones, surgió un complejo colectivo inverso en nuestra sociedad: mirar

con admiración al extranjero, que consideramos civilizado, y auto-flagelarnos al considerar que nuestras raíces indígenas son más bien bárbaras, indias y casi prescindibles. Ninguna sociedad se ha convertido en nación apoyada en un mecanismo de esta naturaleza. Creo que la historia, contada de manera objetiva en el Perú, puede ayudar a liquidar este complejo a través de un conocimiento más objetivo del significado de las sociedades andinas, su proceso histórico, sus tecnologías, su cultura, sus logros y resultados. Tenemos que aprender a mirar a nuestros ancestros prehispánicos como los europeos miran a los griegos y romanos, no les podemos pedir el hierro, la rueda, las matemáticas, la filosofía y la escritura, sino los sistemas que construyeron y las tecnologías que descubrieron para establecer un adecuado control y manejo de sus ecologías.

Para conocer mejor el presente

Una buena forma de prepararse para afrontar el futuro, decía Benedetto Croce, es conociendo el pasado: "Somos producto del pasado y estamos viviendo sumergidos en el pasado, que por todas partes nos oprime. ¿Cómo emprender nueva vida, cómo crear nuestra acción sin salir del pasado, sin sobrepujarlo? No hay más que una salida, la del pensamiento que no corta relaciones con el pasado, sino que se levanta sobre él idealmente y lo trueca en conocimiento" (1948: 34). Hay otra cita muy apropiada del E. H. Carr, y por eso me atrevo a transcribirla, que completa la anterior: "El pasado resulta inteligible a la luz del presente y sólo podemos comprender plenamente el presente a la luz del pasado. Hacer que el hombre pueda comprender la sociedad del pasado e incrementar su dominio de la sociedad del presente, tal es la doble función de la historia" (1967: 73).

Estas dos citas podrían parecer, con legítima razón, a alguien no comprometido con el oficio de historiador, palabras huecas o sofisticada justificación de una disciplina del conocimiento que, como decía Pablo Macera a fines de la década de los años setenta, podría ser de dudosa utilidad social. Sin embargo, debo recordarles algunas cosas que podrían ser elementales, pero que es necesario decir las. Los pueblos antiguos, como el griego o el romano, se consideraron únicos, hicieron una historia inmediata de sí mismos y caducaron muy pronto. Nuestros Incas, no interesados en la historia como desenvolvimiento irreversible, sino como repetición, terminaron atrapados en el mito y en la mentalidad mítica. La historia, tal como la entendemos hoy día, nos permite pensar nuestro destino común como proceso irreversible inteligible, caprichoso, im-predecible, pero con una direccionalidad, un rumbo, que es necesario

descubrir y conocer. Es la historia lo que nos permite esta operación intelectual. Una historia, cuando es pensada —como decían Benedetto Croce y Lucien Febvre— desde el presente y para el futuro. Lo que no significa que la historia es una ciencia exacta que permite el pronóstico ni el cálculo matemático del futuro. La historia es una ciencia humana que nos permite, desde las urgencias del presente, establecer un diálogo cambiante con el pasado para afrontar mejor el futuro.

Me remito a los ejemplos. *Los Comentarios Reales* (1609) del Inca Garcilaso de la Vega es un excelente ejemplo: era necesario, ante la demanda de sus parientes indígenas, reivindicar —hasta idealizarla— la historia de los Incas. Garcilaso de la Vega inaugura una forma de hacer historia política en el Perú, que aún perdura en la actualidad. La *Nueva Crónica y Buen Gobierno* (1614) de Felipe Guamán Poma de Ayala, escrita para reivindicar y elogiar a los grupos étnicos de las provincias sometidas a los Incas, también critica el sistema colonial, presenta al indígena con orgullo, demanda un futuro con más justicia y expresa su incertidumbre a través de su actualísimo lamento “¡Y no hay remedio!”. Luego de la derrota de Túpac Amaru II (1781), Justo Sahuaraura Carlos Inca —como una forma de sepultar su colaboracionismo con las fuerzas hispánicas durante la rebelión anterior— escribe su *Monarquía Inca*: una apología, según él, a sus parientes lejanos.

En la época de la reconstrucción nacional, luego del desastre de la guerra con Chile (1879-1883), muchos peruanos —como Mariano Felipe Paz Soldán y Manuel González Prada— comienzan a interrogar a la historia por las razones que explican lo sucedido y concluyen que es urgente fundar una nación para todos los peruanos. Ya no recurren al mito y a la religión, como en el caso del Inca Garcilaso, para explicar la derrota, sino a la razón, la moral y las cosas materiales. José Carlos Mariátegui, en la década de los años veinte, también interroga a la historia para denunciar las grandes injusticias en nuestro país y las aberraciones de nuestro proceso histórico, para luego proponer la fundación de una nueva nación peruana. En la década de los años setenta, con las inquietudes de la nueva generación de historiadores que trabajaba dentro de la atmósfera de la revolución velasquista, se comienza a construir una nueva historia del campesinado andino, de sus luchas y contribuciones. Lo que se estaba haciendo —como lo hicieron Garcilaso, Guamán Poma y los otros mencionados— era dar respuestas a las urgencias del presente y contribuir de esta manera a la construcción de una nueva identidad de las grandes mayorías en el Perú. ¿Aún podemos dudar de la utilidad de la historia? ¿Aún podemos dudar de las estrechas relaciones entre el pasado y el presente?

Por una razón de objetividad

El siglo XX, como lo indica Edward H. Carr, fue la centuria del triunfo de la historia. Nunca hemos tenido una memoria tan rica, tan extensa y tan polémica. Estos avances, aplicando nuevos métodos y técnicas, nos han permitido tener un conocimiento más objetivo de la historia humana y, a la vez, desembarazarnos de mitos, fábulas y prejuicios. Así lo afirma Raymond Aron: "Gracias a esas conquistas de la ciencia y a pesar de las inmensas lagunas de nuestro saber, nuestra civilización, por primera vez en la historia, se ha formado una imagen de la mayoría de las civilizaciones muertas" (1961: 15). Los europeos, desde el libro *Ciencia Nueva* de G. Vico, de 1725, tienen una idea bastante exacta del proceso histórico como una espiral de ascenso que parte de los oscuros y terribles tiempos del salvajismo. Vico liquida la idea cristiana del paraíso localizado en los albores de la historia y también, de alguna manera, la concepción renacentista de la decadencia luego del esplendor de Grecia y Roma en la antigüedad.

En el Perú, en los últimos treinta y cinco años del siglo XX, nuestra historiografía ha ganado mucho en objetividad. Los estudios etnohistóricos, por ejemplo, de peruanos y extranjeros, nos han permitido acercarnos a una nueva historia de las sociedades prehispánicas y entenderlas a partir de conceptos y modelos, a veces propios y otras veces utilizados para entender diversas grandes civilizaciones en el mundo. Así, hemos comprendido que los principios básicos del funcionamiento económico del Estado Inca eran la reciprocidad, la redistribución y también el aprovechamiento vertical de un máximo de pisos ecológicos, que existían desde la época Wari y que los Incas les dieron una dimensión y utilización de mayor magnitud. Hemos comprendido, también, que existían principios básicos como la dualidad, la tripartición y la cuatripartición, que organizaban la esfera política, social, mítica, ritual y aun el parentesco. Ahora podemos estar seguros del alto nivel de desarrollo alcanzado por los Incas y entender mejor la magnitud perturbadora de la conquista española. La demografía histórica nos ha permitido conocer el colapso que sufrió la población indígena en el siglo XVI, una fractura tan profunda que frenó su dinamismo hasta el siglo XVIII y que recién en el siglo XX alcanzaría de nuevo —y sobrepasaría— los niveles que tuvo en la época prehispánica. Estas simples conclusiones estadísticas nos permiten tener una comprensión mejor de la historia peruana y también de la situación actual.

Ahora también sabemos que el tributo y otras obligaciones fiscales, que pesaban sobre las poblaciones campesinas como herencia colonial, si bien fueron legalmente suprimidos en 1854, perduraron hasta inicios del siglo XX y en muchos casos fueron cobrados compulsivamente en

las regiones rurales sur andinas hasta épocas muy recientes. Estos y otros hechos, nos invitan a hablar de la existencia de un sistema colonial tardío hasta fines del siglo XIX, por lo menos. Un sistema que parece alcanzar su esplendor final durante la "República aristocrática", 1895 a 1919, y que empieza a ser liquidado con el gobierno modernizador de Augusto B. Leguía, que funda la "Patria Nueva", que con mayor justicia debería llamarse la "segunda República peruana". Aquella terminó con la oligarquía civilista, con los gamonales tradicionales de horca y cuchillo, e inició la modernización capitalista con nuevos actores sociales y con partidos políticos, como el aprista y el socialista, que reclamaban una mayor correspondencia entre el Perú real y el Perú formal.

Nadie discute la inevitabilidad de la "República aristocrática" (1895-1919) o del "oncenio" de Leguía (1919-1930), los damos por hechos inevitables, necesarios y forman parte de nuestra historia progresiva que nos conduce a la actualidad. Esta manera de considerar dichos períodos no son producto de una mayor objetividad histórica, sino del desahogamiento con que los miramos por la distancia cronológica que nos separa de ellos. No sucede lo mismo cuando analizamos períodos más cercanos, como el gobierno del general Juan Velasco Alvarado (1968-1975), que ahora, por las circunstancias de la historia universal y de nuestra propia fortuna, puede ser percibido —equivocadamente quizá— como un período perdido, que si bien no pudimos evitar, hay que enmendar. Creo que lo mismo se podría decir de la "República aristocrática" y de gran parte del siglo XIX, tiempo perdido que es necesario desandar, criticar y valorar desde sus resultados y las necesidades del presente.

¿Qué nos enseña la objetividad histórica? A reconocer las terribles consecuencias de la conquista, la inutilidad del sistema colonial para las sociedades ocupadas, los grandes beneficios que nos pudieron aportar la ciencia, la técnica y la cultura occidental si hubieran llegado en otras condiciones que no fueran las coloniales, la ineficacia del sistema republicano del siglo XIX y el nacimiento, recién en la década de los años veinte, de una nación moderna que se preocupa por las mayorías y se plantea el problema de la opinión pública, el consenso, la modernización racional del país, las libertades políticas, la igualdad social y la fraternidad humana. La historia del Perú, entre 1532 y 1920, ha sido una sucesión de esquemas políticos y económicos irracionales, en función de pequeñas elites sociales y al servicio de metrópolis extranjeras. En los últimos ochenta años se han desatado nuevas fuerzas sociales y políticas que demandan que todos los peruanos, liquidando todas las trabas ancestrales, sean ciudadanos a carta cabal.

Pero es necesario advertir que la nueva historia peruana, aquella escrita en los últimos treinta y cinco años del siglo anterior, a pesar de

acercarnos con mayor realismo a lo que realmente sucedió, desgraciadamente está muy comprometida y debilitada por los puntos de vista de clase y las interpretaciones. Esto es inevitable y es mejor que sea así. El discurso histórico, para que sea eficaz, tiene que estar impregnado de su época, de los condicionamientos sociales y de la circunstancia personal del historiador. Como nos dice Raymond Aron, no hay historias definitivas: "Cada sociedad tiene su historia y la reescribe en la medida en que ella misma cambia. El pasado no está definitivamente fijado más que cuando ya no tiene porvenir" (1961: 19).

Sin embargo, la comprensión de nuestro pasado, hoy, en el Perú actual, nos permite avizorar el futuro, no para domesticarlo ni manipularlo o someterlo a pronóstico diletantista, sino para comprometernos mejor con él. Hay una hermosa frase de E. H. Carr. al respecto: "El historiador del pasado no puede acercarse a la objetividad más que en la medida en que se aproxima a la comprensión del futuro" (1967: 167). No es, en absoluto, una expresión demagógica. Creo que lo que he dicho en este texto, de alguna manera, velada o explícitamente, es una lectura de la evolución futura de la historia peruana.

La historia como crítica y superación: una memoria nacional

En mi Taller de Historia e Identidad de la Fundación Andina, junto con un selecto grupo de jóvenes participantes, trabajamos durante un semestre el concepto de nación. Utilizamos autores diversos y ejemplos muy variados. Las conclusiones no nos dejaron certidumbres ni herramientas conceptuales inequívocas, sino más bien nociones operativas. Para el marxismo, la nación es una realidad económica estructurada, un mercado con fronteras, una sociedad de clases con una dominante, con su respectiva ideología dominante; la conciencia nacional, en consecuencia, emerge desde esta realidad donde los hombres hablan una misma lengua, tienen una misma cultura, una misma historia, las mismas tradiciones y donde obtienen su subsistencia y reproducción. La burguesía, según esta concepción, es la que presenta sus intereses de clase como los intereses, por supuesto ficticios, de toda la colectividad, creando una ilusión y de paso también a la nación.

Por otro lado, autores como Jules Michelet y Ernest Renan nos indican que la nación es el alma de los pueblos. Un alma construida por el proceso histórico, por la comunidad de intereses y por las afinidades y solidaridades que surgen cuando se comparten las victorias y las derrotas, las abundancias y las miserias. Un proceso histórico donde los olvidos y los recuerdos tienen una importancia similar porque están

—todos ellos— al servicio de la construcción de una historia nacional. Debo explicarme para ser más preciso.

La historiografía peruana, en los últimos treinta y cinco años del siglo XX, en mi opinión, se ha contagiado de las fuerzas centrífugas que debilitan y desintegran a nuestro país. Jorge Basadre, en su monumental *Historia de la República del Perú*, concluida en la década de los años cuarenta y desarrollada hasta la década de los años setenta, realizó el último gran esfuerzo por construir una historia nacional. Su idea central era que el sistema republicano, bueno para todos, liquidaba las historias particulares y creaba una gran arquitectura administrativa donde se podrían incluir todos los proyectos menores o aislados. Esa arquitectura administrativa, en realidad la República, era la metáfora que utilizaba para hablarnos del proyecto nacional peruano.¹

Sin embargo, en la década de los años sesenta, se levantaron multitud de voces para increparle sus olvidos, omisiones y descuidos: lo acusaron de eludir la historia agraria, la historia de las regiones, del campesinado, de la economía, para concentrarse en la historia de las elites y de los acontecimientos políticos y militares —los que Basadre consideraba habían conducido y estructurado la nación peruana. ¿Pero qué otra manera había de construir una historia nacional, sino con inclusiones y exclusiones, recuerdos y olvidos, batallas y héroes, victorias y derrotas, miserias y grandezas?

Aquí permítanme citar por última vez a E. H. Carr: “No hay indicador más importante del carácter de una sociedad que el tipo de historia que escribe o deja de escribir” (1967: 57). Muchos se encargaron de demostrar que Jorge Basadre se equivocó y florecieron investigaciones que nos demostraban que no hubo burguesía republicana ni mercado interno y que el peso de las economías y actores rurales era superior que el de sus similares urbanos. Quedaba, a fin de cuentas, su gran *Historia de la República*, convertida en un discurso debilitado, incompleto e incluso interesado. Paralelamente, surgió la etnohistoria andina (la historia de los hombres sin historia), la historia agraria (desde la premisa que las haciendas eran más importantes que las fábricas en

-
1. Mario Vargas Llosa, en el diario *El País*, de España, del 1.º de diciembre de 1992, escribió un artículo llamado “Naciones Ficticias” donde, asumiendo con vigor —como lo hace desde hace unos años— los puntos de vista del neoliberalismo a ultranza, critica duramente a las naciones y a los nacionalismos. Lo único que podría recordar aquí es que no hay que confundir nación con nacionalismo, lo segundo es una suerte de exageración o anomalía de lo primero. Además, las naciones, si bien es cierto han conducido a las guerras, evidentemente no las han inventado. Las guerras han tenido diversas motivaciones: defensa de una cultura, una sociedad, una religión, un rey, una nación o una economía. Las naciones tienen muchos aspectos positivos que no es posible discutir en este momento.

el Perú), del campesinado (con sus luchas y sus conquistas sociales), de las minorías étnicas (negros y chinos) y de la utopía andina. Se podría entender, esta última, como una suerte de contrahistoria nacional a nombre de una mayor objetividad científica y una urgente reivindicación del papel que estas poblaciones jugaron en la constitución de la nación peruana. Entonces la cita anterior de E. H. Carr nos ilumina: las historias que se hacen y no se hacen responden al carácter de la sociedad de donde surgen. Una patria sin nación no podía, de ninguna manera, alumbrar una historia nacional. Nuestros conflictos de clase tienden, muy a menudo, no solamente a reestructurar o revolucionar nuestros ordenamientos sociales, sino más bien a la destrucción pura y simple, al ajuste de cuentas y a olvidar cualquier proyecto colectivo del futuro. Bastaría recordar el comportamiento de las elites sociales durante la guerra con Chile, la guerra interna de las décadas de los años ochenta y noventa y el voto en contra en las elecciones presidenciales de 1990.

No estoy sugiriendo que debemos volver a Jorge Basadre y continuar con su obra.² Tampoco quiero decir que las razones técnicas y metodológicas no expliquen el enriquecimiento de nuestra historiografía moderna. Lo único que quiero denunciar, o señalar más bien, es la ausencia de una historia nacional, o de historiadores que la emprendan. Todos los esfuerzos desplegados en los últimos treinta y cinco años del siglo XX no están dirigidos a completar, con detalles de luces o sombras, una gran arquitectura mnemotécnica, sino a demoler lo construido. Esto me interesa en última instancia. Casi todos, cada cual a su manera y en su nivel, hemos contribuido a este zafarrancho historiográfico. Nadie pensó en una historia que sepa olvidar y recordar, que integre y no desintegre, que olvide los traumas y recuerde las cosas buenas del pasado.³

2. Pablo Macera, en 1977, en varios pasajes de sus brillantes explicaciones que presentan sus *Trabajos de Historia*, clama por una historia nacional, pero se equivoca al proponer medidas administrativas (un sistema nacional de archivos y un plan de estudios uniforme para los estudiantes de historia) como una forma de "nacionalizar" nuestra historia, incorporando a las provincias dentro de una historia general del Perú. Los límites epistemológicos de esta propuesta son los que imponían la realidad del país.
3. Hay algunos intelectuales en el Perú, ganados por el posmodernismo o por la moda posmodernista, que hablan de la inutilidad de la historia y se empecinan en difundir que lo que se considera una historia andina es un lastre para un desarrollo futuro. Yo creo que puede ser todo lo contrario. Tomo unas palabras de Jacques Le Goff para citar a un historiador, no comprometido con nuestras discusiones parroquiales, que las dice para fundamentar la existencia de una Europa integrada y posible como supranación: "Pero los grandes fenómenos históricos son tanto más fuertes cuando ellos están más enraizados en el tiempo. Veo la ilustración de ello en la situación contrastada de los actuales países llamados del 'Tercer Mundo'. Me parece

Ahora sí debo terminar y lo haré retomando algunas ideas que enuncié al comenzar este ensayo. Había indicado que la historia de Europa, a diferencia de la nuestra, es el recuento de las realizaciones, de los éxitos y del progreso. La nuestra, en cambio, por una anómala relación con el capitalismo moderno o quizá por una normal relación entre metrópoli y periferia colonial, ha sido una historia al revés: de las frustraciones, de los fracasos y, pero aún, de los retrocesos. Permítanme recordar ahora el subtítulo de un capítulo de uno de mis libros donde analizo el fracaso de las modernizaciones en el Perú. "¿Un tipo de conciencia histórica o conciencia de nuestros problemas históricos?" Es una interrogación fundamental y prefiero dejarla como tal. Mis cuatro ejemplos de modernizaciones frustradas, con resultados al revés, son una interpretación personal de la historia, un tipo de conciencia histórica o, contrariamente, una toma de conciencia de nuestros problemas históricos. Pueden ser ambas cosas a la vez, pero en todo caso es un tipo de discurso histórico estrechamente articulado con nuestra situación actual. Los historiadores peruanos, sin quererlo conscientemente, nos inclinamos a construir un relato no tal como ocurrieron las cosas, sino tal como hubieran podido ocurrir. Jorge Basadre nos habló de las ocasiones perdidas y José Carlos Mariátegui de una historia paradójicamente construida contra el indio, es decir contra el que se podría suponer debía ser el principal beneficiario. Hay también otra herencia en nuestra conciencia histórica contemporánea: la idea garcilasiana de "la memoria del bien perdido". Lo que perdimos con la Conquista, con la Colonia, con el despilfarro del guano, con la "República aristocrática", con las guerras o con las reformas del general Velasco. Esta memoria del bien perdido, que ha invadido las mentalidades colectivas, alimenta desde hace mucho tiempo la utopía andina y es la trampa mental que nos lanza a la ucronía en vez de a la historia como explicación científica.

Aprender nuestra historia, tomar conciencia de las realidades ocurridas, terminar con la memoria del bien perdido y con la ucronía nos permite descubrir, detrás de la utopía imposible, el proyecto nacional que subyace y espera su realización. La historia, esta memoria de nuestros tiempos pasados, si la construimos como un diálogo sano, integrado, constructivo y espontáneo con el presente puede convertirse en un conocimiento no solamente útil, sino imprescindible de aprender.

que los países con retraso de crecimiento que tienen la posibilidad de apoyarse en grandes civilizaciones del pasado tienen y tendrán mejor fortuna que los otros [...]. Lejos de ser un lastre, la historia puede ser un fondo de creación y de liberación". Páginas después nos recuerda que la emergencia y desarrollo del Estado y la nación franceses deben muchísimo a una viva y dinámica conciencia histórica. V. Pierre Nora (editor), *Essais d'Ego-Histoire*. Gallimard, París, 1987, cf. pp. 223 y 234.

El Perú en su Historia: linderos de un nuevo desafío

EFRAÍN TRELLES

Por su larga data, por la riqueza de determinadas manifestaciones culturales y por su carácter pluricultural, el Perú representa un país cargado de mucha historia. Sin embargo, no ha sido fácil abordar la historia del Perú. “Promesa” y “posibilidad” son los términos intermedios elegidos por Jorge Basadre —figura egregia de la historiografía peruana— a la hora de delinear el perfil de lo que fue el Perú emergido de la crisis de la Independencia, el Perú republicano. *La promesa de la vida peruana* y *Perú, promesa y posibilidad* son dos de sus títulos más celebrados.

Esa aproximación de Basadre, de ver al Perú como una promesa y como una posibilidad, encierra un punto de vista concreto y muy acertado, entonces como ahora. Fuimos promesa, fuimos posibilidad. Pero esa imagen levantada por el joven Basadre, sesenta años atrás, fue sucedida por una visión algo revisionista. Para los revisionistas de la década de los años sesenta en adelante, que pronto buscarían nido en la historia económica, no hubo promesas, la historia del Perú republicano debía verse como la historia de las ocasiones perdidas. Esta negación de la promesa encontró, sin embargo, su expresión más clara en la literatura. Y bastó una frase, una solamente, de Zavalita —inolvidable personaje de una novela de Mario Vargas Llosa ambientada en la década de los años cincuenta— para marcar conciencia. En efecto, el brillante Zavalita se preguntaba (y con él, todos) en qué momento se había jodido el Perú.

Por décadas, la visión generalizada del pasado republicano peruano ha fluctuado entre estos extremos: la promesa y el fracaso. En el Perú, como en pocos países, se formularon preguntas, a partir de 1970, sobre el concepto de identidad. Y ser peruano llegó a convertirse en algo complicado o digno de análisis. En la década de los años ochenta, cuando

apareció la subversión, nadie habló de promesa y lo de identidad se redujo a nosotros contra ellos. La corriente cuestionada, por su parte, transitó, al igual que un sector de la opinión pública, los doce largos años de terror arribando, prácticamente, a una conclusión fatal: el Perú estaba a punto de ser desmembrado y dividido entre sus vecinos. No fue así. El Perú sigue siendo uno. Los cabecillas del terror han sido puestos entre rejas y, desde ese a veces lejano 1992, nos encontramos transitando la difícil ruta que va de una bala silenciada a un país pacificado.

Para los maestros esta situación representa un dilema. Y para los peruanos, en general, un drama. Dilema, pues al momento de interpretar casi cualquier momento de nuestra historia, los maestros estarán ante la disyuntiva de dilucidar qué hay de promesa y qué hay de fracaso. Transmitir a sus alumnos la sensación de que incluso las etapas más oscuras de nuestra historia muestran aspectos alentadores y promisorios o revelar la dimensión en la cual durante momentos, aparentemente muy prósperos o prometedores, se incubaba el germen de la desunión o el enfrentamiento. Y esto constituye una responsabilidad del más alto nivel. Drama, porque hoy comprobamos que apenas se calla el ruido de los fusiles se escucha el sonido de los estómagos vacíos; y también porque nos falta mucho para completar el camino que va de la simple pacificación a la integración nacional.

Un pasado mejor iluminado

Así vamos conociendo más de nosotros mismos. A veces de manera inaudita. La bienvenida presencia del señor de Sipán, un guerrero mochica que hoy goza de fama mundial, por ejemplo, nos puso de cara a una de las múltiples facetas de la peruanidad. Capaz de haber albergado en su seno una corte lujosa de alto rango suntuario, esta sensualidad, que recuerda algún imperio oriental, estuvo enclavada en plena costa norte. No se diga de la súbita aparición en el nevado Ampato, sierra sur del país, de una doncella entregada al sacrificio y hoy conocida como la "doncella de hielo". La llamada momia "Juanita" y su sonrisa tan nuestra. Otra forma de ir cobrando rostro la peruanidad remota. Ahora los peruanos disponemos de mejores herramientas para confrontar nuestro pasado, especialmente el componente indígena. Y hay que decir que en las últimas dos décadas hubo un importante crecimiento en el campo de la etnohistoria.

Desde siempre, los seres humanos hemos interrogado a la historia con preguntas del presente. Me pregunto si esta persistencia por los estudios andinos, por entender la racionalidad prehispánica, no será el reflejo de la necesidad de una colectividad, pues sabemos que sin la

cabal comprensión y respeto por nuestra raíz histórica no habrá arreglo duradero ni paz estable. De hecho, hay muchas razones para sentirse orgullosos del trabajo de nuestros antepasados.

Pero esta visión de un pasado glorioso contrapuesto al presente de postergación no debe servir para alimentar fatalismos. Sí debe ser el sustento para reflexionar en torno a lo mucho que nuestros pueblos podrían progresar si hubiera integración dinámica de los seres humanos entre sí y de los seres humanos con el medio ambiente que los rodea. Y atención: el pasado remoto es grandioso y espectacular, totalmente al margen de los Incas. Aunque el pasado Inca sigue siendo vital.

Si algo hemos avanzado es en reconocer que el término Inca alude a una aparición tardía y poco duradera en el devenir cultural prehispánico. Con todo lo grandiosa que pueda ser la memoria de los Incas del Cusco, el conocimiento que tenemos del pasado remoto se ha enriquecido enormemente en el ámbito de lo preincaico. Así, los mantos de Paracas, la trepanación craneana, el desafío al conocimiento que representan las líneas trazadas en la pampa de Nasca, el lanzón de Chavín y sus galerías, representan solamente la punta del *iceberg*. Todo ello representa una escala en la progresión iniciada —posiblemente al dominar el nomadismo—, aprovechando las lomas en la costa, administrando sabiamente el agua en andenerías serranas y dominando la irrigación hasta alcanzar pronto el refinamiento de una sociedad compleja.

Hemos avanzado mucho en el conocimiento de la especificidad preincaica. Y, sin embargo, sigue siendo cierto que el Inca, que creó muy pocos de los elementos culturales del antiguo Perú, sí supo emplearlos a una escala inesperada —no vista antes— y permitió el crecimiento súbito y descomunal de lo que hoy recordamos como el Tawantinsuyu.

El propio Estado Inca ha sido objeto de diversos estudios, alimentados por ediciones más acabadas de las crónicas y por el ingreso productivo de otro tipo de fuentes al taller del historiador, entre ellas las visitas coloniales tempranas. Así, hemos sido capaces de reconstruir parte de la vida provincial incaica y tenemos una visión más cercana de la organización familiar y sus vinculaciones con el poder local y el poder estatal. Las conclusiones tienen casi el sabor de enseñanza presente o de lineamientos para el futuro.

En el fondo, una aproximación al pasado remoto, en el caso de la historia del Perú, trae consigo un mensaje de esperanza. Y ese sentimiento tiene menos que ver con la lírica de un pasado grandilocuente que con el desarrollo de un sentido práctico. No solamente hablamos de mensajes de aliento relativos a la refinada organización social de ese Perú remoto, hablamos también de aspectos tecnológicos vinculados a la producción de bienes y su almacenamiento que, felizmente, pueden

ser adaptados a las condiciones presentes porque no hemos perdido la memoria, seguimos siendo futuro.

Cuando se mira el pasado remoto se tiene la impresión que el concepto "patria" se compone también de inmensas piedras que nunca serán descifradas. Pero hay mucho más en esas piedras, más en los aires y más todavía en todo lo que recientemente la comunidad científica ha sido capaz de iluminar en un tema tan crucial como el funcionamiento del Tawantinsuyu. A la hora de examinar la expansión del Inca y los recursos financieros necesarios para hacer posible semejante expansión, se comprueba que el recurso más importante a su alcance era la población. Más propiamente, la riqueza productiva de esa fuerza de trabajo.

La capacidad imaginativa para concertar la fuerza productiva de la población —tema crucial en la agenda peruana contemporánea— representaba entonces el impulso inicial a partir del cual se podía articular lo que los economistas de hoy llamarían "milagro Inca". El recurso financiero más importante a la hora de solventar los costos de esa expansión Inca estaba representado por los seres humanos. Y esa observación resulta de la mayor importancia, por cuanto quinientos años después ese vital recurso sigue presente. La riqueza del Perú sigue siendo su gente. La riqueza del Inca era su gente. Basta mirar a nuestro alrededor para darnos cuenta de que no nos hemos muerto y si hemos sobrevivido es porque todavía se puede reordenar nuestro país.

Otro tema destacado vinculado al Tawantinsuyu, que trae consigo un mensaje claro para el presente, es el relacionado al sistema de almacenamiento Inca. Gracias al trabajo de los arqueólogos estamos en condiciones de afirmar que muchos de los depósitos del Inca podrían ponerse operativos nuevamente y podrían contribuir poderosamente —con las comunidades andinas en el rol protagónico— a relanzar la economía campesina sobre la base del manejo racional de excedentes. Los depósitos del Inca son grandes construcciones de piedra con capacidad para almacenar entre 14 000 y 23 000 metros cúbicos de productos agrícolas, emplazadas en las laderas y orientadas a captar el frío intenso mediante ventanales alargados colocados en su parte superior. Empleando estanterías, los antiguos peruanos obligaban al frío extremo a serpentear en el interior del recinto, de tal manera que el depósito funcionaba sobre la base de un radiador natural. Toda esa tecnología es perfectamente recuperable y representa una ilustración sobre las enseñanzas que depara, todavía, lo mejor del conocimiento de los antiguos peruanos.

La posibilidad de poner a funcionar nuevamente los depósitos del Inca resulta real. Pero resultará sensata solamente en un mundo donde sea posible producir amplios excedentes que se puedan almacenar. Eso

es posible. Me limitaré a señalar que se han establecido grandes avances, por ejemplo, en el importante campo de la producción y cultivo de la semilla genética de papa.

El contacto compulsivo

Otro gran foco de atención histórica que ha encontrado mejor iluminación es el relativo a la caída del Tawantinsuyu y al establecimiento de la sociedad colonial. Este capítulo estelar, llamado por igual "conquista" o "invasión", representa en muchos sentidos la partida de nacimiento del Perú, tal como lo conocemos. De la revisión de este drama familiar también emanan enseñanzas.

En primer lugar, la conquista fue un enfrentamiento de indios contra indios. La idea de que un puñado de valientes a caballo pudo con su sola presencia paralizar a miles y miles de familias bien equipadas pertenece a la cosecha de la historiografía romántica del siglo XIX y ha costado modificarla. Hoy sabemos que Pizarro y los suyos no habrían podido avanzar sin la ayuda de los indígenas. El colaboracionismo indígena —tema sobre el que abunda evidencia— resulta hoy un aspecto de aceptación general y contribuye a poner las cosas en perspectiva. Este aspecto de la conquista y la colaboración indígena me parece de la mayor importancia, porque de todas las posibles distorsiones de nuestra historia ninguna es más perniciosa que esa desafortunada idea de creer que un puñado de blancos a caballo fue suficiente para dominar a miles y miles de indígenas. Esta distorsión ofende a nuestros antepasados.

Otro elemento central de una renovada visión del viejo desencuentro señala, con precisión, que la conquista no fue solamente una empresa bélica; más bien, y mirada en su conjunto, fue ante todo una empresa económica. Esto se ha podido comprobar tanto a nivel del manejo directo del emporio comercial Pizarro o del estudio detallado de la vida y empresas de españoles que alcanzaron a ser muy prósperos encomenderos. Desde muy temprano —bajo el ropaje usual del conquistador— se albergaba el poder notarial respaldado por firmas sólidas y altos intereses comerciales. Sin embargo, fue preciso aguardar unos años a que se asentase la pacificación tras la caída del Inca. Por un lado estaban los sectores indígenas minoritarios que persistían en desconocer la autoridad de los vencedores. Por otro lado estaban los propios españoles disputándose entre ellos las llamadas encomiendas, disputando el acceso al uso y abuso de la fuerza de trabajo indígena, del activo más importante del Inca.

Se dice que la política es la continuación de la guerra por otros medios. Del mismo modo puede sostenerse, a la hora de ver el Perú del

siglo XVI, que la encomienda fue la continuación de la conquista por otros medios. Si venimos repitiendo que la riqueza del Inca era la gente, queda claro que, acabada la repartija del rescate y otros botines, la cuestión central, en términos del poder, era el control de la gente y la riqueza de su fuerza de trabajo. La institución llamada a articular ese control fue la encomienda de indios, una institución a cuyo estudio he dedicado buen tiempo.

Si afirmamos que la conquista fue una empresa económica, diremos también que se trató fundamentalmente de una empresa privada. Los capitanes y sus hombres empeñaron su propio capital en el proceso de conquista. Muchas veces se trató de capitales financiados por grandes casas comerciales, pero privado en todos los casos. Es por eso que la corona, una vez establecido el dominio español en el Perú, se vio forzada a otorgar las encomiendas. Y de esta manera un grupo de familias indígenas quedaba bajo la jurisdicción y dominio de un español, a quien se le recompensaba por el gasto sufrido. Planteadas así las cosas, la encomienda pasó por tres etapas importantes.

La primera, de 1533 a 1548, la he llamado de "contacto compulsivo". Es la etapa del todo vale, de la extorsión constante. Los aspectos más negativos de la leyenda negra de la conquista están asociados con esta etapa. También las llamadas guerras civiles entre los Almagro y los Pizarro, y entre sus sucesores, para controlar la fuerza de trabajo indígena.

La corona intentó algo así como nacionalizar la encomienda, al decretar las Leyes Nuevas de 1542, con la gran rebelión de Gonzalo Pizarro como resultado, quien desafió por años el poder del rey en el Perú. Al final, Gonzalo Pizarro fue vencido, aunque para derrotarlo la corona tuvo que aceptar la continuación de la encomienda; pero se trató de una encomienda distinta. En ella, los encomenderos no podían extorsionar a sus encomendados ilimitadamente. También se creó una tasa de tributos, elaborada a iniciativa de Pedro de La Gasca. Esta etapa duró de 1550 a 1570 y la he llamado etapa de "tasación tributaria".

Al término de esta etapa y a iniciativa del virrey Toledo, el tributo se tasó en una cantidad monetaria que percibía el encomendero y de esta manera se les privó de gran parte del poder político. En adelante, los nuevos dueños del Perú serían los corregidores. Las guerras de los encomenderos fueron apaciguadas hacia 1550. Apaciguar la resistencia indígena y establecer el orden en el campo como en las recientemente creadas ciudades tomó, sin embargo, más tiempo. Recién hacia 1570, con las reformas del virrey Toledo, el quinto virrey de una larga serie, puede decirse que quedaron firmemente establecidas las bases del Perú colonial. Las reglas de juego establecidas por Toledo —resumibles en la monetarización de un tributo que antes era entregado en servicio

personal o mercancías concretas— se mantuvieron vigentes por más de dos siglos. Ello no supone que los largos años de la Colonia hayan sido, digamos, aburridos, sin mayor cambio, como si el tiempo hubiese estado suspendido en ese remanso llamado arcadia colonial.

El peso de la tradición como género literario y la sin par inclinación nacional por la devoción contribuyeron a acunar una imagen de la arcadia colonial, como de tiempos inmemoriales en los que ocurrían pocas novedades. A lo mejor la aparición de una santa o un santo de culto extendido y popular. A lo mejor la inesperada presencia de un pirata de nombre extraño queriendo arrojar sombra sobre la bahía de Lima o, digamos, la notoriedad de alguna actriz amante de un virrey. Santa Rosa, San Martín, la Perricholi y nada más. Estudios de historia económica colonial, un campo fértil, han contribuido a dejar esa imagen de lado. La sociedad colonial fue una sociedad muy dinámica, de cambios dramáticos, ascenso social y permanente apertura de nuevas fronteras, cargada con la creación de nuevos circuitos comerciales, orientada a la producción de grandes cantidades de bienes y mercancías que debían circular por los nuevos nervios de la administración colonial del Perú.

Clásicos del pensamiento europeo, empezando por Karl Marx, han contribuido a reconocer la importancia del flujo de metal precioso que emanó del Perú —como consecuencia de la conquista— y el subsiguiente establecimiento de un régimen de intensa explotación minera. Esto representó la base real para el largo proceso de acumulación capitalista y contribuyó poderosamente al establecimiento del mundo tal como lo conocemos. Hoy que el término “globalización” empieza a circular por todas partes, puede verse el siglo XVI como el escenario de uno de los primeros capítulos, acaso el más importante, de dicha globalización. Y se puede destacar el rol vital que el Perú desempeñara en ese capítulo. Al mismo tiempo y por su ubicación en la cuenca del Pacífico, el Perú puede aprovechar en el nuevo milenio sus ventajas comparativas y prosperar. Ello, siempre y cuando el núcleo humano del Estado Inca, la población quechuahablante, pueda integrarse activamente a ese nuevo mercado, a ese nuevo futuro. No bajemos los brazos en este propósito.

La clave de un diseño

En su concepción general, el diseño de sociedad que acunaron las reformas toledanas asumía una concepción dual de la sociedad. Por un lado, la “república de españoles”; por el otro, la “república de indios”. Alcaldes para indios, alcaldes para españoles, corregidor de indios, corregidor de españoles. Impuestos para españoles, impuestos para

indios. Si —como empezaron a decir observadores ingleses— la riqueza de las Indias eran los indios, el régimen de recaudación tributaria, monetizado por el virrey Toledo, determinó la naturaleza fiscal del Estado colonial. El tributo indígena representó la fuente central del costoso Estado colonial. Por eso, en este punto resulta imperativo volver a admirarse del grado de riqueza que había alcanzado el régimen económico indígena. Como se sabe, la Corona española diseñó políticas similares para México y Perú.

En México también se hizo una tasación de la Nueva España, comparable a la Visita General del virrey Toledo. En ambos regímenes coloniales se monetizó el tributo. La diferencia radica en que mientras cada unidad doméstica mexicana tributaba en promedio dos pesos, en el caso de los tributarios peruanos el monto de la contribución solía colocarse en seis pesos y a veces más.

Y hay más. Toledo y sus contemporáneos señalaron que al establecer esta tasa tributaria dejaban al tributario premunido de recursos materiales y en condiciones de hacer prosperar esa riqueza. Al punto tal que Toledo preveía la existencia de una ganancia y por ello había consignado la caja de comunidad. Y fue así. La prueba está, entre otros indicios, en la cantidad de indígenas que desfilaron ante los notarios vendiendo y comprando bienes. Incluso están los casos notables de miembros de la elite indígena que acumularon gran ganancia bajo el sistema toledano. Algunos gozaron del privilegio de poseer haciendas, minas, obrajes, barcos y demás signos exteriores de riqueza.

Otro indicador. Pocos años después de las reformas toledanas, un nuevo virrey dispuso que las utilidades de la comunidad no se depositaran en las cajas de la comunidad, sino en las cajas reales, suerte de Banco de la Nación. Pasó mucho tiempo hasta que, en 1630, algún funcionario se tomó la molestia de calcular cuánto se debía a las comunidades por concepto de esa cuenta. Ascendía la suma a más de un millón de pesos en efectivo. Un patrimonio que —según estima un colega— solamente podría haberlo tenido una orden religiosa, aunque incluyendo bienes y raíces.

Una vez más se encuentra expresada la capacidad, la riqueza de nuestras comunidades indígenas. También encontramos evidencia de la capacidad de un Perú para timar y engañar a otro Perú. Semejante grado de desigualdad suele ser aludido como “el nudo colonial”. Este concepto es muy importante, pues por más promisorio que sea el panorama económico inmediato, si no se ha resuelto en parte ese nudo colonial, si no damos a todos los peruanos la misma oportunidad, no habrá arreglo duradero. En síntesis, lo más importante de esta renovada visión consiste en comprender que no es tan cierta esa idea de que una vez instalados los españoles en el Perú se inauguró un tiempo de

oscuridad y miseria para nuestros antepasados indígenas. Es verdad que el contacto fue brutal y la población resultó diezmada; pero esa misma población empezó a recuperarse en el siglo XVII y durante el siglo XVIII experimentó un crecimiento. Nadie niega las atrocidades de la mita minera o los abusos de los corregidores; pero cuando se escarba en los documentos contables, uno descubre que son muchas las familias indígenas que encontraron formas de resistir, sobrevivir y aún multiplicar sus recursos bajo el nuevo orden colonial.

Esa imagen, disculpen la expresión, de que el Perú está jodido hace siglos, no es tan cierta. Lo que sí no se puede discutir es que en el último medio siglo se ha instalado un desequilibrio que es urgente resolver; pero no estamos históricamente condenados a ser pobres. Mucho menos en el campo o a las puertas de un milenio de ventajas comparativas que podemos aprovechar creativamente. Una vez más, en medio del aroma a fracaso se levanta el probable aire de una promesa. De nosotros depende. Tratemos de formar jóvenes informados y no derrotados de antemano.

Emancipación y oportunidades

Antes de abandonar esta mirada breve a la sociedad colonial conviene recordar que ella misma representó un reto para su época. Con arreglo a los parámetros del siglo XVII, por ejemplo, las ciudades del Perú colonial y sus sociedades eran modernísimas. Potosí orilló la marca de 100 mil habitantes; estaba entre las tres ciudades más pobladas del mundo de esa época, por encima de Tokio y apenas dos miles por debajo de Londres. Con el agregado de un detalle muy importante: Potosí estaba ubicada en un lugar donde la tierra no producía mayores productos de pan llevar. La inmensa cantidad de alimentos, ropa y demás mercancías que se precisan para el funcionamiento cotidiano de una urbe de 100 mil habitantes tuvo que ser cultivada, confeccionada o producida a muchos kilómetros de distancia. El reto de esa misma producción y el desafío de su transporte hasta el altiplano fue asumido —y de manera muy exitosa— por la sociedad peruana colonial. De nuevo vemos la fuerza de trabajo concertada, como elemento central, aunque esta vez para el fin declarado de abastecer una ciudad capaz de llevar adelante la explotación minera más importante del mundo.

¿Cómo enfrentó la sociedad peruana la difícil coyuntura de la emancipación política de América Latina? Mal. Las reformas del Estado colonial que llevó adelante la casa de los Borbón, las reformas borbónicas, tuvieron lugar a mediados del siglo XVIII y abrieron condiciones, por ejemplo, para el florecimiento de puertos como Valparaíso o Buenos

Aires. Al liberalizarse el comercio ganaron muchos puertos, pero el Callao —y con él los comerciantes limeños— perdió la primacía que gozaba en estas latitudes. La reforma generó especial estrés en los mercados rurales de Cusco y el Alto Perú, donde el régimen de reparto forzado de mercancías se vio ante la competencia de productos venidos de puertos atlánticos.

Entonces, una chispa encendió la pradera: la rebelión de Túpac Amaru. José Gabriel Condorcanqui, acaudalado comerciante, rompió su amistad con el corregidor —anteriormente lo había hecho su compadre— y lideró una revuelta que pasó de una queja local, de un reclamo fiscal, a un cuestionamiento de la supremacía española en el Perú. En el curso de este tránsito, José Gabriel terminó convirtiéndose en el Inca Túpac Amaru II y su muerte, llena de prodigios y tormentos, marcó de manera decisiva esta hora de la peruanidad. De hecho, considero que el desenlace de la gesta de Túpac Amaru II inhabilitó al Perú —y de qué manera— para transitar exitosamente la difícil coyuntura de la emancipación política.

Estudios detallados sobre el comportamiento de cada localidad del entorno cusqueño durante la rebelión —particularmente sobre si tuvieron una actitud rebelde o leal— resultan muy reveladores. Al final uno se queda con la idea de que, en buena medida, la rebelión de Túpac Amaru también fue un enfrentamiento de indios contra indios. Es más, si agrupamos en un mapa a los rebeldes y a los leales, veremos que las fronteras entre unos y otros reproducen la vieja división de los cuatro *suyos* incaicos. Hoy en día resulta común ver a Túpac Amaru como prócer de la Independencia peruana; pero es bueno tener presente que una cosa es el conflicto de Tinta, entre el corregidor y el próspero comerciante que era José Gabriel Condorcanqui, y otra cosa es la ola de rebeliones que sacudió la región andina. Incluso es bueno recordar que con Túpac Amaru nació el temor al indio rebelde.

Resumiendo, puede decirse que la sociedad colonial estaba acunada sobre la base de un Perú urbano y criollo y un Perú rural e indígena. El drama de la coyuntura emancipatoria (1780-1821) peruana, y en esto sigo puntualmente a Basadre, consiste en que Túpac Amaru planteó la independencia de un Perú rural e indígena solamente y San Martín y Bolívar formularon una independencia del Perú urbano y criollo solamente. De ahí el reto pendiente de integración democrática. Adicionalmente debe considerarse el hecho de que ambas gestas emancipadoras —la del sur comandada por San Martín y la del norte al mando de Bolívar— eran extranjeras.

Una integración pendiente

Esta integración pendiente representó un peso que la joven República tuvo que sobrellevar con una concesión territorial tras otra; pero también en alerta ante el indio rebelde. Se generó un grado de desconfianza hacia el indígena que costó su precio en la guerra con Chile. De hecho, no había equilibrio. Cuando San Martín declaró la Independencia, en 1821, el ejército realista se fue a la sierra y floreció en ella. El drama lo vivió un Perú enfrentado con otro Perú. Esto es algo que nos ha costado entender. Cuando hace unos años, un grupo de periodistas fue asesinado en Uchuraccay, comunidad iquichana, salió también a la luz un documento suscrito por los iquichanos y por uno de los caudillos tempranos de la República. En él se presentaban como autónomos, suscribiendo acuerdos entre "la nación peruana y la nación iquichana".

Como se ve, el reto de la integración permanece pendiente. Estamos ante un hecho de gran importancia y frente al cual los historiadores estamos todavía, como se dice, "al debe": explicar las razones por las cuales mientras San Martín proclamaba la Independencia en Lima, la sierra se declaraba leal al rey y enemiga de los patriotas. Algunos teóricos han señalado que en la sierra se produjo, frente a la Emancipación, algo así como una reacción antimodernizante; pero esa explicación no es suficiente para un país pendiente de integración.

Además, la fractura entre la costa y la sierra se mantuvo durante gran parte de las luchas de los caudillos del siglo XIX. Si nos olvidamos de los nombres, veremos que casi siempre se enfrentaron liderazgos serranos con liderazgos costños. Es cierto que a veces se produjeron alianzas entre diferentes sectores de ambos liderazgos, pero la definición, desde Ayacucho al encumbramiento de Castilla, se produjo siempre en la sierra. Las oportunidades de integración de ambas esferas del país quedaron de lado durante el siglo XIX. Las figuras del caudillaje local y el caciquismo político cobraron mayor importancia al articularse un interés personal de ciertos miembros de la elite con el rechazo antimodernizante de la población.

Un elemento ilustrativo de este desequilibrio se encuentra en la historia alusiva a la construcción de ferrocarriles. Terminada la bonanza de la minería de plata y casi desaparecido el tributo indígena, el ingreso central del Estado peruano se vio sólidamente solventado con los ingresos provenientes de la exportación de guano. Guano por ferrocarriles. Esta era la fórmula para modernizar el país y con ese propósito se construyeron vías férreas a muy alto costo. "Si en Europa el ferrocarril transporta progreso, acá creará lo que no existe", así se expresaban los optimistas. Bien. Si miramos el trazo de la línea férrea, resulta claro que para subir al complejo minero de La Oroya puede resultar más conveniente subir

por el norte, por Huaura hasta Huánuco, por ejemplo. Hoy sabemos que una de las razones para desviar la ruta y no pasar por Huánuco fue la voluntad expresa de los Durand, famosos caudillos huanuqueños. Más allá de los cambios que hubiera experimentado Huánuco, a los caudillos les incomodaba que el ejército estuviera a tan pocas horas de tren de ellos.

Así de intrincada es la trama en nuestras naciones de Latinoamérica, y el Perú no es la excepción. Si Castilla representó el primer intento de liderazgo sólido; Pardo, la incursión del civilismo en la política; y Balta, la bonanza sin par de las ventas del guano [...], la guerra con Chile volvió a desnudar nuestra endeble integración. Grau y Bolognesi constituyen, precisamente, ejemplos extremos de heroicidad individual, algo que solamente se vuelve necesario cuando la sociedad, civil y militar, coloca a sus miembros en condiciones de inferioridad y desprotección.

Aproximaciones frescas al tema de la guerra con Chile, especialmente la de Nelson Manrique, revelan hasta qué punto una crisis bélica se traduce, de inmediato, en una crisis social en el Perú. Y otra vez tenemos la reacción diferenciada. Mientras en la costa se acuña el término: "Mamita, los chilenos", en la sierra se dice (yo lo escuché en mi infancia): "Miserable chileno". La sierra continúa combatiendo una vez que la costa bajó los brazos. Digan lo que digan, nadie podrá negar que el ejército chileno entró a Lima a pedido del alcalde limeño, de entonces, porque el desorden social era tal que habían empezado los saqueos y ninguna fuerza peruana podía garantizar el orden y el respeto a la propiedad privada.

La reconstrucción nacional fue dura y su figura principal, el mariscal Cáceres, terminó desgastándose en el gobierno. Como si la guerra no hubiera terminado, la oposición a Cáceres fue liderada por Nicolás de Piérola y su legendario caballo blanco. Esta vez Piérola y los suyos marcharon hasta Lima y en la batalla de 1895, conocida como la de Cocharcas, hubo 600 muertos. Una cifra espectacular para las dimensiones de la época. Al venir el nuevo siglo se estableció lo que se ha llamado la "República aristocrática". Bajo el imperio del segundo civilismo, se fueron alternando, por fin, un gobierno elegido tras otro. Hasta que llegó Leguía con su "Patria Nueva" y un intento de modernizar el país.

Durante el siglo XX hubo dos grandes intentos por abreviar la brecha que separaba al Perú rural indígena del Perú urbano y criollo. Dos intentos modernizantes de diverso discurso. El del presidente Augusto B. Leguía, quien gobernó el país por once años y el del general Juan Velasco Alvarado con el llamado "modelo de la revolución peruana". Lo que preocupa es comprobar que luego de Leguía se vino el llamado "año de la barbarie", con la matanza brutal de apristas y militares. Y

después del gobierno militar de las Fuerzas Armadas apareció el senderismo, por todos conocido.

En esta apretada visión de un pasado tan cargado como el nuestro, he procurado destacar el rol del elemento que sigue siendo el más importante: los seres humanos, la gente del Perú, la capacidad de concertar esa fuerza de trabajo y elaborar la base para modelos económicos muy exitosos. El país mismo tiene ante sí la agenda de una reconciliación nacional. Y en el emergente nuevo orden de cosas deberá considerarse como prioritario el desarrollo del campo. Promover políticas que reconcilien a los seres humanos con sus pueblos. De resolverse este problema, la fuerza de trabajo del pueblo peruano —probada por milenios— se encontrará lista para ser concertada y producir riqueza que se pueda acumular. ¿Cómo? Aprovechando las ventajas comparativas que tenemos frente a la sociedad globalizada. Integrando de manera creativa al sector considerado más tradicional a ese nuevo orden.

Entonces la paz será estable y los proyectos longevos. No olvidemos que somos un país de sangres encontradas. Queda claro, entonces, que si miramos nuestra historia a la luz de los siglos, podremos comprobar la existencia de algo así como dos ríos profundos: el Perú rural e indígena y el Perú urbano y criollo. El crecimiento demográfico brutal de este siglo y el hecho de que el DDT ha levantado la barrera ecológica que significaba la malaria, han determinado que ambas aguas se entrecrucen de manera dramática. El resultado ha sido la ola masiva de migraciones y la aparición de ciudades descomunales como Lima, Trujillo o Arequipa. Hoy mismo puede decirse que la ciudad peruana donde viven más provincianos es Lima. Las tensiones y posibilidades que este intercambio abre son todavía materia de estudio. De momento, constituyen para nosotros parte de la vida cotidiana, parte de las dificultades que debemos sobrellevar en un mundo con valores cuestionados y donde la enseñanza, espectacularmente desatendida, cobra mayor importancia.

Me hubiera gustado terminar en una nota más optimista, pero vivimos tiempos difíciles. Solamente quiero pedirles que recuerden que somos un país que de acuerdo a los expertos internacionales podría haber desaparecido varias veces. Y acá estamos. Tratando de mantener en alto las andas de la vida y la promesa de un país de sangres integradas, luchando por ser un país en el cual salga la aurora y se oiga nuestra voz. Un país sin exclusiones.



La memoria y el futuro en la Historia del Perú

LUIS MIGUEL GLAVE

Cuando me inicié en la investigación, y decidí ser historiador, estaba poseído por una convicción que compartíamos todos por entonces: el conocimiento que creábamos tendría la misma concreción, la misma materialidad que el de las ciencias naturales. Las leyes que regían la historia tenían la misma inmanencia y fuerza que la ley de la gravedad, pero además teníamos un toque especial en el sentido de que lo nuestro era una obra más amplia, era una ciencia más general, podíamos compararla con la filosofía o con la filosofía de la ciencia.

Esta convicción que teníamos nos llevó a construir discursos afirmativos, discursos preceptivos. Bien miradō lo que se hizo hace no mucho tiempo (hasta hace unos diez años), los que escribían la historia hacían lo mismo que los que la leían. Es decir, los que recepcionaban la historia escrita por historiadores también lo hacían de manera afirmativa y pensaban de una manera preceptiva. Además, nuestros conocimientos eran útiles porque nos mostraban la manera como las cosas cambiaban y cómo nosotros podíamos influir en el cambio de nuestro país y de la humanidad en el futuro. De tal forma que el conocimiento no se archivaba, sino que nos permitía colaborar en la transformación, en la mejora de nuestra vida y de la de nuestros pueblos. Esa manera de pensar, además, tuvo una década de florecimiento en el mundo entero, no fue un fenómeno peruano; pero aquí, desde luego, se desarrolló mucho, al punto que nos permitió tener una nueva imagen de la historia del Perú, imagen que de alguna manera se maneja actualmente.

Pero el testimonio es que al cabo de un tiempo —menos por las lecturas que por la producción occidental y más por la manera como hemos vivido la década de los años ochenta—, lo que terminó ocurrien-

do fue el derrumbamiento del edificio sobre el cual se había construido toda la seguridad que presidía el gabinete del historiador. Este derrumbe se produce en el momento en que nos damos cuenta de que la historia no es tan ciencia como se pensaba, que la historia es un discurso como cualquier otro discurso, que la historia es el botín de todos. Esto es absolutamente cierto. Lo que más me atrajo de este cambio de actitud, lo que me permitió apoyarme y continuar en mi trabajo es que la historia tiene un discurso, es también una literatura, es una creación. Entonces, en la medida que es una literatura y una creación, contiene ese desafío que tenía la manera de encarar la historia hace un tiempo, cuando decíamos que estábamos contribuyendo a crear algo, a pensar el futuro. Por lo tanto, cuando vemos la historia de esta otra manera, cuando la vemos como una construcción mutable, aprendemos algunas cosas que son virtudes: la humildad, la tolerancia, la comprensión hacia lo otro, la variedad, la diversidad. Todo ello es diferente a la manera como construíamos nuestros objetos de estudio y los transmitíamos: como verdades universales, fuertes como flechas, como golpes que debían transformar a la humanidad. La humanidad se va a transformar justamente por la flecha de la tolerancia, de la apertura, de la diversidad. Entonces, la idea de este ensayo es muy simple: es el testimonio de cómo —en la práctica de hacer historia, de enfrentarse con los documentos— uno va cambiando la manera de acercarse a la realidad, la manera de percibirla y de situarla en la sociedad. Y esto que les ocurre a las personas individualmente, pasa también con las sociedades en su conjunto.

La idea que tengo es que la historia como discurso —en este momento hablamos de la “historia discurso”—, es un discurso, uno entre muchos; es el resultado de un juego de recuerdos y cuando hablamos de recuerdos inmediatamente aludimos a los olvidos conscientes o inconscientes. En el momento en que uno recuerda algo, ya olvidó otra cosa; es decir, cogió algo para afirmarse en lo que está recordando y dejó de lado otros elementos; subrayó algo, escogió. La historia es el juego de estos recuerdos con las visiones del futuro que las personas y las sociedades manejan en un determinado momento. La historia es la resultante de los recuerdos que uno elige para pensar en un tiempo pasado, pero esos recuerdos reviven con una visión del futuro que, consciente o inconscientemente tenemos de la sociedad en la cual vivimos; y esa visión del futuro desde luego está absolutamente impregnada del presente, es una respuesta a las demandas del presente. Esta visión del futuro puede tener algunas veces las características de la esperanza y otras veces las características del temor. Todas las épocas históricas han elaborado estos discursos hegemónicos o disidentes. El discurso histórico influye en el comportamiento de las personas, en las esferas del poder, en las decisiones, en el comportamiento de quienes deciden sobre el

destino de muchos, pero también en la vida diaria, en la manera como los hombres y las mujeres se relacionan unos con otros, en la manera como se tratan, en la manera como viven, como sueñan, etc. Y en esto influye el discurso de la historia. La historia como ciencia o como arte hace la labor de seguir a la inversa el proceso de construcción de su propio discurso; es decir, lo que buscamos es —a la inversa— cómo se fueron construyendo los discursos en la historia, cómo en determinado momento de la historia se fue leyendo el pasado, recordando cosas e intuyendo o queriendo otras en el futuro. Y cómo estas lecturas que en determinado momento se dieron, influyen en las lecturas que en otros momentos se van a hacer. De manera que la historia va hacia atrás, analizando la construcción de su propio discurso y con ello —para hacer esto— lo que hacemos los historiadores es proponer otros discursos o releer los que antes se elaboraron en función de lo que en este momento nosotros estamos sintiendo.

Hay una historia andina —y cuando digo “historia andina” lo digo ex profesamente— que nosotros los peruanos hemos partido y convertido en historia peruana, los bolivianos en historia boliviana, los ecuatorianos en historia ecuatoriana, etcétera; pero hay una historia andina. Si se da una mirada a largo plazo es más el tiempo en el que ha habido flujos de interrelaciones que el tiempo en el cual nos hemos afirmado en identidades separadas. La historia peruana propiamente no tiene más de dos siglos; es decir, la historia del Perú, nosotros como nación, no tenemos más de dos siglos. Este ejercicio de construir una memoria en función del futuro es un ejercicio que se ha venido haciendo en tiempos muy recientes. Si miramos la historia con ojos de larga duración resulta que ese esfuerzo de construir imágenes, de inventar imágenes que nos afirmen en la nacionalidad es algo que tiene muy poco tiempo en relación con el largo tiempo en el cual los hombres y las mujeres andinas han interactuado con la naturaleza, construyendo sociedades, mentalidades, tecnologías, etc.

Entonces, tenemos que hacer un esfuerzo por fusionar el tiempo previo con el tiempo republicano y una cosa importante que ha ocurrido en la historia del Perú es que la “historia peruana” se ha apropiado de muchos siglos de historia andina previa. Nosotros podemos hablar con toda justicia, con orgullo o con sentimiento extendido sobre la experimentación con las papas, con el maíz, la riqueza que esto significó. Nos apropiamos de ese pasado, “otros” (incluso colectividades diferenciadas dentro del gran colectivo que se postula nacional) podrían apropiarse también de él, pero nosotros lo hacemos porque hemos decidido que es nuestro, ése es un acto de voluntad. No hay un cordón umbilical entre el experimentador de papas del siglo XII con el consumidor de estos tubérculos de un supermercado a principios del siglo XXI.

Tratando de analizar distintos momentos de este proceso, llegamos a una reflexión respecto a lo que es la historia hoy día, respecto a lo que podrían ser los discursos que en este momento se manejan en la historia. Nos encontramos con algunas cosas muy interesantes y curiosas. Por ejemplo, estamos muy acostumbrados a decir cosas como: "Nunca antes se ha producido un proceso de globalización como el que estamos viviendo"; "Nunca antes hubo un fenómeno de violencia como el que vivimos entre la década de los años ochenta y los años 1992 ó 1993"; "Nunca antes pasó tal cosa". Entonces uno dice, bueno, pero bien miradas las cosas, la globalización que significó la invasión española (obviamente para los hombres y las mujeres que habitaban este territorio) fue un fenómeno bastante más fuerte y drástico que el fenómeno que vivimos ahora. La violencia que significó la muerte de 8 ó 9 millones en las narices del millón restante —que además vivía en condiciones totalmente diferentes a las condiciones en que había vivido anteriormente— es una violencia indudablemente mayor a la triste violencia que nosotros hemos vivido en años anteriores. Entonces, siempre nos acostumbramos a decir: "Nunca antes"; es decir, nosotros tenemos lo peor, tenemos lo mejor, tenemos lo más grande. ¡No! Siempre ha habido cosas grandes, en todo momento. No porque la historia nos va a dar grandes enseñanzas ni nada, pues la historia lo mejor que enseña es que las sociedades no aprenden mucho de ella. Simplemente cerramos los ojos, pero bien podríamos abrirlos, en la medida que eso nos va a dar una lectura diferente, más abierta a lo que podemos ser en el mañana.

Los historiadores en el Perú de hoy viven un doble desafío. Agobiados por un estrecho mercado que solicita sus habilidades, conviven sin embargo con una abrumadora demanda de imágenes, referencias, explicaciones, que siempre son mayores y más sutiles que sus posibles ofertas de respuesta discursiva. De cualquier forma, la presión (personal y social) de responder a las necesidades de la historia es muy grande. Los políticos leen la historia a su favor para fabricar sus figuras de predestinados, las instituciones buscan sus antecedentes (como las familias de "abolengo" buscaban y buscan sus genealogías), las regiones y los grupos sociales hacen lo mismo, y cuando no los encuentran, los inventan de las maneras más ingeniosas, para las que nunca falta un discurso historiográfico.

La principal demanda de la sociedad de hoy es la de las síntesis. Las instituciones —educativas, periodísticas, institucionales, culturales— piden imágenes globales, de fácil acceso. La proliferación de estudios monográficos, tesis universitarias, revistas especializadas, congresos, investigaciones individuales y colectivas han abarrotado de información las bibliotecas, sin proyectarse hacia las conciencias. Ha ocurrido lo que luego veremos pasaba en Francia y los principales cen-

tros de producción historiográfica: una inseguridad en la orientación y un raro vigor en la práctica. Lo contrario a lo ocurrido hasta 1980, cuando pocos y valiosos estudios lograron poner los ladrillos de una imagen revisionista y ácida acerca de la historia, que desbancó la que se había estereotipado desde la fundación moderna de la historia aristocrática y burguesa, obsesionada por el “alma nacional”, el “nosotros” que no pusiera en tela de juicio su preponderancia.

En otro contexto, el gran historiador Michel de Certeau se preguntaba: “¿Qué *fabrica* el historiador cuando ‘hace historia’? ¿En qué trabaja? ¿Qué produce? Interrumpiendo su deambulación erudita por las salas de los archivos, se aleja un momento del estudio monumental que lo clasificará ante sus pares, y saliendo a la calle, se pregunta: ¿De qué se trata en este oficio? Me pregunto por la relación enigmática que mantengo con la sociedad presente y con la muerte, a través de actividades técnicas”.

Como vemos, se trata de una batería de preguntas que desglosan la nuestra, tan simple, acerca del objeto de la historia “entre nosotros”. El punto de partida de la respuesta es la elucidación del “lugar de la historia”. Las instituciones, los espacios culturales o políticos y el momento social marcan la escritura de la historia. Lo que produce la historia es la sociedad, donde ocupa un “lugar”, sostenido y mantenido “por una disciplina que se desarrolla en obras sucesivas”: en la relación de nuestra disciplina con la sociedad se encuentra, precisamente, el objetivo de la historia.

Hay un componente de esta relación que tiene que ver con la práctica y la validación de la historia. Son las determinaciones de los espacios y los grupos actuantes, en determinado momento en el lugar de la historia, lo que determina el “valor de una obra”: “el libro o el artículo de historia es a la vez un resultado y un síntoma del grupo que funciona como un laboratorio [...], es el *producto* de un lugar” —escribía De Certeau—. Incluso los tipos de obra están marcados por esta dinámica. Por ejemplo, las obras de vulgarización son producto de una demanda proveniente de muchos consumidores, sus gustos y requerimientos fabrican un estilo, un discurso “literario” (deberá ser de fácil lectura, algunas veces con fotos y gráficos, con muchos subtítulos, y salir en revistas o periódicos de gran difusión) emitido por aquel que “tiene autoridad”. Mientras que las revistas especializadas, en las que el historiador hace su ascenso dentro del equipo de sus pares, se convierten en ejercicios “científicos”, especializados, parciales, casi esotéricos, del que trabaja con documentos (erudición), sometidos a métodos y técnicas aceptadas como “las convenientes y necesarias”.

Una determinada “fábrica”, una demanda, una producción y finalmente una recepción. Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart, Alberto

Flores-Galindo y, sobre todo, Manuel Burga subrayaron la génesis y la difusión de la “idea crítica” del Perú, por ejemplo. Hasta aquí hemos hecho una diferenciación y una relación entre: lugar (reclutamiento, medio, oficio), procedimiento (disciplina), texto (literatura).

Luego sigue la reflexión teórica sobre la “recepción”. Aunque ella va incluida de alguna manera en el “lugar”, tiene una especificidad que complementa la relación entre estos tres niveles y que aclara mucho la idea de que la historia es parte de la “realidad” de la que habla y que esa realidad puede ser captada como práctica.

En 1988, la revista *Annales* pidió una reflexión acerca de la crisis de las ciencias sociales, “visible en el abandono de los sistemas globales de interpretación, de esos ‘paradigmas dominantes’ que, en una época fueron el estructuralismo y el marxismo”. La historia, según la redacción de la revista, se mantenía “sana y vigorosa, y sin embargo, con incertidumbres debidas al agotamiento de sus alianzas tradicionales”, con la geografía, la etnología y la sociología. Indecisión y vitalidad eran las marcas de la práctica histórica.¹ A muchos kilómetros de distancia y en un medio muy diferente, con ritmos opuestos a los de los medios historiográficos de los países del primer mundo, en el Perú se vivía lo mismo. Sin embargo, las razones de esa situación eran diversas, como las manifestaciones culturales de la misma.

En el primer mundo, la historia producía un desplazamiento en las prácticas de la investigación y “sus principios de inteligibilidad”. La escritura, las lecturas, los lectores, podría sintetizar el título de un compendio de estas preocupaciones. Mientras en el Perú el discurso se mantuvo inmóvil, la práctica se encasilló o dio marcha atrás, las polémicas abiertas —sobre las que volveremos— y la crispación tomaron la escena a tono con la violencia de una guerra aparentemente nada entendible.

En los medios académicos occidentales, una transformación temática vino adherida a una nueva perspectiva. El desplazamiento era académico, producido por cuestionamientos que surgían de la confrontación de estrategias y perspectivas disciplinarias. Esta percepción no había llegado al Perú. Ni los medios universitarios, lecturas, temas de clases, tipos de cursos, publicaciones de difusión, autores comentados, lo reflejaban. Era un tema de “iniciados”. El solo planteamiento de una duda respecto a la “objetividad” de la historia y a su “carácter científico” era tenido como una herejía propia de ignorantes. En su encapsulamiento, el discurso histórico en el Perú, sin embargo, se fue transformando.

1. Roger Chartier, *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Gedisa, Barcelona, 1992, p. 45.

Para entender esta transformación es necesario recurrir justamente a ese nuevo utillaje que el discurso histórico occidental desarrollaba. Las “representaciones” como parte de la “realidad”, el engranaje de la “operación historiográfica” descrito por De Certeau, la “hermenéutica de la conciencia histórica” de Ricoeur. También, la historia de la “recepción”, desarrollada en Alemania, en relación al “lugar de la escritura” y el “lugar de la lectura”.² Un *espejo* en término de Borges, retomado por Flores-Galindo como “espejo roto”.

¿Cuál es la relación entre la historia y la ficción? Para simplificar, esta es la pregunta que resuena en los debates de los post estructuralistas. Las respuestas varían. Lo importante para nosotros es determinar que la estructura de las narraciones se inserta en los hechos mismos, que tienen una “comunidad formal”.³ Al mismo tiempo, en países como el nuestro, es común encontrar lo “normalmente excepcional”, junto con aquellos “acontecimientos fantasmales que se vuelven históricamente relevantes debido a su eficacia simbólica”.⁴ Los viejos *ñaqay* o *pishtacos* reaparecieron en la era de la violencia como “sacaosjos” en diversos asentamientos humanos marginales de Lima, mientras que en Huamanga un comerciante murió confundido como uno de esos seres. A la sazón, aparecieron importantes intervenciones analíticas desde la psicología, la etnografía y la historia. Nuevamente, Flores-Galindo tomó la materia y la tradujo en un discurso que le fue arrebatado por distintas lecturas que se hacían de sus afirmaciones. El *mundo andino* tomó forma en medio de la guerra interna, como fantasma, como esperanza o como trampa: un discurso y una representación se hizo parte de las conciencias peruanas de la década de la violencia.

Regresemos al discurso histórico peruano antes de la renovación producida por “la generación del 68”. Uno de los pocos historiadores peruanos que dedicó muchas páginas a la reflexión sobre la práctica de la historia fue Jorge Basadre. Podemos tomar muchas frases de sus escritos, siempre conmovedoras, gracias a la libertad y soledad con la que ejerció su oficio. “En este suelo hay una personalidad burilada por los siglos y una promesa por cumplir”, decía entre muchas otras afirmaciones referidas al sentido de la historia del Perú. Su fe y su afirmación no estaban exentas de dudas: “En estos tiempos revueltos, ¿para qué ocu-

2. Por ejemplo, Ottmar Ette, *José Martí. Apóstol, poeta revolucionario: una historia de su recepción*. UNAM, México, 1995.

3. David Carr, “La narrativa y el mundo real: un argumento en favor de la continuidad”. En: *Historias* 14. México, 1986, pp. 15-28.

4. Carlo Ginzburg, “El juez y el historiador”. En: *Historias* 26. México, 1991, pp. 3-14.

parse del pasado?", se preguntaba en 1940.⁵ Basadre abogaba por una historia de "afirmación nacional". Ese era el mensaje de la enseñanza de la historia, una historia que lime asperezas y que ligue elementos, en el tiempo y en el espacio, mirando el futuro. Era el tiempo que calificaba como la "edad de la negación". Una época de enfrentamientos que empezaba probablemente donde terminó su *Historia de la República*, en la "edad de la amargura" que siguió largamente a la Guerra del Pacífico. Su posición no era la del Estado como generador del Perú. El origen de la nacionalidad estaba en la experiencia en el tiempo, las ideas y los sentimientos, un "impulso colectivo" registrable allende el tiempo. En unas páginas miraba la historia toda, como proceso.

Alberto Flores-Galindo, en un artículo de combate ideológico con el naciente liberalismo, retomó y profundizó el mensaje historiográfico de Basadre.⁶ En torno a la lectura de la historia que hacía Hernando de Soto en su difundido *Otro sendero*, Flores-Galindo afirmaba que el Perú había nacido de una tenaz y persistente "lucha popular" contra el Estado. Hernando de Soto —según Flores-Galindo— daba vuelta al argumento de Basadre, era el Estado el obstáculo que había de ser superado. En el debate, el argumento de Basadre aparecía simplificado. Diríamos ahora que, lejos de contradictorio, el pensamiento de Flores-Galindo llevaba adelante el de Basadre.

Alberto Flores-Galindo, en *Buscando un Inca*, y Manuel Burga —partícipe del mismo discurso— en *Nacimiento de una utopía*, acometieron la tarea de "leer" la historia con una mirada larga y sistemática, la que Basadre reclamaba en su "prólogo" a Riva Agüero y en sus artículo de 1941 sobre la enseñanza de la historia. En su "prólogo" a *La historia en el Perú* de José de la Riva Agüero, Jorge Basadre desarrolla un planteamiento de base respecto al sentido de la historia en el Perú. Se trata de la obra fundacional de la historiografía en el Perú y, a partir de ésta, plantea un derrotero para el discurso histórico.⁷ Es un bello escrito metodológico donde nuestro historiador de la República aboga por una "historia con sentido", con *trama*, lejos de la erudición estéril a la vez que de las generalizaciones fáciles. Como punto de partida, una llamada de atención respecto a la necesidad de la narración: "No se puede interpretar si los hechos principales no se han aclarado y ordenado".

5. Jorge Basadre, "En torno a la enseñanza de la historia del Perú". En: *Historia* 5. Lima, 1943, pp. 517-542.

6. Alberto Flores-Galindo, "Los caballos de los conquistadores, otra vez". En: *Tiempo de Plagas*. El Caballo Rojo Ediciones, Lima, 1988, pp. 197-215.

7. Jorge Basadre, "Prólogo" a *La historia en el Perú* de José de la Riva Agüero. PUCP, Lima, 1965.

Las virtudes de la *trama* serían la imaginación y el estilo del historiador, que son “espíritu filosófico y sintético, profundidad y arte de composición”. Basadre hacía hablar a Porras, el líder de los primeros escritores de la historia moderna. En su recorrido por la historiografía europea, con la que parangona a Riva Agüero, Basadre no sólo se detiene en el alemán Mommsen (a quien Flores-Galindo considera su verdadero inspirador), sino que menciona a Emery Neff y su *The Poetry of History* (New York 1947), donde se postula la tesis de que la gran historia debe ser tratada como arte (adelantados a las polémicas que Hayden White y su *Metahistoria* desataron en la nueva historia europea).

Cuando Basadre escribe sobre Riva Agüero, llama la atención sobre un tema que a ambos ocupó en esencia: la identidad nacional. La misma demanda que, desde planteamientos opuestos, fue abordada en la década de los años ochenta: “En el Perú la historia debe decirnos, sobre todo, de dónde venimos, quiénes somos”. Entonces, se detiene en la polémica que el mundo Inca (y su redescubrimiento) despertó entre la intelectualidad de la década de los años veinte, incluyendo el discurso de Mariátegui. Flores-Galindo señalaba cómo esa mirada de la historia previa había cambiado de sentido en el debate más reciente: “Hemos pasado de la obsesión por el pasado, al nacimiento de un nuevo tipo de relación con la memoria y los recuerdos: dejamos de estar dominados por los muertos y queremos hacer de la historia sólo un instrumento para edificar —como diría Basadre— una nueva morada”.

Magdalena Chocano publicó una aguda reflexión,⁸ enfatizando en la ucronía (pensar la historia como pudo haber sido y no fue) más que en las oportunidades perdidas, tomó el discurso de Basadre como punto de partida de un cierto recurso a la frustración en el lenguaje histórico peruano. Sin dejar ese tono, los historiadores de la crisis desarrollaron, según ella, un discurso profético que respondía a las ansias de salvación de la sociedad y creaba un modelo de heroísmo intelectual. Su artículo fue un murmullo solitario. Muy bien recibido por su puntual y claro llamado de atención, fue tomado en cuenta como referencia [...], para luego volver al combate.

Los códigos ideológicos cambiaron como lo hicieron las condiciones de la producción histórica y el propio discurso histórico. El “mundo andino” —con todo lo vacío que puede ser de contenido y con todo el peso histórico que puede tener la tarea de su conversión en programa para el futuro— se convirtió en el centro de las reflexiones, fue un discurso que se convirtió en parte de la realidad. Un libro de difusión bastante ase-

8. Magdalena Chocano, “Ucronía y frustración en la conciencia histórica peruana”. En: *Márgenes* 2. 1987, pp. 43-60.

quible a los estudiantes y profesores, editado por un periodista que llevaba a las páginas de los diarios el discurso de los historiadores en sus entrevistas, es el mejor ejemplo. Carlos Arroyo juntó algunos de los nombres más importantes de la historiografía peruana.⁹

Entre Incas, lucha anticolonial, movimientos campesinos, desborde y violencia, la compilación de Arroyo terminaba en el “redescubrimiento de lo andino”. Nuevamente Flores-Galindo, junto con Burga, Montoya y otros, firmaban lo que en los medios estudiantiles, de difusión cultural y política, había ganado el interés general. La polémica no estuvo ausente. Las acusaciones de “esencialización de lo andino” y carácter conservador o reaccionario, no se dejaron esperar. La respuesta a esta crítica fue el “prólogo” del último libro que escribió Alberto Flores-Galindo, “al correr de la máquina, con tanto apasionamiento como sinceridad”. Ahí resentía la incomodidad que en diversos medios académicos causaba la profusión de estudios andinos y la connotación despectiva que encontraba en la acuñación del término de “neo indigenismo”. El extremo era la atribución de alianzas con el senderismo por parte de los que estudiaban lo andino, lo que se “desliza siguiendo los viejos mecanismos del chisme limeño o del correo de brujas”. El tono, esta vez, fue más crudo, dejando traslucir la crispación que en el lugar social de la historia se había producido, al calor del fuego cruzado de la guerra.

Al final de esta coyuntura, quien más cerca estuvo de la pregunta que motiva esta reflexión fue Manuel Burga.¹⁰ Luego de hacer un balance de cómo el discurso histórico europeo responde a un tipo de historia concebida como un ascenso y un éxito, pasa a dar cuenta de un breve esquema de la historia andina como sucesivas “modernizaciones frustradas”, que debieran dar como resultado una “conciencia de los problemas históricos”. ¿Para qué la historia, entonces? para ubicar un proyecto de futuro, que parte de “apreciarnos mejor a nosotros mismos”, “conocer mejor el presente”, “ser objetivos” y “crear una memoria nacional”. Finalmente, da su versión sobre esa posible memoria nacional que informe un proyecto de futuro, que no fracase como los anteriores por su carácter de impuestos y antipopulares. Su posición la llama “historia nacional crítica”, superación de los discursos históricos hispanistas (el de Riva Agüero), criollos (los de Porras y Basadre) e indigenistas nacionales (los de Tello y Valcárcel). Esta historia es parte de un nacionalismo moderno que deriva de “un nacionalismo andino en progresión cons-

9. Carlos Arroyo (ed.), *Encuentros. Historia y movimientos sociales en el Perú*. Ediciones Memoriangosta, Lima, 1989.

10. Manuel Burga, *Para qué aprender historia en el Perú*. Derrama Magisterial, Lima, 1993. Véase asimismo su síntesis en este libro.

tante"; y ha sido practicada desde Pablo Macera, Luis Lumbreras, hasta Alberto Flores-Galindo.

Si se mira bien, el planteamiento de Burga es muy similar al que Basadre hiciera en 1931 acerca de la finalidad docente de la historia.¹¹ ¿Para qué conocer y divulgar la historia, entonces? —se preguntaba—. Por una finalidad patriótica, de afianzar la memoria, crítica a la vez que visionaria: problema y posibilidad a la vez.

Efectivamente, luego de los tiempos de la guerra, vino un exitoso programa de "demolición de la memoria" por obra del discurso oficial. La crispación pareció ceder, junto con el alivio por la conjuración de la subversión; pero el perfil del historiador volvió a un plano secundario.

Finalmente, el discurso contemporáneo. Creo que hay pocos discursos en el Perú de los últimos años que hayan tenido la fuerza del de la identidad. El discurso de la identidad y el discurso de la andinidad que están más o menos emparentados. Yo creo que ha sido el discurso más fuerte, el más rico después de la época en la cual empezábamos a investigar y donde habían verdades contundentes. El mundo podía cambiar, el Perú podía ser una sociedad mejor, más justa y redistributiva, eso es lo que se pensaba. Cuando nos encontramos en la vorágine de la vida cotidiana de la década de los años ochenta, esas ilusiones que se tenían en las décadas de los años sesenta, setenta, se pierden y nos enfrentamos a circunstancias bastante más dramáticas. Entonces, ¿qué respuesta elaboran la sociedad y sus historiadores para encarar esta angustia del presente? Elabora un discurso de identidad y se afirma en el pasado. Ahí donde el presente no satisface, ahí donde el presente agobia, ahí nos íbamos al pasado y tomábamos del pasado algo que nos hiciera sentir mejor en distintos grupos sociales; ya que este discurso de identidad no era un discurso que manejara un grupo y otro grupo no, era un discurso que manejaban sectores populares, sectores acomodados y grupos de poder en el país. Una imagen de la historia. Recuerdo muchísimo algo que puede ilustrar esta afirmación: tuve la suerte de ser jurado en un concurso de pintura campesina a propósito del V Centenario del Descubrimiento e Invasión de América. ¿Cómo pintaban los campesinos la historia? Pintaban la historia como un español maldito flagelando al indio y el indio como un ser sometido al flagelo. Eso era lo que pintaban los campesinos. Entonces uno dice, bueno, claro, hay un discurso de la injusticia, la denuncia de la injusticia, del abuso que cometieron, de la barbarie que se cometió. ¡Bravo! ¡Qué bien! ¡Es justo que una sociedad reclame por algo injusto! Pero, ¿por qué no se elabora un discurso diferente? ¿Por qué no hay un discurso con un indio altivo? Un

11. Jorge Basadre, *Perú: problema y posibilidad*. F. y E. Rosay, Lima, 1931.

indio resistente, un indio creativo de una sociedad andina, una sociedad indígena que a pesar de las olas modernizadoras y de cambio cada vez más brutales, cada vez mayores, sigue viva, sigue siendo un patrimonio del Perú como nación. ¿Por qué no elaborar un discurso así? ¿Y por qué los propios campesinos no lo tienen? ¿Por qué no lo pintaban? A mí me gustaría decirles “píntenlo así”, pero desde luego no se trata de la voluntad que yo tenga, sino del empate de lo que yo pueda decir, de lo que pueda escribir, con lo que me puedan leer, con lo que pueda llegar a este consumo de historia que necesitan todas las naciones, todas las sociedades.

Termino señalando que me parece que justamente lo que tenemos es un cierto silencio, un cierto vacío, creo que lo he escuchado esta mañana dos o tres veces: “No hay alternativa” ¿Por qué no hay alternativa? ¿Por qué no pensamos en alternativas? En este momento, hay una situación muy especial. Y con esto termino. Yo soy un orgulloso de la producción historiográfica peruana, creo que la producción de la historiografía peruana, de los hombres y las mujeres que escriben, que leen, que investigan, que van al archivo, que publican libros, artículos, es algo realmente asombroso, bueno, que ha permitido transformar las imágenes de la historia del Perú. Hay una imagen de la historia del Perú que se maneja, que es producto de una generación de historiadores que ayudaron a formarla; pero lo que ocurre ahora es que esa riquísima producción historiográfica peruana no llega, no empata con los discursos generales. De tal manera que hay dos imágenes de los distintos momentos históricos: la que se consume y la de la investigación histórica. Se tiene que producir ese empate, pero ese empate no se va a producir simplemente por la vocación del historiador, sino que se va a producir en el momento en que el destino vuelva a hacer reencontrar las plumas de los que escriben con las manos de los que construyen. Y como siempre ha pasado en la historia del Perú —y aquí aprovecho también para apropiarme de la historia pasada, que no era la peruana— lo que siempre ha ocurrido (y lo dijo el gran poeta Emilio Adolfo Westphalen) es que incluso en los momentos más oscuros —cuando parecía que no había salida— la sola presencia de una pequeña luz al final del camino ha sido suficiente para que los hombres y las mujeres andinos hayan vuelto a construir con anhelo y esperanza lo que venía o lo que esperaban que viniera. En este nuevo proceso que se abre, como buenos historiadores, sus actores deben saber y tener presente que todo lo vivido no ha sido en vano.



Territorio y fronteras en la Historia del Perú contemporáneo

CARLOS CONTRERAS

Una de las imágenes más persistentes que los peruanos tenemos de nuestra propia historia es la de ser un país venido a menos con el correr de los tiempos. Junto con los egipcios, los iraquíes o los mexicanos, los peruanos formamos ese grupo de naciones que ha optado por fundar su "identidad" primordial en un antiguo imperio, mezcla de historia y de leyenda. Secuela de dicha decisión ha sido un sentimiento de decadencia, que encuentra su expresión gráfica en una secuencia cronológica de mapas peruanos que los textos escolares y manuales de historia difunden reiteradamente. El vasto territorio del Tahuantinsuyu, con sus casi tres millones de kilómetros cuadrados, abarcando desde la actual Colombia hasta el sur chileno, todavía encuentra un parangón en los primeros trazos del Virreinato de los siglos XVI y XVII, aquel de los tiempos en que se acuñó la frase: "¡Vale un Perú!".

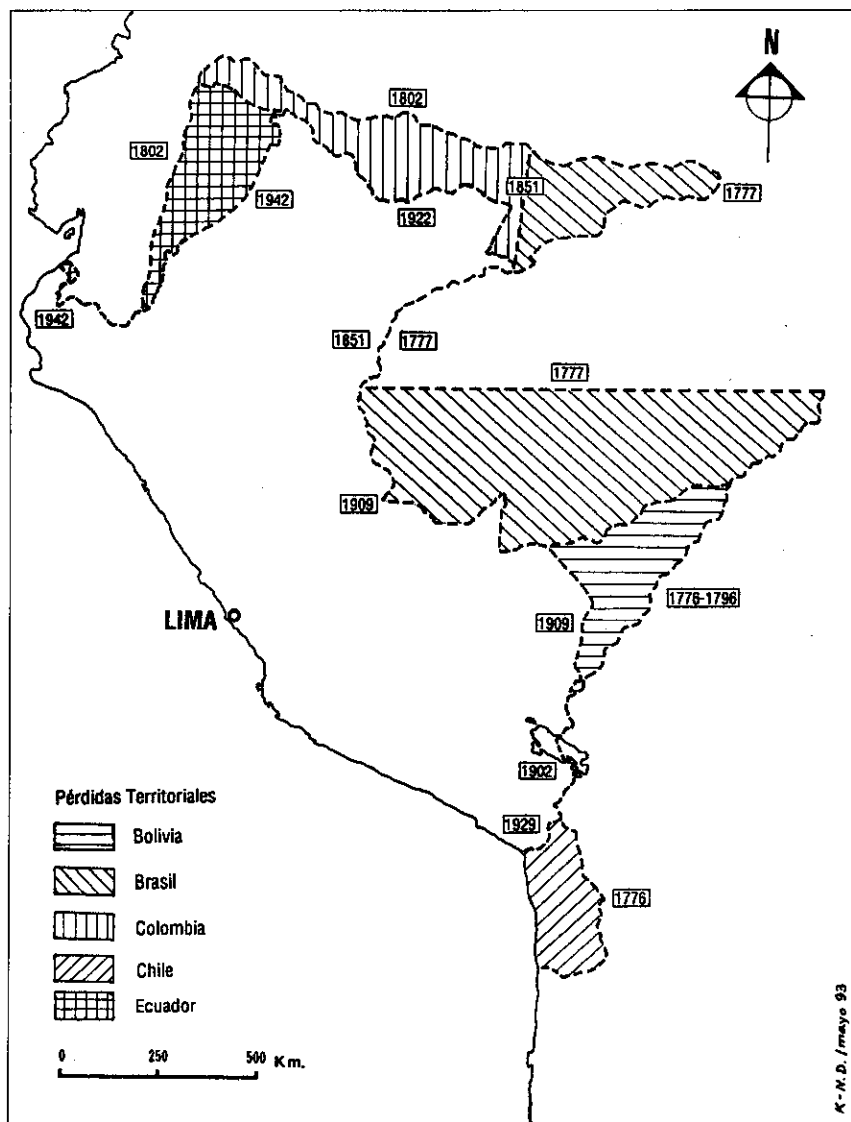
Ya en vísperas de la independencia el país se veía bastante reducido, pero su silueta todavía muestra una cabeza enorme y graciosa, cuya melena, como ondeada por el viento, se interna profundamente en la amazonía. Es el mapa que los historiadores de los límites llaman el del *uti possidetis* (lo que tuvisteis, tendréis) de 1810. Durante la República, como un león descoronado, el país pierde la melena: por el sur le rebanan una suerte de coleta, los vecinos del oriente le serruchan una puntiaguda cadera. A semejanza de una piel de zapa, en cada siglo transcurrido el Perú pareciera haber perdido no sólo riquezas y preeminencia, sino asimismo cuerpo físico; es decir, territorio.

¿Es ello mito o realidad?

Lo descrito en los párrafos anteriores, ¿es, sin embargo, solamente una imagen “elaborada” por nosotros mismos o es efectivamente un reflejo de lo que realmente aconteció? En resumen: ¿es mito o es realidad? Acérquemonos a los hechos para luego volver a esta pregunta. El Perú nació como Estado nación independiente en la década de los años veinte, en medio de un continente en llamas que luchaba por dejar de ser una colonia española. Emancipado el continente y arriadas las últimas banderas españolas (aunque algunas quedaron flameando en las islas del Caribe por casi un siglo más), los hombres, así liberados, debían ahora decidir si iban a juntarse todos bajo una gran nación (el ideal bolivariano) o si iban a dividirse en varias naciones. Toda la “América española” —como se le llamaba antes de tomar el nombre de “América Latina” en la segunda mitad del siglo XIX— contenía hacia 1820 unos 20 millones de habitantes, cifra inferior a la población que en ese momento tenía Francia o Rusia, por ejemplo, que funcionaban ya entonces como una sola nación.

Las grandes distancias del continente americano y las dificultades en comunicar territorios separados por desiertos, cordilleras y mares, aconsejó, sin embargo, organizarse en varias naciones. Con el término “naciones” se había designado en los siglos anteriores a comunidades de hombres cohesionadas por un mismo gobierno, una misma religión, una misma lengua y, en general, unas mismas costumbres. Los cronistas españoles del siglo XVI llamaron, por ejemplo, a los indios “huancas”, o “taramas”, o “soras”, “naciones”. Es decir, la palabra funcionaba como sinónimo de “tribus” o “grupos étnicos”; pero a inicios del siglo XIX el término “naciones” aludía ya a comunidades humanas mucho mayores. Ya no compuestas de algunos miles, sino incluso de millones de individuos. Pasaron a ser lo que el sociólogo estadounidense, Benedict Anderson, ha llamado “comunidades imaginadas”. Imaginadas, porque en las naciones modernas es imposible que un hombre pueda llegar a entrar en contacto, a conocer, a saber en concreto de todos los demás miembros de la comunidad nacional. Apenas conocerá personalmente a una mínima fracción, pero gracias a los periódicos, la literatura, la historia y, hoy diríamos también gracias a la televisión, la radio y la Internet, sí puede “imaginar” al resto, a la “gran nación”.

La “nación” del siglo XIX era entonces una comunidad humana más grande que las anteriores. Fácilmente mil veces más grande. Era ya difícil que todos compartiesen realmente las mismas costumbres, lengua, religión y demás rasgos. En la medida que una población de varios millones de hombres se dispersaba a lo largo de cientos de miles de kilómetros cuadrados, resultaba lógico que las costumbres de comidas, hábitos económicos, formas de llamar las cosas, de usar el idioma y otras



cosas más, se diferenciaban de comarca en comarca y de región en región. ¿Qué era lo que mantenía unida y daba sentido, entonces, a la nación? La respuesta tendría que ser un conjunto variado de cosas, pero si tuviéramos que escoger una sola, ella sería: un mismo gobierno. La nación moderna se organizaba, no ya sobre una base religiosa o un linaje racial, como en el pasado, sino fundamentalmente sobre una base política: un

Estado. De donde provino la expresión “Estado-nación” para referirse a ella. Durante el siglo XIX el mundo se llenó de “estados-naciones” por todos lados. Fueron desapareciendo los imperios, los sultanatos, los reinos y las tribus, para irse fundiendo en “estados-naciones”.

No había nación sin Estado, ni era concebible Estado sin nación. Pero aquí entraría en juego un tercer elemento: el territorio. Los nuevos estados-naciones necesitaban establecer el ámbito preciso de su accionar. Como el Estado debía cobrar impuestos, educar a los habitantes y administrar justicia de acuerdo a códigos previamente establecidos, entre otras tareas, requería demarcar el área física sobre la que actuaría. El Estado-nación demandaba, pues, un territorio delimitado, ya que ejercía un gobierno sobre hombres, pero sobre hombres actuando dentro de un determinado espacio o suelo.

Las naciones americanas o “países”, como comúnmente pasó a llamarse a esta trilogía de nación, Estado y territorio, debieron demarcar sus fronteras. Una vez que revisemos los medios jurídicos e históricos que disponían para ello, comprenderemos por qué este proceso tomó aproximadamente un siglo, y en algunos casos más, como en el Perú. Para comenzar, se tomó como base la propia demarcación que España había impuesto en los territorios americanos antes de iniciarse las luchas de la emancipación, según su clasificación en virreynatos, audiencias, capitanías y comandancias. Las dos primeras eran unidades de gobierno político-administrativo, siendo de mayor jerarquía los virreynatos; mientras las dos últimas eran unidades de defensa militar, que correspondían sobre todo a provincias fronterizas. Sobre este esquema se montaba la división eclesiástica —arzobispados y obispados— que no necesariamente coincidía con las otras. Todo ello complicó la delimitación de las fronteras de las nuevas naciones.

Las autoridades españolas no habían puesto suficiente celo en fijar los límites entre sus unidades de gobierno en América, debido a que todas pertenecían a la misma “Corona” de los Borbones. También porque en muchos casos desconocían la geografía de buena parte de sus dominios. En consecuencia, aplicar el principio del *uti possidetis* arrastraba varias complicaciones, ya que en más de un caso las fronteras entre audiencias o capitanías estaban fijadas de manera muy vaga.

Tuvieron, entonces, que echar mano de otro principio: el de la “libre determinación de los pueblos”, según el cual —en una suerte de plebiscito— las poblaciones podían decidir a qué país querían pertenecer. Este principio estaba lleno de suspicacias; por ejemplo, ¿quién haría la convocatoria y organizaría el plebiscito? ¿quiénes podrían expresar su voluntad? Es decir, ¿quiénes eran “los pueblos” que debían decidir “libremente” su pertenencia a tal o cuál parte? No había padrones o registros de los habitantes y los censos coloniales sólo habían abarcado

partes incompletas del territorio. En muchos casos, como por ejemplo en la amazonía, se trataba de territorios escasamente colonizados, donde organizar la consulta era impracticable. Así, podríamos señalar, que a mayor despoblación del territorio y mayor desconocimiento del mismo, mayor dificultad para demarcar.

En muchas partes de América hispana las comunidades regionales eran relativamente débiles, en el sentido que los lazos sociales y económicos que las soldaban en conjuntos articulados y armónicos no se habían desarrollado suficientemente. Una prueba de ello es la misma facilidad y, hasta cierto punto, desorden, con que el Estado español procedió a cambiar continuamente, en el último siglo colonial, la demarcación de sus dominios americanos. Se creaban nuevas audiencias o virreynatos, luego se les anulaba; se decidía que tal circunscripción pasaba a depender de este virrey, para más tarde dar marcha atrás y hacerla depender del otro. Y, me pregunto, ¿dónde estaban las poblaciones que no reaccionaban frente a estos cambios erráticos? Éramos como masas dúctiles que ya podían torcerse hacia un lado u otro. No era la organización social y económica existente la que se imponía sobre la demarcación política, sino al revés. ¿Quién reclamó, por ejemplo, cuando el territorio de Puno fue anexado, en 1776, al Virreinato del Río de la Plata? ¿Y quién reclamó al otro lado, cuando en 1796 dicha intendencia volvió al virreinato peruano?

Los nuevos países latinoamericanos partieron de núcleos relativamente pequeños, representados por sus principales ciudades y regiones más pobladas. Fue en esos espacios donde pudieron levantarse los impuestos, organizarse gobiernos locales dependientes del gobierno central y administrarse justicia de acuerdo a las leyes dictadas por las autoridades pertinentes. Como lo decía un viajero del siglo XIX que recorrió el Perú pocas décadas después de la Independencia: "la Constitución sólo regía en las ciudades; a mucho andar, en las villas" El país *real*; es decir, aquel donde el nuevo Estado nacional ejercía efectivamente su autoridad, era una especie de archipiélago salpicado, que incluía básicamente a las ciudades, algunos valles en torno a ellas y los caminos que las unían (y éstos no siempre, porque solían ser asolados por bandoleros, que los convertían en una tierra de nadie). El resto era una suerte de país *virtual*, donde el Estado nacional no llegaba, convirtiéndose en un espacio en el que regían normas y costumbres propias, que solían ser identificadas desde las ciudades como "bárbaras".

Pasada la mitad del siglo XIX, como un joven que de pronto quiere conocer su propio rostro, las jóvenes repúblicas latinoamericanas se lanzaron a la empresa de elaborar *mapas* o cartas del territorio nacional, así como a misiones de exploración del territorio que figuraba en ellos pero eran casi del todo desconocidos. Se contrató misiones de geógrafos

europeos para la labor. Nadie quería quedar atrasado en esta competencia, ya que existía la idea de que el primero que incluía un territorio dentro de "su mapa" ya había puesto una pica en Flandes. De este modo, todos los países bosquejaron mapas generosos, incorporando como suyos, territorios cuya pertenencia no era del todo (y a veces nada) clara.

El primer mapa peruano fue el presentado por Mariano (¿) Paz Soldán en el *Atlas del Perú* que el gobierno peruano hizo imprimir en París en 1865. Era un mapa cuya vista hoy nos entenece por los gruesos errores que comete en materia de ríos y demarcación de las regiones. Más de la mitad del territorio nacional incluido en ese mapa, no sólo que no formaba parte del país *real*, sino que ni siquiera había sido, ya no digo colonizado, sino simplemente explorado. Cuando se realizó el censo de 1876, por ejemplo, el recuento demográfico no cubrió más allá del 50 por ciento del territorio del mapa de Paz Soldán, que fue el mapa "oficial" del Perú hasta el final del siglo XIX.

Los mapas comenzaron a ser usados como instrumentos de polémica acerca de cuál debía ser la frontera entre las naciones. Fácil es suponer que cuando se juntaban los mapas el rompecabezas de países no se armaba así nomás. Todos tenían áreas que se superponían con las del vecino.

Junto con los colores de la bandera y el himno de la patria, la silueta del mapa adquirió carácter de símbolo nacional; se convirtió en algo así como la plasmación gráfica de la identidad de una nación. Idea que fue alimentada por el positivismo geográfico de la época, según el cual un país valía menos por su arte, su cultura y su industria, que por su extensión territorial, su población y su comercio, expresado todo ello en cifras que propiciaban comparaciones, normalmente odiosas.

Estos mapas primigenios incorporaban entonces —seamos conscientes de ello— lo que en el lenguaje diplomático se conoce como "posiciones polémicas" o "aspiraciones máximas". Casi nunca coincidían con realidades efectivas. Se incluía en ellos territorios nunca hollados por hombre conocido, selvas impenetrables, desiertos ignotos donde jamás se había hecho presente funcionario público alguno ni existía una mínima forma de colonización social. Los mapas patrióticos contenían dosis de deseo, imaginación y capricho; eran mapas más bien anhelados, que objetivos; actos de reivindicación, antes que de constatación geográfica.

Perú no escapó a esta práctica. Como tampoco, por supuesto, Ecuador, Colombia, México o Bolivia. La excepción en América Latina podrían ser países como Brasil o Chile, cuya imagen histórica —construida conscientemente— ha sido la de ser naciones que, al revés de las otras, se presentan como venidas de menos a más. Por ello no es extraño que la mayoría de países sudamericanos se consideran a sí mismos como naciones que han perdido territorios —los austriacos del Nuevo Mundo,



Mapa del Perú hecho por Mariano Felipe Paz-Soldán en 1865. Fue publicado en el *Atlas Geográfico del Perú*, del mismo autor. París, 1865.

para citar a Pablo Macera. Pero si todos perdieron, entonces, ¿quién ganó?

Revisemos el caso de Perú y Ecuador. Cualquier ecuatoriano, incluyendo a los mejor informados y leídos, cree saber que su país perdió en la guerra del 41 “la mitad de su territorio”. Pero ése es otro mito. Lo único que perdieron fue el mapa, la cartulina. Si fuera verdad que

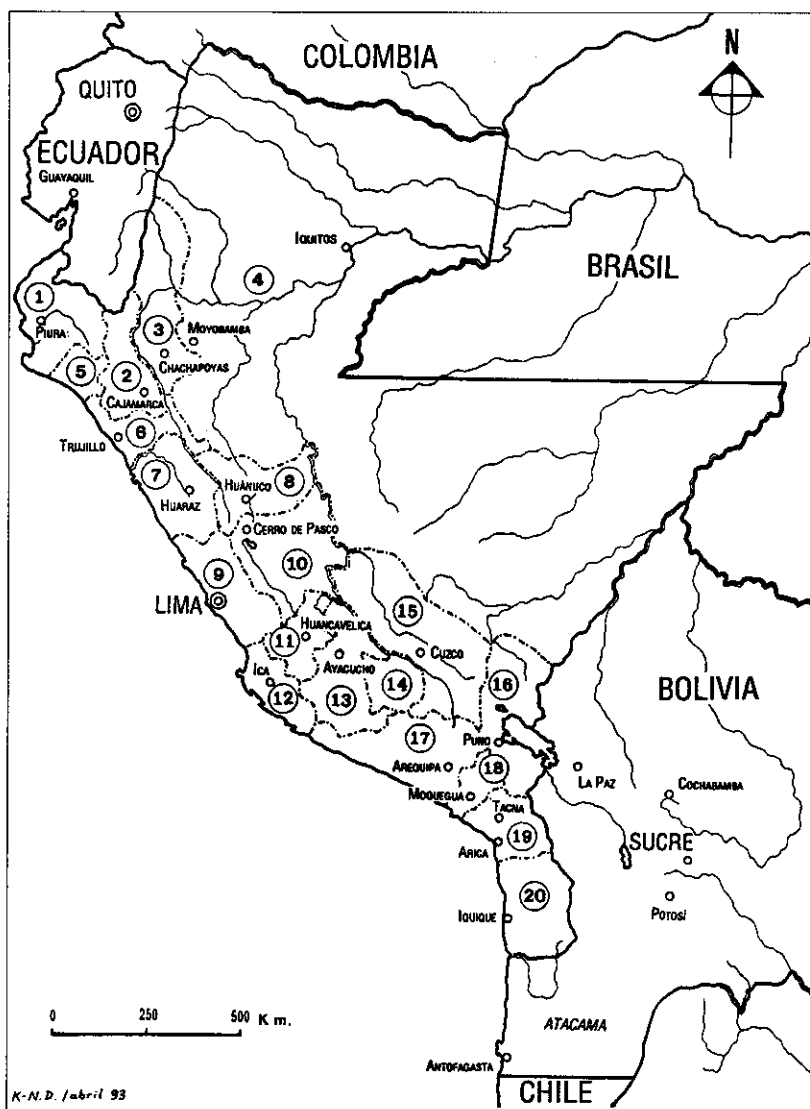
Ecuador controlaba regiones como la de Iquitos o Jaén, ¿dónde están las pruebas de ese dominio efectivo? ¿Cuál fue, por ejemplo, el resultado de las elecciones presidenciales de 1940 (o cualquier fecha anterior a la guerra del 41) en Jaén? ¿O cuánta fue la recaudación para el tesoro ecuatoriano de la aduana de Iquitos, que recibía grueso comercio del Atlántico en dicho año? ¿Pudieron efectuar allí algún censo de población u otro tipo? ¿Quién era la ecuatoriana autoridad —gobernador o prefecto— en esas localidades supuestamente arrebatadas por el ejército peruano tras el conflicto bélico? ¿Quién el jefe del puesto policial? ¿Qué litigios se entablaron ahí bajo las leyes ecuatorianas? Preguntas todas que quedarán sin respuesta porque la “posesión” ecuatoriana de esa “mitad territorial” se reducía a un mapa de papel.

Decíamos que el Perú tampoco escapó a ello. Revisen cualquier libro escolar anterior al Protocolo de Río. Vemos ahí la figura de un Perú cabezón, cuya frontera nororiental casi llega a las goteras de Quito. Ese mapa es otra ficción. Nunca tuvimos control efectivo de las provincias de Napo, Pastaza o Zamora, prefectos gobernando, agentes fiscales cobrando impuestos, jueces administrando justicia peruana. Las mismas preguntas del párrafo anterior quedarían también en este caso sin respuesta.

En conclusión, una cosa es el mapa *polémico*, argumental, y otra el mapa efectivo y real. En relación a este último, la guerra del 41 apenas significó una modificación de lo que ambas naciones *realmente* controlaban. ¿Qué era lo que realmente controlaban? La respuesta se halla en un poco difundido mapa, llamado del *status quo* de 1936.

Junto a los ya mencionados principios del *uti possidetis* y la “libre determinación de los pueblos” (Perú reivindicó Jaén y renunció a Guayaquil, precisamente siguiendo este segundo principio, ya que de acuerdo al primero no tendríamos derecho a Jaén, aunque sí a Guayaquil), un factor decisivo para el trazado de las fronteras fue la colonización y ocupación efectiva del territorio de frontera. Esto requería de hombres y capitales. Escasa población y poco dinero disponibles eran malos colonizadores. Un territorio nuevo no rinde frutos a corto plazo, sino a muy largo plazo. Es necesario que se estimule el poblamiento de las nuevas regiones, facilitando el traslado a ellas de los hombres; que se abran caminos y se erijan puertos por donde puedan comunicarse con el resto del país y con otros puntos de comercio extranjeros; y que se brinde seguridad y defensa a los nuevos asentamientos.

Todo ello pasaba por la consolidación del Estado independiente. Consolidación significaba un Estado estabilizado, con rentas fiscales regulares y suficientes, con autoridad efectiva para imponer las leyes y con procedimientos disciplinados y equitativos para rotar a los hombres en los cargos de gobierno. Donde mas precozmente se logró dicha con-



El Perú “cabezón”. Mapa tomado de Franklin Pease G.Y., *Perú, hombre e historia: la República*. Lima: Edubanco, 1993, p. 6.

solidación, pudo avanzarse más pronto y con mayor eficacia en la labor de colonización y de las áreas fronterizas. El país de papel pudo irse convirtiendo en un país real.

Gracias al apogeo del guano, desde mediados del siglo XIX, el Estado peruano pudo alcanzar cierto grado de consolidación. Las exportaciones del fertilizante dotaron de fondos al Estado, que pudo ampliar en pocos

años su burocracia civil y militar. Al interior llegaron prefectos y sub-prefectos, jueces y policías que, aunque no siempre premunidos de las virtudes propias de un funcionario público, ampliaron la cobertura del Estado. Fue así que desde esos años se inició la exploración y colonización del territorio amazónico del que hoy disfrutamos. En 1847 se erigió el fuerte de San Ramón y en 1869 la colonia de Chanchamayo, en la selva central. Alrededor de 1850 se fundó la colonia del Pozuzo con colonos alemanes, aunque luego fue bastante abandonada por los gobiernos. Iquitos habría nacido en 1841 como un refugio de los sobrevivientes de la masacre de Borja en dicho año, pero su despegue como población recién empezó en 1858, cuando una convención con Brasil, permitió la libre navegación por el río Amazonas. Geógrafos y exploradores norteamericanos y europeos fueron contratados por el gobierno del Perú para realizar los estudios que permitieran abrir caminos, puntos de tránsito y futura colonización. En Iquitos fue importante, por ejemplo, la labor de James Orton y la de la Misión Tucker.

Los países americanos, como Estados Unidos, Brasil y Chile, se caracterizaron por consolidar sus Estados más tempranamente que el resto. Estados Unidos porque había comenzado su vida independiente con anterioridad a la América española o latina; Brasil, porque pudo esquivar una guerra de independencia y nació más pacíficamente a la vida autónoma bajo la figura de una monarquía imperial; y Chile porque gracias a la buena cohesión y organización de su clase dirigente —en un país que en ese entonces era muy pequeño— pudo consolidar su “República conservadora”. En el otro extremo se sitúan países como México, Bolivia, Ecuador o Argentina, donde la precariedad de su organización estatal hasta varias décadas después de la independencia los llevó no exactamente a perder territorios, ya que no se pierde lo que nunca se tuvo, sino a quedar rezagados en la competencia por ganar las tierras de frontera.

No se perdió lo que nunca se tuvo

Volvamos a la pregunta inicial: ¿mito o realidad? Casi todos los “desposos territoriales” que habría sufrido el Perú después de su independencia son totalmente imaginarios, en el sentido de la frase puesta arriba como subtítulo. Nunca tuvimos posesión efectiva de aquello. En cambio, por oposición, sí son más dolorosas, verdaderas amputaciones de la nación, los territorios perdidos donde sí hubo previo dominio efectivo, aunque algo laxo —todo hay que decirlo— del Estado peruano. Son los casos de las provincias del sur: Tarapacá y Arica, y de Leticia, en el extremo nororiental. Las primeras, perdidas por entrar en una guerra

insensata; la segunda, por evitar entrar en una guerra, quizás también insensata.

Salvo lo mencionado, creo que nuestro país nunca fue físicamente más grande que hoy; ni siquiera en tiempos del Tahuantinsuyu. Gracias a los modernos medios de comunicación el país ha crecido, no disminuido. Ello vale también para las demás naciones sudamericanas. El país real se va pareciendo cada vez más al del mapa. El mapa puede parecer hoy más pequeño, pero esa es sólo una ilusión gráfica. Dice el dato numérico que nuestro territorio contiene 1'285 215 16 kilómetros cuadrados. Incluso en este momento no los conocemos ni controlamos todos, pero sí un porcentaje muy superior al de hace siglos e incluso décadas. Aquello que los países latinoamericanos han erigido como leyendas de dolorosas mutilaciones, han sido casi siempre áreas donde no había control y comunicación o era muy exiguo (preguntémoselos a los bolivianos y su mar o a los mexicanos y su Tejas). Arica, Tarapacá y Leticia sean acaso una excepción, pero ojalá los peruanos de ayer se hubieran preocupado de esas regiones del mismo modo como hoy nos ocupamos de unos metros de malecón o de un kilómetro cuadrado en El Cóndor.



* *

El Perú en sus distintas épocas



La civilización andina: territorio, modos de vida y formas de asentamiento

JOSÉ CANZIANI AMICO

En esta exposición se pretende explicar, de manera breve y didáctica, los aspectos sustanciales que explican el por qué del surgimiento del fenómeno civilizatorio en el área de los Andes centrales, que corresponde al territorio del antiguo Perú. En especial, interesa examinar la relación compleja que se establece en este proceso entre la diversidad de condiciones ambientales que presenta nuestro territorio, las formas de manejo de los recursos naturales y las estrategias de producción desarrolladas por las sucesivas sociedades asentadas en las distintas regiones. Como consecuencia de este proceso, se registran en el territorio importantes modificaciones de las condiciones naturales e imponentes transformaciones del paisaje. Ejemplo de ellas son el desarrollo y evolución de una serie de formas de asentamiento que corresponderán al proceso de evolución social: desde los campamentos y abrigos naturales de los cazadores recolectores, pasando por los asentamientos aldeanos de los horticultores tempranos y por el desarrollo de las primeras expresiones de la arquitectura pública monumental, hasta el surgimiento del urbanismo, para finalmente culminar en el desarrollo pleno de las grandes ciudades prehispánicas.

En este sentido, se revisarán críticamente las difundidas visiones históricas que dan a entender un proceso homogéneo a lo largo y ancho de nuestro territorio, así como una visión de evolución lineal que tendría un desarrollo “de menos a más”. Se presentará un panorama en el cual el proceso histórico prehispánico nos muestra tanto su extraordinaria diversidad regional, como también expresiones de la integración y unidad del proceso. Asimismo, esta lectura permitirá advertir las desigualdades que se observan en el desarrollo de las distintas regiones a lo largo de las diferentes épocas históricas.

Al mismo tiempo, esta exposición quiere ofrecer una aproximación a la historia de las sociedades prehispánicas, que no esté reducida a la apreciación de sus más destacadas realizaciones culturales (cerámica, textiles, escultura, arquitectura) aisladas de sus correspondientes contextos sociales, económicos y medio ambientales. En todo caso, debemos asumir estas expresiones materiales de la cultura en cuanto productos sociales. Del mismo modo que los fósiles nos sirven para estudiar la evolución de los seres vivos, las expresiones artísticas y culturales del pasado nos deben de servir fundamentalmente para el estudio y conocimiento de las sociedades que nos antecedieron en cuanto entidades dinámicas y vitales.

Geografía y medio ambiente

El área de los Andes centrales, en cuanto a geografía y características medioambientales, constituye una de las áreas mundiales con mayor diversidad climática y biológica. Esto se debe, en primer lugar, a la presencia de la cordillera de los Andes, la que asciende desde el nivel del mar, en el litoral de la costa del Océano Pacífico, hasta llegar al nivel de las montañas de nieves perpetuas, con nevados como el Huascarán cuya cumbre alcanza los 6 768 msnm, para luego descender nuevamente hacia las planicies de las selvas tropicales de la cuenca amazónica. De modo que el solo factor altitud genera múltiples y distintos pisos ecológicos, con las consiguientes variaciones climáticas, topográficas e hidrográficas.

En los territorios de la cordillera de los Andes centrales se desarrollan una serie de valles, algunos corren transversales a ella, como los valles costeros, descendiendo desde sus flancos occidentales hacia la costa y generando verdes oasis en esta zona desértica. Otros se desarrollan al interior, limitados por los pliegues y flancos de las estribaciones de la cordillera, formando los denominados *valles interandinos*, que se localizan mayormente en la región quechua.

A su vez, el Océano Pacífico, con el afloramiento y movimiento de las aguas frías de la corriente de Humboldt frente a las costas de los Andes centrales, desempeña un papel clave con relación a las condiciones climáticas, especialmente en el caso de las regiones costeras, generando una serie de fenómenos que determinan sus condiciones desérticas, no obstante que estas se encuentren en latitudes próximas a la línea ecuatorial y, por lo tanto, en un área propia de zonas lluviosas y de bosques húmedos tropicales. En nuestro caso, las grandes masas de aire húmedo transportadas por los vientos alisios entran en contacto con las aguas frías del mar, formando bancos bajos de niebla que se ubican entre los 200 a 600 metros de altura, provocando el fenómeno conocido

como *inversión térmica*. Este fenómeno se produce porque por encima de la niebla está despejado y el sol calienta el aire, mientras que por debajo de las nubes y en proximidad del suelo las temperaturas son bastante más bajas. De esta manera, se inhibe la precipitación de lluvias en las zonas costeras, lo que deriva en sus predominantes características desérticas.

Sin embargo, estas nubosidades típicas y persistentes en las regiones costeras durante el invierno (de junio a setiembre), producen ligeras precipitaciones de lluvia fina conocida como *garúa*. Estas precipitaciones son más frecuentes en zonas próximas al litoral y algo más elevadas o con barreras de cerros, donde dan origen a un fenómeno muy especial y único de la costa peruana: *las lomas*. Se trata de la formación de pastos y vegetación arbustiva, e inclusive de bosques, en zonas normalmente desérticas y que se dan gracias a estas garúas, pero también debido a la propia condensación de la humedad contenida en las nubes, al entrar éstas en contacto con la superficie fría de los suelos. En algunos casos, donde las condiciones son más propicias, se forman grandes extensiones de *lomas* que incluyen el desarrollo de áreas de bosques. En el desarrollo y reproducción de este fenómeno la vegetación desempeña un papel crucial, ya que las hojas y ramas de las plantas se convierten en elementos que multiplican el fenómeno de condensación, incrementando notablemente la precipitación del agua, además de disminuir su evaporación y favorecer su acumulación infiltrándola entre sus raíces.

Según Pulgar Vidal, en el territorio de los Andes centrales tienen lugar ocho regiones naturales a las que asigna los nombres que asumen en la toponimia indígena: *Chala*, corresponde a las regiones del litoral costero; *Yunga*, al territorio de los cálidos valles occidentales y orientales entre los 500 y 2 300 msnm; *Quechua*, a los valles interandinos que se localizan entre los 2 300 y 3 500 msnm; *Suni* o *Jalca*, a las estribaciones cordilleranas entre los 3 500 a 4 000 msnm; *Puna*, a los territorios altoandinos y altiplánicos entre los 3 500 y 4 500 msnm, ricos en pastos naturales; *Janca*, a las zonas de glaciales y nieves eternas entre los 4 000 y 6 768 msnm; *Rupa-rupa* o Ceja de Selva, en los flancos orientales de los Andes; y *Omagua* o Selva Baja, correspondiente a los bosques húmedos y tropicales de nuestra Amazonía. Sin embargo, otros estudiosos de nuestra geografía proponen la presencia, no solamente de las ocho regiones ya señaladas —que corresponderían a un corte transversal en las regiones centrales de este territorio—, sino de muchas más subdivisiones ecológicas o *ecorregiones*.

Para la cabal comprensión de las distintas culturas —desarrolladas históricamente en las diversas regiones de los Andes centrales— es necesario ubicarlas en su correspondiente escenario paisajístico y me-

dio ambiental. Como veremos más adelante, cada una de estas culturas interactuó de una manera específica con su medio, desarrollando especiales formas de manejo para hacer posible en ellas la producción y la explotación de sus particulares recursos, en el marco de sus propias estrategias de desarrollo económico y social. Esto llevó históricamente al establecimiento de distintos modos de vida y a la conformación de diferentes tradiciones culturales regionales.

Los primeros pobladores: el Período Lítico (10000 – 4000 a.C.)

Fue este magnífico pero a la vez complejo territorio el que le tocó dominar al hombre andino desde los albores de su poblamiento, cuando empezó a ser recorrido por los primeros grupos de cazadores y recolectores. Es interesante notar cómo las evidencias arqueológicas correspondientes a estas bandas de cazadores, alrededor de 10000 a.C., reflejan ya un conocimiento notable de las condiciones medio ambientales. A tal punto que es posible rescatar la existencia de *modos de vida* diferenciados, como expresión de la adecuada explotación de los recursos presentes en los diferentes *habitats* del territorio andino.

Por ejemplo, en la costa norte y central los cazadores recolectores utilizaban entre sus instrumentos de piedra las célebres puntas de proyectil conocidas como *paiján*. Dichas puntas, por su gran tamaño y forma característica, pudieron estar destinadas más bien a la pesca por arponeo que a la caza. Estos cazadores recolectores se establecían por breves temporadas en campamentos al aire libre, desde los cuales se movilizaban contemporáneamente en busca de los recursos propios de las lomas, los ríos y bosques secos de los valles o de los abundantes recursos marinos del litoral. Los sitios más conocidos de esta época en las regiones costeras son Paiján, la pampa de los Fósiles y la quebrada de Cupisnique en la costa norte, así como Chivateros, Oquendo y Ancón en la costa central.

Mientras tanto, en la puna y en los valles interandinos, las evidencias señalan la presencia de cazadores recolectores que se instalaban en cuevas y abrigos rocosos que les sirvieron de refugio y los protegieron de las inclemencias de las condiciones climáticas propias de las zonas de altura. Fueron grupos fuertemente ligados a la caza de camélidos silvestres, como la vicuña y el huanaco, así como de venados, cuyas manadas se multiplican gracias a los abundantes pastos naturales propios de la puna. En estos casos, las puntas de proyectil y los demás implementos líticos muestran formas y una factura particular que reflejan las funciones asociadas a las distintas actividades desplegadas por estos poblado-

res de las alturas. Entre los sitios más conocidos tenemos Lauricocha (Huánuco), Pachamachay y Telarmachay (Junín), Guitarrero (Callejón de Huaylas, Ancash), Pikimachay (Ayacucho) y Toquepala (Tacna). Hay que destacar algunos casos, entre los que se puede señalar a Lauricocha y Toquepala, donde se han registrado evidencias de notables pinturas rupestres que representan animales y escenas de cacería.

Esta creciente acumulación de conocimientos y la creciente especialización en la caza y recolección de determinadas especies, nos lleva unos milenios más tarde al proceso de domesticación de una serie de plantas y animales que jugaron un papel vital en el mundo andino prehispánico y que posteriormente contribuyeron a enriquecer sustancialmente la dieta universal de la humanidad.

La domesticación del territorio: el Período Arcaico (5000 – 1800 a.C.)

Luis Guillermo Lumbreras sostiene, con razón, que en el caso del mundo andino —por sus particulares condiciones territoriales y medio ambientales— el proceso de domesticación no se limitó a las distintas especies de animales y plantas, sino que también comprometió necesariamente la *domesticación* del agua, de los suelos, del tiempo y del espacio. Para esto fue imprescindible el desarrollo de nuevos instrumentos de producción y el surgimiento de nuevas formas de organización social. Todo este conjunto de profundos cambios dio paso a nuevos modos de vida y a un creciente proceso de sedentarización con la aparición de los primeros asentamientos de tipo aldeano.

En una primera fase conocida por los arqueólogos como Precerámico prealgodón (5000 – 2500 a.C.), se registra —en el caso de la costa— una economía asociada a una intensa apropiación de recursos marinos mediante la pesca y la recolección de mariscos, que se combina con una horticultura o agricultura incipiente, aprovechando para ello las riberas y zonas de inundación de los ríos al igual que los humedales propios de los valles costeros. De esta manera, una dieta de recursos marinos rica en proteínas se complementó con cultivos como el frijol, el pallar, el ají, la calabaza y el zapallo, lo que permitió un progresivo crecimiento poblacional.

Durante la siguiente fase, conocida como Precerámico con algodón o Precerámico Tardío (2500 – 1800 a.C.), la domesticación y cultivo del algodón y el maíz desempeñarán un rol muy importante en el incremento de la producción y el desarrollo social y cultural de las sociedades costeñas de esta época. Por ejemplo, tal como lo ilustran los testimonios de Huaca Prieta (Chicama), las fibras del algodón permitieron no sólo la

confección de elaborados textiles, sino también de cordeles y especialmente de redes que permitieron multiplicar la capacidad de pesca de las comunidades del litoral. Esto derivó, a su vez, en el crecimiento de la población y también en la presencia de asentamientos permanentes cada vez más extensos de tipo aldeano. Otros importantes sitios como Paraíso (Chillón), Aspero (Supe), Alto Salaverry (Trujillo), entre otros tantos, revelan la innovación que representa el surgimiento de una *arquitectura pública* de carácter monumental. Este fenómeno es extraordinario y no tiene antecedentes a nivel universal, si consideramos que se trata de sociedades que aún no conocían o empleaban la cerámica.

Mientras tanto, en los valles interandinos de la sierra, como el Callejón de Huaylas (Ancash) y especialmente en aquellos de la vertiente oriental, como el Alto Huallaga, se presenta el desarrollo de una arquitectura pública de carácter muy especial, que se conoce como la *Tradición Mito* y que se descubrió por primera vez en el sitio de Cotos. Ahí se excavaron una serie de templos que presentaban recintos ceremoniales techados, en cuyo centro se encontraba un fogón ventilado por un ducto subterráneo. Estos templos que revelan rituales asociados al fuego, corresponderían a sociedades con un modo de vida agropastoril, que desarrollaban una ganadería de llamas y alpacas, así como el cultivo de la papa, de otros tubérculos andinos y de cereales como la quinua. Estas comunidades seguían manejando los abrigos rocosos utilizados anteriormente por los antiguos cazadores; sin embargo, paulatinamente, se fueron desarrollando caseríos y aldeas, muchas veces con la concentración de viviendas en los alrededores de los templos.

Dicho proceso no fue homogéneo en todo el área de los Andes centrales, sino más bien desigual. Mientras en las regiones norteñas y centrales el proceso avanza definitivamente hacia lo que se conoce como *Revolución Neolítica*, en las regiones del sur, más áridas, persiste por mucho más tiempo el viejo modo de vida de los cazadores recolectores.

Los inicios del fenómeno urbano: el Período Formativo (1800 – 500 a.C.)¹

Cuando la producción agrícola se afirmó como base económica de las poblaciones andinas, debieron resolverse los problemas planteados por

1. Es necesario indicar que la arqueología andina denomina Período Formativo al que va del 1800 al 500 a.C. porque en él se inicia el proceso que dará formación al fenómeno civilizatorio y al desarrollo de las altas culturas. De otro lado, esta es una época en la cual el surgimiento de la cultura Chavín desempeña un papel trascendente en los Andes centrales, manifestándose su notable influencia en distintas

las características desérticas de los territorios de la costa, donde el agua constituye un aspecto crítico para el desarrollo de la agricultura; donde los suelos —al igual que en la serranía— no son naturalmente apropiados para el cultivo; y donde, además, las condiciones climáticas están sujetas a cambios drásticos de temperatura, a ciclos anuales marcados por la abundancia o escasez de lluvias, pero también a fuertes alteraciones que causan tanto grandes inundaciones como sequías. El fenómeno *El Niño* es una de ellas.

Es así que se generarán los conocimientos e instrumentos que permitirán: a) desarrollar obras de canalización e hidráulica que aseguren el riego de las plantas; b) desplegar las obras públicas que incorporen tierras del desierto a la agricultura o modifiquen para este mismo fin la pendiente de las laderas de la serranía; c) registrar los cambios climáticos que son vitales para el éxito agrícola, tomando como referencia el movimiento de los astros en el firmamento para la elaboración de calendarios, que son imprescindibles para establecer los distintos ciclos productivos. Este complejo proceso implica la presencia de *especialistas*; es decir, de gente dedicada a tiempo completo al desarrollo y manejo de estos conocimientos, al igual que de las obras públicas y su administración, además de las funciones propias del gobierno a nivel social y económico. Este proceso de división social del trabajo estuvo acompañado de una creciente diferenciación social y se expresó en un novedoso fenómeno: el progresivo surgimiento de *centros urbanos*, que en esta etapa inicial tuvieron las características propias de *complejos ceremoniales*.

Testimonios de los grandes cambios de esta época son los imponentes templos y complejos ceremoniales que surgieron en los Andes centrales. En este nuevo tipo de asentamientos se congregaron los especialistas bajo la autoridad de los sacerdotes, intérpretes e intermediarios de los dioses y las fuerzas mágicas de la naturaleza; razón por la cual en ellos se plasmarán de manera concentrada los logros manifiestos de la arquitectura y desarrollo artístico de estos tiempos.

Sin embargo, pareciera que hubiera habido ciertos valles o regiones privilegiadas en este tipo de desarrollo, como es el caso de los valles de Casma, los de Trujillo y Lambayeque con Cupisnique, los de la comarca de Lima, al igual que el caso de Chavín² y Cajamarca, sin olvidar por cierto Paracas en la costa sur y Pukara en el Altiplano.

Importantes testimonios de esta época son también las grandes modificaciones territoriales que se desarrollan tanto en los valles de la cos-

regiones de la costa y la sierra del Perú, por lo que también se ha definido a este período como Horizonte Temprano.

2. Se da mayor información sobre la cultura Chavín al final del artículo.

ta como en la sierra. Tal es el caso del desarrollo de los sistemas de irrigación artificial que permitieron la generación de los *valles agrícolas* en la costa desértica. También en las zonas altoandinas existen extraordinarios vestigios de tempranas obras de canalización, es el caso del canal de Cumbemayo (Cajamarca), cuyo trazo está finamente labrado en la roca en un recorrido de varios kilómetros.

Del centro ceremonial a la ciudad: el Período de los Desarrollos Regionales Tempranos (500 a.C. – 700 d.C.)

Durante este período se verifica el surgimiento de desarrollos culturales con características marcadamente regionales, en las que se expresa una creciente autonomía y generación de tradiciones culturales con identidades bien definidas y diferenciadas entre sí. Aparentemente, a partir de los avances logrados durante el Formativo y especialmente con la creciente afirmación de la agricultura, se produjo una relación de estrecha interdependencia de las distintas sociedades con las peculiares condiciones medio ambientales de las diversas regiones en que estaban asentadas. En este sentido, se puede constatar que el ámbito territorial de estos desarrollos culturales correspondió a uno o más valles oasis, en el caso de las sociedades costeñas, o a hoyas hidrográficas de los valles interandinos o del propio lago Titicaca, en el caso de las de la serranía.

Especialmente en la costa norte y central, se dieron ambiciosos proyectos de irrigación que permitieron ampliar notablemente el desarrollo de la agricultura, con el manejo de los cultivos de regadío en la mayor parte del territorio de los valles. Estos logros dieron paso a una nueva realidad económica caracterizada por la creciente disponibilidad de excedentes productivos. Esta multiplicada capacidad de producción y mayor dotación de recursos estuvo asociada a una mayor especialización y división social del trabajo, sirviendo de soporte a procesos de desarrollo urbano desconocidos hasta ese entonces.

Surgieron así centros urbanos y ciudades dominados por colosales montículos piramidales, desde donde las elites dominantes constituidas por sacerdotes ejercían el poder, apoyadas por destacamentos de guerreros que se supone también formaban parte de la nobleza gobernante. Igualmente, hay muchas evidencias de que en este tipo de asentamientos residían también los más destacados maestros artesanos, que estaban dedicados a la producción especializada de finas manufacturas. Por esta razón, entre las ruinas de estos centros urbano-teocráticos no se encuentran solamente las estructuras correspondientes a los monumentales templos, los fastuosos palacios, depósitos y viviendas, sino

también una apreciable cantidad de talleres donde se ha comprobado la actividad especializada de sus habitantes dedicados a la elaboración de cerámica, tejidos, joyas de orfebrería, adornos y collares de cuentas de piedras semipreciosas o de conchas exóticas, así como de otros tantos productos de uso suntuario o ritual.

Aparejados a estos cambios ligados al desarrollo económico, se registran también claras evidencias de fuertes cambios en la organización social. Tanto la extraordinaria riqueza que se observa en algunos enterramientos, frente a la extrema sencillez de otros, así como las propias representaciones escultóricas o pictográficas en la cerámica, dan cuenta de fuertes diferencias sociales. La presencia de clases sociales distintas y de notables desarrollos urbanos constituye un claro indicador para suponer que muchas de estas sociedades tuvieron una organización social de carácter estatal.

Entre las culturas de esta época destaca la cultura Moche, que se desarrolló a lo largo de toda la costa norte. Se conoce su presencia o influencia desde el valle de Piura, donde se le encuentra asociada a Vicus, pasando por los valles de los departamentos de Lambayeque y La Libertad, para llegar por el sur hasta el valle de Nepeña y posiblemente Huaramey, en el de Ancash. Su ámbito geográfico corresponde a los valles que poseen la mejor dotación de agua, con ríos que presentan los mayores caudales de la costa peruana, al igual que la mayor extensión de tierras aluviales. Estas condiciones favorables permitieron —con el desarrollo de complejos sistemas de irrigación artificial— que la agricultura prosperara, sirviendo de soporte al notable crecimiento económico y social que revela en su conjunto el mundo Moche y en especial el desarrollo urbano de ciudades, como en el sitio de las Huacas del Sol y la Luna en Moche.

La cultura Lima, también conocida con el nombre de Maranga, se desarrolló en la costa central, ocupando los valles de la comarca de Lima; es decir; los del Chillón, Rímac y Lurín y también el del Chancay en el norte chico. Su economía también estuvo basada fundamentalmente en la agricultura de riego, desarrollando importantes complejos urbanos como Maranga y otros como Cajamarquilla y Pachacamac, que alcanzaron un desarrollo ulterior.

La cultura Nasca se desarrolló en la costa sur, desde el valle de Pisco por el norte, incluyendo los de Ica y Nasca que constituyeron su área nuclear, y extendiéndose hasta Acarí por el sur. Esta región sureña se caracteriza por su acentuada aridez, dado que en las cuencas altas de sus valles son escasas las precipitaciones pluviales y los ríos presentan un limitado caudal, por lo que usualmente se pierden en los tablazos del desierto y no llegan a desembocar al mar. En cuanto a su economía, sabemos que su desarrollo agrícola debió enfrentar ciertas condiciones ad-

versas, como la ya mencionada limitación de tierras con disponibilidad de irrigación. Sin embargo, hay que resaltar el esfuerzo por revertir estas condiciones, pues se construyeron ingeniosos sistemas de *puquiales* y de galerías filtrantes que tenían por objeto recuperar el agua subterránea y aprovecharla para desarrollar oasis agrícolas. Evidentemente, la dotación de recursos debió ser algo más limitada que la que disponían las sociedades de la costa central y norte. Esto podría explicar un desarrollo urbano bastante más contenido y una menor diferenciación social. Justamente, sobre la presencia del Estado o sobre qué tipo de Estado existió entre la gente de Nasca, existen distintas posiciones que se encuentran en debate.

La cultura Recuay se desarrolló en la sierra norcentral, fundamentalmente en el Callejón de Huaylas, pero se extendió también a las cabeceras de los valles occidentales de la costa norte, proyectando desde allí su presencia hacia esta región. No se tiene una idea muy precisa de sus formas de organización social, se presume —por la reiteración de la representación de guerreros en su cerámica y escultura— que fue una sociedad en la cual el componente bélico tuvo una fuerte importancia. El hecho de que en su cerámica aparezcan escenas de guerreros armados acompañados de camélidos, da quizás a entender no solamente la importancia económica de la ganadería, en una región donde ecologías propias de puna y valles interandinos son dominantes, sino también el posible rol estratégico de los camélidos en el desarrollo de su poderío militar, en cuanto animales auxiliares de sus cuerpos armados.

La cultura Huarpa se desarrolló en la sierra central y surcentral, desde el sur del valle del Mantaro hasta la cuenca del río Pampas, en la región que hoy corresponde mayormente al departamento de Ayacucho, con zonas dominadas por punas y valles interandinos relativamente áridos en sus zonas cultivables, ya que los ríos, a pesar de tener considerable caudal, corren profundos y encajonados. Estas dificultades para el desarrollo de la agricultura fueron en parte superadas con el desarrollo de laboriosos sistemas de riego que canalizaban el agua de los *puquiales* y la conducían a reservorios, que almacenaban el agua destinada a los campos de cultivo. Por otra parte, posiblemente los *huarpas* fueron los precursoras en el desarrollo de terrazas para el cultivo. Con esta técnica se mejoraban notablemente las condiciones para el cultivo, disminuyendo la pendiente de los terrenos localizados mayormente en laderas fuertemente inclinadas, aumentando así la retención del agua y reduciendo la erosión de los suelos.

Con esta tecnología se sientan las bases para el posterior desarrollo del sistema de andenes, que une el principio de la generación de suelos mediante la modificación de las pendientes con aquel de desarrollar superficies niveladas y por lo tanto aptas para el empleo del riego artificial.

De esta manera, los sistemas de cultivo en andenes superarán —mediante la irrigación artificial que asegura su dotación de agua— las limitaciones y riesgos a los que están sujetos los cultivos de secano con las impredecibles condiciones climáticas, permitiendo elevar notablemente los rendimientos agrícolas y desarrollar más de una campaña agrícola anual.

De los señoríos, reinos e imperios tardíos: Períodos Wari (600 - 1000 d.C.), Estados Regionales y Señoríos Tardíos (1000 - 1400) e Inca (1400 - 1532)

Paralelamente a la decadencia y crisis de los viejos estados teocráticos, surge en los Andes centrales lo que se considera como la primera formación de carácter imperial en esta área. Algunos estudiosos de Wari proponen como hipótesis explicativa de este proceso expansivo algunos factores, entre los cuales se señalan: a) el desarrollo del intercambio de ciertas manufacturas producidas por los wari a cambio de productos agropecuarios y otros insumos que sustentaran la creciente especialización productiva en el seno de su sociedad; b) una eficaz organización militar que en un primer momento garantizó este intercambio y posiblemente luego permitió imponer su posterior desarrollo en términos desiguales, operando así como soporte del control y apropiación de recursos ejercido por el Estado Wari en otras regiones bajo su dominio; c) una nueva forma de organización política, con un mayor carácter civil y libre de los viejos lastres teocráticos, con una mayor capacidad de gestión administrativa, que se ve claramente reflejada en el ordenamiento planificado de sus principales ciudades y centros administrativos, así como en el desarrollo de ambiciosas obras públicas.

Luego de la primera expansión de Wari hacia la sierra central —con el control estratégico de dos importantes valles como el Mantaro y el Callejón de Huaylas— y su creciente presencia en la costa sur y central, le sucede la penetración a lo largo del eje longitudinal de la cordillera de los Andes, alcanzando por el norte los valles de Cajamarca y por el sur los valles del Cusco, interesando también a la costa norte. De otra parte, hacia el sur se registra su presencia en los valles de Arequipa y Moquegua, no descartando inclusive su penetración hacia el Altiplano. Es importante señalar, también, que a partir de esta época, Pachacamac adquiere una creciente importancia como santuario ceremonial y desde su ubicación privilegiada en la costa central irradia la influencia de Wari a lo largo de la costa peruana.

Uno de los aspectos más sobresalientes de Wari es el desarrollo de asentamientos urbanos planificados. Esto se aprecia especialmente en

el desarrollo de sus ciudades, las que se localizan en lugares estratégicos de los territorios bajo su control, formando una red a lo largo de los valles interandinos. Entre las principales cabe mencionar en primer lugar a Wari, la ciudad capital en Ayacucho, al igual que Pikillaqta al sur del Cusco, Wariwillka en el valle del Mantaro, Willkawain y Onqopampa en valle del Callejón de Huaylas y Wiraqocha Pampa en la sierra de La Libertad, aunque más relacionada con la cuenca de Cajamarca.

Las distintas ciudades, centros administrativos y otros asentamientos Wari presentan claras evidencias de su conexión con caminos. Éste es el caso, ya mencionado, de Pikillaqta y Wiraqocha Pampa, donde el principal camino regional ingresa a la ciudad atravesándola; mientras que en otros casos los caminos pasan al lado o muy cerca de los asentamientos. Este hecho recurrente permite suponer la existencia de un sistema vial que recorría los distintos territorios, enlazando las ciudades y otros asentamientos. De esta forma, los waris vendrían a ser los pioneros en la construcción y desarrollo de este tipo de obras públicas, que bastante más tarde los incas harán celebres con el famoso *Qhapaqñan* o gran red vial del Tawantinsuyo.

El período de los Estados Regionales y Señoríos Tardíos se inicia con la declinación del imperio Wari y el resurgimiento de las formaciones de carácter regional. Justamente, algunas de las razones que podrían haber llevado al colapso del dominio Wari podrían encontrarse en el desarrollo de movimientos regionales que pugnaban por recuperar su independencia, al igual que otros procesos internos que habrían derivado en la crisis de este Estado —luego de su apogeo y máxima expansión a lo largo de los Andes centrales.

El hecho es que los arqueólogos coinciden en registrar, al finalizar esta época, las evidencias que señalan el inicio de lo que serán importantes estados regionales en este período tardío, entre los que destacan Lambayeque y Chimú en la costa norte, Chancay, Rímac o Ychma en la costa central y Chíncha en la costa sur. Estos estados dieron lugar al desarrollo de impresionantes desarrollos urbanos, atestiguados por la extensión y complejidad de sus ciudades.

Mientras tanto, en las regiones altoandinas se desarrollaron una serie de señoríos étnicos que aparentemente no se rigieron bajo formas de organización estatal, sino más bien como confederaciones étnicas y curacazgos, donde primaron las formas de asentamiento de carácter rural. Entre estos últimos destacan los chachapoyas en la vertiente oriental del Marañón, los xauxas y huancas en la sierra central, los chankas en la sierra surcentral y el señorío Cusco, predecesor del estado expansivo de los incas, en la sierra sur. Y alrededor del Titicaca se desarrollan los denominados reinos altiplánicos: los qollas, pacajes, lupacas, entre otros.

En la costa norte, los chimús establecieron —además de Chanchán que aparentemente fue su principal ciudad y capital— una serie de ciudades, entre las cuales sobresalen Pacatnamú y Farfán en el valle de Jequetepeque; Manchán en el valle de Casma; y Apurlec y Túcume (incorporada al reino Chimú durante su dominio de la región) en Lambayeque. La economía de la sociedad chimú estaba basada en la agricultura, para la expansión de la cual se desarrollaron grandes obras públicas y ambiciosos proyectos hidráulicos, que ya no se limitan al manejo de un solo valle. Éste es el caso del canal de La Cumbre, que con un extraordinario recorrido de más de 80 km trasvasaba aguas del valle de Chicama al sistema de canales del valle de Moche. Esta notable obra de ingeniería demuestra el amplio conocimiento de la ciencia hidráulica desarrollado por los chimús y la capacidad de convocatoria sobre la población que tenía su clase gobernante, para disponer de la mano de obra necesaria para su ejecución y mantenimiento. Igualmente, en los valles de Lambayeque, canales como el Taymi y otros interconectaron en una extensa red hidráulica lo que constituye hasta nuestros días la más amplia área agrícola de nuestro país.

En otras regiones costeñas también se realizaron obras pública de envergadura. Tal es el caso de la comarca de Lima con la construcción del gran canal de irrigación hoy conocido como río Surco, que tiene su bocatoma sobre el río Rímac y permitió la irrigación de las tierras eriazas al sur del valle, incorporándolas a la extensión ya considerable de tierras agrícolas que sumaban los valles de esta comarca. Se impulsa también aquí un notable desarrollo urbano, con ciudades como Pachacamac, Armatambo y Cajamarquilla.

De otro lado, en la sierra central se desarrollaron importantes señoríos étnicos y curacazgos, entre los que sobresalen los xauxas y los huancas en la cuenca del Mantaro (Junín). Por otra parte, los Chanka se ubican en la sierra surcentral, al sur del Mantaro y en la cuenca del Pampas (Huancavelica y Ayacucho). Estas poblaciones se caracterizan por presentar asentamientos aldeanos y grandes poblados de carácter rural, localizados en la cima de cerros. Generalmente, estas posiciones naturalmente defensivas se complementan con la construcción de murallas y fortificaciones, dentro de las cuales se disponen los recintos habitacionales de planta circular. Muchos de los sitios privilegian una localización intermedia entre la zona *quechua* de los valles interandinos y la *puna*, lo que se explicaría con la economía predominantemente agro pastoril de estas comunidades, que combinaban la agricultura en distintos pisos ecológicos con la ganadería en los pastos de altura.

Este largo proceso culmina con el Imperio del Tahuantinsuyo o Época Inca, donde se produjo un importantísimo proceso de integración que interesó el territorio de cinco países del área andina: Perú, Bolivia, Ecua-

dor, el norte de Chile y el noroeste de Argentina. Lo destacable es que este proceso de integración se dio dentro de un adecuado manejo de las distintas problemáticas regionales. La red de ciudades incas establecida estratégicamente a lo largo de los Andes, desempeñó un papel fundamental en el marco de los procesos de integración regional, articulando regiones con ecosistemas y recursos distintos, operando además como centro planificador y propulsor de grandes obras públicas. De esta manera, regiones hasta ese entonces relativamente marginales tuvieron un importante impulso con grandes obras de irrigación y de andenería, que ampliaron notablemente la frontera agrícola, tal como se puede apreciar en el valle del Colca (Arequipa), en las Lomas de Atiquipa (Chala) y en la parte alta de valles costeros, como el de Pisco (Huaytará), Cañete (Laraos, Yauyos, Tupe) y Rímac (Santa Eulalia).

De otro lado, en la región del Cusco se desarrollaron una serie de asentamientos de especial relevancia tanto por su localización paisajística como por su espléndida arquitectura, entre los que destacan Chinchero, Pisac, Ollantaytambo y Macchu Picchu. Todos estos sitios tienen una especial integración con su entorno, lograda por medio de extensos sistemas de andenería que modelan el paisaje. En el caso de Pisac, el cronista Betanzos da cuenta de que el Inca convocó a miles de personas para desviar el curso del Urubamba, encauzando el río entre grandes muros de piedra y realizando grandes obras de andenería, logrando así ampliar notablemente la extensión agrícola del valle sagrado.

En el ambicioso proyecto de integración pan andino del Estado Inca jugó un rol fundamental el *Qhapaqñam*, sistema vial incaico que alcanzó un desarrollo de por lo menos 23 000 km en sus tramos principales y secundarios, articulando los distintos territorios y conectando entre sí a la red de ciudades y establecimientos incas instalados en ellos. Esta gran obra pública —que constituye uno de los legados arqueológicos más extensos de la humanidad— es considerada también un portento de la ingeniería universal ya que en su desarrollo recorre los más diversos territorios con suelos, relieves y climas diferentes, encontrando soluciones constructivas acertadas en cada uno de ellos y desplegando recursos técnicos impresionantes, como son los magníficos puentes colgantes que sirven para salvar los ríos encajados en profundas gargantas y acantilados.

Las sociedades andinas a lo largo de su evolución histórica desarrollaron —como respuesta a las condiciones específicas de su espacio— una racionalidad en el manejo del territorio y de sus recursos, lo que les permitió no solamente dominar un medio sumamente complejo, sino inclusive lograr niveles de producción ex sedentaria capaces de sustentar un impresionante proceso civilizatorio. Estos notables niveles de desarrollo alcanzados por el mundo andino precolonial constituyen la culminación de un largo proceso evolutivo y de una constante acumulación

en la que se afirma la creciente apropiación de las sociedades andinas con relación a las condiciones materiales de su existencia social.

Sobre la base de esta larga experiencia histórica se puede apreciar que el desarrollo de esta racionalidad, por parte de las sociedades andinas, fue permanentemente una condición básica para la existencia y la reproducción social en este territorio, al permitir resolver exitosamente la interrelación hombre-medio.

El manejo racional del medio ambiente desempeñó en este sentido un papel vital, advirtiéndose como una constante la ampliación de las posibilidades de su aprovechamiento productivo, mediante la transformación de las condiciones naturales, sin por esto afectar la ecología y las condiciones de su reproducción, sino más bien garantizándolas mediante su adecuada protección y preservación. Esta es, desde nuestro punto de vista, una de las experiencias históricas fundamentales que debemos rescatar del antiguo Perú porque nos demuestra que podemos recuperar un manejo armónico con nuestro territorio y establecer en nuestro país formas de desarrollo sostenibles.

La cultura Chavín

El desarrollo de sus investigaciones arqueológicas en el imponente centro ceremonial de Chavín de Huantar en 1934 y 1940, le permitieron al doctor Julio C. Tello —en contraposición a las tesis difusionistas vigentes en aquellos años— postular un desarrollo autónomo de las civilizaciones andinas, señalando a Chavín como la *cultura matriz* del proceso civilizatorio del antiguo Perú. El sitio de Chavín de Huantar representaría así, enclavado como está en el corazón de los Andes, el punto crucial de integración y difusión de ideas y recursos que provenían tanto de la costa y la selva, como de la propia sierra.

El edificio más antiguo de este centro ceremonial es conocido como el “Viejo Templo” de Chavín. En el cuerpo central de este edificio y en el punto donde se entrecruzan las estrechas galerías subterráneas que recorren su volumen, se halló enclavada —como un gigantesco cuchillo— una gran escultura de unos 4 m de alto conocida como “Lanzón de Chavín”, la que representa un antiguo dios de gesto feroz con colmillos afilados y cuya cabellera está coronada de serpientes.

El “Viejo Templo” de Chavín tuvo una planta en forma de “U” que encerraba un atrio abierto hacia el este, donde el doctor Luis Lumbreras ubicó una extraordinaria plaza circular cuyo zócalo presenta bloques de piedra finamente tallada con representaciones de felinos en la base y seres antropomorfos en la hilada superior. Posteriormente, se agregaron al brazo sur de este antiguo templo nuevos bloques construc-

tivos, para conformar la imponente mole que se conoce como el "Templo Nuevo" o "Castillo". Este nuevo edificio estaba decorado exteriormente con las famosas "cabezas clavas" y poseía un frontis con una magnífica portada, compuesta de columnas y dinteles de piedras monolíticas talladas que se conoce como la "Portada de las Falcónidas".

Son innumerables las piezas líticas que exhiben el sofisticado y complejo estilo escultórico que ha hecho célebre a Chavín. Entre estas destacan el monolito conocido como el "Obelisco Tello", una escultura sobresaliente que representa un ser con atributos de caimán, de carácter dual, con dos caras de sexo opuesto (masculino-femenino), que en su compleja concepción incorpora representaciones de plantas, aves, animales terrestres y marinos, algunos de estos exóticos, como es el caso de las conchas de *mullu* (*spondylus*) y del caracol (*strombus*) provenientes de los lejanos mares ecuatoriales; y la "Estela Raimondi", descubierta por el sabio italiano, que representa a un personaje antropomorfo con rasgos de felino, con los brazos abiertos sosteniendo cada uno una suerte de báculo. Se considera que esta escultura del "dios de los báculos" corresponde a un período tardío del arte Chavín, en cuya representación se percibirían influencias provenientes del sur del Perú e inclusive del altiplano del Titicaca.

Mención aparte merece la cerámica de Chavín, que según Lumbreras "[...] es, sin duda, uno de los productos artísticos mejor logrados en el Perú antiguo tanto por la variedad y armonía de las formas, como por el manejo de una gran cantidad de recursos decorativos que permiten resaltar los diseños, que a su vez tienen muchas excelencias". Ésta se caracteriza por su acabado en tonos monocromos rojo ante, gris claro y, especialmente, el negro pulido, y por los motivos decorativos en relieve diseñados en su clásico estilo. Las formas son bastante variadas y están presentes tazones, cuencos, platos, botellas y las típicas botellas globulares con su característica "asa estribo". Se definen dos fases principales: Ofrendas y Rocas con sus respectivos estilos; sin embargo, se presentan también otros estilos (Wacheqsa, Raku, Mosna, entre otros), algunos de los cuales presentan claras influencias o relaciones con la sierra y costa norte, así como con la costa central.

Si bien durante el Período Formativo las realizaciones de Chavín destacan por su relevancia, cada vez se aprecia con mayor claridad que existieron también otras notables tradiciones culturales formativas arraigadas en distintas regiones del antiguo Perú. En ellas se puede percibir, en menos o mayor grado, las influencias de Chavín, pero también son de notar las propias y peculiares características que cada una de estas expresa. Tal es el caso de Cupisnique y posteriormente Salinar en las regiones de la costa norte; de Paracas en la costa sur; y de Pukara en el Altiplano, por citar las más conocidas.

El curacazgo del Callao

MARÍA ROSTWOROWSKI

Antes de abordar el tema del curacazgo del Callao, tenemos que analizar la situación de la región en tiempos anteriores a la invasión española y, retrocediendo más aún, ubicarnos antes de la aparición de los ejércitos incas en la costa central.

En el siglo XV, de acuerdo a la organización sociopolítica de los señoríos andinos existía una muy marcada jerarquización de sus estructuras; es decir, los grandes señoríos poseían un señor principal o *hatun curaca* y el territorio comprendía y se dividía en pequeñas jurisdicciones sometidas al señor principal. Así, los valles bajos de las cuencas de los ríos Rímac y Lurín pertenecían al señorío llamado Ychsma, que era muy antiguo e importante por ser un curacazgo religioso y comprendía dentro de sus límites el santuario del dios y el oráculo de Pachacámac.

El santuario de la divinidad se encontraba en el valle de Lurín, al sur de Lima, y su organización comprendía una serie de pequeños curacazgos subordinados al templo. En el valle de Lurín existían los señoríos de Manchay, Huaycán, Chontay y Sisicaya. En el Rímac existían las jurisdicciones de Surco, Guatica, Lima, Maranga, Guala, Callao (con acceso al mar) y Amancaes, tierra adentro.

Cuando aparecieron las huestes de Túpac Yupanqui, el Inca se presentó como un peregrino y ayunó largos días antes de presentarse ante la divinidad y su oráculo. Sin embargo, a pesar de su humildad, Túpac Yupanqui ordenó la edificación de un templo dedicado a la "Luz del Día" o *Punchao Cancha*, dando instrucciones para que fuera más alto que el viejo santuario del dios costeño. Otra medida del soberano fue la de cambiar el nombre del señorío de Ychsma por el de Pachacámac. Veamos luego la situación y lo que ocurrió en tiempos posteriores.

El nombre del puerto

La referencia más antigua sobre el nombre del puerto dada por los españoles, fechada el 1.º de enero de 1535, es una escritura entre Pedro de Alvarado y Francisco Pizarro, en la cual mencionan el “puerto de Lima”, lo que indicaría el nombre usado en aquella época.¹ Sólo posteriormente prevaleció el nombre del antiguo curacazgo del Callao, como también sucedió con el apelativo de Lima para designar a la Ciudad de los Reyes. Surge el problema de la proveniencia del nombre Callao y su significado.²

Sin embargo, el pequeño señorío marítimo ya existía antes de la invasión hispana y con el tiempo se impuso la tradición de nombrarlo como “puerto de Lima”, pues el lugar permaneció con su antiguo apelativo y se usó la voz vernácula.

Una hipótesis diferente para el nombre del Callao es que se referiría a una de las peculiaridades de la división andina tripartita de Collana, Payan, Callao. Así, el apelativo indicaría un *ceque* o línea imaginaria de origen religioso. Los cronistas Polo de Ondegardo (1917) y más tarde Bernabé Cobo (1956) mencionaron una lista de estas líneas, que partían del templo de Coricancha, en el Cusco, y se extendían como un inmenso *quipu* en torno de la ciudad. Las *Relaciones Geográficas de Indias* (1881-1884) señalaron distintos lugares que poseían estas líneas con los mismos nombres. También Albornoz (1967: 38) informaba de *ceques* para la costa. La peculiaridad de estos *ceques* o líneas era que estaban asociados con diversos santuarios. Además, la voz *ceque* es serrana y en la costa se decía *cachauis*. De acuerdo con esta suposición, la palabra Callao correspondería a un *ceque* o línea y, naturalmente, surge la pregunta respecto de la ubicación de Collana y de Payan, que componían el sistema, y desde dónde irradiaban.

Nos queda por ver cuál podría ser el origen de la voz *chalaco* para designar a una persona nacida en el primer puerto. Al respecto, diremos que en el siglo XVI existía un grupo de pescadores instalados en la bahía y sus miembros se decían *chala* o *chalac*. Según el *Vocabulario Políglota* (Lima, 1905), en el habla de Junín y del área central del Perú se decía *challua challay* (pescar) y *challua chala* (pescador).

En el *Diccionario Quechua*, de fray Domingo de Santo Tomás (1563/1951), se menciona que se podía añadir al final de los nombres la letra “c” sin alterar el significado. En efecto, hemos hallado numerosos documentos en los cuales los nombres se escribían indistintamente con una

1. *Revista Histórica* 19, tomo VIII.

2. En la más reciente edición del *Diccionario de la Lengua Española* (1992), figura la voz “callao” sólo como un galicismo de una forma céltica de *cailloux*, “guijarro”.

"c", como *limac* (*lima*), *collec* (*colli*), *chamac* (*chama*), *pachacamac* (*pachacama*).

Entonces, es posible que con el tiempo la voz *chala* o *chalac* haya derivado en "chalaco", nombre genérico para el pescador y posteriormente para todos los naturales de la zona. Al referirnos a los pescadores señalaremos que su antiguo pueblo era llamado Piti-Piti, convertido en tiempos coloniales en un barrio del puerto con el nombre de San Miguel de Mancera.³ Existen referencias de que aquel Piti-Piti era designado como El Viejo y se situaba fuera de las murallas, cerca de La Punta. En cuanto al Piti-Piti Nuevo, éste se hallaba cerca del antiguo.

Otro barrio del Callao se situaba en la zona de Chucuito y era habitado posiblemente por *mitimaes* de origen *aru*, de habla aymara, y su presencia fue posterior. Los antiguos moradores del Callao no tardaron en desaparecer, como se lee en un documento del siglo XVIII:

Tiene el dicho puerto 358 casas de españoles y cien ranchos de yndios, tiene de confesión 900 españoles, cien mulatos y mestizos, 870 negros y ciento cincuenta indios y destos muy pocos ay naturales del dicho Puerto que son advenedizos de otras partes de este Reyno (AGI Lima 301. *Relación de las ciudades, villas, lugares, parroquias y doctrinas que hay en el Arzobispado de Lima*).

El gradual auge del puerto afectó, sin lugar a dudas, a la población nativa y a sus curacas o señores étnicos y poco a poco fueron relegados, lo que explica la escasa información sobre el Callao.

Una causa del deterioro de las poblaciones andinas fue la severa disminución demográfica que afectó el país desde antes del arribo a estas costas de los invasores hispanos. Se trataba de las epidemias de eruptivas como el sarampión y la viruela, enfermedades desconocidas en América y contra las cuales los nativos carecían de defensas genéticas. La muerte del Inca Huayna Cápac fue motivada posiblemente por la viruela, a la par que la de su heredero Ninan Cuyuchi.

Esta disminución de la población se acentuó en la costa central con la edificación de la capital de la Gobernación de Pizarro, el exceso de trabajo y, posteriormente, las guerras civiles entre españoles, produciendo prácticamente la desaparición de los indígenas en un 90%, según lo estima David Noble Cook, especialista en demografía. Este hecho facilitó enormemente la conquista.

Por otro lado, un pequeño grupo de naturales fue reducido en Surco y todos los demás habitantes de los señoríos del valle bajo de Lima fueron enviados a formar el pueblo de Santa María Magdalena, situado en el

3. AGN. Derecho Indígena, cuaderno 269, año 1743.

actual distrito de Pueblo Libre. Un dato singular es que en el censo de Lima en 1613 no figura ni un solo legítimo limeño (Cook, 1975).

Los curacas del Callao

En el Archivo Arzobispal hemos encontrado un cuaderno, forrado en cuero, que tiene la siguiente inscripción en la tapa:

Este libro es del capitán Don Marcos Chiuilca desendiente destos señores (roto) caciques deste puerto del Callao y se llamó el tatarabuelo Manchi Pula, cacique desde antes que se descubriera este rreyno por el rey de España y para que conste en todo el tiempo ser cierto — todo lo que estuviere asentado en el de tratos y contratos y demás cosas para [...] estar asentado.

Y al dorso se lee:

año de 1662 registro de pago Don Pedro Manchi Pula Caruajal cacique principal y gouernador de los naturales desde puerto del Callao.⁴

Desgraciadamente, el autor del escrito y dueño del cuaderno no continuó con su primer propósito y las páginas siguen en blanco hasta la fecha.

Hay otras dos menciones sobre los curacas del Callao que, si bien no amplían nuestros conocimientos, indican que aún existían en el siglo XVIII. Se refieren a contratos de arrendamientos de tierras que hizo don Miguel Guaycho, "gouernador que fue de los naturales del Puerto del Callao",⁵ con la Compañía de Jesús, de unas 33 fanegadas que tenía en 1694 en Surco; y el segundo es un juicio seguido por don Juan Lama y los herederos de Miguel Tantachumbi sobre unas tierras que dejó Juan Guacho, cacique del Callao, en el valle de Carabayllo. Por ser las noticias tardías ya no arrojan ninguna luz sobre la antigua tenencia de tierras, pero sí sobre la existencia de aquellos caciques (Ídem. Roldán 1738).

Carlos Romero (1942: 241), en su trabajo sobre el Callao, menciona una serie de documentos que tuvo en sus manos referentes a aquellos curacas. Desgraciadamente, siguió la tradición de los antiguos historiadores que no gustaban decir el lugar donde se encontraban los testimonios comentados por ellos. Es un gesto negativo que desmerece el trabajo de un investigador serio y estorba el adelanto de la visión histórica. Qui-

4. AAL. Sección Registro de Finanzas, año 1635-1671, legajo 2.

5. AGN. Protocolos Notariales, F. Roldán, año 1740.

zás un día se encuentren aquellos documentos y puedan ser estudiados con un nuevo enfoque.

Cita Romero un juicio entre la madre superiora del beaterio de Copacabana contra los religiosos de San Juan de Dios del puerto del Callao. El motivo del pleito eran unos solares y casas que heredó el convento de una monja llamada Francisca Ignacia Carbajal Manchipula. Las monjas basaban el juicio en el incumplimiento del contrato de los juandedianos, que se habían comprometido a destinar una sala y sus camas a los naturales enfermos, puesto que el terreno donde se situaba el hospital fue donado para ese fin por el cacique del Callao.

El mismo autor menciona el Piti-Piti Nuevo con el nombre de "del río" y añade que correspondía a pescadores de agua dulce, pero no señala la base de su afirmación.

De Drake a Malinowski

La historia del Callao, después de la invasión hispana, está marcada por las apariciones esporádicas de piratas y sus ataques. En 1579 se presentó en estas costas sir Francis Drake, pero no logró conquistar el Callao y se limitó a cortar velas y amarres de doce naves surtas en el puerto y logró llevarse un arcón lleno de monedas. Posteriormente le siguió, en 1615, el holandés George Spilbergen, quien se dirigió a Huaura al no poder atacar el Callao. El almirante Clerk, conocido como Jacobo L'Hermite, intentó atacar el Callao y murió en la isla San Lorenzo de disentería. En vista de la presencia de piratas, el virrey Manso de Velasco decidió defender el puerto con la edificación de un fuerte que se llamó Real Felipe.

Entre los sucesos principales que marcaron la historia del Callao figura el gran terremoto del 26 de octubre de 1746 que destruyó Lima y el puerto, seguido de un maremoto que terminó con las pocas edificaciones que se mantenían en pie. De 5 000 habitantes sólo quedaron 200.

Ya en las primeras décadas de la República, el gobierno peruano contrató los servicios del ingeniero polaco Ernesto Malinowski para ejecutar diferentes trabajos en el país. Se trataba de un egresado de la prestigiosa institución del Cuerpo de Puentes y Calzadas de París. En 1852 llegó al Perú como ingeniero en jefe del Estado peruano. Aquí haremos una pequeña digresión para exponer las principales obras de Malinowski, que se basaron sobre todo en la construcción de ferrocarriles, siendo su obra mayor el tren interandino que recorría desde el Callao hasta La Oroya, el cual no obstante el paso de los años sigue siendo una obra maestra de ingeniería. Malinowski fue el ingeniero y el constructor de tamaña empresa y Meiggs sólo el empresario económico. El trazo se inició en el puerto y su longitud total es de 138 millas o 222 km.

Numerosas fueron las obras de Malinowski, como la pavimentación de la ciudad de Arequipa y el trazo del ferrocarril entre las ciudades de Arequipa y Puno. Por entonces llegó la noticia de la presencia, en el océano Pacífico, de una escuadra española que se había apoderado de las islas de Chincha y deseaba atacar el Callao. En 1865, el coronel José Gálvez, Ministro de Guerra, encargó a Malinowski los trabajos de defensa del Real Felipe, para lo cual se construyó una cadena de fortificaciones y se emplazaron cañones. Acabadas las obras, Malinowski se enroló en las filas peruanas para luchar contra la escuadra enemiga. Después del triunfo peruano, Malinowski fue nombrado por el gobierno en la lista de los héroes "Vencedores del Dos de Mayo".

Esta corta historia del Callao se inicia en tiempos prehispánicos y concluye con la consolidación de la Independencia.



Las reducciones: transformación del territorio y vida social en los Andes

MARINA ZULOAGA RADA

Tal vez nunca hubo un momento tan decisivo para los destinos futuros de los pobladores de los Andes centrales como los años que siguieron a 1570. Durante cuatro décadas la Corona española había explorado diversas posibilidades para ejercer un dominio efectivo y acorde con sus intereses en el territorio recién conquistado, pero ello no fue posible hasta ese momento. Durante mucho tiempo sus fuerzas se habían dirigido a neutralizar la encarnizada oposición de los conquistadores que tenían un proyecto propio y divergente del de la Corona; a combatir la creciente recomposición de los ejércitos Incas; a informarse de las claves de una sociedad y un territorio que desconocían; y a dictar las directrices legales y tejer las estrategias políticas para tomar un control férreo de la situación. La acción militar, conjugada con una eficaz alianza de la Corona con religiosos y *curacas* y con una oportuna legislación iniciada con las Leyes Nuevas, terminó con el primer problema; mientras que el segundo se resolvió de forma determinante y violenta con la ejecución de Túpac Amaru.

Vencidos los principales obstáculos, parecía despejada la situación para recabar los beneficios de la colonización sin grandes trabas. Sin embargo, las cuatro décadas no habían pasado en vano y la conquista había seguido su propio curso transformando algunas de las bases con que se había iniciado. Por un lado, el descubrimiento de las minas de Huancavelica y la aplicación del método de la amalgama habían incrementado la producción minera y convertido a Potosí en el centro neurálgico de la economía imperial española. Esto provocó una fuerte demanda de mano de obra y de bienes, requerimientos que la población indígena no podía cubrir debido a la drástica disminución de su pobla-

ción, que había pasado de nueve millones en 1530 a un millón doscientos mil en 1570. La debacle demográfica agravaba, además, algunas de las trabas más significativas para la definitiva incorporación de la población andina al orden colonial; por ejemplo, el tradicional patrón disperso de la población autóctona en el territorio se había agudizado sensiblemente y con él la dificultad para ubicar a la población, controlarla y cristianizarla.

Todo ello convenció a la Corona de la necesidad de un replanteamiento drástico de la política a seguir, que se concretó en uno de los más ambiciosos y decisivos proyectos aplicados a la sociedad indígena, que cambiaría la faz territorial y social del Nuevo Mundo y sentaría las bases de su evolución futura. Este plan, que consistía en la concentración de la población dispersa en poblados trazados a la manera de los españoles, fue puesto en práctica con el nombre de "reducciones".

Las reducciones

La idea de concentrar a la población indígena no era nueva; había estado presente desde los primeros tiempos de la colonización. Los religiosos, particularmente los frailes, habían sido —por motivos tanto prácticos como culturales— sus máximos defensores, pues resultaba evidente que una mayor concentración de la población facilitaría enormemente su tarea de evangelizar almas. A esto último se sumaba la convicción de que la reunión de personas, la vida "en polizía", como ellos la denominaban, era superior. Los propios funcionarios reales habían comenzado a apreciar esta medida como la panacea de todos los males que aquejaban a la Colonia. Así, a pesar de que el plan se ejecutó después de 1570, por el virrey Toledo, sus directrices centrales habían sido trazadas ya en la década anterior por el jurista Juan de Matienzo, quien contemplaba la reorganización de los pueblos indios como la columna vertebral de la reforma política. De esta manera, con la concentración o reducción de los *ayllus* y comunidades dispersos en pueblos, el Estado podía ejercer más eficazmente un control directo de la población, pues resultaría mucho más fácil conocer el número exacto de tributarios y la imposición de tributos y de obligaciones laborales (reclutamiento de los trabajadores) —vitales para la buena marcha del virreinato— se realizaría de forma sistemática.

El plan era muy ambicioso y complejo. No sólo conllevaba una reubicación masiva de población, sino también implicaba una honda transformación de los patrones de vida andinos y de su organización política, económica y social; aspectos que no habían sido afectados sustancialmente, hasta el momento, por las políticas hispanas.

El proyecto fue ejecutado eficientemente por Toledo, tras una visita general de reconocimiento a todo el territorio que duró cinco años. Para dirigir las complicadas operaciones que implicaba la reducción en cada lugar, el virrey tuvo como colaboradores a las principales autoridades locales españolas —corregidores, curas o encomenderos—, quienes fueron responsables de llevarlas a cabo en sus respectivas jurisdicciones.

A pesar de los innumerables obstáculos y conflictos que este proceso conllevó y aunque nunca llegó a lograrse el nivel de concentración que las autoridades desearon, es innegable que hacia 1620, momento en que puede considerarse como terminado el proceso de reducciones, el mapa territorial y espacial del Virreinato peruano había variado sustancialmente. El mundo rural andino —antaño dominado por los dispersos asentamientos indígenas— se veía ahora salpicado por dos unidades poblacionales que serían típicas en adelante: los pueblos de indios y las haciendas hispanas que comenzaron a proliferar, pues las reducciones habían facilitado una masiva transferencia de tierras indias al sector hispano.

La importancia y trascendencia de las reducciones, que tuvo manifestaciones particularmente llamativas en la maximización de las rentas coloniales y en el ámbito espacial y paisajístico, impactó de manera decisiva en la organización de la sociedad andina. Durante los siglos siguientes, la vida de los pobladores andinos se desarrolló dentro del marco político, territorial, económico y social de los pueblos creados en el último tercio del siglo XVI. La solidez del proyecto madurado y preparado durante largo tiempo, la flexibilidad con que se adaptó el modelo de pueblo hispánico a las circunstancias y realidades locales y la eficacia de Toledo para llevarlo a cabo aseguraron su buen término. En todo el territorio peruano se afianzó la presencia y permanencia de núcleos de población concentrados con instituciones de clara raíz peninsular, pero moldeados desde un comienzo —como veremos— por los valores y formas de vida autóctonos.

Los aspectos territoriales y políticos

Con la puesta en marcha del proyecto se adjudicó a cada nuevo pueblo un territorio continuo —frente al patrón discontinuo prehispánico—, que definía clara y precisamente sus límites y privilegiaba dentro de cada uno de ellos un lugar para centralizar las principales funciones civiles y religiosas comunes.

Los planes contemplaban poblaciones compactas donde se reuniría la población —idealmente de unos 500 tributarios, es decir unas 2 500 personas— de diferentes *ayllus*, alrededor de una plaza central que

concentraba los edificios públicos fundamentales para la vida política: la iglesia, la cárcel, las casas del cabildo. En las calles, alineadas en retícula de norte a sur y de este a oeste, se situarían las casas de las familias, próximas las unas a las otras.

Como esta masiva reubicación de la población resultaba extraña a los patrones poblacionales andinos, las autoridades españolas no pudieron prescindir de las bases de organización social preexistentes a la hora de llevar a cabo cada reducción. Así, por lo general, se trataba de agrupar a *ayllus* que pertenecieran a una misma etnia y que tuvieran los mismos referentes simbólicos y políticos, lo que permitía que la nueva comunidad partiera con mejores bases para afrontar la vida política y social conjunta. Dentro de los nuevos pueblos la individualidad de cada *ayllu* se reconocía y plasmaba por la ubicación de cada uno de ellos en barrios diferenciados.

Obviamente, no siempre la realidad se ajustó a los principios idealmente establecidos, pues muy pocas veces se cumplió la norma del número de tributarios: en algunos casos éste rebasaba y en otros no llegaba a alcanzarse. Además, no siempre fue posible evitar la concentración de poblaciones de diferentes etnias, lo que causaba serios problemas.

A estos novedosos patrones espaciales correspondía una nueva visión de la vida social y política que se plasmaba en la introducción del cabildo indígena, similar al de los españoles, como organismo político principal del pueblo reducido. Al cabildo, elegido anualmente, competían todas las facultades de gobierno interno, incluidos los asuntos judiciales de primera instancia. A la cabeza se encontraban dos alcaldes, seguidos de varios regidores y algunos cargos menores, como carcelero, pregonero, escribano. Tampoco en este aspecto pudieron ignorarse las estructuras de poder anteriores: en cada *ayllu*, representado por un regidor, solían elegir a las nuevas autoridades entre los curacas tradicionales andinos.

La economía

Los nuevos pueblos reducidos debían cubrir todas las necesidades económicas de los habitantes congregados. Por ello, en lo posible, el paraje elegido para la reducción debía tener una buena ubicación y tierras, pastos y aguas suficientes para toda la población, lo cual no siempre era logrado a cabalidad. Para instaurar el sistema de propiedad y de acceso a las tierras se conciliaron, una vez más, las bases jurídicas andinas con las del derecho español. Al igual que en los pueblos castellanos, llegaron a establecerse diversas categorías de tierras con usos, aprovechamientos y sistemas de propiedad diferenciados.

Los terrenos más cercanos al núcleo urbano —que además solían coincidir con las tierras de mejor calidad y de mayor intensidad de uso— eran destinados a un aprovechamiento agrícola y su cultivo era realizado por cada tributario y sus familias. La asignación de estas tierras era realizada cada cierto número de años por las autoridades de cada ayllu, sin que pudiera entrometerse la justicia española en estos repartos. Si bien eran de explotación privada, las tierras no otorgaban derechos de propiedad y, por consiguiente, no podían ser comercializadas. El derecho a comercializar la propiedad privada estaba restringido a una minoría de nobles indígenas.

Otra categoría de tierras era la comunal, su aprovechamiento podía ser agrícola, aunque usualmente era ganadero, y se explotaban comunitariamente con el propósito de cubrir los gastos que afectaban al pueblo como corporación. Eran las denominadas tierras “de comunidad”.

Un tercer tipo de tierras dentro de los límites de la reducción eran los denominados “baldíos comunales”, que correspondían generalmente a terrenos de uso no agrícola —bosques y ríos— y en ellos la población podía acceder libremente a recursos y aprovechamientos muy importantes para su modo de vida, como leña, carbón, caza, pesca y recolección de frutos. Estas tierras pertenecían a la Corona.

Para cubrir las finanzas comunitarias las autoridades crearon la “caja de comunidad”, institución que constituiría uno de los pilares del sostenimiento económico de los pueblos. Los recursos que engrosaban las arcas comunitarias solían recabarse de la explotación directa o indirecta de los terrenos comunarios, que poseía el pueblo para usos agrícolas y ganaderos, o bien de otras empresas comunitarias como obrajes y molinos. Con el producto de estos bienes, los pueblos podían enfrentar los cuantiosos gastos de tipo civil que conllevaban la recaudación del tributo, los procesos judiciales, la construcción y mantenimiento de edificios públicos, los costos administrativos y el pago a los cargos de república y comunales, el impacto de desastres naturales y malas cosechas, etc. La administración de estos fondos comunarios estaba a cargo de las autoridades indias, si bien con la atenta y a menudo interesada supervisión de las autoridades locales, como curas y corregidores. De hecho, las llaves del arca donde se depositaban los bienes de la comunidad estaban en manos del curaca, cabildo y corregidor.

Estas bases económicas aseguraban a los pueblos el acceso y control de los recursos y una cierta autonomía de gestión de los mismos que era defendida celosamente, ya que en muchos casos se negaban a entregar las cuentas de estos bienes. Sabemos que esta economía comunitaria, manejada astutamente, rindió jugosos excedentes y en muchos casos los pueblos gozaron de cierta prosperidad económica que les permitió enfrentar las numerosas exacciones coloniales.

La sociedad

La organización social de los pueblos también conjugó elementos nuevos con los tradicionales andinos. Desde la conquista, las autoridades hispanas distinguieron dos categorías sociales fundamentales: la nobleza indígena y los indios del común. Dentro de los pueblos esta distinción continuó vigente y fueron reconocidos como nobles por la Corona española todos los descendientes de linajes prehispánicos privilegiados, ya fueran locales o Incas. Al estatus de nobleza —curacas y principales, como se les denominaba— le correspondía una serie de privilegios que los diferenciaba socialmente del resto. Estos privilegios podían ser de honra y de beneficio. Gracias a los primeros, los nobles indígenas podían usar el tratamiento especial de “don” y aproximarse a comportamientos hispanizantes. Sólo los nobles podían vestirse y ponerse alhajas a la usanza de los españoles. Ellos eran los únicos que podían utilizar caballos y armas defensivas, así como asistir y ocupar lugares de honor en fiestas y ceremonias públicas; además, solamente ellos podían recurrir directamente al rey para expresar quejas y peticiones. Sus privilegios se manifestaban, asimismo, en el derecho al voto en los cabildos indígenas, la exclusión del pago de tributos y la prestación de servicios personales. Los privilegios de beneficio, por su parte, facilitaban el acceso preferente de la nobleza indígena a la riqueza necesaria para afianzar su rango, como percibir pensiones del Estado, ejercer ciertos oficios y artesanías vedados al resto de la población indígena y poseer tierras de propiedad privada.

Los nobles indios aprovecharon de forma muy ventajosa estos privilegios de rango, de tal manera que en los nuevos pueblos conservaron el poder político (componían el cabildo de los pueblos y eran interlocutores de las autoridades hispanas), económico (muchos de ellos se enriquecieron explotando sus tierras mercantilmente o creando empresas comerciales de diverso tipo, particularmente ganaderas o de transporte) y social (formaban parte de las elites locales junto con hacendados, encomenderos y autoridades regionales).

Dichos privilegios fueron percibidos contradictoriamente por el pueblo. Por un lado, estos signos permitieron que los indios nobles mantengan su prestigio en el nuevo contexto colonial, pero por otro —en la medida en que mucho de ese prestigio se debía al acercamiento a los modos de vida y comportamientos hispanizantes—, hicieron que se alejaran de las formas andinas de ejercer el poder, desprestigiándose ante sus paisanos.

El grupo social más numeroso era el denominado “común”, compuesto por campesinos, y estaba sujeto al pago del tributo y a la prestación temporal y por turnos de servicios en el trabajo minero, agrícola u

obrajero. Estas cargas coloniales resultaban a veces insoportables, por lo que algunos campesinos prefirieron desligarse de sus filiaciones étnicas, para evitar dichas obligaciones, e incorporarse a otras reducciones con el estatus de forasteros para trabajar en las haciendas como *yanacunas*, en las minas como asalariados libres o ejerciendo diversos oficios en las ciudades. Si bien la estratificación social era rígida, el establecimiento de los pueblos y el sistema colonial dejaban posibilidades de una cierta movilidad social, que permitía el ascenso de muchos de estos indios del común en el escalafón social interno. Los caminos más típicos de este ascenso fueron el enriquecimiento privado y los cargos religiosos que luego facilitaban el acceso a cargos políticos.

Es muy difícil conocer los hábitos y costumbres de este numeroso grupo de población —mucho más que el de los nobles— por la escasa documentación que se ha encontrado al respecto. Es más fácil aproximarse a esta población a través de sus manifestaciones colectivas, como las fiestas comunales que expresaban en gran medida las nuevas identidades de los pueblos, reflejadas en el culto a un santo patrón. No olvidemos que uno de los principales objetivos de las reducciones había consistido en el afianzamiento de la religión católica entre los indígenas, el cual —tras el éxito inicial— sufrió un período de aguda crisis. Por ello, uno de los requisitos de los nuevos asentamientos era que estén alejados de las *huacas* sagradas, uno de los referentes simbólicos colectivos fundamentales. En contrapartida, las iglesias de las reducciones ocupaban el más destacado lugar y eran el centro alrededor del cual se desenvolvería la vida común de los pueblos.

La construcción de las iglesias constituyó un gran esfuerzo para los pueblos, más aún si entendemos que para muchos de ellos el esplendor y magnificencia de sus templos representaba el orgullo local, por lo que trataban que “su” iglesia fuera mejor que la de los pueblos vecinos. Las cajas de comunidad solventaron en buena medida los costos de construcción de los templos y mantenimiento de los mismos. De esta manera, el sostenimiento del culto representó uno de los costos más gravosos para las finanzas públicas indígenas. Por otro lado, los ingresos de los curas no se limitaron al cobro de sus salarios, habitualmente pagados por el rey de su Real Caja, sino también al cobro de las tasas estipuladas para los diferentes servicios religiosos, como bautizos, entierros, casamientos y misas. Además, otra parte de su estipendio la recibían en especies, mediante convenios con los pueblos o tasaciones en que se especificaban pormenorizadamente los bienes que recibirían a lo largo del año litúrgico.

Fue así como la identidad grupal de los recientes asentamientos fue conformándose en torno al ámbito religioso. Una pieza clave a la que recurrieron las autoridades religiosas —en esta construcción de identidades ligadas al culto— fue la introducción y expansión de las cofra-

días, asociaciones que resultaron muy eficaces para afianzar la evangelización y la devoción a los santos cristianos.

Las cofradías consistían en agrupaciones de fieles cuyo fin era promover el culto de un santo, una santa, un cristo o una virgen. Las fiestas, procesiones religiosas, misas, erección de capillas, etcétera, se convirtieron en las manifestaciones más visibles de estas devociones. Los orígenes de muchas de las actuales celebraciones se remontan a este período, aunque muchas de ellas fueron manifestaciones de ritos religiosos prehispánicos.

El hecho es que en torno a estas celebraciones rituales y ceremoniales, realizadas con gran fasto y vistosidad, se recrearon las identificaciones de los grupos reubicados en las reducciones hasta el punto que las cofradías, junto con las cajas de comunidad, se convirtieron en los baluartes de identidad social indígena colonial más significativos. Estas celebraciones y festejos eran abundantes y costosos, asunto previsto interesadamente por los curas, pues cuando se fundaba una cofradía ésta era dotada de una serie de bienes —habitualmente tierras o ganado— que le permitían afrontar los cuantiosos gastos ceremoniales. El patrimonio era administrado por quienes resultaban elegidos anualmente en los cargos religiosos que dirigían las cofradías. Con el tiempo, las finanzas que estas instituciones manejaban fueron más prósperas y abundantes que las de la caja de comunidad; por ello, los cargos religiosos, que manejaban las cofradías, fueron adquiriendo un prestigio similar o superior incluso al de los cargos políticos del cabildo.

Por otro lado, resulta significativo que los pueblos, en muchos casos, para evitar la rapacidad de las autoridades civiles hispanas que siempre trataban de esquilmar sus cajas de comunidad, trasvasaron la mayor parte de estos bienes de comunidad a las cofradías, donde estaban a mejor recaudo y gozaban de mayor autonomía. De este modo, los recursos de las cofradías comenzaron también a ayudar a costear los gastos públicos de tipo civil. Esta fue una de las muchas estrategias que la sociedad indígena desarrolló para sobrellevar mejor y autónomamente la presión colonial, sirviéndose precisamente de un marco legal e institucional impuesto sistemáticamente por las autoridades coloniales al implantar las reducciones.



Vida y trabajo en las minas del Perú de la época colonial

CARLOS CONTRERAS

El trabajo minero arrastra una mala imagen en el mundo entero. Y cuando se hace alguna referencia a este trabajo en períodos históricos anteriores, la imagen empeora. En este sentido, el acto de descender a una mina antigua era corrientemente descrito por los observadores del pasado como si se tratase del descenso de Dante al Infierno. ¿Es esto mito, mera imagen o una realidad precisa a la que no hay más vueltas que darle? Ciertamente, es un poco de todas estas cosas. No cabe duda de que hasta hoy el minero no es un trabajo, digamos, "normal", por el hecho mismo de que uno debe trasladarse a campamentos frecuentemente aislados y con climas muchas veces extremos de calor y frío.

En el Perú, por ejemplo, los centros mineros se hallan en las cimas de las cordilleras, sobre los 4 000 msnm. Allí la respiración se dificulta, el clima es frío y la tierra es inhóspita; además, no hay poblaciones cercanas y los productos agrícolas para la alimentación provienen de lejos. Es decir, se vive como en una isla. Así lo señaló un cronista de la época colonial.

Además de estos problemas derivados del emplazamiento físico del centro minero, existen otros que se desprenden de la propia actividad laboral minera: el gran desgaste físico y los severos peligros que conlleva esta labor. Estos problemas se incrementan conforme nos remitimos a períodos históricos más tempranos, pues había que mover grandes pesos (combas, sacos, barretas), subir precarias escaleras, trabajar en la oscuridad, aspirar polvos tóxicos, manipular explosivos y estar expuesto a ser sepultado por toneladas de tierra y piedras. Un trabajo difícil. Por lo mismo, fue históricamente un trabajo de presidiarios o condenados. Un tipo de empleo que tal vez nadie elegiría libremente.

Por otra parte, esa mala imagen ha sido hasta cierto punto exagerada por los propios mineros, quienes han querido, naturalmente, que los demás aprecien en un grado máximo sus esfuerzos laborales, y también por los escritores, para quienes el típico carácter de “universo cerrado” de los campamentos mineros les resultó sumamente cautivante y preñado de símbolos con fuertes contenidos (la riqueza y el trabajo extremos, la explotación económica descarnada y la convivencia cara a cara de ricos y pobres). Sobre esta base desarrollaron el género de las “novelas mineras”, con un enérgico contenido de “denuncia social”. El Perú ha tenido varios de estos escritores: Manuel Scorza, César Vallejo, José María Arguedas, Noé Zúñiga, César Pérez Arauco y Julio Ramón Ribeyro, por citar algunos.

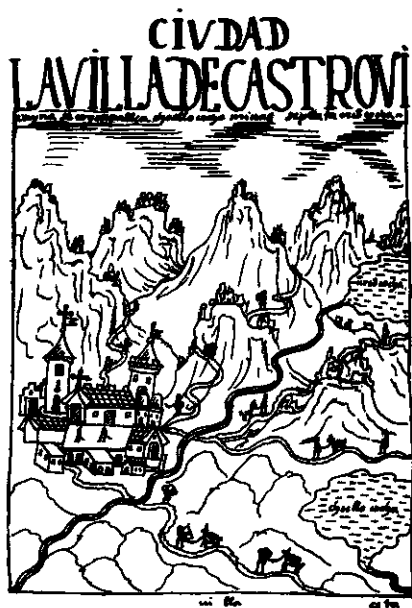
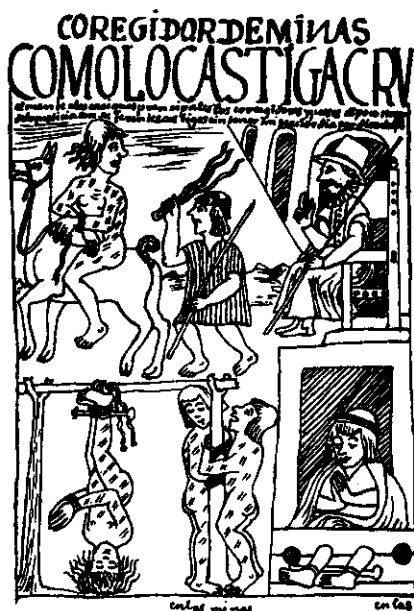
En este recuento del trabajo minero en la Colonia, trataremos de ser objetivos y apuntar tanto sus aspectos tenebrosos, como aquellos de índole más bien positiva.

Minas y mineros coloniales

Para los españoles la minería representó un sector económico fundamental. Tanto así, que en el *Anónimo de Yucay*, un texto de finales del siglo XVI, se habla de las minas de oro y plata del continente americano como el medio de redención de la tierra; ello con el fin de animar a sacerdotes y príncipes del Evangelio europeos a cruzar el océano y desposar las almas de los naturales americanos con Jesucristo. En dicho texto se defiende la necesidad de explotar las minas como medio para sostener económicamente no sólo las campañas de conversión de los naturales, sino también las guerras contra los “infieles” libradas en el Viejo Mundo.

Las minas importantes en el Perú colonial extraían plata y mercurio. Otro tipo de minerales era escasamente explotado. El oro fue significativo sólo durante el siglo XVI y el cobre tuvo una explotación menor. Los principales centros mineros fueron Potosí y Huancavelica.

Potosí, ubicada en la actual Bolivia, fue la mayor mina americana de plata durante los siglos XVI y XVII, y Huancavelica, por su parte, la mayor mina americana de mercurio, un insumo esencial para la refinación de la plata. Otros campamentos importantes que tuvieron una explotación más o menos constante desde su apertura fueron el de Pasco, conocido como el “cerro mineral de Yauricocha”; el de Castrovirreyna (Huancavelica); el de Laicacota (Puno); el de Caylloma (Arequipa); el de Huantajaya (que tenía la peculiaridad de estar situado en el desierto de la costa de Tarapacá); y el de Hualgayoc (Cajamarca). Los dos últimos fueron relativamente tardíos, ya que comenzaron a explotarse hacia 1680 y 1770, respectivamente. Además, hubo otros campamentos más



Ilustraciones de Guamán Poma de Ayala en los inicios del siglo XVII, tomadas de su Nueva Corónica y buen gobierno. Arriba a la izquierda, denuncia cómo los corregidores de minas maltratan y castigan a los indígenas en los campamentos. A la derecha, un indígena "alquila" a otro para que preste su turno de servicio en la mita minera, puesto que él está enfermo. Abajo, el cronista muestra las villas mineras de Castrovireina (izquierda) y Huancavelica o Villa Rica de Oropesa (derecha). En esta última, escribe: "se acavan los indios".

CIVDAD LA VILLARICA EN PERE

al de potocchi por la dhaminas es castilla- roma es roma el papa
es papa y el rrey es monarca del mundo y la s^a ma de la
santa de la d^a y nuestra fe guardada por los quatro
reys de las yndias y por el enperador inga- agora lo posee
el papa de roma y nro s^a rrey don phelipe el tercero



Guamán Poma era ya muy consciente de la importancia que tenía la minería y la producción de Potosí para el imperio español. Así escribe en esta lámina, que: "Por la dicha mina es Castilla, Roma es Roma, el Papa es el Papa, y el rrey es monarca del mundo y la santísima madre iglesia es defendida y nuestra fe guardada por los quatro reyes de las Indias y por el enperador inga. Agora lo posee el Papa de Roma y nuestro Santo Rey don Phelipe el tercero.

efímeros y pequeños, diseminados por regiones, como Pataz, Ancash, Huánuco, el sur de Ayacucho y Puno.

Los trabajadores mineros llegaron a sumar entre 8 mil y 15 mil hombres en los años coloniales. Por otro lado, los años finales del siglo XVI y los de la primera mitad del siglo XVII constituyeron los de mayor abundancia minera. Por esa época la "Villa Imperial de Potosí" llegó a ser la ciudad más poblada del continente americano. Tenía entre 100 mil y 200 mil habitantes, en una época en que Lima no tenía más de 25 mil y México entre treinta mil y cuarenta mil. La época más crítica correspondió a la primera mitad del siglo XVII, cuando la producción enfrentó severos problemas.

Este número de diez mil o doce mil trabajadores, en promedio, resulta relativamente reducido con relación al número total de trabajadores de la economía colonial, que sumó más de cien mil. No hay duda de que la mayor parte de la mano de obra era empleada en agricultura y ganadería, pero la importancia económica y social de los trabajadores mineros era mucho más grande que su correspondiente porcentaje de población laboral.

Indirectamente, esos diez mil o doce mil hombres propiciaron la aparición de muchas otras actividades laborales: arrieros, que proveían los campamentos de todo tipo de bienes e ingredientes para la producción minera; ganaderos, que proporcionaban mulas y llamas para el transporte; canteros, que cincelaban las ruedas de los molinos; carpinteros, que intervenían en la construcción de represas, malacates y el "entibado" de las galerías; fabricantes de pólvora; fabricantes de velas de sebo, para iluminar los socavones; talabarteros, que producían las badanas y "capachos" de cuero para envasar el mercurio y transportar los minerales; "obrajeros", que fabricaban ropa en los obrajes (la ropa se desgastaba mucho en el trabajo minero); ferreteros, que reparaban las combas y barretas; y campesinos que, ya sea individualmente o dentro de las haciendas de los españoles, trabajaban en la producción de coca, aguardiente, trigo, maíz y carne seca para la alimentación de los operarios y demás gentes de la villa minera.

Además, hubo un grueso número de comerciantes privados, escribanos y funcionarios del Estado que atendían, desde sus distintas funciones, los negocios de la minería. Por estas razones, los tratadistas coloniales solían referirse a la minería como "el nervio" o "el eje" de la economía de la Colonia. Era, en efecto, el punto que movía el conjunto.

Los españoles comenzaron a explotar las primeras minas alrededor del año 1540. Los encomenderos, que gozaban de la posibilidad de usar a los indios de su encomienda en el trabajo minero, fueron los primeros "empresarios de minas". Aunque a partir de las leyes del pacificador La Gasca (1549) se prohibió a los encomenderos emplear a los

indios de la encomienda en “servicios personales”, la norma fue transgredida frecuentemente, siguiendo la máxima hispanoamericana de que las normas “se acatan, pero no se cumplen”.

Otros empresarios de minas fueron los “soldados” o “guzmanes”, aventureros españoles que habían llegado a América en años demasiado tardíos como para hacerse de una encomienda o una pensión del rey. Como para ellos las minas eran sólo una opción más, erraban de un lugar a otro en busca de pendencias o negocios que cometer, a fin de poder pescar algo en río revuelto. No les era fácil conseguir trabajadores y, con este propósito, entraban en pactos con los caciques indígenas o con los mismos indios que durante “el tiempo revuelto” de la Conquista habían quedado “suelos”, al haber perdido a sus antiguos amos (caso de los *yanaconas* del Inca, por ejemplo) o a su *ayllu* de pertenencia.

La huayra y el azogue

Algunos de los indígenas “suelos” —a quienes luego se conocería como “forasteros” por estar fuera de su lugar de origen— llegaron a hacerse expertos en minería y metalurgia. Ellos dominaban una técnica de beneficio de la plata por fundición, conocida por los españoles como el “método de la *huayra*”. *Huayra* es una palabra quechua que significa “viento”. El horno de la *huayra* aprovechaba el viento de las laderas de los cerros para avivar el fuego y poder fundir la plata. El cronista de Potosí Luis Capoché sentenció, en 1585, que en los tiempos de la *huayra* “los indios poseyeron toda la riqueza del reino”. Probablemente se trató de un apreciación exagerada, pero su cita nos sirve para apuntalar la idea del importante grado de control que tuvieron los indígenas en la producción de plata, ya que dominaban la técnica de beneficio y conocían la ubicación de los minerales mejor que los españoles.

Alrededor del año 1570, durante el virreinato de Francisco de Toledo, se instauró un nuevo método de beneficio traído desde México: el de la amalgamación con azogue (azogue era el nombre que los españoles daban al mercurio en esa época). El nuevo procedimiento tenía varias ventajas técnicas, que se resumían en poder refinar grandes volúmenes de mineral de plata con menores costos. El problema es que se requería una inversión inicial importante, ya que había que construir ingenios de molienda, crearles una caída de agua que pudiera moverlos (también existían los “molinos de sangre”, pero a la larga no fueron tan ventajosos), levantar un “circo” y “tinajas” para la amalgamación, con piedras especiales, y contar con una tropa de caballos o mulas para varias etapas del beneficio.

Este cambio técnico significó una revolución en la vida de los indígenas en los centros mineros, pero en cualquier caso una transfor-

mación negativa porque se vieron desalojados de la calidad de empresarios o técnicos, para convertirse principalmente en mano de obra masiva y forzada.

Entre los socavones y el ingenio

La implantación del nuevo procedimiento exigía una mayor escala en la producción, por lo que las operaciones de extracción de minerales ya no se limitaron a la superficie o a una pequeña cueva en las laderas de los cerros, debiendo acometerse la apertura de profundos socavones. Comenzó con ello la historia de la minería subterránea en el Perú. La conducción de los minerales hasta los ingenios de molienda —que solían ubicarse en las riberas de los ríos a fin de aprovechar el agua— demandaba un incesante trabajo de arrieros “bajadores”. El beneficio o “refinación” de los minerales de plata se realizaba en un complejo llamado la “hacienda mineral”, cuya pieza más importante era el ingenio, por lo que a veces dichas haciendas eran conocidas también como “ingenios”. La clase empresarial minera en Potosí se dividía entre los “señores de minas” y los “señores de ingenios”. Estos segundos solían ser más poderosos que los primeros, aunque también estaban quienes eran dueños de minas y de ingenios, a la vez. En la hacienda mineral también se requería abundante provisión de trabajadores, ya que a pesar de la mecanización de la molienda que significó la adopción del ingenio, se necesitaba mano de obra para varias etapas del beneficio, como el vertido de los materiales al circo, su mezcla durante varios días y el lavado posterior de la masa. A veces se empleaban caballos para esta acción de mezclar, pero también se recurrió a los propios operarios, quienes debían caminar entre el lodo que se formaba al juntar los minerales pulverizados en el ingenio, el azogue, la sal y el agua.

El número de trabajadores necesarios bajo el nuevo método de beneficio se había multiplicado. ¿De dónde se iban a conseguir? Esto era como aquella historia de quién le pone el cascabel al gato. Todos concordaban en que el nuevo método era conveniente, ya que el propio virreinato peruano contaba con el ingrediente indispensable: el mercurio. Por lo tanto, la producción de plata crecería, con ella la recaudación fiscal de la corona española y las ganancias de los productores agrarios y de todos aquellos que abasteciesen el mercado minero; pero todo ello exigía dotar de mano de obra suficiente a las minas. Los españoles repelían trabajar en las minas, ya que lo consideraban un trabajo “bajo”, propio de condenados y prisioneros. De otro lado, para ese momento los indígenas habían sufrido grandes pérdidas demográficas, la tierra les resultaba ahora relativamente abundante y, al no tener una “cultura

salarial” o monetaria, tampoco veían el trabajo minero como una opción deseable. Los curas que habían desembarcado en el virreinato con el propósito de evangelizar a los naturales pensaban que “echar a los indios a las minas” era un peligro para su labor pastoral y se opusieron enérgicamente a ello. Si los indios aceptaban la nueva religión no cabía que tras el bautizo en la iglesia cristiana los esperara como premio el duro trabajo minero en condición forzada. Únicamente debían ir a trabajar a las minas quienes voluntariamente desearan hacerlo, pero lo cierto es que voluntariamente nadie acudía al empleo en las minas, por muy subido que fuese el salario.

El recurso que se utilizó fue la importación de esclavos africanos, pero resultaron costosos y poco aptos para el trabajo en el clima frío de las cordilleras. El fracaso del proyecto esclavista en la minería no ha sido, sin embargo, estudiado adecuadamente. El virrey Toledo fue muy claro en defender la propuesta que obligaba a los indios al trabajo minero; así, advirtió al Consejo de Indias: “que con ningunos medios sin compeler a los indios se traerán a la labor de las minas”. Luego de solemnes promesas de que serían guardadas las condiciones humanitarias y religiosas que preocupaban a la “real conciencia”, fueron vencidos finalmente los escrúpulos de la Corona. La firme promesa de aumentar los reales quintos enviados a la metrópoli fue uno de los argumentos más convincentes para ablandar la resistencia de las autoridades metropolitanas.

La *mita* minera fue la institución que instauró en 1573 el gobierno colonial para abastecer de trabajadores a la minería. Ya bajo el dominio Inca la población nativa había prestado servicios compulsivos en el ejército o como colonos en regiones recién conquistadas; por lo que, argumentaron los españoles, se hallaban habituados al sistema, con el beneficio que ahora se pondría en práctica para un fin cristiano: proveer de fondos a la Corona española para la lucha contra los turcos y demás infieles. Dos grandes centros mineros fueron dotados con provisiones de mitayos: Potosí y Huancavelica. Al primero se destinó una partida de 13 500 mitayos anuales y al segundo 3 660. Estos contingentes eran reclutados en las provincias aledañas, tomándose en cuenta la semejanza climática, la cantidad de población aborigen y la tradición en la migración y el trabajo minero. Para el caso de Potosí fueron seleccionadas dieciséis provincias, que llegaban a distar más de mil kilómetros en línea recta de Potosí; para el de Huancavelica se seleccionaron otras trece provincias. En el caso de Potosí las provincias elegidas incluían algunas situadas hoy en los departamentos de Cusco, Puno y Arequipa. En el de Huancavelica, provincias de Lima, Junín, el propio departamento de Huancavelica, Pasco, Ayacucho y Apurímac.

Los mitayos debían cumplir un turno anual y eran recogidos por el corregidor de la provincia con el apoyo de los caciques locales. Implica-

ba una obligación colectiva y no individual, lo que se prestaba a muchos manejos de las autoridades indígenas para enviar a unos y no a otros. La partida de los mitayos de los pueblos, dirigidos por el "capitán enterador", ha sido uno de los episodios mejor descritos por los cronistas. "Estaban tan llenos los caminos, que parece que se mudaba el reino", escribió uno de ellos. Los mitayos llevaban consigo grandes cargamentos de alimentos deshidratados (chufu, maíz, carne) a fin de subsistir en el centro minero. Durante el año de cumplimiento de la mita este flujo de alimentos continuaba, ya que el salario que se pagaba a los mitayos —si bien podía parecer elevado o al menos justo en sí mismo— resultaba exiguo si se tomaba en consideración el elevado costo de la vida en las minas.

Los mitayos eran escogidos entre la población tributaria: varones entre 18 y 50 años. Haber sido mitayos era considerado al momento de desear contar con derechos sobre la tierra, por lo que en algunos reclamos sobre ella el litigante solía argumentar haber sido "mitayo del rey". Muchos mitayos viajaban acompañados por sus familias. Esta era una demanda de los curas, quienes señalaban que para efecto de favorecer el aumento de la población indígena, debía procurarse la cohabitación de los maridos con sus mujeres. La familia no solamente colaboraba con la subsistencia del mitayo, al apoyarlo con las comidas y demás atenciones domésticas, sino que también lo ayudaba con el cumplimiento de las tareas mineras. Era corriente, por ejemplo, ver a las mujeres trabajando en la selección de los minerales en las "canchas" de las bocaminas; también manejaban las combas para despedazar los minerales demasiado grandes para ser acarreados por las llamas y mulas hasta los ingenios. Otra labor que hacían las mujeres de los mitayos en las minas era la de lavanderas, cocineras y otras tareas de servicios. Los mitayos vivían en los arrabales de los centros mineros, donde eran acomodados por barrios de acuerdo a su región de procedencia.

Los mitayos recibían un salario semanal, que era pagado los domingos en la mañana después de la misa en la propia plaza del mineral. El sistema de la mita implicaba que el trabajador laboraba una semana y descansaba dos; pero en estas dos semanas "de huelga" (como se les llamaba) se alquilaban para otros mineros, ganando salarios mayores. De esta manera, podían sobrellevar el elevado costo de vida de los centros mineros y acumular inclusive dinero que luego sirviese para el pago del tributo de su comunidad. Hasta las minas llegaban los "hilacatas" (cobradores del tributo) de los pueblos para recoger el tributo de los mitayos. Como las reformas de Toledo habían convertido el tributo indígena en una obligación eminentemente monetaria (ya no en productos o servicios), las minas eran uno de los pocos lugares donde los campesinos indígenas podían obtener moneda.

Potosí y Huancavelica fueron los únicos centros mineros que recibieron mitayos a lo largo de todo el período colonial: desde que la mita fue instaurada, hasta que fue abolida por las Cortes de Cádiz en 1812. Los otros campamentos debieron valerse de trabajadores libres. Durante los siglos XVII y XVIII sobresalieron campamentos como Laicacota, Cerro de Pasco y Hualgayoc, pero a pesar de sus reclamos por contar con trabajadores forzados, no consiguieron que se les asignase mitayos. La subsistencia de la mita fue motivo de agrias polémicas entre los españoles y gobernantes coloniales. Se acusaba que era la causa de abusos sobre los indios y de la disminución de su población. Desde entonces se tejió una "leyenda negra" sobre esta institución, bien plasmada en la piadosa frase del virrey Conde de Lemos, cuando exclamó: "¡No es oro y plata, sino sangre y sudor de indios lo que se lleva a España!"

Otros, en cambio, señalaban las bondades del sistema: abarataba la explotación de las minas, ya que el trabajo libre era mucho más costoso, y "enseñaba" al campesino los manejos de la economía mercantil. En este sentido, cabe indicar que las minas fueron lugares de "aculturación" muy importantes para los campesinos andinos. En ellas se tornaron en "indios ladinos" o "indios enzapatados", aprendieron el castellano, los usos del comercio y el manejo de la moneda. Conocieron a personas de otros pueblos y la práctica de la vida urbana. Sobre esta base se construiría posteriormente la costumbre de migrar estacionalmente o periódicamente a las minas, como una forma de acumular dinero. Los indios que volvían de la mita a sus pueblos tenían, en este sentido, una ventaja sobre los que no habían salido. La mita sirvió, así, para introducir la *diferenciación* en las comunidades.

De cualquier modo, debe tomarse en cuenta que en la minería colonial coexistió el trabajo forzado de los mitayos con el trabajo libre. En los propios campamentos de Potosí y Huancavelica los trabajadores libres (los llamados "indios mingas") eran tan numerosos como los propios mitayos, para fechas tan tempranas como los inicios del siglo XVII. Para mediados de ese siglo puede estimarse que la mayor parte de los trabajadores mineros eran fuerza de trabajo libre.

El cuadro siguiente nos muestra la progresiva disminución de los mitayos durante la época colonial:

AÑOS	MITA ORDINARIA DE POTOSÍ	MITA GRUESA DE HUANCAVELICA
1573	4 753	900
1575	4 093	900
1577		3 280
1586		3 661
1590		2 274
1599	4 634	1 600
1610	4 413	2 300
1618	4 294	2 200
1623		1 400
1633	4 115	1 400
1651	2 800	620
1671	1 816	620
1679	1 674	620
1685	2 829	620
1692	1 367	620

La diferencia entre mita “gruesa” y mita “ordinaria” es que esta última no se refiere al conjunto de mitayos, como aquella, sino sólo a la tercera parte que debía asignarse cada semana.

El cuadro muestra la progresiva disminución de las cuotas de mitayos a lo largo del siglo XVII. En parte, esto fue previsto así por el Estado colonial. La idea era que una vez que se formara —dentro de la población campesina— un interés por participar voluntariamente en el trabajo minero, la necesidad de enviar trabajadores forzados debía disminuir. La realidad es que estas cuotas menguantes nunca se completaban; era normal que al llegar las partidas de mitayos se consignase un número de “faltos”. Los corregidores, caciques y capitanes encargados de suministrar los mitayos argumentaban, en descargo, que la población de tributarios dentro de sus jurisdicciones había decrecido —lo que casi siempre resultaba cierto, ya que la población indígena en el virreinato continuó su declinación hasta los inicios del siglo XVIII— o que algunos mitayos habían huido o se habían enfermado durante el camino. Lo cierto es que los empresarios mineros debían compensar esta mengua con la contratación de trabajadores libres o dejar algunas labores abandonadas ante la carestía de la mano de obra.

También se hizo presente otro fenómeno llamado la “mita de faltriquera”. Consistía en que algunos mitayos no llegaban físicamente, pero sí llegaban “en plata”; es decir, el individuo designado para cumplir el turno prefería entregar una suma de dinero como una manera de “comprar” su exoneración. Esta suma de dinero llegó a reglamentarse en un monto que permitiese al minero afectado con la falta contratar un trabajador sustituto, que al ser más costoso elevaba bastante el monto necesario para “faltriquearse”. El problema para el Estado colonial fue que el minero que recibía este dinero no siempre contrataba a un trabajador libre, sino que simplemente se guardaba el dinero. Es decir, que convertía el goce de la mita en una renta monetaria.

Esto fue una forma de degeneración de la mita que se generalizó en el siglo XVII. También ocurrían otras degeneraciones: los mineros que gozaban de cuotas de mitayos (para lo que debían hacer constar la presentación de una cantidad de plata en las oficinas públicas, proporcional al número de mitayos) podían tener ya agotadas sus vetas, pero a fin de no perder los mitayos, compraban plata a otros mineros y la presentaban como propia. Los mitayos que recibían eran alquilados a otros mineros, obteniendo ganancias de esta transacción.

El Estado fue perdiendo el control de la producción de plata. Surgió una minería “informal”, animada por mineros clandestinos y por los propios trabajadores indígenas que fueron legalizando la costumbre de realizar pequeños robos cotidianos de mineral. En los siglos XVII y XVIII ya era un derecho de los trabajadores el sacar mineral para sí mismos, una vez al día, al retirarse de su labor. Ello hacía que cuando durante el trabajo encontraban un trozo de mineral rico en plata, lo guardaban para su hora de salida. Luego, beneficiaban estos minerales en hornos de *huayra* o pequeños molinos, llamados “quimbaletes”. Para el efecto también se creó un mercado negro del mercurio y otros insumos.

La producción registrada de plata y mercurio disminuyó desde mediados del siglo XVII y a lo largo de la primera mitad del XVIII, pero algunos historiadores sostienen que en cambio aumentó la producción clandestina, que salía vía contrabando por el puerto de Buenos Aires o la frontera con Brasil. Los trabajadores participaban activamente del circuito clandestino, lo que explica que durante esta época aumentase significativamente el número de indios “mingas”. Estos se reclutaban entre los indios “forasteros”, que se habían desconectado de sus comunidades y habían optado por el trabajo minero como forma de vida, convirtiéndose en los precursores del proletariado minero peruano. También eran antiguos mitayos que, aficionados a la vida urbana, optaban por no volver a sus pueblos, dándoseles por muertos o fugados, lo que aumentaba la mala imagen de la mita.

Los centros mineros eran denunciados por los sacerdotes como lugares de perdición. En ellos abundaban las cantinas, donde se bebía aguardiente y chicha, los “garitos”, casas de juego y las “casas de entretenimiento” para el hombre joven. Por ello fueron focos de inmigración, temidos no sólo por la iglesia, sino además por las comunidades campesinas que veían perder sus miembros y debilitarse su economía. No extraña, entonces, que con ocasión de la gran rebelión de Túpac Amaru II en 1780, la abolición de la mita fuera una de las demandas de los insurrectos.



Ciencia y sociedad en el Perú colonial y republicano

MARCOS CUETO

Cuando los españoles llegaron a conquistar el Perú se encontraron con una naturaleza inexplicable para la ciencia europea de entonces y con conocimientos indígenas adaptados a su medio ambiente. Las culturas indígenas habían desarrollado un alto grado en conocimientos de las plantas medicinales, los sofisticados sistemas de numeración, la cuidadosa observación de los astros y la admirable trepanación de cráneos. Algunos de estos notables saberes sobrevivieron a pesar de la persecución religiosa y de la alta mortalidad indígena, producida por enfermedades devastadoras como la viruela.

La ciencia y la conquista

La falta de escritura y la eliminación de prácticamente toda la elite Inca interrumpieron el desarrollo de los saberes nativos. Estos dos hechos del siglo XVI constituyen una marcada diferencia entre el Perú precolombino y las también ricas herencias científicas de las culturas chinas, hindúes o islámicas, que en gran parte perduran hasta el día de hoy conviviendo con la ciencia y la medicina occidental. En los Andes, muchos de los conocimientos sobre la naturaleza, el cuerpo humano y los astros se convirtieron en saber popular, en medicina folclórica y doméstica y se asociaron a mitos religiosos que cada cierto tiempo quisieron extirpar los colonizadores españoles. Por ello, la mayor parte del conocimiento científico que conocemos de la conquista y de los primeros años de la Colonia, es el que fue escrito; es decir, el que aparece en las publicaciones de cronistas, sacerdotes, funcionarios, naturalistas, médicos, geógrafos,

ingenieros militares y universitarios. Por curiosidad, interés o vocación, ellos trataron de comprender y controlar la naturaleza que rodeaba a los habitantes del Virreinato. La ciencia colonial que practicaron sirvió para mejorar la economía y la salud pública, elaborar los primeros mapas y mantener el orden social existente, todo lo cual tuvo gran impacto en la imaginación europea y local.

La importancia minera del Perú, para el Imperio Español, explica la temprana instalación de burocracias civiles y religiosas, de la fundación de la Universidad de San Marcos (creada en 1551, unos ochenta años antes que la Universidad de Harvard), de la organización de un tribunal médico llamado Promedicato y del puesto de cosmógrafo. El cosmógrafo se ocupaba de publicar anualmente *El conocimiento de los tiempos*, donde se combinan observaciones astronómicas, meteorológicas, demográficas y políticas. El puesto de cosmógrafo era ocupado por el catedrático de matemáticas de San Marcos. Uno de los primeros en serlo fue Francisco Ruiz Solano, quien publicó en 1665 sus observaciones del paso de un cometa por Lima.

Además de los varios cronistas, como Pedro Cieza de León y el Padre Antonio de la Calancha —que hicieron anotaciones de la flora andina—, dos jesuitas españoles destacaron en el cultivo de la historia natural. Ellos fueron José de Acosta y Bernabé Cobo, autores de la *Historia Natural y moral de las Indias* e *Historia del Nuevo Mundo*, respectivamente.

Acosta vivió en el Perú durante unos quince años y al regresar a España, en 1587, llevó consigo un manuscrito. Poco después lo publicó en Sevilla y en poco tiempo su *Historia Natural y moral de las Indias* fue traducida a varios idiomas europeos, siendo la primera presentación global de la naturaleza sudamericana. Ello dio a su autor el sobrenombre de “Plinio del Nuevo Mundo”. Cuestionando el pensamiento aristotélico —que consideraba que todas las zonas ecuatoriales eran inhóspitas—, Acosta argumentó que las características locales y la posición del sol en el Perú hacían a nuestro territorio cómodo y amable para los seres humanos. Acosta fue el primer naturalista que defendió la idea de que existía algo singular en el medio ambiente peruano.

Entre 1609 y 1629, Cobo viajó por los Andes evangelizando a los indios y recogiendo datos de plantas y animales desconocidos en Europa. Desafortunadamente, su obra tuvo poco impacto en su época debido a que el manuscrito de su *Historia del Nuevo Mundo* (terminado en 1653) sólo fue publicado íntegramente a fines del siglo XIX. Sin embargo, algunas de las plantas medicinales que estudió fueron conocidas en el viejo continente gracias a un español llamado Monardes, quien publicó un famoso libro sobre el tema.

La ciencia colonial

En el período colonial temprano el interés por la naturaleza y la medicina estuvo mediatizado por la importancia de las órdenes religiosas y porque España apoyó a la Iglesia Católica en la Contrarreforma, en el juicio contra Galileo, y subordinó todos los asuntos intelectuales a la teología y a la escolástica.

Uno de los primeros ejemplos de cómo la astrología dirigía la medicina fue el libro de Juan de Figueroa, *Opúsculo de Astrología en Medicina*, publicado en Lima en 1669. Para entonces existían varios hospitales en Lima y en provincia dirigidos por religiosos, atendían a grupos étnicos y los cirujanos y médicos tenían sueldos bajos. Uno de los más notables en Lima fue el Hospital de Santa Ana, dedicado a los indios y fundado por Fray Gerónimo de Loayza.

Entonces, muchos españoles consideraban que no era necesario entrenar a más médicos locales debido a las excelentes hierbas medicinales nativas. El “descubrimiento” del poder curativo de la quina o cascarilla —una sustancia que proviene de la corteza de árboles norandinos— es el caso más espectacular de cómo el saber andino quedó incorporado a la terapéutica europea, en ese entonces inclinada hacia las sangrías y las purgas. El efecto de la quina contra las “fiebres intermitentes”, el nombre con el que entonces se conocía a la malaria, fue conocido por los curanderos indígenas.

En 1630, la condesa de Chinchón, esposa del virrey del mismo nombre, cayó enferma con “fiebres” y fue salvada por la quina, enviada por un funcionario de Loja (actualmente en el Ecuador). Cuando los condes regresaron a España promovieron las funciones curativas de la planta. Poco después, los jesuitas crearon un monopolio mundial de la quina y el botánico Linneaus clasificó la corteza peruana bajo el nuevo género de “chinchona”, en honor a la esposa del virrey.

El Conde de Chinchón también fue importante para la medicina peruana porque bajo su administración, en 1643, se crearon las primeras cátedras de medicina en San Marcos, donde los profesores leían los textos clásicos de Hipócrates, Galeno y Avicena. Un procedimiento normal de la época era la sangría que se basaba en las ideas de Hipócrates y Galeno, quienes consideraban a la enfermedad como el exceso o escasez de alguno de los humores esenciales del cuerpo: la sangre, la flema, la bilis amarilla y la bilis negra. En el caso de la sangría, se pensaba que ésta servía para evacuar el exceso del humor de la sangre y restablecer la salud. Asimismo, durante el siglo XVII algunos trataron de liberar a la medicina de la tutela de la astrología, como el cirujano Galo de Vadillo que publicó *Luz de la Verdadera Cirugía*.

Durante el siglo XVII aparecieron sabios enciclopédicos como Pedro de Peralta y José Eusebio Llano de Zapata. El erudito Peralta fue catedrático de matemáticas, pero además escribió sobre ingeniería, poesías y observó eclipses en Lima. El autodidacta José Eusebio Llano de Zapata promovió las ciencias naturales y las matemáticas, y escribió un informe sobre los terremotos indicando las construcciones más resistentes y sugiriendo que el origen de estos fenómenos estaba en el mar. Llano de Zapata pasó sus últimos años en Cádiz, España, en donde escribió *Memorias histórico-físico-apologéticas de la América Meridional*.

La ciencia y la Ilustración

Desde mediados del siglo XVII se hizo más evidente, en el Perú, la influencia del movimiento cultural europeo de la Ilustración. Esto prueba que España no siempre tuvo una influencia científica retrógrada sobre sus colonias americanas. Una demostración de ello son las bibliotecas coloniales como la del colegio jesuita San Pablo, que en 1767 tenía casi 40 000 volúmenes que incluían libros de Newton, Bacon y otros líderes de la revolución científica del siglo XVII. Otra biblioteca notable fue la del médico Cosme Bueno, que tenía más de 2 000 libros. Bueno defendió las nuevas ideas de Boerhaave y Newton en San Marcos y editó *El conocimiento de los tiempos*, donde describió al mosquito "la titira" como el agente infeccioso de la verruga peruana, una enfermedad que sólo existía en los Andes.

En parte gracias a la Ilustración fue que en el siglo XVII monarquías y naturalistas europeos organizaron una docena de expediciones científicas al Perú. Estas expediciones combinaban la historia natural con la geografía y las observaciones sociales y políticas. Una de las más importantes fue la Misión Geodésica integrada por los científicos franceses Charles Maries La Condamine y Luis Godin y por los oficiales españoles Jorge Juan y Antonio de Ulloa.

La expedición trabajó en el sur entre 1735 y 1744, midiendo un arco del meridiano terrestre para establecer la forma exacta de la tierra. Ello formaba parte de un debate entre los científicos de Francia e Inglaterra. Los británicos seguían a Newton en afirmar que la tierra era plana en los polos, mientras que los franceses sostenían que el Ecuador era plano.

También fue notable la expedición de los botánicos españoles Hipólito Ruiz y José Pavón, quienes durante diez años (1778-1787) estudiaron la flora en Tarma, Huánuco y otras regiones del Perú y Chile. Ambos publicaron un hermoso libro de botánica: *Flora Peruviana et Chilensis*. Gracias al esfuerzo de miembros de la expedición, como Juan

Tafalla, se identificaron nuevas especies de árboles de quina y se creó la primera cátedra de botánica en San Marcos, en 1797, dictada por el español Juan Tafalla.

Otras expediciones importantes fueron el estudio de la costa de Alessandro Malaspina y la Real Expedición Filantrópica de la Vacua para controlar la viruela, encabezada por Xavier Balmis y José Salvany. El botánico Tadeo Haenke (1761-1816) participó en la Expedición Malaspina; exploró Cusco, Arequipa, Huancavelica, Puno y se quedó a vivir en Cochabamba, Bolivia. Fue autor de la obra *Descripción y análisis de las aguas minerales de Yura*, publicada en Arequipa en 1827.

Una de las expediciones más conocidas fue la de Alexander von Humboldt y Aimé Bonpland, que pasaron cinco meses en el Perú. Humboldt (1769-1859) explicó la moderación de la temperatura de la costa (que se encuentra dentro de la zona tropical), ya que identificó la relación entre los Andes y una corriente fría en el Océano Pacífico, que al pasar tan cerca de la costa modifica el clima.

Las expediciones europeas alentaron la organización de la Sociedad Académica de Amantes del País, que entre 1791 y 1795 publicó el *Mercurio Peruano*. Si bien no fue una publicación íntegramente dedicada a las ciencias, los artículos científicos eran un cuarto del total. El *Mercurio Peruano* reaccionó contra los científicos europeos, como el francés Buffon, que sostenían que el clima húmedo y la naturaleza americana eran imperfectas e inferiores a los europeos. Según Buffon las regiones tropicales causaban degeneración. La defensa de las ventajas y particularidades de la naturaleza peruana fue realizada por el editor del *Mercurio Peruano*: Hipólito Unanue, quien nació en Arica en 1755 y murió en Cañete en 1833.

Unanue estudió medicina en San Marcos y ocupó varios cargos importantes como la cátedra de anatomía y protomédico general. También fue conocido como el organizador del Anfiteatro de Anatomía en Lima, el que abrió sus puertas en 1792 para brindar una instrucción práctica y teórica en cirugía y medicina. El Anfiteatro fue la base del Colegio de Medicina y Cirugía de San Fernando, que acabó con la tradicional división entre estas dos disciplinas. En esta escuela enseñaban connotados científicos como el matemático José Gregorio Paredes, quien concibió el escudo nacional como una representación de la riqueza del Perú en los tres reinos de la naturaleza. La nueva escuela de medicina fue parte de los esfuerzos modernizadores del Virrey Ilustrado Fernando de Abascal, quien promovió varias reformas sanitarias urbanas como la provisión de agua potable, la limpieza de las calles y los cementerios contruidos fuera de los muros de las ciudades, que reemplazaron los entierros en las iglesias. Unanue fue el autor del elegante libro *Observaciones sobre el clima de Lima y su influencia en los seres organiza-*

dos, en especial el hombre, publicado en Lima en 1806. Este libro reforzó la percepción de los médicos peruanos, de que en la naturaleza y en las enfermedades de su país había algo singular que resultaba difícil de comprender con la sola aplicación de las teorías europeas.

Los años finales de Unanue fueron un claro ejemplo de la regresión cultural que se produjo poco después de la Independencia. Entonces, Unanue se dedicó a la política. El déficit de capital humano del naciente Estado absorbió los talentos de Unanue y de otros científicos. El renacimiento de la ciencia peruana no se produjo sino hasta mediados del siglo XIX.

La ciencia en la República

Durante el siglo XIX, la ciencia en la joven República peruana siguió siendo un medio para identificar los productos naturales que debían ser explotados para imaginar el desarrollo. Durante el siguiente siglo, el avance de las diferentes disciplinas de las ciencias peruanas fue notable, pero desigual. Algunas ciencias, como la fisiología de altura, la bacteriología y la geofísica, tuvieron muchas actividades y recursos. Sin embargo, casi siempre se trató de pioneros científicos y sus seguidores, más que de comunidades científicas maduras y formales.

Asimismo, la ciencia peruana tuvo que enfrentar dificultades como la escasez de recursos, la falta de apoyo de los gobiernos y la falta de un ambiente propicio para las actividades culturales y educativas. A pesar de ello, muchos estudiosos persistieron en su esfuerzo por hacer ciencia en la adversidad.

La ciencia durante el siglo XIX

El primer período científico de la joven República peruana se dio con *El Memorial de Ciencias Naturales y de Industria Nacional y Extranjera*, que apareció entre 1827 y 1828. Sus directores fueron Nicolás de Piérola, el padre del conocido caudillo, y Mariano de Rivero y Ustariz, quien estudió en Europa y regresó al Perú en 1826, contratado por el Estado para promover la minería, la química y la educación popular. Rivero fue el autor de uno de los primeros trabajos científicos sobre el guano, que despertó en Europa el interés inicial por el fertilizante.

Al igual que en las postrimerías del período colonial, siguieron llegando al Perú del siglo XIX expediciones científicas y naturalistas. Algunas venían contratadas por el gobierno peruano para identificar recursos naturales o rutas de transporte más rápidas. Un caso fue el del

botánico y médico alemán Eduardo Poeppig, quien visitó el Perú por cerca de tres años. Poeppig se dedicó a estudiar la flora y fauna de las regiones amazónicas y formó varias colecciones. Su itinerario lo llevó a Yurimaguas, donde construyó una balsa y llevado por el Amazonas llegó al Brasil y finalmente a Europa, en 1832. Asimismo, el viajero científico Hugo Weddell visitó los Andes como parte de la expedición del francés Castelnau, para estudiar la quina y la coca. Él regresó definitivamente a París hacia 1852 y publicó varias obras importantes, entre las que destaca *Chloris andina*.

Otro naturalista importante y poco conocido fue el inglés Richard Spruce (1817-1893), amigo y colega de Alfred R. Wallace, el codescubridor, junto a Chales Darwin, del principio de la selección natural. Spruce llegó a Sudamérica en 1849 y estuvo en el Perú y en el Ecuador entre 1855 y 1864. Él fue un botánico inglés que estudió el caucho y la quina, e identificó miles de plantas nuevas para uno de los centros botánicos del mundo: los Jardines Botánicos de Kew de Londres. Asimismo, reunió valiosa información sobre las costumbres, los idiomas y las características de las poblaciones con las que se encontraba. Es autor de una fascinante obra sin traducir que trata del cultivo del algodón en los valles de Piura y Chira. Spruce llegó a vivir cerca de dos años en Tarapoto. Su trabajo sirvió para conocer una gran cantidad de especies nuevas para la ciencia y los fundamentos botánicos del género *Hevea*, la fuente actual de la goma o el caucho amazónico. Hacia el final de su estadía en Sudamérica colaboró con Clements R. Markham en el traslado de semilla de la preciada planta de la quina a las plantaciones británicas. Spruce consideraba que su trabajo buscaba lo mismo que querían otros naturalistas europeos de su época, es decir: "convertir el bosque salvaje en un jardín fecundo".

Durante estos años el médico José Manuel Valdez (Lima 1767 - 1843) representó la transición —o para algunos el estancamiento— del Virreinato a la República. A pesar de tener que enfrentarse al racismo de su época, ya que era hijo de una mulata libre, Valdez llegó a ser uno de los médicos más reconocidos y solicitados por la elite de Lima. Fue profesor de medicina de San Marcos y autor de la célebre *Memoria sobre las enfermedades epidémicas que se padecieron en Lima en 1821*. Sin embargo, el colegio de la Independencia, el ejercicio de la profesión médica y las medidas higiénicas que logró que se tomaran experimentaron inestabilidad. Por ejemplo, en muchos lugares como el Cusco, durante la epidemia de mediados del siglo XIX, los cadáveres seguían enterrándose en las iglesias y no en las afueras de las ciudades. Asimismo, los médicos eran parte de una variedad de practicantes de la salud que incluía a curanderos, charlatanes, herbolarios, hueseros y sangradores. Hasta mediados del siglo trabajaban principalmente en las ciudades y

no tenían mucho prestigio en la sociedad. Atendían a sus pacientes viajando a caballo de casa en casa, a veces recorriendo largas distancias, y no tenían una tarifa fija.

En parte gracias a los beneficios de la explotación del guano y a la estabilidad política de los gobiernos de mediados del siglo XIX, la situación universitaria mejoró y las actividades científicas gozaron de mayor continuidad. Esto, a la larga, favoreció la concentración de la formación en ciencia y medicina en la Universidad de San Marcos. En 1856, el doctor Cayetano Heredia (1797-1861) atrajo a la cátedra a algunos de los mejores practicantes médicos de la ciudad y concentró en un solo cuerpo, llamado Facultad de Medicina de Lima, el entrenamiento y la vigilancia de la profesión médica.

Cayetano Heredia estudió medicina en el Colegio de San Fernando. Fue cirujano del ejército de la naciente República. Contrató a médicos y profesores para que modernicen los gabinetes, laboratorios y los museos, convirtiendo el viejo colegio en una facultad, de la que fue el primer decano. En ese entonces, los médicos estaban dominados por el debate de las teorías miasmáticas, que consideraban la enfermedad como producto de las materias orgánicas en descomposición que envenenaban la atmósfera, y de los contagionistas, que pensaban que la enfermedad era transmitida siempre de un enfermo a un sano.

La facultad organizada por Heredia vino a reemplazar en sus funciones de formación y supervisión al Colegio de la Independencia y al antiguo Tribunal del Protomedicato. Posteriormente, esta facultad se integró a la Universidad de San Marcos. Esto permitió revertir la decadencia en que habían caído las instituciones médicas después de la Independencia. Años después surgieron nuevos hospitales como el Dos de Mayo y los médicos dejaron de ser, poco a poco, practicantes itinerantes que trabajan visitando a sus clientes. El Hospital Dos de Mayo fue inaugurado en 1875 por la Sociedad de Beneficencia Pública —siguiendo un modelo arquitectónico francés de grandes pabellones con techos altos y ventilación—, a raíz de la epidemia de fiebre amarilla que en algunos años atacó a Lima y a otras localidades de la costa. Su administración y la vida diaria en los pabellones estuvo por muchos años a cargo de las Hermanas de la Caridad, una orden religiosa de origen francés que asistía a los enfermos.

Heredia envió a los mejores estudiantes a especializarse en el centro mundial de medicina de la época: París. Entre ellos estaban José Casimiro Ulloa, quien a su retorno a Lima fue promotor de la Sociedad Médica de Lima organizada en 1854. *La Gaceta Médica*, el órgano de la Sociedad publicado entre 1854-1868 y nuevamente entre 1874 y 1880, promovió el prestigio de la profesión médica, difundió las novedades europeas y combatió a los practicantes “informales” de la medicina: los

curanderos y charlatanes. Ulloa también fue conocido por su labor en el campo sanitario y asistencial. A él se debe la reforma del tratamiento ofrecido a los enfermos mentales, a los cuales liberó de las tenebrosas "loquerías" que hasta entonces existían en los hospitales.

La creación de una facultad de ciencias en la Universidad de San Marcos sólo ocurrió en 1866. En ese año se compraron instrumentos para mediciones astronómicas con el propósito de establecer un observatorio en San Marcos. Los instrumentos llegaron a Lima, pero se depositaron en la Escuela de Artes y Oficios por muchos años. Cuando los chilenos invadieron Lima, dicho material fue parte del botín que se llevaron a Santiago. Desde su fundación, uno de los objetivos de la Facultad de Ciencias era la de preparar a los estudiantes que iban a estudiar medicina e ingeniería. Por ello, sus tres secciones de ciencias naturales, matemáticas y ciencias físicas concentraban un gran número de estudiantes en el primer año, pero pocos en los siguientes. La facultad resurgió a fines del siglo XIX, cuando el matemático Federico Villarreal creó la *Revista de Ciencia*, donde se publicaron valiosos trabajos en matemáticas e ingeniería. Federico Villarreal (Lambayeque 1850 - Lima 1923) fue un destacado profesor de la Universidad de San Marcos y un importante defensor de la importancia de la enseñanza y la investigación científica.

La Escuela Nacional de Ingenieros, otra institución importante para el desarrollo de la ciencia, surgió en 1876. La organizó el ingeniero polaco Eduardo de Habich, quien había sido contratado por el gobierno peruano junto a un grupo de especialistas de esa nacionalidad. En esta escuela se cultivaba la aritmética, el álgebra, la geometría, la física y la química. Inicialmente, la mayoría de sus egresados se especializaban en ingeniería minera. A partir de 1955, la Escuela empezó a llamarse Universidad de Ingeniería, nombre que conserva hasta hoy.

Las ciencias exactas también fueron cultivadas en provincias por personajes como el matemático arequipeño Juan de Dios Salazar, que publicó trabajos donde combinaba su interés por la geometría y por la filosofía. De la misma ciudad era el magistrado Hipólito Sánchez, que publicó *Efemérides astronómicas del Sol y de la Luna*, en Arequipa, en 1857. El sabio huanuqueño Mariano de Beraún Fuentes fue en distintos momentos de su vida rector del Colegio de Minería de Huánuco, catedrático de matemáticas y astronomía de la Universidad de San Marcos y autor de *Ensayo sobre la trisección del ángulo dedicado a Francia, Inglaterra y Alemania en prueba de veneración religiosa a la memoria de Descartes, Newton y Leibnitz*, 1861.

Otra importante institución científica del período que precedió a la Guerra del Pacífico fue la Sociedad Amantes del Saber que publicó *El Siglo*, entre 1874 y 1879. Estuvo auspiciada por la Escuela de Artesa-

nos de Lima y promovida por Francisco Capelo, que la quiso convertir en el primer paso hacia una "Academia de Ciencias de Lima". La vida de esta Sociedad, así como la continuidad de las principales instituciones culturales y científicas peruanas, se interrumpió bruscamente por la Guerra del Pacífico.

El principal naturalista del siglo XIX fue Antonio Raymondi (Milán 1826 - San Pedro de Lloc 1890), quien desarrolló una impresionante labor en geografía, botánica y mineralogía. Raymondi fue un inmigrante italiano que llegó muy joven al Perú, en 1850, huyendo de las revoluciones que agitaban su país y atraído por los misterios de la naturaleza americana. Cayetano Heredia le recomendó clasificar las colecciones de geología y mineralogía de la Facultad de Medicina. Poco después, Raymondi empezó a dictar las cátedras de Historia Natural y de Química Analítica en la misma facultad. Al mismo tiempo, recorrió diversos lugares del país para herborizar, recopilar minerales, medir la longitud, latitud, altura y variaciones climáticas de diversos lugares y realizar observaciones etnológicas. Estos viajes se prolongaron por diecinueve años, cubrieron aproximadamente 45 000 km. del territorio peruano y permitieron la identificación de diferentes lugares de importancia para la explotación minera, la adición de nuevas especies para la fauna y flora, y la elaboración de mapas que tuvieron una amplia difusión. Sus primeros resultados aparecieron en artículos y libros escritos con elegancia, titulados *Elementos de Botánica aplicada a la medicina y la Industria* (1857) y *Apuntes de la Provincia Litoral de Loreto* (1862).

Los diversos intereses de Raymondi coincidieron con la escasez de talento científico en el Perú del siglo pasado, con el estilo enciclopédico de los estudios naturalistas de entonces y con los proyectos modernizadores de una elite civil que vio, en la exportación de materias primas y en la construcción de caminos, dos de las principales avenidas del progreso económico. La influencia de Raymondi se proyectó después de su muerte, su obra fue continuada con la publicación de los volúmenes que faltaban de su libro más importante: *El Perú*, iniciada en 1874. Sus mapas y algunas de sus frases para definir al Perú, como la que lo compara a "un mendigo sentado en un banco de oro", se convirtieron en el símbolo del país.

La promoción que hizo el positivismo de la ciencia fue uno de los factores culturales más importantes en la recuperación del Perú, en la época de reconstrucción posterior a la Guerra del Pacífico. En ese entonces, intelectuales y profesores consideraron que el conocimiento de la realidad que podían dar los científicos y los exploradores eran esenciales para la superación nacional. Este deseo lo vemos claramente expresado en la formación de la Sociedad Geográfica de Lima en 1888, que dependía del Ministerio de Relaciones Exteriores. Esta Sociedad se for-

mó a semejanza de otras sociedades europeas y americanas y comenzó a publicar una revista trimestral llamada *Boletín de la Sociedad Geográfica*, que difundió informes de exploradores, geógrafos y autoridades locales.

Dicha Sociedad promovió las exploraciones naturalistas, la explotación de los recursos naturales y la demarcación interior y exterior del territorio peruano. A esto se sumó un verdadero nacionalismo geográfico en el que participaron destacados ingenieros, médicos e intelectuales de la época, como Luis Carranza, Melitón Carbajal, Joaquín Capelo, Manuel Mesones Muro y Pedro Portillo. La Sociedad cumplió un rol muy importante al nuclear, impulsar y proteger a varios investigadores entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Carranza (Ayacucho 1843 - Lima 1898) estudió medicina pero también se dedicó al periodismo, la política y la geografía. Fue uno de los principales animadores de la Sociedad Geográfica de Lima, de la cual fue primer director por una década (1888-1898). También promovió los estudios de límite, la elaboración de mapas y la publicación del *Boletín de la Sociedad*, cuyas páginas difundieron estudios de la naturaleza, la sociedad y la geografía nacional.

La ciencia del siglo XX

A comienzos del siglo XX la investigación en el Perú empezó a recuperarse gracias al crecimiento de la economía de exportación de materias primas, la estabilidad política conseguida por los gobiernos de la "República aristocrática" y el apoyo cultural de corrientes como el positivismo y el indigenismo. Aparecieron defensores de las ideas darwinistas, como el médico Carlos Bambarén que escribió artículos sobre la genética en *La Crónica Médica*, la principal revista médica de la época. Asimismo, se desarrollaron importantes estudios paleontológicos gracias a Carlos I. Lisson, quien en 1913 publicó *Edad de los fósiles peruanos*. Fortunato Herrera, profesor en la Universidad del Cusco, estudió los nombres vulgares y científicos de las plantas nativas del Cusco. Para entonces, los profesionales estaban agrupados en sociedades como la Academia Nacional de Medicina y se desarrollaban nuevas profesiones, como la ingeniería agrícola. Esto fue posible gracias a la llegada de una misión belga que organizó la Escuela de Agricultura, hoy Universidad Nacional Agraria, La Molina.

Los trabajos botánicos más importantes los realizó un científico alemán que a comienzos del siglo XX decidió vivir y trabajar en el Perú. Su nombre fue Augusto Weberbauer. Como miembro del Museo de la Universidad de Breslau, donde estudió, visitó varias veces el Perú y en 1911 publicó —primero en alemán y años después en castellano— *El*

Mundo Vegetal de los Andes Peruanos, donde investigó la influencia de los cambios climáticos y geológicos sobre la flora peruana. A partir de 1925, Weberbauer enseñó botánica sistemática en la Facultad de Ciencias de San Marcos, desde donde renovó la discusión sobre la relación entre la botánica peruana y la altura de los Andes. Gracias al apoyo del Field Museum de Chicago pudo realizar expediciones a diferentes partes del país. Según Weberbauer, las plantas andinas ubicadas a una mayor altura tenían rasgos específicos y marcados por el medio ambiente y estaban acondicionadas para sobrevivir en la altura, el frío y la sequedad atmosférica.

El desarrollo de la bacteriología y de la Teoría de la Enfermedad en el mundo vino a debatir las concepciones miasmáticas. El Perú no fue ajeno a este proceso, ya que los nuevos métodos y teorías alentaron entre los médicos el estudio de las causas microscópicas y los medios de transmisión de las principales enfermedades nativas. Esto fue lo que impulsó a Alberto Barton a identificar el germen que causaba la verruga peruana y la fiebre de la Oroya. Este trabajo continuaba la fascinación por estos males que había manifestado, y por el que había muerto, Daniel Alcides Carrión, un joven estudiante de medicina de fines del siglo XIX. Carrión (Cerro de Pasco 1857 - Lima 1885) fue un estudiante de medicina de San Marcos que murió al inocularse sangre de un enfermo de verruga peruana. Lo hizo para estudiar los síntomas clínicos que precedían a la aparición de los nódulos de verruga. En este intento enfermó de fiebre de la Oroya y concluyó que la verruga y la fiebre de la Oroya eran la misma enfermedad. Investigaciones posteriores confirmaron su hallazgo.

Barton (Lima 1870 - Lima 1950) fue un médico y bacteriólogo peruano que estudió en San Marcos y en la Escuela de Medicina Tropical de Londres. Identificó el bacilo que causaba la enfermedad de Carrión, al que en su honor se llamó *Bartonella bacilliformis*. Los descubrimientos de Barton confirmaron que ambas no eran más que dos manifestaciones clínicas distintas de la enfermedad de Carrión. Posteriormente, los estudios microbiológicos peruanos mantuvieron y ampliaron este interés, gracias al esfuerzo de un peruano entrenado en la Universidad de Johns Hopkins de Baltimore, Telémaco Battistini. En 1836, Battistini creó el Instituto Nacional de Salud desde donde se publicaba la *Revista de Medicina Experimental*.

La importancia asignada a la altura en la evolución de la vida en los Andes tuvo una gran influencia en los estudios médicos, especialmente en Carlos Monge Medrano —pionero de la fisiología de altura en el Perú—. Monge Medrano (Lima 1884 - Lima 198?) fue un destacado médico y fisiólogo de altura. Estudió medicina en San Marcos y en la Escuela de Medicina Tropical de Londres. Organizó expediciones a los

Andes y fundó el Instituto de Biología Andina, dedicado a estudiar los mecanismos de adaptación y aclimatación a la altura. Asimismo, identificó una entidad clínica nueva que lleva su nombre, la enfermedad de Monge o mal de montaña crónico.

A partir de 1927, Monge organizó una serie de expediciones a la sierra central del Perú. Posteriormente, creó el Instituto de Biología Andina en la Facultad de Medicina de San Marcos, que dirigió junto a otro notable fisiólogo peruano graduado en Harvard, Alberto Hurtado (Lima 1901 - Lima 1983). Hurtado fue un destacado médico y fisiólogo que estudió en San Marcos y en la Universidad de Harvard. También fue catedrático en San Marcos, del curso de fisiología patológica, y se especializó en el estudio de las enfermedades que atacaban a los trabajadores mineros. Durante el gobierno de José Luis Bustamante y Rivero ejerció el cargo de Ministro de Salud y fue uno de los fundadores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Inicialmente, el objetivo del Instituto que crearon Monge y Hurtado era demostrar la capacidad de los nativos de los Andes de adaptarse a un ambiente donde el oxígeno era escaso. Ello con el fin de rebatir las conclusiones de Joseph Barcroft, fisiólogo inglés que pensaba que los andinos tenían condiciones físicas y mentales disminuidas por el medio ambiente en que vivían.

Para Monge, la población andina había adquirido ciertas características para adaptarse al medio ambiente seco y de poco oxígeno, típico de la altura. Las implicaciones de las investigaciones de Monge para la vida humana, la adaptación del ganado a la altura, el trabajo minero e inclusive la aviación militar y comercial, le permitieron al Instituto recibir apoyo del gobierno, la Sociedad Nacional Agraria, las empresas mineras, la aviación militar norteamericana y la Fundación Rockefeller. La mayoría de los trabajos del Instituto se publicaron en los *Anales de la Facultad de Medicina*.

El ambiente cultural que favoreció inicialmente la labor de Monge y de otros médicos de la época fue el indigenismo, que trató de reivindicar las capacidades de la población nativa. Esta fue la misma influencia que tuvo el médico de Juliaca, Manuel Núñez Buitrón, quien en la década de los años treinta lideró un movimiento de sanidad rural en Puno. Dicho movimiento promovía la higiene personal y la vacunación contra la viruela para prevenir el tifus exantemático. En el movimiento participaron maestros de escuela, curanderos y adventistas.

Otros progresos médicos importantes de comienzos del siglo XX fueron el desarrollo de la psiquiatría por Honorio Delgado, quien inicialmente tuvo un gran interés por el psicoanálisis y tuvo correspondencia con Sigmund Freud; el interés por la modernización de la anatomía patológica con la antropología peruana, combinado por el doctor

Pedro Weiss; los estudios notables sobre la historia de la medicina peruana y la medicina tradicional, producidos por Hermilio Valdizán y Juan B. Lastres; y la cátedra de higiene en la Universidad de San Marcos, dictada durante muchos años por el prolífico escritor médico y sanitarista Carlos Enrique Paz Soldán, quien además dirigió el Instituto de Medicina Social.

Los mayores recursos médicos y sanitarios permitieron fundar nuevas instituciones públicas como el Ministerio de Salud en 1935, creado en base a la Dirección de Salubridad que funcionaba desde comienzos del siglo XX. Posteriormente, se pudieron desarrollar importantes campañas contra las principales enfermedades infecciosas, como la que se hizo contra la malaria en la década de los años cincuenta. Esta campaña contó con el apoyo de varios organismos internacionales, como la Organización Panamericana de la Salud y UNICEF; gracias a ella, la malaria desapareció —por un tiempo— de casi todo el territorio nacional.

Hacia fines de la década de los años cincuenta, el Perú contaba con un grupo de investigadores y médicos que hacían ver el panorama de la ciencia con cierta esperanza. Para entonces, ya se habían creado varias sociedades médicas, profesionales y científicas que tenían reuniones y publicaciones regulares, como la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales —originalmente creada en 1938—. La primera directiva de esta Academia estuvo presidida por el catedrático de matemáticas de San Marcos, Godofredo García, y originalmente tuvo como objetivo promover los estudios teóricos y prácticos de las ciencias y asistir como un cuerpo consultivo.

Algunas disciplinas se renovaron con la llegada de extranjeros, como el químico Emanuel Pozzi Escott, el oceanógrafo Erwin Schwiegger, el geólogo George Petersen y el matemático Alfred Rosenblat o de peruanos que habían estudiado —por ejemplo Geofísica— en el exterior. En este caso, se formó un Instituto Geofísico del Perú, en 1957, que mejoró la dirección del Observatorio Carnegie de Huancayo, el cual ya era administrado por el Perú. Es importante mencionar que el Perú fue un lugar importante para la observación astronómica, como lo demuestra el hecho que la Universidad de Harvard instaló un observatorio en Arequipa en 1890, que llegó a funcionar hasta fines de la década de los años veinte.

Nuestras universidades en Lima —como la Cayetano Heredia— y en provincias —como la Universidad de Arequipa y de Trujillo— ofrecían oportunidades de estudio y profesionalización para médicos y científicos. Inclusive, en 1968, se creó un Consejo Nacional de Investigación, el precedente directo del actual CONCYTEC. Sin embargo, muchos de estos progresos fueron insuficientes o fueron interrumpidos debido a la masificación, en el número de estudiantes, que atravesaron las uni-

versidades peruanas desde la década de los años setenta y posteriormente por la violencia política de la década de los años ochenta. Los problemas que enfrenta la investigación son múltiples y se han repetido a lo largo de la historia del Perú. Entre ellos los más importantes son: la poca estima cultural por la investigación, la escasez de recursos, la fragilidad de la comunidad científica, la falta de continuidad de las instituciones y el poco contacto con el exterior. Hoy en día superar estos problemas históricos sigue siendo un desafío.



La revolución de Cusco de 1814 y las primeras elecciones

LUIS MIGUEL GLAVE

El movimiento revolucionario más importante que se produjo en el Perú antes de la definitiva ruptura del dominio colonial español fue el de Cusco, en agosto de 1814. Extendido hasta Arequipa, La Paz y Huamanga, movilizó a miles de campesinos, puso en crisis política la administración de las ciudades mencionadas y —en el contexto del alzamiento ya avanzado de la provincia sureña de Río de la Plata— amenazó con conseguir la Independencia diez años antes de que, gracias a la conjunción de los esfuerzos patriotas internos y a la presencia militar neogranadina, se produjera la derrota militar española en los campos de Ayacucho.

Dicha importancia debiera haber dado lugar a un gran interés por conocer este proceso revolucionario, sus personajes y actores. Sin embargo, sólo muy recientemente y con aportes parciales se ha venido tomando en cuenta. Gracias a estas preocupaciones, entre las que destacan los estudios documentales de los intelectuales cusqueños, ahora sabemos mucho más de los hermanos Angulo, el Brigadier Mateo Pumacahua y muchos otros de los sublevados cusqueños de 1814. Lo que nos falta no es sólo saber algo más de ellos y de su tiempo, sino tratar de dar una visión global de lo que sucedió y no llegó a suceder, dar sentido a sus esfuerzos y valorizar sus aportes al Perú contemporáneo.

La revolución fue además, justamente, llamada la revolución de Cusco. Tuvo en la vieja ciudad imperial de los incas, su epicentro y comando. Su entendimiento requiere, pues, de una perspectiva que ponga en el centro del análisis la historia regional y su papel en la naciente historia nacional.

El presente trabajo trata de aportar algunas reflexiones en esta dirección, llamando la atención de los profesores sobre los mensajes que

se brindan a los estudiantes y jóvenes de la región respecto a este ejemplar momento de la historia de sus antepasados.

El historiador chileno Benjamín Vicuña Mackenna publicó en *El Comercio*, en 1864, una historia de la Independencia. Al Cusco de 1814 le confiere principal rango: "Pocos episodios del gran movimiento americano ofrecen un interés más vivo que el de que vamos a ocuparnos, por su unidad, sus personajes singulares, sus lastimosos lances y su acción tan rápida y trabada que lo hacen capaz de servir de tema al drama a la vez que a la epopeya, siendo no menos digno de ocupar un culminante lugar en la historia". Encomia a los estudiantes peruanos a hacer esa historia, para lo que cuentan con materiales como la relación del autoritario y absolutista virrey Abascal, la memoria militar de García Camba y el opúsculo del teniente coronel José Alcón, agregado a la expedición de Ramírez, publicado en Lima en 1815. También piensa en la tradición oral con los testigos que todavía estaban vivos. Transcribe largamente y con aprecio (compartido luego por todos los observadores de la revolución) el relato de los sucesos que hizo el oidor Pardo en Lima, el 1 de abril de 1816, por orden de Ricafort, jefe cusqueño al terminar la rebelión. Es notable cómo al cabo de más de un siglo, dichas fuentes hayan continuado siendo usadas para el estudio del fenómeno. Esto fue así hasta la revolución documental que significaron los esfuerzos de estudiosos cusqueños, como Cornejo Bouroncle, Aparicio Vega y Villanueva Urteaga. Antes, sólo Ulloa y Eguiguren se detuvieron documentadamente en el movimiento.

Fue nuestro historiador de la República, Jorge Basadre, quien volvió a poner el índice del mejor interés historiográfico en la revolución cusqueña, en su libro *El azar en la historia y sus límites*. En realidad, el libro se explaya en un largo "apéndice" sobre "La serie de probabilidades dentro de la emancipación peruana". Nuestro gran historiador de la República se reafirmaba en ese libro fresco de su otoño, en 1929, titulado *La multitud, la ciudad y el campo en la historia del Perú*. Ahí afirma que prefiere la revolución de 1814 a la de 1820-1825, que condujo a la Independencia. Esta preferencia se basa en su idea de que "habría surgido un Perú nacional, sin interferencias desde afuera y con una base mestiza, indígena, criolla y provinciana".

Resume los pasos que tuvo el proceso de levantamiento, desde las protestas por obtener la jura de la Constitución de 1812, pasando por los descontentos con las elecciones municipales que se rigieron por esa Constitución, la (supuesta) conspiración delatada en 1813 y el estallido definitivo del 2 de agosto de 1814. Pasa por alto la detención del abogado constitucionalista Ramírez de Arellano dos veces y varios otros detalles que sus fuentes no proporcionan y que tampoco son materia de atención preferencial en su reflexión.

No deja de apuntar las atrocidades de la guerra, básicamente las que cometieron los rebeldes, en Arequipa, Ayacucho y Cusco. También señala el carácter sanguinario de la represión de Ramírez, que además fue hostil con todos los estamentos cusqueños y no sólo con los indios. Su hipótesis es que no hubo fraccionamiento entre indios y criollos, que no fueron estos los que se retractaron y dejaron a los indios y mestizos, sino todo lo contrario, se mantuvieron unidos y luego los criollos conservaron viva la llama de la libertad. La causa de la derrota estuvo en que las condiciones o "probabilidades objetivas" no estaban dadas y el armamento y Fuerzas Realistas fueron superiores. Se detiene en el testimonio de José Rufino Echenique, quien se perdió siendo niño y quedó en manos de los indios por un tiempo, cuando estos atacaron su casa en Carabaya y mataron al abuelo. Su padre fue rebelde desde 1810 y lo siguió siendo en 1820. Él mismo se enroló en 1821 —cuando tenía once años— en las fuerzas patriotas. Sostiene, pues, que no hubo guerra de castas al interior de la revolución. La rebelión fue un alzamiento de "baja clase media" por el origen de sus jefes, sólo Pumacahua tenía abolengo y bienes, sobre todo —afirma— por su campaña militar; desconoce otros estudios sobre su ascendiente real indio. Dice que la evaluación ("cruel semblanza") que de él hace Vidaurre en una de sus Cartas Americanas se debió a las acusaciones de que era objeto y a su carácter variable.

Esto diferencia la opinión de Basadre de la de Vargas Ugarte, que opina malamente de Pumacahua basado en esa carta de Vidaurre. Efectivamente, Rubén Vargas Ugarte en su *Historia General del Perú*, t. V, habla muy despectivamente de Pumacahua: "Indio ambicioso y exento de nobleza de ánimo y a quien hubo de separar del ejército del Alto Perú, donde se había señalado por su crueldad y su inclinación al pillaje". En su justificación documental, acude a Vidaurre, que lo conoció y dejó una nota acerca del brigadier en sus Cartas Americanas. Es cierto que ese retrato bastante descastado de su pluma es diferente a la opinión que antes tuvo y que luego nosotros colacionaremos.

La afirmación de Basadre sobre la naturaleza económica de sus conductores es la que hay que matizar para entender la revolución. No repara en el influjo, poder y riqueza que tenía, por ejemplo, el notario Chacón y Becerra, tampoco repara en que el propio José Angulo era un hombre acomodado en esa región.

Basadre no deja de ponderar la presencia de Mariano Melgar en Umachiri, llama a ésta el "peruanísimo contenido de la revolución" de la que fue símbolo. Se detiene en las múltiples muestras de independentismo y patriotismo que la revolución dio, a pesar de que en las comunicaciones oficiales pretendieron mantener la lealtad. En ello basa su afirmación de que no fue una lucha sólo contra Lima como se ha afirmado

—posiblemente teniendo en mente el artículo de John Fisher al respecto—, pero no se detiene en los argumentos que tendría que rebatir para negar el carácter regionalista de la rebelión. Alaba la biografía de Mariano José de Arce hecha por Raúl Porras Barrenechea, que muestra el patriotismo del prócer. A la vez, descarta como fuente la historia del español Mariano Torrente por su poca objetividad y desconocimiento; en ella se basan quienes sostienen la guerra de castas. Más bien, explota otra veta en el conocido informe del regente Pardo, señalando que si éste no notó la guerra de castas y más bien apuntó cómo los criollos ya se habían inclinado por la Independencia, entonces ése es un testimonio más valedero.

Una opinión diferente sobre las alianzas de la rebelión es sustentada por Nuria Sala i Vila en su libro *Y se armó el tole tole. Tributo indígena y movimientos sociales en el virreinato del Perú 1784-1814*. Según esta visión, la participación indígena masiva en la rebelión fue producto de una situación de tensión general de intereses en el campo: nuevos caciques no indígenas, reimplantación del tributo, perdedores en las luchas políticas por controlar los cabildos constitucionales e indios que se plegaron a la rebelión con sus propias banderas. Más que dirigidos por Pumacahua —a quien tampoco otorga el ascendiente que se le pretende tuvo entre los indios—, Sala i Vila sostiene una posición contraria a las otras que considera “infravaloraron la participación indígena” y privilegiaron el rol jugado por los sectores urbano criollos. En ese grupo también incluye el sugerente artículo de John Fisher “Monarquismo, regionalismo y rebelión en el Perú colonial, 1808-1815”. Para Fisher, la rebelión tuvo un claro contenido regionalista contra Lima en lo programático y una crisis regional marcada por la guerra en lo económico, en el contexto de las luchas de los partidarios de la Constitución por su aplicación.

El punto de Fisher es más ensayístico e interpretativo, al calor de las discusiones sobre el carácter de las luchas por la Independencia que animaron el debate político e historiográfico de 1970. Descarta el carácter precursor de Túpac Amaru y puntualiza en la figura enigmática de José Angulo y sus hermanos Vicente, Mariano y Juan, como *cusqueños* que dirigen la rebelión, más que Pumacahua —inexplicablemente rebelde a los 74 años luego de largas y probadas participaciones militares contra los rebeldes en 1780 y 1809—. En esto sigue los aportes denodados de un historiador cusqueño, Manuel Jesús Aparicio Vega. Anota varios indicios de regionalismo, el plan del prebendado Carrascón, un cura español partidario de la Independencia, del abogado Sotomayor y otros. Dice que efectivamente, Angulo y los líderes cusqueños se inclinaron por la Independencia, pero ante la reacción Realista, los criollos y blancos se retractaron por temor a los indios y los costeños por percibir

que el movimiento propendía a una primacía del sur y de la sierra sobre Lima.

Hay que tener presente algo muy importante y peculiar del Cusco: que el regionalismo se preñaba de contenidos “incaístas”. Ese puede ser el factor más sustentable de la argumentación de Fisher. Es pertinente mencionar las páginas que al respecto tiene Eguiguren en su historia de la revolución. Él señala que Agustín Chacón y Becerra recordó la rebelión de Túpac Amaru y cómo durante ella se pretendió que todos llevaran el *unco* de los indios y las mujeres españolas dejaran sus faldellines para vestir los *acsos* de las indias, mientras que en las armas del nuevo gobierno, figuraba grabada la *mascapaicha* imperial de los Incas para renovar su memoria. La presencia del recuerdo del Inca estuvo presente en los movimientos anteriores y éste no fue ajeno a ello. El propio Angulo se ufana ante el virrey de contar con “30,000 incas señores de este suelo”. Los comandantes indios, empezando por Pumacahua, tenían noble ascendencia incaica. A fines de 1814, Marcos Chilitupa, con el grado de coronel, salía al mando de “los nobles y gente de las ocho parroquias” indias de la ciudad, cuyas jefaturas estaban en poder de familias que cierta o figuradamente, ostentaban una ascendencia incásica. Mientras, en numerosos bandos, memoriales y cartas, los jefes rebeldes llamaban al Cusco la “metrópoli” del Perú, el lugar simbólico y privilegiado de todo el territorio, en función de sede de la corte imperial nativa. Regionalismo e incaísmo —con señas claras de una suerte de monarquismo con signo nativo emblemático por lo Inca— eran parte fundamental del proyecto que movilizaba las voluntades de los implicados en la revuelta.

El *Proyecto Político* del síndico Francisco Sotomayor Galdo para la provincia, “ideas políticas capaces de reparar la decadencia en que se ve sumergida [...]”, entre otras cosas habla de la “antigua metrópoli”, como en los escritos del ayuntamiento que trasuntan regionalismo y sentimientos frente al olvido de la región para la que se reclama una salida (Archivo General de Indias, Lima 1015). Plantea que los arrendamientos de fincas en “manos muertas” se rebajen a la mitad y otros arbitrios de interés económico, que revelan los postulados reformistas en el sentido de apoyo a la producción y a los conductores agrarios de los que emergía esta clase política cusqueña (*El Proyecto Político* ha sido publicado por M. J. Aparicio en CDIP, III, 7, 8-24).

Otra visión “andina”, la da el cusqueñista australiano David Cahill en su artículo “Una visión andina: el levantamiento de Ocongate en 1815”. Aunque no ha producido un libro orgánico como el que acometió Sala, Cahill es uno de los mejores conocedores de la época y la región, siendo este artículo el más a propósito para esta coyuntura. Aunque se avoca a analizar el levantamiento de Ocongate, en el que participa

Chillitupa —que sigue y difiere a la rebelión aunque en un principio formó parte del conjunto del levantamiento—, su acento se pone en la dimensión andina (indígena) del movimiento, que no es la que se produce en base a la documentación urbana y a la naturaleza de los conflictos que se dieron en la ciudad. En este sentido, complementa la visión de Nuria Sala. Otro artículo de Cahill, escrito al alimón con Scarlett O'Phelan, subraya la proyección rural del movimiento ("Forging their own History: Indian Insurgency in the Southern Peruvian Sierra, 1815", *Bulletin of Latin American Research*, vol. II, N.º 2, 1992, pp. 140-161).

Sin embargo, Scarlett O'Phelan ha sostenido otra hipótesis acerca de esta coyuntura cusqueña, enmarcada en el conjunto de los acontecimientos que precedieron a la Independencia, en un reflexivo artículo titulado "El mito de la 'Independencia concedida': los programas políticos del siglo XVIII y del temprano XIX en el Perú y Alto Perú (1730-1814)", en Alberto Flores-Galindo (comp.) *Independencia y revolución 1780-1840*, INC, Lima, 1987, t. 2, pp. 145-199. Según su visión, los programas políticos de esa época estuvieron dominados por los intereses de los sectores criollos, quienes intentaron liberarse de los pesados impuestos que procuraron las reformas borbónicas y buscaron una forma alternativa de gobierno. Ello fue lo que impulsó a los rebeldes en La Paz en 1809 y en 1814, los que no pudieron salir de su perfil regionalista y fracasaron hasta la Independencia, por la que ya antes habían luchado. Por eso, está contra la visión simple de que la Independencia fue concedida y que los criollos no la buscaron desde dentro.

Al detenerse en el movimiento cusqueño, hace lo que toda buena historiadora debe hacer: ubicar a los actores en sus determinaciones económicas. Conocedora de las estructuras económico comerciales del sur andino, busca las referencias que había para ubicar a los Angulo y Pumacahua. El problema es que esas referencias son todas las que hay y sólo las enumera. José Angulo era vecino y hacendado de Abancay, también "del comercio" de la ciudad del Cusco. En 1808, traspasó la hacienda Chetabamba a su hermano Vicente, quien tenía más comodidades para fomentar el cañaveral mientras él arrendaba un molino en Quispicanchis. Vicente, además, tenía un alfalar en Cuichipunco, que estaba hipotecado. Mariano, por su parte, había recibido por cesión a su favor la estancia Simatucca en Chinchero. Mientras que es bien sabido que Pumacahua arrendaba la hacienda de maíz Sondor en Urubamba (toda la información la recopila Horacio Villanueva en el tomo III, vol. 6 de CDIP). Piensa que como hacendados y comerciantes, las alcabalas y monopolios los afectaban. Lo cual es muy probable, ya que afectaron a toda la región.

Pumacahua no era un pobre mestizo de ninguna manera y, desde luego, arrendar Sondor demandaba un buen posicionamiento económi-

co y comercial, aunque ese no es el mejor indicador de su influencia y poder, que más bien iba por su jerarquía política entre los indios. Su poder económico lo ha graficado otra gran historiadora peruana Christine Hünefeldt, así como sus donativos frecuentes a la causa realista. Los arrendamientos o posesiones de los Angulo, por el contrario, no los colocan en el escalón de los ricos de la región; ellos más bien eran parte de un grueso grupo de pequeños propietarios y conductores agrarios, mestizos o criollos, que llevaban adelante el ciclo económico regional con serias limitaciones por la crisis que se vivía, agravada por la guerra del sur. A esta guerra acudió un hijo de José, que aunque reprimió con Ramírez la insurgencia de su padre, no le fue perdonado su parentesco y también fue procesado.

En su estudio de 1814, una obra narrativa y pionera muy distante de un intento de interpretación, Luis Antonio Eguiguren (*La revolución de 1814*, Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia, Dirección de Instrucción Pública, Tipografía "La Opinión Nacional", Lima, 1914) señala que Angulo había sido un laborioso minero en Tarapacá, de manera que las actividades mineras las tenían los dos hermanos más activos. Refuerza también la característica de "cristiano práctico" que tuvo el líder. Da otros datos de indudable interés por su perspicacia—indianismo, regionalismo, distintas posiciones internas.

Dada su ubicación económica, pero sobre todo porque efectivamente ese era un sentir general entre los productores y los campesinos, los líderes cusqueños querían abolir los monopolios para evitar que incluso en la abundancia de productos de la tierra, estos escasearan en detrimento de la población. Ese fue un cambio pretendido en lo económico, más no en lo político, donde las estructuras y puestos se mantuvieron, los subdelegados apoyaron a las autoridades rebeldes, que además tenían cargos previos y refrendaban su papel sosteniendo que eran autoridades legítimas, aprobadas por el gobierno de Lima. Así se expresaba, por ejemplo Astete, de la Junta nombrada por los revolucionarios, quien nombró al yerno de Pumacahua, Fermín Quispe Inga, como justicia mayor del Cercado. Aunque Astete se inclinó rápido por el Realismo, declaraba que había sido obligado a tomar el cargo (en otras oportunidades, afirmó que su cargo lo tomó por legítima nominación), al punto que Mariano Angulo asaltó su vivienda con una poblada iracunda el 30 de noviembre.

Estudios como los de Cahill, Sala i Vila y O'Phelan, a los que se suma un pionero trabajo de Christine Hünefeldt (*Lucha por la tierra y protesta indígena. Las comunidades indígenas del Perú entre Colonia y República, 1800-1830*, Estudios Americanistas de Bonn, BAS 9, Bonn y también su artículo "Los indios y la constitución de 1812", *Allpanchis* XI: 33-58) y mi propio estudio sobre los canas y canchis (*Vida, símbolos*

y batallas. *Creación y recreación de la comunidad indígena. Cusco s. XVI-XX*, Fondo de Cultura Económica, Lima, 1992) dan un nuevo panorama, desde la economía rural y campesina, desde las relaciones de poder locales, de la situación de la región y del país al momento de la revolución. Todos concuerdan en que hubo un movimiento violento desde el propio campesinado indígena, que se sumó al proceso revolucionario y lo desbordó. Por ello, la represión a los indígenas fue muy violenta. La expedición restauradora de Ramírez que bajó del Alto Perú hacia Cusco, derrotando a Pumacahua, no terminó de apagar el fuego rebelde, al punto que luego de ejecutar a los líderes y de apoderarse de la ciudad donde se había operado un movimiento contrarrevolucionario—que sin embargo no fue cobijado por el receloso general español—tuvo que mandar una expedición punitiva en sentido inverso, al mando del general Francisco de Paula Gonzales. Esa expedición salió del Cusco hacia el altiplano puneño, donde el cura Muñecas seguía comandando tropas rebeldes. En el camino, en las provincias altas, los indios se le enfrentaron militarmente, incluso en un alzamiento que tuvo un líder local llamado Anselmo Andía, que desde Canas partió hacia Chumbivilcas. Primero en la rivera del Urubamba, en las alturas del Sau Sau, se enfrentaron las huestes de indios y realistas, muriendo 110 indios en la batalla final y ahogados en el río más de 40. Luego, en un enfrentamiento que recuerda las batallas rituales de Tocto, en el mismo emplazamiento, Gonzales derrotó a Andía y persiguió a los rebeldes hasta Livitaca, ufanándose ante el virrey de haber dejado regados en seis leguas 700 cadáveres “en castigo de su obstinación” (toda la información, que antes se encontraba dispersa en la *Revista del Archivo Histórico del Cusco* y otras, está ahora reunida en tres grandes tomos documentales de la *Colección Documental de la Independencia del Perú*, CDIP, t. III, vols. 6, 7 y 8 a cargo de Horacio Villanueva y de Manuel Jesús Aparicio Vega).

Este panorama no ha sido tomado en cuenta por las mejores síntesis del proceso independentista, que sin embargo han notado lo complejo del proceso. Por ejemplo, John Lynch (*Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826*. Ariel historia, Barcelona, 1986) no deja de señalar la dificultad de entender la revolución, que ha llevado a “acusarla” de las deficiencias que nosotros tenemos para entenderla. Así, en “Perú: la revolución ambigua” se detiene especialmente en Pumacahua, con datos que toma de Cornejo Bouroncle, Odriozola (la primera fuente impresa de la historia del Perú del XIX) y Eguiguren.

Lo que más se conocía del proceso revolucionario hasta la renovación que los estudios que hemos referido significaron fue la lucha política urbana de 1814, lo más propiamente político. Para ello se basaban los observadores en las fuentes que hemos mencionado. Así como los

nuevos estudios han ampliado el panorama a lo regional y lo indígena, otros buenos trabajos han revisado el proceso político en base a las fuentes que en el siglo XX se han publicado. Es el caso de Víctor Peralta en "Elecciones, constitucionalismo y revolución en el Cusco, 1809-1815", quien aporta reflexiones novedosas sobre el proceso electoral, siguiendo la información que ahora tenemos a disposición. Junto a esa información, aportamos en esta oportunidad algunos nuevos elementos que hemos tomado de los fondos del Archivo General de Indias para el análisis del escenario urbano.

Desde las reformas que se impulsaron por la rebelión de Túpac Amaru, la intendencia y la Audiencia comparten el poder en detrimento del ayuntamiento. En el siglo XIX se despunta la Audiencia, limitando considerablemente el poder criollo. Ello por recelo contra los naturales del país, rumores que son determinantes y delación de Aguilar y Ubalde en 1805. El Rey Fernando VII abdica en 1808. En España, una Junta Central toma el mando el 22 de enero de 1809 y las elecciones para diputados de la Junta, incluyen a americanos. Cinco meses después se nombra al representante de Cusco, electo Manuel Plácido Berriozabal de una terna de españoles, entre quienes estaba el propio Pardo. Plácido va a Lima pero no es electo para España. En enero de 1810, se disuelve la Junta y toma el mando el Concejo de Regencia que determina elecciones a Cortes Ordinarias para redactar la Constitución y nombrar diputados provinciales y municipios. En agosto de 1811 se elige al cusqueño Manuel Galeano, que no logra salir nunca de Cusco, a pesar que hasta noviembre de 1812 pidió que solucionaran su caso. Los constitucionalistas acusarían a las autoridades de festinar los fondos que debieron financiar su viaje en gastos insulsos, proclives a mantener el poder que ejercían en la localidad; entre los acusados figuraba nada menos que Chacón y Becerra. El municipio le negó el estipendio aduciendo no tener fondos y ser ya extemporáneo su viaje. El 1 de enero de 1812 se hizo la elección de cabildo a la usanza antigua, la última, y Fabián de Rosas fue electo con diferencia de un voto sobre Pedro Regalado. Rosas dio la bienvenida a Pumacahua como interino de la Audiencia en setiembre de 1812. El 10 de diciembre de 1812, la autoridad del viejo cacique comenzó a resquebrajarse cuando llegó la Constitución. Los abogados se sintieron ofendidos por la forma en que fueron considerados para la fiesta de la proclamación, puro sentimiento de honor, jerarquía y etnicidad. De allí provino la acusación de Rafael Ramírez de Arellano y los celos hacia éste de Pumacahua. Se entabló la querrela de las fiestas de toros y la demanda por elección de cabildo constitucional, en escrito de 14 de diciembre. Se suspendieron las fiestas públicas, ya que el dinero de ese gasto podía emplearse en la financiación del nuevo diputado a Cortes por parte del nuevo cabildo constitucionalmente electo. Arellano

y Manuel de Borja hacen un memorial el 23 de diciembre, más radical y menos sustentado en firmas, aduciendo que muchos habían sido amedrentados. Ahí se proclaman constitucionalistas y reclaman a los que consideran enemigos de la Carta. Entonces, la Audiencia acusa a Arellano y lo hace trasladar a Lima, donde imprime una proclama. Este acto es un adelanto de la importancia que había de tener la imprenta en la lucha política posterior.

Se trataba del impreso titulado *Los verdaderos hijos de la nación son los amigos de la constitución* (Cusco, enero 17 de 1813. El ciudadano Rafael Ramírez de Arellano. Imprenta de los Huérfanos, por D. Bernardino Ruiz. Lima, 1813, p. 8). Allí se dice: "Ahora que la arbitrariedad e injusticia convertidas en densos vapores se alejan de nosotros [...]", siente que tiene la misión de anunciar las "disipadas tempestades" y anuncia lo mismo que las Cortes sancionaron en la Constitución. Hace un declarado manifiesto del nacionalismo español, compuesto por los dos hemisferios. Afirma que la soberanía reside en la nación. También emite un decantado elogio de la Constitución y de sus promesas de soberanía y eliminación de la subordinación de la patria a mera "hacienda o patrimonio de alguna persona o familia".

Este papel impreso, que mostraba la amplitud del intento ideológico de Arellano, de manifestarse en Lima y otras ciudades, era también el inicio de una prensa o ilustración pública en la propia ciudad del Cusco, donde circulaban los periódicos limeños y gaditanos, pero que se complementaba con estos primeros papeles doctrinarios y las crónicas parcializadas de las que luego hablaremos.

Cuando Arellano regresa al Cusco estaban en los preparativos para la selección de electores para alcaldes y regidores constitucionales; votaron 887 vecinos (de una población de 33 mil personas) que eligieron a 25 electores. Los rumores acerca de las elecciones dirigidas por los constitucionalistas hicieron que Pumacahua, aconsejado por Pardo y Cernadas, arrestara a Arellano y Borja, mientras la Audiencia copaba las listas de electores para lograr un cabildo a su gusto. No se pudo hacer la elección, pues los vecinos se negaban a votar pidiendo la liberación de los apresados. La multitud acudió a liberarlos luego de que Pumacahua accedió, previa fianza de Domingo Rozas, Martín Valer y Juan José Olañeta. Los liberaron y participaron en la elección. En la noche, las elecciones en la parroquia Matriz fueron ganadas por los constitucionalistas con cuatro de los cinco electores: Pedro López de Segovia, Martín Valer, Baltazar Villalonga y el propio Manuel Borja. En las otras parroquias ganaron los adeptos de Prado, el español que fue regente hasta la presidencia de Pumacahua. Los 24 electores debían decidir entre el candidato desairado a la primera Junta, Manuel Galeano, y el teniente coronel Martín Valer. Hubo dos vueltas, la primera la ganó

Galeano con doce votos contra once de Valer; la segunda la ganó Valer con trece votos y Galeano quedó con sus doce. Ramírez de Arellano fue electo primer procurador síndico y Francisco de Sotomayor Galdo segundo. El 1 de enero de 1813 entraron en funciones.

De ese momento es el *Proyecto Político* de Sotomayor. Natural de Cusco, abogado, llegó a ser segundo síndico procurador del primer Ayuntamiento Constitucional de su ciudad. Hizo sus estudios becado en San Bernardo, donde termina como profesor de sus claustros. Luego deja ese cargo para ejercer la abogacía, a lo que era apto por grado que obtuvo ante la Real Audiencia. Se desempeña como defensor de pobres en causas criminales. En 1808 es nombrado subdelegado en Cotabambas. En 1810, como capitán de tercera compañía del regimiento de Cotabambas, pasa al Alto Perú aunque no es militar. Forma el padrón de electores de la matriz en la parroquia de El Triunfo y por ello es elegido escrutador, luego resulta electo en el cargo dicho del Ayuntamiento Constitucional.

Escribe con vigor en su *Proyecto Político* a favor de la "incomparable constitución política de la monarquía" y contra los que "se mostraban poco afectos a sus determinaciones". Estuvo entre los firmantes del pedido de que se publicara y jurara la Constitución, acontecimiento que bien visto, empezó la revolución cusqueña de 1814.

Las relaciones entre Pumacahua y el cabildo se deterioran, el primero moviliza indios para impedir o amedrentar a "la plebe" que seguía a los cabildantes, lo que fue denunciado por ellos. Luego le vetaron nombramientos y Arellano lo declaró como presidente "accidental", de manera que las autoridades más competentes eran las del cabildo. Entonces, se produjo el abandono del puesto por parte de Pumacahua, quien fue acosado por ambos bandos. Los del cabildo lo motejaron de bondadoso, pero inepto, y luego de haber hecho abandono escandaloso de su puesto. En febrero de 1813, el oidor Vidaurre es muy maltratado por los escritos del cabildo como autor de los manejos contra la Constitución, de la acusación contra Arellano y su apresamiento. También es denunciado el escribano de gobierno Agustín Chacón y Becerra por haber influido en Pumacahua cuando fue presidente accidental, señalando que el viejo cacique era "bueno e inepto". Vemos así que en el campo de los que estuvieron implicados en la revolución y eran contrarios al partido real o absolutista, las posiciones no eran uniformes y había contradicciones entre ellos.

Fruto de los enfrentamientos y de los recelos contra los constitucionalistas, Arellano y Sotomayor fueron arrestados y conducidos a Lima. Sotomayor preparó un informe contra la Audiencia y el mal gobierno que habían tenido Pardo, Cernadas y Concha y Xara. Afirmaba que no respetaban la "liberal Constitución de la monarquía" y que te-

nían un concierto de intereses y parentescos. Pardo era "compadre y paisano" de Cernadas, "hermano político y ahijado" de Martín Concha y Xara, que era a su vez, futuro consuegro del entonces Fiscal Bartolomé Bedoya. Es decir, todos los mandatarios entrelazados en una oligarquía regional donde criollos y españoles jugaban en el mismo bando de aristócratas locales. Esta aristocracia, sin embargo, no estaba soldada por intereses comunes, sino que tenía competencias internas. Así, Sotomayor no dejó de señalar que Concha y Xara, que tenía un fuerte entredicho con Vidaurre, actuaba de manera perversa, guiado por sus intereses procurando tener tanta valía como el general Picoaga, que entonces había sido enviado a pacificar las provincias de arriba. Para informar acerca de los supuestos delitos de Sotomayor, los de la Audiencia hicieron una delación ante el virrey sin avisarle a Vidaurre; éste, sin embargo, afirmaba que nunca había faltado a las reuniones y que estaban pretendiendo que la ciudad se hallaba a punto de "conmoverse".

Siguieron los enfrentamientos por el control del poder en el espacio urbano, con mutuas acusaciones. En las elecciones a diputados provinciales y a Cortes ordinarias de 1813-1814 ganaron los de la Audiencia, aunque fueron seducidos por los del cabildo sobre su comportamiento futuro, sobre todo los diputados provinciales. Allí es que se publica un discurso de Carlos Jara, catedrático de San Bernardo, que sale en *El Peruano Liberal* de Lima.

En octubre de 1813 hay una nueva delación y supuesta conspiración, por lo que arrestan a Vicente Angulo, Gabriel Béjar y Juan Carbajal. El 5 de noviembre, se escuchan nuevos rumores de un asalto al cuartel para liberar a los reos; ante ello, Pardo que era el regente encargado nuevamente, ordenó al intendente Martín de Concha que alertara a la guardia nocturna. Se produjeron los enfrentamientos con un saldo de tres muertos. Luego vienen las versiones del cabildo y de la Audiencia con el intendente Concha, ambas son nominadas por Víctor Peralta, siguiendo los más nuevos estudios sobre la opinión pública y la ciudadanía (por ejemplo François Xavier Guerra) como una "guerra de palabras", donde el término pueblo tiene dos acepciones, positiva y negativa y granjea más simpatías populares a los del cabildo.

El 5 de diciembre de 1813 se hicieron las segundas elecciones para cabildo. Arellano, elector por el hospital, confeccionó la lista constitucionalista, que no tuvo oponente absolutista y ganó con todos los votos, poniendo de alcalde al coronel Pablo Astete. El 1 de enero de 1814 entraron en funciones. Allí convocan a Lima a Valer, Arellano, Sotomayor e incluyen a Agustín Ampuero como cómplice, por desacato y alteración de la tranquilidad. Astete renunció a su cargo en junio y lo asume Mariano Lechuga, regidor decano. En 1815-1816 hay nuevas elecciones a cortes ordinarias y salen electos los representantes abso-

lutistas, no hubo participación de los constitucionalistas, entre aquellos, Francisco de Picoaga.

El 3 de agosto 1814 se da la revolución José Angulo libera a los presos de noviembre de 1813, propone al cabildo que se una y forme una junta, apresa a Concha que era el intendente y a los oidores Pardo, Bedoya, Cernadas y Zubiaga. Los cabildantes proponen como su representante a Francisco Picoaga que fue rechazado por Angulo, luego se proponen uno y otro nombre, sin resultado alguno porque la gente se niega. Al final, la diputación provincial se adhiere y la junta se conforma finalmente con la incorporación de Pumacahua; que siempre se dice fue por su ascendiente entre los indios, pero no se sabe exactamente las formas de la negociación. Se sabe que, incluso, uno de los miembros de la junta renuncia para permitir la incorporación del viejo cacique. Angulo, que con su hermano Vicente tenían el mando militar y comandancia general, propuso también a otro anciano, el ex alcalde Martín Valer, pero el hijo —entonces regidor— no lo dejó aduciendo su edad. Los constitucionalistas estaban en contacto, pero no colaboraban abiertamente. También apoyan al movimiento el cabildo eclesiástico y las órdenes, menos los betlehemitas que estaban en franco deterioro institucional.

Peralta se detiene en un buen análisis ideológico de los postulados de Angulo, diferentes a los de los constitucionalistas. Angulo propugnaba una sublevación contra el mal gobierno y no una sedición, una restitución patriótica de la justicia (patria) antigua, cuando el rey había muerto simbólica y realmente. Llegó al punto de difundir el rumor de la muerte del rey a manos de los franceses, cosa que adujo Pumacahua haber creído en el famoso juicio sumario que se le siguió después de Umachiri. No apoyaba la constitución de Cádiz que más bien había favorecido con el liberalismo a los planes franceses de acabar con la religión, en cuyo nombre también se levantaba, con apoyo de los religiosos que lo secundaban. Un mesianismo se abrió paso con una ideología no exenta de incaísmo y de paraíso andino. Los religiosos se abocaron a difundir ese discurso y un culto al líder.

En ese estado de cosas, los constitucionalistas, no sin recelos, apoyaron. Angulo se radicalizó y la Junta entró en crisis; para recomponerla se propuso que Angulo fuese gobernador, juntando mando militar y político, por lo que la Junta se recompuso con él al frente y secundado por Tomás Moscoso y por Jacinto Ferrandiz, quien había renunciado originalmente para dar cabida a Pumacahua. Así, Angulo terminó jurando por la Constitución que combatió.

Arellano retornó a la actividad, abandonó el constitucionalismo y propuso se hicieran las elecciones del cabildo constitucional el 18 de diciembre de 1814 con los electores del año anterior. Luego juró el cargo de Auditor de Guerra con el grado de coronel del ejército. Cuando se

produjo el fracaso de Umachiri y la ciudad se conmocionó, Angulo renunció y el poder pasó al último alcalde constitucional Mariano Ugarte, que había aceptado el cargo a regañadientes. Se propusieron recibir a Ramírez, pero éste mandó a su representante, quien tomó el poder para luego —al entrar el general— reponer a los oidores y encausar a todos los criollos y mestizos que en distintos bandos habían estado queriendo tomar el control de la ciudad, ahora recuperada para el absolutismo.

En resumen, dos etapas, la de los constitucionalistas contra los absolutistas, al estilo español, entre diciembre de 1812 y las elecciones del 14 de febrero de 1813 y la de la revolución del 3 de agosto de 1814. La segunda, entre esa fecha y el fin de marzo de 1815. Tres posiciones: la de Arellano y los constitucionalistas; la de los absolutistas con Pardo, Concha y Cernadas; y, finalmente, la de la restitución de las leyes naturales, aboliendo la autoridad del rey, apoyando a los insurgentes de Buenos Aires y restaurando la libertad antigua, que encabezaba Angulo y era seguida por los clérigos que lo apoyaron.

Un análisis de la composición de los bandos dará más luz a la naturaleza de las posiciones, mostrando que, al fin de cuentas, fueron los intereses materiales más concretos los que movilizaron a los actores, creando las condiciones de una sublevación que tenía ya en la mira de sus posibilidades un gobierno independiente de la Corona española. Fueron sus propias contradicciones internas, la falta de una propuesta revolucionaria en términos económico sociales y la fuerza militar del partido Real, los factores que impidieron el triunfo.



Periódicos cusqueños del siglo XIX: espacios públicos y opinión en una ciudad republicana

LUIS MIGUEL GLAVE

Una nueva fuente hemerográfica está al servicio de los investigadores. Se trata de la suma de las colecciones que se encontraban en el antiguo Archivo Histórico del Cusco, hoy Archivo Departamental, la Hemeroteca de la Biblioteca de la Universidad Nacional San Antonio Abad y otras dependencias de esa Biblioteca Central. La colección tiene origen notarial y político. A las publicaciones oficiales se unen las hojas, sueltos, bandos, libelos y hojas publicitarias que hacen la historia de la imprenta en el departamento. Quien coleccionó estas hojas sumó a los periódicos oficiales toda la prensa eventual que se originaba en la región. Además, los periódicos de otras ciudades, que se leían en la ciudad, también fueron añadidos a las colecciones, dejando un registro de la importancia que en el tono político tenían diferentes ciudades, como Arequipa y Ayacucho.

La prensa regional en el Perú del siglo XIX es todavía una fuente inexplorada. Las grandes colecciones de historia republicana han hecho uso de una muy pequeña parte de los periódicos publicados en las ciudades del interior del Perú.¹ Las contribuciones monográficas se enriquecen fundamentalmente de estos periódicos, con escuetas citas de hojas muchas veces inhallables en repositorio alguno.² El acceso a estos

-
1. Así lo reconoce el gran historiador republicano Jorge Basadre, *Introducción a las bases documentales para la Historia de la República del Perú con algunas reflexiones*. Ediciones P. L. Villanueva, Lima, 1971. Ver la lista de publicaciones periódicas.
 2. Ver por ejemplo de Magnus Mörner, *Notas sobre el comercio y los comerciantes del Cuzco desde fines de la colonia hasta 1930*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima, 1979. La informada monografía de Horacio Villanueva Urteaga, *La Universidad*

periódicos, sin embargo, es mínimo y su conservación casi inexistente, salvo en colecciones particulares.³ El incendio de la Biblioteca Nacional contribuyó a desaparecer los pocos periódicos que llegaron a conservarse en Lima.⁴

La nueva expresión literaria que acompañó al nacimiento de la República tuvo una forma y un vehículo: la prensa. La manera más importante de comunicación y gobierno en las localidades era la de los "periódicos". Oficiales, hojas judiciales, prensa doctrinaria y de crónica social y cultural, proliferaron en las más importantes ciudades del Perú. Su vigencia e importancia era irremplazable en la medida que el centralismo de la capital y lo incomunicado del país hacían imposible un flujo cotidiano de información y normatividad.

Sobre los periódicos en la iniciación republicana, Basadre dice: "Como espejos rotos o fragmentarios que se pasearan por la realidad nacional, los periódicos de la época fueron desde las más abstrusas divagaciones de aislados ideólogos hasta la más desenfrenada, mendaz y popular procacidad. De pequeños o mínimos formatos, no presentaban grandes desembolsos económicos en cuanto a su aparición misma, si bien se caracterizaban por su vida fugaz. No tenían crónicas o gacetillas en el sentido moderno, sino exponían opiniones, copiaban documentos, daban noticias escuetas e insertaban escasos avisos o ninguno. Escribían para ellos desde altos personajes de la política que ocupaban ministerios o posiciones directivas en el Parlamento o en la vida intelectual, hasta grafómanos, demagogos y aprovechadores de todo jaez". Fragmentos que se pasean por la realidad nacional, se sumaban a formas todavía más eventuales, a veces viscerales y, sobre todo, determinantes en muchas circunstancias de agitación política y militar. Lima y algunas provincias, como el Cusco, vieron proliferar la prensa escrita a pesar del estancamiento económico del siglo XIX.

Nacional de San Antonio Abad del Cuzco (Cusco, 1963), espiga datos de *El Registro Oficial del Departamento*, *El Sol del Cuzco*, *El Ferrocarril*, *El Herald*, para mencionar sendos ejemplos.

3. Existe un fondo hemerográfico en la Biblioteca Central de la Universidad de San Marcos, con algunas publicaciones regionales. Ver Alejandro Tumba Ortega, "Periódicos nacionales del siglo XIX que existen en la Biblioteca Central de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos". En: *Boletín Bibliográfico*. Publicado por la Biblioteca central de la UNMSM, Lima, 1944, N.º 3-4, pp. 254-301.
4. Se puede tener una idea de los materiales que existían antes del incendio leyendo el artículo de Manuel de Odrizola, "Catálogo de los periódicos nacionales existentes en la Biblioteca Nacional". En: *Boletín Bibliográfico*. Publicado por la Biblioteca Central de la UNMSM, Lima, 1924, vol. I, N.º 10-14, pp. 170-179 y N.º 15, pp. 234-265. Actualmente, los fondos se han ido recuperando e incrementando, aunque todavía están sin una clasificación definitiva.

Así, en cuanto a la prensa y la difusión de impresos de parte de los jefes militares, el mismo historiador de la República afirma lo siguiente:

El ejército se volvió el gran elector. Sus "pronunciamientos", aunque sucesivos y contradictorios, tuvieron sus ritos. Entre ellos figuran las *actas* o documentos en que una guarnición o un vecindario expresan sus motivos para el pronunciamiento o rebaten los argumentos emitidos a favor de él; las *proclamas* o comunicados de los caudillos o jefes alentando a sus partidarios, conminando al país, condenando a sus enemigos; y los *partes* o relatos oficiales sobre el curso y resultados de los combates y batallas, verdadera sustitución de las gacetillas periodísticas, desconocidas entonces.⁵

Lo mismo puede decirse del lenguaje impreso de las llamadas corporaciones civiles. Estos documentos circulaban a manera de sueltos o como partes de los periódicos.

De todas las provincias, fue el Cusco, a pesar del estancamiento económico del siglo XIX, el lugar más prolífico de prensa escrita. Sólo comparable con otro lugar que conserva esa documentación: Ayacucho.⁶ El Cusco tuvo una abundancia de prensa escrita desde que la imprenta oficial del virrey se trasladó a la ciudad, su último refugio. Pasando por la iniciación de la República, visitada la ciudad por Bolívar, gobernada por Gamarra —antes de que éste se convirtiera en presidente del país—, el Cusco estuvo a la vanguardia del periodismo. Luego, durante la Confederación Peruano-Boliviana y su posterior disolución, ocurrió lo mismo. El caudillismo primero y el ensayo de patriotismo regional luego, hasta la Guerra del Pacífico, tuvieron en la prensa escrita una manifestación de primer interés, cuyos frutos en el conocimiento de la historia decimonónica del Perú están todavía por verse.

La prensa regional es un venero incomparable tanto para la historia del Perú como para la historia regional. Muchas leyes, discusiones, informaciones, imágenes peruanas y andinas (en la prensa regional rebotaba la situación de los vecinos: Bolivia, Chile y Argentina) sólo se encuentran en esas hojas provincianas.

Lastimosamente, muchas de estas publicaciones se han perdido para siempre. En Cusco sin embargo, por suerte, se conserva todavía una parte importante de estos periódicos.

5. F. y E. Rosay, *Perú: problema y posibilidad. Ensayo de una síntesis de la evolución histórica del Perú*. Lima, 1931, pp. 253.

6. Ver de Simón Carrasco Apaico, *Ayacucho dos siglos de periodismo sfi*. Lima, 1988. Pedro Mañaricua, "Un siglo de historia del periodismo en Ayacucho" (publicado originalmente en Huamanga N.º 21-29 y 44-48). En: *Boletín Bibliográfico*. Biblioteca Central de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, XIV N.º 1-2, Lima, 1944, pp. 30-69.

Raúl Porras Barrenechea nos muestra la importancia que tuvo el cambio de actitud respecto a la prensa en la República. La Colonia no tuvo periódicos, para eso estaba el chisme, el comentario, la campana. Luego, con la influencia de la Ilustración, los limeños lo anunciaban todo en hojas impresas.⁷

Habría que añadir a lo dicho por Porras, en relación con los murmullos, que así como las “noticias corrían de boca en boca con más presteza que los papeles”, los “chismógrafos profesionales” y los “murmuradores de nacimiento”, se encargaron de dar doble velocidad a las noticias entretenidas y a los escándalos que la prensa republicana vino a publicar, de las maneras más diversas, en las ciudades de la naciente República.

A los *periodistas de portal* que hacían corrillos que la prensa republicana se encargaría de convertir en noticia impresa, se sumaban las campanas que repicaban por cualquier cosa. Hubo hoja que se bautizó por cierto, muy luego, con aquel preciso nombre y recuerdo: *La Campana*.⁸ Entre muchas campanas sucesoras en la prensa escrita, *La Campana* en la que fuera redactor don Ricardo Palma, en 1867, tiene sonido estelar: “periódico caliente que ni verdades calla ni mentiras consiente”.⁹ Palma había ejercido ese periodismo satírico mucho antes, en una célebre hoja llamada *La Zamacueca Política*, que apareció en 1859.

Como bien señala Porras, de aquel uso de otras formas de comunicación, se pasó a la “manía culta de anunciarlo todo por hojas impresas”. La “obsesión de la ilustración” era el motor de esa fiebre publicitaria.

En la prensa fue donde se acunó un nuevo modo de elaborar el discurso social, junto con nuevos contenidos. A través de la imprenta se descubrió una manera de escribir y comunicar, se formó el imaginario nacional. Como señala François-Xavier Guerra, fue en América donde los pueblos adoptan por primera vez el modelo de nación. El Estado, dice Guerra, fue posterior a la nación. Así, el discurso nacional que aparece en los diarios nos explica la manera original y compleja con la que un pueblo inventó su propia imagen y cómo ella se encarnó en una institucionalidad nueva, atravesada de mecanismos vivos del antiguo ré-

7. Raúl Porras Barrenechea, “El periodismo en el Perú. Ciento treinta años de periódicos”. En: *Homenaje, Antología y Bibliografía*, Separata de *Mercurio Peruano* 406. Lima, 1961, pp. 189-219. Artículo publicado originalmente en la edición de *Mundial*, dedicada al centenario. Lima, 1921.
8. Evaristo San Cristóval, “Apuntes bibliográficos sobre el periodismo en el Perú”. En: *Boletín Bibliográfico*. Publicado por la Biblioteca Central de la UNMSM, Lima, 1927, vol. III, N.º 1, pp. 7-12. Hace un recuento de la prensa satírica del siglo XIX.
9. Figura en los fondos de la Biblioteca Nacional, salió de la Imprenta *El Nacional*. Lima, eventual, político con caricaturas.

gimen. Los mecanismos de filtración hacia la sociedad urbana y desde la ciudad al campo, por otro lado, fueron muy eficientes, combinando lo escrito con la vieja manera de transmisión oral. Nacieron nuevas prácticas de lectura colectiva, de discusión, que son las primeras formas de la "opinión pública" moderna. Un nuevo lenguaje se puede seguir en los periódicos —en su incubación— y con él, el nacimiento de un imaginario nacional.

Las primeras formas de la literatura republicana fueron los llamados "cuadros de costumbres", que se difundían en los periódicos. El más famoso de todos ellos fue *El Espejo de mi Tierra*, que dirigiera el costumbrista y satírico Felipe Pardo y Aliaga. Junto a Pardo, Manuel Ascencio Segura fue el otro gran iniciador de esta era del costumbrismo y de la vena satírica que prolongaba las formas muy limeñas de escribir que empezaron en la Colonia. A diferencia de Prado, aristócrata formado en España, Segura fue militar, funcionario público y representante del Congreso. Fundador del teatro popular, *El Sargento Canuto* y *Ña Catita* son sus obras más difundidas. También ejerció su escritura desde el periodismo.

Los estudios de la expresión cultural peruana en el inicio de la República plantean que el teatro era un escenario privilegiado de participación de las elites, de los intelectuales, de los gobernantes y del pueblo, para expresar sus ideas y sentimientos respecto al mundo, la sociedad y el papel de las personas en el futuro que se quería. Junto con la prensa, el teatro fue sobre todo un lugar de discusión. Pasado un lustro de luchas, luego de la consolidación de la Independencia, se pensaba que había llegado la hora de construir y vivir un nuevo y mejor sistema social y político. Por eso hubo grandes polémicas, leyes, conflictos y una animada creación de un espacio público. Las representaciones eran cotidianas, pero también formales en ocasiones especiales, como en fechas de conmemoraciones cívicas. En 1829, para la conmemoración de la Batalla de Junín, Felipe Pardo y Aliaga estrenó *Frutos de la Educación*. El mensaje de la obra, más que político partidario, era moralista. Como en todas las obras, los autores hacían gala de un afán preceptivo en lo patriótico, pero también, y hasta fundamentalmente, en lo moral. La virtud debía ser lo contrario al pasado colonial, visto como frívolo y decadente. La educación, sobre todo de las hijas, en una ética diferente a la de la frivolidad era uno de los tópicos. Junto a éste, el tema del matrimonio, el papel de la familia y de la mujer en él, estaban presentes en estas obras fundadoras del teatro nacional y de la opinión pública en las ciudades. Al lado de lo político, que interesa como rastro histórico, aparece lo doctrinario y lo moral. Se trataba de disciplinar al pueblo en el gusto y de darle mensajes virtuosos dentro de un modelo de patria, de familia y de género. La mujer estaba presente en lugar estelar, pues era

a ella a quien se pretendía encajar mejor dentro de los moldes de una nueva sociedad, en lo cotidiano.

La prensa fue el espacio más importante en la búsqueda de nuevos paradigmas en las mentalidades de las nacientes repúblicas. Las publicaciones periódicas significaron un cambio en los hábitos cotidianos. En las páginas de periódicos, algunos efímeros, otros de larga vida, se exploraba la vida cotidiana, se planteaban opciones para la educación, se desarrollaba una estética de la expresión y la lectura, se debatía la política y se escribía la historia.

Es interesante que la contradictoria evaluación poco afecta a este inmenso repertorio de periodismo impreso. Así como las más frescas y desenfadadas hojas de "remitidos" y "comunicados" merecieron la distancia de alguna crítica historiográfica, los periódicos oficiales también fueron minusvalorados. El propio Porras Barrenechea, autor del célebre artículo de 1921, señaló posteriormente que estos periódicos oficiales, "puede(n) considerarse, más que como un(os) órganos periodístico(s), como un repertorio de decretos y resoluciones gubernativas, aunque algunas veces hayan alardeado de periódico(s) doctrinario(s) publicando editoriales y comentarios".¹⁰ Sin embargo, a renglón seguido acepta que son fuente de primera, por lo menos para la vida administrativa y jurídica. En el caso de los periódicos regionales, esa virtud cobra todavía más fuerza al darnos referencias prácticamente desconocidas sobre la vida cotidiana de la población de distintas latitudes. Veamos algunos casos de nuestra ciudad de Cusco.

El Duende aparece en 1830. Este periódico es de gran interés para la historia de la opinión. Participa del estilo dialogado, que se llamaría "joco-serio" en otras publicaciones sucesoras.¹¹ En su estudio de la prensa, Francesca Denegri le confiere especial atención y desarrolla algo esta peculiaridad que ya se nota en *El Duende*. Una fuerte polémica se entabló entre este periódico y el *Correo de Encomiendas*, editado por Francisco Mariano de Miranda. Los temas eran parte de la comidilla local, acusaciones a personajes públicos o desavenencias privadas. Estas polémicas periodísticas muestran el interés que las hojas de prensa despertaban en la colectividad, así como lo particularmente enconado del ritmo del tejido social en los momentos en los que se decidía el destino nacional, cerrada la etapa emancipatoria y antes de la creación de la Confederación Peruano-Boliviana.

10. Raúl Porras Barrenechea, *Fuentes históricas peruanas* (Apuntes de un curso universitario). Instituto Raúl Porras Barrenechea. UNMSM, Lima, 1968, p. 301.

11. En Lima, *La zamacueca política* de 1859 se denominaba "Periódico político, popular y joco-serio". En Cusco, *El rodadero* se llamaría "Periódico joco-serio" en 1877.

Como ejemplo de lo que este periódico ofrece, transcribimos un extenso diálogo de uno de los "duendes", referido a los misterios que escondían los monasterios, bisagras entre el mundo criollo nuevo y el viejo colonial supérstite:

QUINTETO PATÉTICO POR RE MENOR

Una J. Indicará el jefe y una D. el duende subalterno.

- D. ¡Que me maten mi jefe!
- J. ¿Quién eres temeroso rapaz?
- D. Un pobre duende, a quien sus dudas por sus grandes culpas dio U. de penitencia que fuese a los presidios, quiero decir á los monasterios.
- J. Calla, solemnísimos ignorantón, que padeces unas equivocaciones de palabras que distan entre sí diez mil varas cuadradas. Mira, insolente, si no justificas la trocatinta que has hecho, en este momento te meto en el cuerpo un quintal de azotes. Di, malvado, ¿Porque llamas presidios á los monasterios? ¿No sabes que son unas casas de recogimiento, donde ordenadas las horas se aprovechan los días y las noches? ¿Ignoras que allí habita un seco, por su naturaleza dulce, afable y benigno? ¿Has oído decir jamas que una monja fuese jefe de Baldivia, Orán ó Zeuta, ó de algun obraje? ¿No has escuchado las continuas plegarias de que allí se dirijen al Eterno, que salen de unas bocas tan puras que jamás coló por ellas la mentira, y por unas narices tan limpias que no han olido sino tabaco? ¿No has visto como corren allí las muchachas que no quieren servir sino á Dios y á las monjas, y las casadas que no tienen algún quid pro quo con sus mansísimos maridos? ¿En que hallamos disculpa, grandísimo herejate, que tomas en tu sucia boca á las benditas del señor, esas vestales adorables?
- D. ¡Ay mi jefe! Como no sale de su gabinete desde que le hemos dado mando; ignora lo que pasa por ese mundo de Dios. Nosotros, sus fieles servidores, que necesitamos zapato de acero para tener que comer, andamos todo el universo en medio día, y vemos cosas y casos dignos de referirse como el presente. Présteme U. atención, y así que haya U. oído mis razones, diga las tuyas, que es el modo de hablar de los duendes, al revés de los hombres [...]

Pues señor, el otro día salió el Señor Prefecto á la vista de Monasterios, con el Gobernador Eclesiástico y conmigo, aunque nadie me vió. Entramos al de Santa Clara, donde hallamos una infinidad de hijas del sol y señoras ancianas que hicieron séquito á los jefes. Todas las puertas abiertas, y la manifestación que se hizo de los interiores, me dió á conocer que allí había algo de conciencia, que es el efecto mas escaso, por que no le han traído los extranjeros [...]

Mas luego pasamos al de Santa Catalina, y aqui fue Troya, con sus candelas y demás que dice la historia. Miré la puerta, y no era de las

más cristianas observantes. Nada de familia, ni grupos mugeriles, como en el otro convento. Pegué un grito de susto, pensando hallarme sólo en Constantinopla, y el eco de mi lamento resonó por diez veces en los solitarios claustros. ¡Cáspita! Dije: no hace un cuarto de hora que se oía por este sitio más ruido que en una escuela cuando falta el maestro, y ahora nadie chilla. ¿Que es esto? Aquí hay gato encerrado. Metime por el agujero de la llave al primer aposento, celda, ó calabozo, y cuento como once hijas de Eva, que encerradas gemían y lloraban en aquella puna de lágrimas.

- ¡Achachau, Santísima Trinidad! Dijieron cuando me sintieron caer dentro. Mas yo, con mi flema acostrumbrada, las peroré de esta suerte.
- No temais, hijas del dolor; el Duende está con vosotras. Decid vuestras penas.
- Buen cristiano, respondieron con desfallecida voz, seas quien fueses, que así te lastiman nuestras desgracias, anda y publica lo que sufrimos. Sabrás [...] Yo no sé nada, repliqué con la ceja fruncida.
- Pues bien, sabe que introducidas aquí por la violencia, llevamos una vida más odiosa que la de los infelices á quienes protegían los de sotana blanca. El ayuno, el castigo, el eciesivo trabajo, toda suerte de privaciones, y en fin, el encierro en que nos ves, para que vuestras voces no lleguen á oídos de los jefes; esta es la conducta que se observa con nosotras. Este convento es un pequeño reyno, donde no rijen las leyes de las repúblicas, ni tienen vigor los mandatos eclesiásticos. Pasa adelante y te convencerás de nuestra verdad. En efecto, después de rezar una salve con ellas por el alivio de sus males, me salí por el mismo agujero. Yo no caigo fuera, y el Gobernador Eclesiástico que pasa llevándose una muchacha.
- Alto allí, grité, ¿dónde va esa muchacha?
- Mi buen amigo, respondió el Gobernador, esta muchacha se metió aquí, o la metieron: su servicio me hacía falta: he dado varias órdenes para que sea puesta en libertad, y no han sido obedecidas. Al ver esto me he aprovechado de la bella oportunidad de la visita del Sr. Prefecto, y descuidando a las santas monjas he podido haberme con ella. Pase U.S. dije yo, y cuente con mi auxilio para tan benéficas actuaciones.
- Luego que se fue me colé en otro calabozo ó celda. Al caer dentro gritan mas muchachas "Ve aquí nuestro libertador, que viva" Andad despacio cuitadas doncellas, que no soy ni me parezco á la persona que ha merecido ese título.
- Pues sino quiere U. ser libertador, será U. desentierra muertos, porque nuestros cuerpos no son sino un ejemplo de la flaqueza humana. Empieza U. á mirar por los dedos.
- ¡Jesús mil veces, ave María purísima! Esclamé asustado, ¿Porqué les falta carne á estos dedos?

- Por haber hilado mucho, y no haber remula como para las flautas.
- Basta, dije; aunque supiera que más adentro estaba el jardín de las Hespérides con todas sus manzanas de oro, no daba un paso más. De aquí mismo parto donde el Prefecto á ver si tiene facultades para hacer menos terrible vuestra situación.
- Vaya pues, dijeron todas, Vidachay, Duendechay, no sea U. así pues Tatachay; le seremos sus criadas, y hacia luego ya estará U. cuidado de monjas, que es mejor que un curato. En fin, urpichallay, no pierda U. tiempo, y trabaje con empeño en ser útil de obra, no de pensamiento, ni de palabra, como está de moda. U. Tendrá enemigos es verdad; ¿y quién no los tiene? Busque U. el afecto del pobre, que el del rico se muda con su fortuna.
- Adios, señor Duende, dijo una vocesita muy dulce en medio de un llanto tierno; pero ya estaba fuera, llevando una palizauñal de las señoras bestiales que me habían oído.
- J. Vestales has de decir no bestiales grandísimo bestión.
- D. Sea lo que U. dice: por una Y no ha de pelear con su jefe en ningún tiempo.

El Duende de los Monasterios

Se comprenderá, más allá de lo sabroso del relato, la tormenta que ese tipo de publicaciones desataba y la atracción que tenían estas hojas entre una población pequeña y ávida de entrar en los secretos de las corporaciones, que se sabía encerraban poder y misterios. Gracias a esta atracción, las acusaciones políticas públicas tenían también gran audiencia.

En las polémicas que se suscitan en *El Duende* hay alusión a un periódico, *El Liberal*, que en marzo de 1830 estaba en su número 41. En él aparecía una columna firmada por "El transeúnte", que recogía datos de la "opinión" que se escuchaba en las calles. No tenemos más referencias de esta publicación, pero se sabe que atacaba al prefecto Bujanda, conservador del partido de Gamarra, defendido por *El Duende*.

La Brújula, publicada entre enero y noviembre de 1831, era un papel eventual que salía a luz "a voluntad de sus editores". "La Brújula no ofrece un rumbo cierto, salvo el norte de la buena intención de sus editores". Esta declaración muestra un desarrollo de la prensa regional que no se agotaba en el boletín oficial y abría la posibilidad de insertar notas y comentarios por parte de particulares, abriendo el "espacio público", la "opinión".

Pero el tema central al que se avocó la pluma detrás del periódico fue la agitación de la opinión antiboliviana, en el contexto de las negociaciones que Gamarra y Andrés Santa Cruz dejaron inconclusas en di-

ciembre de 1830 y de un período de tensión que terminó recién en agosto con un frágil tratado. *La Brújula* dejó de salir el 10 de setiembre, poco antes de que el tratado fuera aprobado por el gobierno, el 14 de setiembre.

En sus páginas tuvo lugar una polémica con *La Miscelánea* limeña. El *Triunfo de la Libertad* logró que se reimprimiera una nota en el *Mercurio Peruano* (el diario serio, dirigido por Pardo y también gamarrista) en favor del general Pardo de Zela, atacado por *La Miscelánea*. Es interesante notar que los cusqueños tildaban como “furibundo demagogo y declarado anarquista” al redactor de *La Miscelánea*, nada menos que Felipe Pardo y Aliaga. Aunque no se puede afirmar que lo fuera, no cabe duda que Francisco Mariano de Miranda, polemista con Pardo y Aliaga, peninsular como Pardo de Zela, a quien llama (proyectando sin duda) “español que no ha conocido otras banderas que la libertad de la América”, pudo estar detrás de estas páginas. La polémica sobre los generales españoles estaba dirigida contra Gamarra, que tenía al frente del ejército a los generales Blas Cerdeña (que luego sería parte importante de las fuerzas crucistas que imponen la confederación) y al propio Pardo de Zela. Los ataques partían de la prensa, incluso, como vemos, de la adicta al régimen, como es el caso de *La Miscelánea*. Basadre, además, recuerda que no eran los únicos jefes españoles capitulados en Ayacucho. Eran llamados godos, pero también “suizos”. Una ley al respecto, aprobada el 25 de setiembre, generó una conspiración en la que fue hecho prisionero Ramón Castilla. Como en otras publicaciones, suele aparecer Pedro Celestino Flores —como la otra pluma con firma— al lado de Francisco Mariano de Miranda.

La polémica con *La Miscelánea* giraba en torno a la supuesta intención de Gamarra de sacar la capital de Lima. “El temerario articulista” de aquel periódico era “demasiado conocido y muy pocos ignoran hasta dónde pretende dirigir sus ideas desorganizadoras”. Y exclamaban: “¿Piensa el hidrofóbico articulista de *La Miscelánea* que los buenos peruanos, los acrisolados patriotas, están desgraciadamente animados de sus pérfidos sentimientos? ¿Es por esto que con los repetidos gritos de ‘no más españoles’ pretende anarquizar? ¡Alma vill! ¡Horrendo demagogo!” Pero justamente, en forma de diálogo, los dos primeros números de *La Brújula* hablaron de esa posibilidad. Por eso, *La Miscelánea* reprodujo el didáctico diálogo cusqueño, como prueba de la intención gamarrista. Los editores cusqueños se apuraron a señalar que su apreciación era a título personal y que, bien visto el argumento, no era el centro de su propuesta, que sólo planteaba la inconveniencia de que fuera Lima la sede del congreso. Hablaban de “un punto de la sierra” con ese fin, pero no decían Cusco abiertamente.

Después de ese enfrentamiento literario de *La Brújula* con *La Miscelánea* limeña, en 1833 le tocó a *El Correo de Encomiendas* enfrentar

las plumas limeñas en nombre del espíritu "serranista" y regional. Nótese que se trata del año de las ocho conspiraciones contra Gamarra, cuando el presidente, jaqueado, deja la capital muchas veces, al mando del ejército para debelar un motín en Ayacucho. Los escritores cusqueños, gamarristas desde su serranismo, se enfrentan con los limeños, pero no con *La Verdad*, el diario serio y doctrinal (del que la colección conserva una serie bastante completa de 1833), sino con *La Miscelánea*. En mayo, un "cuzqueño que desea el orden" escribía una "encomienda" desafiante a los "señoritos de Lima", a quienes preguntaba si "al tiempo de meditar sus criminales proyectos de revolución [...] acaso no tengan presente que en el Cuzco hay tropas que sus vastas provincias a la más ligera orden podría ofrecer a los verdaderos defensores, un numeroso ejército, para destruir el cuadro faccioso de los aventureros demagogos". Terminaba deseando que a esos "bochincheros" los "devore en silencio la ponzoña propia de que se alimentan", mientras el jefe supremo de la República, el gran cusqueño Gamarra, "viva feliz".

La nota del N.º 14 del periódico, que ocupa un mínimo párrafo en medio de largas alabanzas a la obra de Pedro Celestino Flores, mereció ser reimpresa en Lima por *La Patria en Duelo* y respondida en las páginas de *La Miscelánea* y de *El Penitente*, como ejemplo de amenaza y subversión. Las "picanterías y sarcasmos" propios de la pluma de Pardo y Aliaga fueron agriamente respondidos en el N.º 16, haciendo gala de un serranismo y cusqueñismo a toda bandera. El Cusco postergado, postrado, luchando por la nación y el orden, siguiendo a su hijo Gamarra, sólo obtenía eso; mientras los conspiradores, por el sólo hecho de ser Gamarra cusqueño, lo hacían blanco de sus maldades. Es interesante anotar que los escritores niegan que el autor del suelto remitido que originó la polémica fuera Francisco Mariano de Miranda, a quien se identifica como el "chapetoncito embrollón".

Como *La Brújula*, que tuvo acento distintivo en ocuparse de los asuntos bolivianos, en Arequipa salió otro periódico llamado *El Revisor*, que editó nueve números, dedicados a idéntico fin, donde se insertaron artículos de Andrés Martínez.

El Cocacho (8.I.1833), cuyo nombre festivo e irónico ya avisa del estilo con que se abría un espacio en la "opinión", apareció primero como el título eventual de un conjunto de "remitidos" no aceptados en periódicos. Luego se hace papel eventual y finalmente intenta ser un periódico. También impreso por González, es la mejor expresión de la eventualidad periodística, apegada al sentir común, las rencillas cotidianas y la opinión desenfadada. Circula en plenas elecciones, conflictivas y tensas, que decidían la continuidad o el cambio del gamarrismo, de manera que se puede apreciar que lo público y político marcaban los comportamientos y sentimientos privados.

El Correo de Encomiendas fue el más importante periódico que cubre este espacio de opinión. Alguna mirada previa no lo juzga bien, como Francesca Denegri que afirma que era un periódico sin moral, que publicaba sueltos "sin altura". Es que el tema de los "remitidos" o artículos "comunicados" se presta a la crítica. Así fue, por ejemplo, durante el periodismo patriótico, del que Macera dice: "Económicamente débil, geográficamente clausurado, socialmente selectivo, el periodismo patriota incurrió a veces en los vicios de toda prensa localista, haciéndose tribuna de ofensas personales". Por eso algunos, como *El Lince*, prometieron no publicar "sátiras y denuestos".¹² Ya en sus inicios, la redacción ofensiva, de índole personal, marcaba esas páginas localistas, aparentemente sin posibilidades para entender los grandes problemas sociales. Según analiza el autor mencionado, por esta razón se desató un antintelectualismo, luego de la Independencia, contra tanto escrito que parecía poco práctico. Pero otra suerte corrieron estos artículos en el caso de *El Comercio* (1839) fundado por Manuel Amunátegui. Su fortuna original estuvo en los "comunicados" de los que Porras opina eran: "Sección repulsiva y amenazante, palestra del insulto y del anónimo, liza a veces de agudos contrincantes, los comunicados fueron la crónica que faltaba al periódico, crónica escandalosa y desvergonzada que exhibía como en un Kaleidoscopio inmoral, impudores y bajezas que debieron quedar ocultos". *El Correo*, publicación cusqueña que comentamos, era un ejemplo excelente de esta literatura exasperante; sin embargo, tal vez por ello mismo, era una ventana al alma regional, un registro de lo cotidiano y una interesante manera de explorar la formación del imaginario nacional a través de las vivencias cotidianas de una ciudad andina.

El primer número data del 20 de enero de 1832 y tenía un lema inicial: "Aquí está lo que faltaba". Su emblema era un "buril" que representaba a la mula del correo, que es lo más logrado como iconografía de la prensa de esa época. Salía cada vez que había un número suficiente de "remitidos" que costeara la edición. Se admitían los comunicados con el título de "encomiendas", contratando con el editor y con la garantía correspondiente. Las "encomiendas" permitían, con el anonimato, descargar polémicas, pleitos y anhelos personales.

Sabemos que su editor fue nada menos que Francisco Mariano de Miranda, quien acostumbraba poner letrillas, sonetos y notas firmadas, pero a la vez negaba ser autor de algunas "encomiendas" que generaban polémica.

Salió muy eventualmente, once números con tres alcances en 1832, ocho números con cuatro alcances el año siguiente, cuando la publica-

12. Pablo Macera, "El Periodismo en la Independencia del Perú". En: *Trabajos de Historia*, t. II. INIDE, Lima, 1977, p. 336.

ción comienza a caldearse por las polémicas. Miranda deja la edición y en algún momento el periódico con ironía decía: "hasta ahora no tiene editor este periódico". Fue entonces que aparecieron fieros ataques al propio Miranda. No publican nada en 1834, año de sobresaltos políticos, y en 1835 aparecen seis números, casi seguidos, que se difundieron gratis.

El Atalaya apareció el 25 de setiembre de 1833 en la Imprenta Pública por P. Evaristo González. Fue semanal. Doce números hasta el 24 de diciembre de 1833. Tenía un epígrafe que era como un grito de guerra de estas hojas de corta duración: "Al que sea virtuoso mi dedo señalará. Al que mal obrare y abuse por siempre apuntará". Era partidario de Gamarra. Sus remitidos tenían un estilo que se había hecho dominante en el periodismo: los "observadores comedidos" hacían crónicas de "oidas", tomadas de los portales de la plaza, donde se formaban "corrillos" cuyos temas de conversación y chisme eran traducidos en las crónicas periodísticas. Es interesante que saliera al precio de un real y terminara vendiéndose a real y medio, lo que revela que los costos no dejaban de abrumar a los animosos editores.

El Fiera-Bras apareció entre el 21 de enero de 1836 y el 13 de febrero, editando once números en el Cusco. Es uno de los buenos ejemplos del uso de la sátira política como arma de propaganda. Ese uso (abusivo) correspondió a las plumas de los enemigos de Santa Cruz —presidente de la Confederación Peruano-Boliviana—, peculiarmente en Lima, bajo el comando de Pardo y Aliaga. Cecilia Méndez considera las "letrillas" de este periódico de menor calidad literaria y contenido ideológico que las del grupo de Pardo y Aliaga. Pero del campo crucista, este periodiquillo regional es un alarde de venenosa maledicencia contra el caudillo Salaverry.

No le faltaba razón a la pluma del periódico, que se declaraba al inicio así:

¿Quien podrá resistir la tentación de escribir la historia del Manolo Peruano? Tantas proezas, tantas y tan célebres batallas forman los fastos más heroicos y más capaces de estremecer al mundo por muchos siglos. ¡Oh rareza! ¡oh singularidad! El Boletín del Cuzco, el Cadete Supremo, el Yanacocha, El Republicano, El Victorioso, el Iris de la Paz, El Boliviano, El Federal de Puno y otros periódicos ocupados en celebrar las glorias del invicto Salaverry, dennos permiso para presentarnos en la escena aspirando al honor de ensayar nuestra pluma en algunos rasgos de la sublime historia de este hombre supremo. El que aprecia y aspira a la gratitud no puede rehusar este trabajo, pues es seguro que todos los saineteros del mundo buscarán nuestros apuntes para componer las piezas más originales que jamás habrán aparecido sobre los teatros. ¡Oh dichoso Salaverry! ¡Quién como vos que vas a ser celebrado a carcajadas!

Notemos que inicia una lista de periódicos de todas las ciudades del sur andino: bolivianos, de Arequipa, Ayacucho (cuya relación política con el sur era evidente), Puno y Cusco. No eran salaverristas, incluso se trataba de prensa proclive a Orbegoso y Santa Cruz, en la antesala de la Confederación, pero para esta hoja satírica, sólo su extrema burla hacia el caudillo era lícita por su rareza.

Los bandos salaverrinos eran acotados por paréntesis “por detrás” y “por delante”. Citaban a Quevedo para el posible epitafio del “general de campanillas”:

[...] aquí yace Fiera Braz
no empezado por delante
acabado por detrás.

Que no era la única mención al romance del siglo de oro, pues el acápite inicial rezaba con Lope:

Hendí, rompí, derribé
rasgué, deshice, rendí
desafié [...]

Claro que la explicación que en el N.º 4 da el editor de por qué usó el epitafio de Quevedo, la figura es todavía más chocante y vulgar. Dice el anónimo editor que no existió ningún jefe al que Quevedo burlara de dicha manera al morir, sino una hermana suya: fea, doncella y muerta de evacuaciones. Como Salaverry se presentaba como guerrero indómito, doncel por delante y dejando acabar su ejército por detrás, le “cuadraba” el epitafio.

Una supuesta junta del comando rebelde muestra el humor del periódico. Al final de la farsesca reunión, Salaverry —quien en muchas de sus proclamas, transcritas con anotaciones satíricas por el editor, firmaba Felipe Fiera Bras— sale huyendo de Arequipa ante los cantos de los muchachos:

Felipitoy, Felipitoy [...]
¡Guay!
Ya se va Felipitoy
Ya se va ño Fiera Bras
No empezado por delante
y acabado por detrás
¡Guay!

Esto, considerando el talante musical de la figura legendaria del caudillo cantor y poeta, era una respuesta de cínica ironía.

En el N.º 5 aparece la *letrilla* más célebre “Por detrás y por delante”. Salaverry era el Fiera Bras, con señas por delante y por detrás: cadetillo por delante, general por detrás, necio por delante, sabio por detrás, en fuga por delante pero en triunfo [...], por detrás, rebelde por delante, supremo por detrás. Lo llamaban “manolo”, maléfico rapaz, embustero y [...], muy locuaz.

Estos son algunos ejemplos de lo que nos ofrece esta fuente histórica para enriquecer nuestra visión de la historia y la sociedad de la que somos parte.



*La falaz prosperidad.
¿Qué hicieron los peruanos con el dinero
que nos cayó del cielo y qué nos empujó
al desastre de 1879?*

CARLOS CONTRERAS

Don Jorge Basadre, nuestro insigne historiador de la República, nos legó no sólo sus obras monumentales, sino también una serie de frases y sentencias, popularizadas rápidamente a través de textos escolares, universitarios y periodísticos, y convertidas eficazmente en *imágenes* verosímiles del pasado del país. La conciencia histórica del peruano se ha nutrido, así, de vocablos e ideas como “la República aristocrática”, “el Perú legal y el Perú profundo” o la “promesa de la vida peruana”. La conocida *era del guano* que vivió nuestro país entre 1850 —cuando gobernaba el buen don Ramón Castilla— y 1880 —cuando Chile nos arrebató, entre otras cosas, el guano de las islas— fue bautizada por él como la época de “la prosperidad falaz”.

Ciertamente, parecíamos prósperos. No hubo por entonces Estado alguno en América Latina cuyos ingresos llegaran a ser tan elevados como los del Perú. Incluso países de mayor población y territorio, como México, podían mirar con asombro nuestros fabulosos ingresos fiscales.

Desde entonces, los peruanos hemos guardado un recuerdo amargo del episodio del guano. De él hemos hecho nuestra gran *oportunidad perdida*. Si en algún momento el Perú pareció tenerlo todo a su favor para lograr el desarrollo económico e ingresar al grupo de los países exitosos, ése habría sido el período guanero. Pero, ¿no es también esta idea una ilusión retrospectiva que hemos querido inventarnos para justificar la fobia a instituciones como el Estado y la elite civilista del país? ¿No estamos pidiendo demasiado al bendito guano?

Durante un buen tiempo los economistas señalaron que la pobreza de los países se convertía a menudo en un círculo vicioso: como eran países pobres y no disponían de capital para modernizar y potenciar su eco-

nomía, y como no podían hacerlo, entonces eran pobres. Sin embargo, el Perú del siglo XIX ha representado para tal esquema de los requisitos del desarrollo un auténtico desafío, y también un desmentido. Durante varias décadas el Perú dispuso de un ingreso de dinero que, literalmente, era caído del cielo. Ese dinero, además, iba en su porción más importante a las manos del propio Estado. Es decir, a la institución que, al menos sobre el papel, representaba el interés común de la nación y por ende debía darle el uso más provechoso para la felicidad pública. Según los cuidadosos estimados de Shane Hunt —economista norteamericano a quien debemos importantes trabajos sobre nuestra historia económica—, el Estado peruano retuvo un promedio de 65% del valor de las ventas del fertilizante, lo que en cifras contantes y sonantes representó durante el ciclo guanero unos 90 millones de libras esterlinas o 450 millones de soles, al cambio de la época.

Sin duda era una suma enorme. Es difícil formarnos hoy una idea cabal de tal monto, cuando la inflación, la devaluación —incluso de divisas como el dólar y la libra esterlina— y los cambios en la canasta de consumo vuelven cualquier intento de actualización un acto estéril. Bástenos decir que para 1850, esa suma representaba aproximadamente noventa veces el presupuesto de la República y que superaba largamente el valor del oro y la plata extraídos de las minas del país durante toda la época del Virreinato. La pregunta que nos obsesiona y que ha sido encarada de diversos modos por los historiadores es en qué se invirtió o gastó semejante caudal y por qué éste no garantizó para el Perú un futuro mejor que el amargo despertar que tuvimos después de la guerra perdida contra los chilenos.

Una primera consideración que deberíamos hacer —a fin de no juzgar con inmerecida dureza a los hombres de aquella época— es que esa masa de dinero no llegó de golpe, como quien gana una lotería, sino que se trató de un flujo irregular y por lo mismo de un curso muy difícil de predecir. ¿Quién podía adivinar, en 1850 ó 1860, cuánto tiempo duraría nuestro monopolio del guano? En esas condiciones era dificultoso trazar planes de largo plazo. Tomó varios años caer en la cuenta de que no estábamos ante un auge breve y coyuntural; cuando nos dimos cuenta, los pesimistas sostenían que ya era demasiado tarde.

Adónde fue el dinero

Como respuestas al uso de la fortuna obtenida por el guano, existen una serie de imágenes entre los estudiantes y la población en general, las que en parte provienen de la prédica —hablada y escrita— de los historiadores y demás científicos sociales que se han aventurado en el tema.

Creo que la principal de ellas es que el dinero fue derrochado irresponsablemente (valga la redundancia) por el mismo Estado y la elite que lo controlaba. Un consumismo eufórico de perfumes y licores europeos, vestidos de lujo versallesco, muebles de estilo de toda la dinastía de los luises, pianos de cola, viajes de cuento; en fin, fiestas de leyenda y franquachelas a granel habrían terminado con la fortuna con que durante milenios las aves del litoral habían querido bendecir a este país.

También hubo inversión en obras, si no juiciosas, al menos sí tangibles: los modernos vapores para la marina nacional, el alumbrado a gas en las calles de Lima, los primeros ferrocarriles y la abolición de impuestos e instituciones odiados, como el del tributo indígena y la esclavitud, que destacan los manuales escolares. Pero incluso en estos casos, los trabajos de los historiadores juzgan que se trató de malas inversiones. Nadie reniega, hasta donde sé, de la liberación de los indios del tributo y de los negros de la esclavitud; el tener las calles de la capital iluminadas, podía ser un lujo innecesario para la época, pero al fin, ¡pase!; embarcaciones modernas y mejor armamento para las fuerzas armadas pueden provocar más de un comentario antimilitarista; pero es en otros dos ramos de gasto que la cultura histórica peruana se ha ensañado.

Uno es la consolidación de la deuda interna. Un proceso llevado adelante durante los gobiernos de Castilla y Echenique, en el inicio de la era del guano, por el cual el Estado persiguió dos metas:

1. Sanear el crédito de la nación a fin de hacer contratar futuros préstamos, para lo cual debía reconocerse y cumplirse con el pago de los intereses de la deuda contraída en tiempos anteriores con distinguidos y atribulados hijos del país.
2. Crear mediante dicha transferencia de fondos (la amortización de la deuda) una clase potentada que, con el dinero en las manos, emprendiera aquella tarea para la cual el Estado no estaba preparado, ni ideológica ni materialmente: hacer inversiones productivas, como modernizar la agricultura y la minería, y fundar industrias.

El otro, la obra de los ferrocarriles. Sobre ellos existe el consenso que se trató de una mala elección de inversión (véanse los trabajos de Hunt y del historiador Heraclio Bonilla). De un lado, porque su construcción —desde el hombre que hizo los planos (el controvertido Enrique Meiggs) hasta el tapiz que cubrió los asientos de los vagones— fue realizada con materiales extranjeros. En consecuencia, esta obra faraónica no estimuló la economía interna. De otro, porque las rutas de las líneas parecieron trazadas por enemigos del país, ya que sólo prepararon la fuga de nuestras riquezas agropecuarias y mineras hacia el exterior.

Las imágenes provocadas

La consecuencia de estas imágenes de nuestro pasado ha sido provocar en los peruanos una actitud de condena al Estado y la elite que —real o presuntamente— ocupó esta institución. Es que la moraleja, de tanto reiterarse, aparece prístina y clara: el Estado, cuando rico, no supo administrar la fortuna. Cuando invirtió, lo hizo mal. Pidió ayuda a la elite, que no hizo otra cosa que entrar a saco y actuar sólo en busca del beneficio propio y no del nacional. Condena en bloque a la clase candidata a burguesía industrial (y que no llegó a serlo porque, con todo el capital en sus manos, ni para eso sirvió, según Heraclio Bonilla) y a “su” Estado.

Trabajos más o menos recientes, o no tan recientes pero insuficientemente conocidos, han servido, no obstante, para corregir esa imagen. Por ejemplo, la del consumo suntuoso y sensual en ciudades como Lima. Habría que estudiar con detalle las importaciones de la época para averiguar la verdad acerca de esos torrentes de champanes, perfumes y pianos de cola en el país, pero parece que ni aún comprobando estos gastos se hubiera agotado siquiera una parte significativa de la renta guanera. La mayor parte no tuvo un uso tan oprobioso. Sirvió para fortalecer el aparato estatal, haciendo efectiva la presencia de la República en buena parte del territorio, que hasta entonces no podía considerarse efectivamente integrado al país. Implantar autoridades civiles, judiciales y militares en el centenar de provincias que en esos tiempos componían el Perú consumió la mitad de los recursos guaneros. Hoy podemos decir que gracias a ello pudimos mantener lo que de región selvática conservamos, frente a las pretensiones de nuestros vecinos amazónicos. La segunda tajada importante se invirtió en obras públicas, entre las que descolló la de los ferrocarriles (véase recuadro 1 al final del capítulo). No quedó mucho, pues, para el consumo suntuario.

De otro lado, ¿fue realmente mala la política de consolidación de la deuda? Creo que el proyecto en sí era bueno. Como los ingresos del guano iban a parar al tesoro público, resultaba que la prosperidad era para el Estado, no para los particulares. Un Estado rico en medio de ciudadanos pobres resultaba un absurdo, ya que el Estado no existe para sí mismo. La riqueza debía ser transferida a los particulares, pero ¿bajo qué formas? La inversión en obras de infraestructura económica (vías férreas, puertos, etc.) fue una fórmula a la que se echó mano. La abolición de impuestos, como el tributo indígena, el diezmo agrario y el que afectaba la exportación minera, fue otro procedimiento también usado por los gobiernos peruanos de entonces. Pero Castilla y Echenique pensaron que la transferencia —que también obedecía a un criterio de justicia para quienes eran acreedores del Estado— a la clase presuntamente más

apta para convertirse en una burguesía emprendedora, podía ser el puente más promisorio para el progreso económico.

La "consolidación de la deuda interna" nació con esta idea. El serio estudio realizado por Alfonso Quiroz, en su libro *La Deuda Defraudada*, mostró que la corrupción se hizo presente en el proceso, aprobando reconocimientos de deuda fraudulentos, pero asimismo sugirió que alguna parte del dinero de la consolidación tuvo una aplicación positiva para el saneamiento y la modernización de la agricultura de la costa (véase recuadro 2).

También parece un exceso la condena al proyecto de los ferrocarriles, que encontró en Manuel Pardo —el hombre público más importante del Perú entre 1865 y la guerra con Chile— a uno de sus principales propulsores. Estaba él en lo cierto cuando señalaba que sin vías de comunicación no había mercado interno ni integración nacional posible. El ferrocarril estaba llamado a dar valor a tierras que no lo tenían ante la imposibilidad de comercializar las cosechas. Si las primeras rutas unieron centros mineros y agrarios con puertos, se debía a que en ellos la demanda de un medio de transporte eficaz era más urgente. El plan de articular toda la sierra con líneas férreas tenía como fin potenciar no solamente las áreas de exportación, sino también conseguir la integración del mercado nacional. La vía central, por ejemplo, debía comunicar el Callao con la zona minera de Cerro de Pasco; pero también la capital de la República con el valle del Mantaro (Jauja, Huancayo), Huancavelica y Ayacucho. La agricultura y ganadería de esas regiones podía así encontrar un mercado en ella. Posteriormente, otra línea uniría Ayacucho con Cusco. Es comprensible que se optara por comenzar con lo más urgente y lucrativo, puesto que se corría el riesgo que los vagones transiten vacíos, como sucedió más tarde con la línea Huancayo-Huancavelica, inaugurada en 1926.

Lamentablemente, el enorme costo de construir líneas férreas en la cordillera de los Andes, junto con la falencia de la renta guanera en los años finales de aquella edad dorada, dejaron dichos proyectos inconclusos. Cuando estalló la guerra de 1879, el ferrocarril central solamente llegaba hasta Chicla, un recorrido de apenas 100 kilómetros.

La experiencia del guano

¿Qué falló entonces? Creo, en primer lugar, que nuestras propias expectativas, levantadas por los mismos trabajos históricos. La experiencia del guano en el Perú no muestra tanto la ineficacia del Estado ni la mala calidad de la burguesía peruana, como la cuestión de que el desarrollo no era entonces, como hoy, un asunto principalmente de dinero. El guano dio lo que podía dar, quizás un punto menos. No pidamos peras al

olmo ni capitalismo a lo que era una mera economía de renta. Eran reformas en el régimen de propiedad y en el aparato de ingresos fiscales lo que se necesitaba.

La desamortización de la tierra, por ejemplo. Un proceso llevado adelante en Europa y algunos países latinoamericanos, por el cual se abolieron las ataduras "feudales" que congelaban la tierra en manos de instituciones de *antiguo régimen*, como la iglesia, los clanes terratenientes y las comunidades campesinas. La inversión en la agricultura demandaba lo que hoy la economía llama bajos "costos de transacción" y derechos de propiedad claramente definidos. Nada de ello existió en el Perú de la era del guano y el siglo XIX se despidió sin que reformas efectivas en tal materia siquiera se hubieran iniciado en el Perú. ¿Qué podían hacer los ferrocarriles atravesando punas y quebradas donde las estrategias económicas se guiaban por una tradición colonial y no por el aprovechamiento del mercado?

Otro ejemplo: las reformas fiscales que universalicen social y territorialmente las contribuciones. Las reformas fiscales se ubican en la base de todo proceso de progreso económico. Ellas deben servir no solamente para nutrir de ingresos al Estado, sino además para uniformar el mercado y extenderlo. Las finanzas peruanas del siglo XIX no sólo no cumplían este rol, sino que además provocaban el fenómeno de crear dependencia de las provincias respecto de las transferencias de fondos del tesoro central, fomentando el clientelismo político.

El guano tuvo un efecto pernicioso entre nosotros, al hacer creer y sentir a nuestros antepasados que tales reformas no eran urgentes ni quizás necesarias. "Sacrificar el día de hoy por el de mañana", le pareció a un destacado congresista de la época una "doctrina exótica". Tal fue la falacia de la era del guano.

En una de sus obras, Nicolás Maquiavelo, fino analista político del siglo XVI, evocó un imaginario diálogo entre Creso, el rey de Lidia, y Sócrates, el filósofo griego de la antigüedad. Mostrando sus inmensas existencias de oro, le preguntó el rey al sabio qué tan poderoso lo juzgaba, a la vista de semejante riqueza. Respondió éste que en verdad no lo juzgaba muy poderoso porque el mundo se dominaba con hierro y no con oro, y otro con más hierro que él podía quitarle su oro.

Los infructuosos esfuerzos de la generación de Manuel Pardo por querer convertir el guano en ferrocarriles, demostraron qué difícil era convertir el oro en hierro. Y otro país, con más hierro, llegó a quitarnos el oro.

El desenlace de nuestro apogeo del guano terminó, en efecto, con la funesta guerra de 1879. Se trata de una conexión que rara vez suele hacerse, ya que otro de los mitos más manidos de la historia peruana es que frente a la Guerra del Pacífico, el Perú fue una víctima más o menos ino-

cente. Una nación arrastrada a una guerra que no nos concernía (ya que no teníamos ningún problema de límites con Chile) y a la que acudimos sólo por cumplir con la palabra empeñada. No fue así y creo que es bueno quitarnos la venda de los ojos y aceptar la tesis de una corresponsabilidad peruana en el estallido de la Guerra del Pacífico.

La competencia del salitre

En 1853, una comisión francesa contratada por el gobierno peruano realizó mediciones de las existencias de guano, en los principales yacimientos del país, y concluyó que al ritmo de las exportaciones de ese momento tendríamos unos 25 años más de gracia. Pero ya a inicios del año 1860 apareció la competencia del salitre en el mercado mundial de los fertilizantes. Sin embargo, podía considerarse que los peruanos estábamos realmente bendecidos por la mano de Dios, ya que también disponíamos de salitre y en grandes cantidades. ¡Si comenzaba a agotarse el guano, ya teníamos al salitre para reemplazarlo! Los ricos yacimientos de salitre del extremo sur comenzaron a ser explotados por empresas peruanas y extranjeras. El problema era que los dos bienes, guano y salitre, eran sustitutos y por lo mismo su competencia perjudicaba su precio en el mercado. El Perú debía resolver adecuadamente esa situación.

Un serio obstáculo para ello era que, a diferencia del guano, no teníamos monopolio del salitre, ya que éste también existía en el litoral boliviano, donde era explotado por empresas chilenas y de algunas naciones europeas. El gobierno de Manuel Pardo (1872-1876) trató de neutralizar dicha competencia e inició negociaciones con el gobierno boliviano, a fin de que se cancelasen los contratos con los chilenos y se entregase la concesión a empresas peruanas o amigas del Perú. Bolivia pidió a cambio un tratado de alianza defensiva, puesto que era previsible la animosidad de Chile contra dicha maniobra. Así, se procedió a firmar el Tratado de 1873. Paralelamente a estas negociaciones, el gobierno peruano decretó, en 1875, la estatización de las salitreras, medida que significaba el desalojo de las empresas privadas (varias de ellas extranjeras) del negocio. El esquema estaba así preparado para que el Estado peruano recuperase el monopolio mundial de los fertilizantes.

Sin embargo, no se adivinó suficientemente la previsible reacción de los empresarios particulares afectados con la expropiación ni la de sus gobiernos —en el caso de los extranjeros— ni la del propio Estado chileno. Lo primero hizo que la indemnización a pagar fuese elevada. La crisis económica mundial desatada en 1873 y lo abultado de la deuda externa peruana, a raíz de la construcción de las líneas férreas, trajeron consigo que el Estado peruano careciera de fondos suficientes para cancelar las

indemnizaciones, de modo que la expropiación de las salitreras avanzó muy lentamente. En 1878, dado el difícil clima político del país, llegó a pensarse en dar marcha atrás y revertir la estatización.

En cuanto a Chile, si bien se había previsto que miraría con malos ojos el intento peruano de restaurar su monopolio de los fertilizantes, no se calculó que estaría dispuesto a embarcarse en una guerra. Andaba en problemas limítrofes con Argentina y bien entretenido estaría en dicho asunto como para mirar al norte. La crisis de 1873 había provocado, sin embargo, la disminución de las exportaciones chilenas y su gobierno vio recortados hasta el agobio sus ingresos fiscales. El asunto del salitre comenzó a ser avizorado por su clase dirigente como una solución posible para sus alicaídas finanzas. Aún al precio de aceptar alguna pérdida territorial, decidió resolver pacíficamente su diferendo de límites con Argentina.

El Estado boliviano atravesaba similares problemas fiscales. Con su minería postrada desde la época de la Independencia y sin una vigorosa economía interna, no veía más posibilidades que aprovechar los buenos precios que empezaba a cobrar el salitre en el mercado mundial, producto que por azar de la naturaleza existía en su desértico y olvidado litoral (véase recuadro 3). Por ello procedió a imponer a las empresas salitreras, a finales de 1878, el fatídico impuesto de diez centavos por cada quintal exportado de su territorio.

Dada esta situación, el salitre ubicado en la faja fronteriza entre Perú, Bolivia y Chile era algo así como una succulenta pierna de pollo en medio de tres estados hambrientos. Las circunstancias para que los tres países resolvieran pacíficamente el negocio prometido, mediante acuerdos comerciales o cuotas de producción (como la OPEP o la APEC de nuestros días) no estaban, lamentablemente, dadas. Ello hubiera significado contar con aparatos estatales consolidados, aparatos fiscales menos dependientes de las exportaciones primarias y un sistema internacional que presionase a favor de los arreglos pacíficos. Visto a más de un siglo de distancia, podemos concluir que la guerra era inevitable. A ella marchó el Perú, con plena conciencia de su clase dirigente y con el apoyo de la población que pudo enterarse de los acontecimientos. Así lo demuestran los periódicos de los primeros meses de 1879. El entusiasmo tenía que ver con la gran promesa económica que un triunfo hubiera traído consigo: medio siglo más de apogeo, aunque fuera "falaz".

RECUADRO 1
LOS USOS DEL DINERO DEL GUANO

Agrupando las partidas de gasto realizadas por el Estado peruano entre 1846 y 1877, el profesor Shane Hunt llegó a este cuadro explicativo acerca de qué se hizo con el dinero del guano. A la izquierda figuran los tipos de gasto y a la derecha el porcentaje que cada uno representó.

Reducción de la carga tributaria a los pobres	7,0%
Expansión de la burocracia civil	29,0%
Expansión de la burocracia militar	24,5%
Pagos de transferencia a extranjeros	8,0%
Pagos de transferencia a los peruanos	11,5%
Inversión en ferrocarriles	20,0%
TOTAL	100,0%

FUENTE: *Revista HISLA IV*. Lima, 1984, p. 51.

Poco queda para el escándalo. Quizá la demasiada empleomanía. Tal vez también una queja porque la inversión productiva no fuera mayor. Pero debemos reconocer que dada la pequeña organización estatal de los primeros momentos, no resultaba posible para nuestros gobernantes y ministros diseñar ni ejecutar grandes proyectos de inversión.

RECUADRO 2

¿QUIÉNES FUERON LOS CONSOLIDADOS?

La "consolidación" de la deuda significaba convertir todas las deudas que el Estado tenía con los particulares a una moneda y un tipo de interés comunes. Estas deudas se arrastraban desde el tiempo de la Independencia y obedecían a conceptos de lo más diversos: sueldos y pensiones no pagados, fincas y ganado "secuestrado" (requisado), sumas de dinero o cantidades de bienes entregados a autoridades políticas, etc. La ley fue dada en 1850.

Alfonso Quiroz ofreció una relación de la identidad de los principales beneficiarios de la consolidación de la deuda interna y las sumas reconocidas. "Consolidado" llegó a convertirse en una mala palabra. Juan de Arona la citó en su *Diccionario de peruanismos* como un insulto para referirse a una persona cuya fortuna tenía un origen fraudulento. No todos merecían, sin embargo, este epíteto, aclara el autor. Figuran en la relación casi todos los hombres públicos y acaudalados del momento. Militares, muertos y vivos, como Simón Bolívar (quien encabeza la relación), don José de San Martín, Ramón Castilla, Antonio Gutiérrez de la Fuente, Baltazar Caravedo; hombres de empresa y comercio, como Manuel Gonzales, Felipe Barrera, Bernardo Roca y Manuel Oyague; hacendados, como Mariano Revoredo, Manuel Elguera y Demetrio Olavegoya; y personajes de múltiples funciones, como Domingo Elías, José de la Riva Agüero y Francisco de Paula Otero. Transcribimos aquí la lista de los 20 primeros, con la cantidad consolidada en pesos.

1. Antonio Leocadio Guzmán (apoderado de los familiares de Simón Bolívar)	1 000 000
2. Ignacia Novoa Vda. De Arredondo	948 500
3. Fernando Carrillo Albornoz	900 000
4. Gregorio Videla	662 300
5. Felipe Coz	731 200
6. Nicanor Gonzales	516 300
7. Juan José Concha	478 400
8. Ejército Chileno Restaurador (de las guerras de la Confederación Perú-Boliviana)	400 000
9. José Castañeda	397 900
10. Miguel Winder	299 000
11. Beneficencia de Lima	276 700
12. Andrés del Castillo	276 300
13. Domingo Solar	250 000
14. Convento de la Concepción (Lima)	212 900

(SIGUE)

(VIENE)

15. José Pérez Vargas	198 700
16. Manuel Aparicio	196 500
17. Lorenzo Lequerica	189 000
18. Pedro Gonzales Candamo	183 900
19. Manuel Bahamonde	176 800
20. Rollin Thorne	172 300

FUENTE: Alfonso Quiroz, *La deuda defraudada*. Lima, 1987, p. 76.

RECUADRO 3 LA OPERACIÓN SQUIRE

En enero de 1876, el gobierno de Bolivia convocó a licitación los yacimientos salitreros bolivianos que ya no estaban concedidos a la Compañía de Salitres de Antofagasta. La postura la ganó Juan Gilberto Meiggs, hermano de Enrique Meiggs, constructor de los ferrocarriles peruanos. Su derecho se extendería por el plazo de veinte años, a cambio de lo cual debía pagar 10 000 pesos mensuales al gobierno de Bolivia. Juan Meiggs había pasado en el Perú varios años como gerente de las empresas de su hermano. Unos meses después, en junio de 1876, Meiggs —quien en el ínterin había adquirido más estacas de salitre— traspasó sus derechos al gobierno peruano. Éste pactó con el gobierno de Bolivia, de quien era ahora arrendatario, adelantarle el alquiler de un largo lapso (no es claro si por los veinte años que debía durar el contrato), para lo cual hizo un arreglo con la casa comercial inglesa Gibbs e Hijos, a fin de obtener el dinero necesario. La casa Gibbs tendría el derecho a vender en exclusividad el salitre producido. El acuerdo se mantuvo hasta 1879, cuando estalló la guerra.

FUENTE: Ronald Crozier, "Guano y salitre. Las causas económicas de la guerra de Perú y Bolivia contra Chile en 1879", ponencia inédita. San Luis Potosí, México, 1997.



* * *

El Perú del siglo XX



*Sociedad y poder local: la comunidad
urbana de Villa El Salvador.
La Lima popular del milenio*

ANTONIO ZAPATA VELASCO

A lo largo del siglo XX se ha desarrollado una urbanización sin precedentes a escala planetaria. Los países capitalistas desarrollados habían iniciado este proceso en el siglo pasado y los países tercermundistas lo han alcanzado recién durante estos últimos cien años. Lima, por ejemplo, al comenzar el siglo albergaba a 150 mil habitantes, que representaban el 5% de la población total del país, y a fines del siglo XX tenía casi 8 millones de peruanos, lo que representa casi un tercio del total. Esta concentración de la población en la capital manifiesta una centralización superior de la sociedad y la economía en el Perú, ya que el 90% de las colocaciones bancarias y el 75% del empleo industrial se encuentran en Lima. A modo de ejemplo, las colocaciones bancarias del departamento de Cusco equivalen al 1% de las colocaciones en el distrito de San Isidro.

Nuestro ejemplo sirve para evidenciar un segundo proceso paralelo. El peso de las capitales latinoamericanas ha crecido con respecto al total nacional, proceso denominado de la primacía de la ciudad capital. Perú, Argentina y México son los países con un índice superior de primacía de América Latina. En el otro lado del espectro se hallan Brasil, Colombia e incluso Bolivia. Los países de alta primacía se caracterizan por el gran peso de las capitales sobre el resto urbano. En el caso peruano, Lima no sólo alberga al tercio de la población, sino que además alcanza una dimensión diez veces superior a la de Arequipa, segunda ciudad nacional. México, que es un país tan centralizado y con una megacapital de 20 millones de habitantes presenta un índice de primacía inferior al peruano, ya que Ciudad de México es solamente cuatro veces más poblado que Guadalajara, la segunda ciudad. Quienes tra-

bajan en planificación postulan que hay una estrecha correlación entre primacía y dificultades para alcanzar el desarrollo.

Esa concentración se ha expresado también en el terreno político. Inclusive la gran concentración de las decisiones políticas y judiciales es una de las causas más fuertes para la centralización de las otras esferas: población y economía. Desde la época colonial, toda decisión importante finalmente se adopta en Lima. Ello fue la causa para la falta de solidez de los poderes locales y para la subordinación de lo local a lo nacional. Lo habitual en el Perú republicano fue que el poder ejecutivo nombre a dedo a las autoridades locales, quienes gozaban de extraordinarias prerrogativas en el ámbito distrital. En la segunda mitad del siglo XX, el presidente Belaunde en dos oportunidades restableció la democracia municipal, con la cual Leguía acabó en su momento. Así, desde 1980, se goza de una inusitada democracia municipal. No por ello ha sido eliminada la superposición de funciones, las interferencias y los excesos del poder central. Pero, al menos desde 1980 los alcaldes son electos por votación popular y ello es un avance significativo en un país como el Perú. Al estudiar los ámbitos locales en el Perú hay que advertir que aunque nacidos de elecciones hoy en día, en realidad carecen de sólidas tradiciones democráticas y recién las están constituyendo.

La urbanización tercermundista ha tenido una característica singular que ha estado ausente en los países desarrollados. Esta característica es que una buena parte de las viviendas se han levantado sobre terrenos que no fueron comprados, sino que fueron ocupados por los nuevos pobladores de las ciudades, quienes invadieron estos terrenos aprovechando que eran propiedad del Estado y no de particulares. Por su parte, en los países desarrollados toda la tierra que se urbanizó fue motivo de alguna operación de compraventa. Ni en el Perú, ni en general en el Tercer Mundo, hemos tenido inversión masiva para la construcción de un parque de viviendas destinado a estratos populares. Asimismo, hemos carecido de suficientes oportunidades de empleo en el sector moderno de la economía. Los inmigrantes que dejaban el campo y llegaban masivamente a las ciudades se encontraron con grandes vacíos. Así, el Perú vivió una urbanización singular, donde la norma fue que la gente de pueblo se las arreglaba por su cuenta, tanto para construir su vivienda como para encontrar una fuente de ingreso.

De este modo, la población instaló sus viviendas en un terreno que inicialmente estaba vacío, carente de servicios públicos. Estos servicios sólo posteriormente y por acción de sus mismos pobladores llegan a los nuevos barrios. Por ejemplo, en el caso de VES, sólo después de seis años llegó la electricidad a las viviendas. El agua potable, por su parte, presenta grandes insuficiencias hasta el día de hoy, así como el asfaltado de las pistas y el acabado de las veredas. Una relación muy especial con

la ciudad se forja quien construye los servicios progresivamente. Esa relación con la ciudad es muy distinta para quien llega a un barrio que tiene todos sus servicios instalados y en uso. En el primer caso, la situación material propende a la organización y al trabajo colectivo, quizá luego deviene la frustración y la apatía si es que no se consigue nada, pero la primera reacción siempre es el tratar de conseguir los servicios de modo organizado y ejerciendo presión colectiva. En el segundo caso hay una mayor dosis de indiferencia ante las necesidades del barrio. En este caso, en realidad, no hay necesidades del barrio. Sabemos que son las necesidades las que provocan respuestas sociales.

Entonces, tenemos que la mayoría de los inmigrantes no compraron el terreno y que al momento de instalar sus viviendas carecían completamente de servicios públicos. Debido a ello, el nacimiento de los Pueblos Jóvenes —anteriormente llamados barriadas— se sitúa en mecanismos distintos a los que rigen el mercado convencional capitalista. Aunque la búsqueda de la propiedad es el verdadero objetivo de este mecanismo. Se empieza rompiendo las reglas, pero con el objetivo de adquirir propiedad urbana dotada de todas las seguridades convencionales. La finalidad de una invasión es obtener la propiedad privada del suelo y no negar esta forma de propiedad.

Las razones de los invasores son muy sencillas. Ellos han luchado por la tierra urbana porque su pobreza les impedía comprarla. En este sentido, los Pueblos Jóvenes son la manifestación más elocuente de la pobreza en la construcción del parque urbano de la ciudad tercermundista contemporánea. Por ello, la precariedad es un elemento determinante y acompaña la vida de la población por largo tiempo. Llevan una vida sin seguridades, donde el ascenso social se presenta extremadamente dificultoso y las posibilidades de caída son siempre mayores a las oportunidades de salir adelante.

Como vimos, las tierras invadidas muy frecuentemente son propiedad del Estado, lo que da origen a una relación especial entre el poder político y los nuevos pobladores urbanos. En el caso de Lima, la misma naturaleza pareció favorecer las distinciones entre ambas formas de urbanización. En efecto, el valle de Lima quedó reservado para la urbanización capitalista porque cuando esas tierras eran agrícolas —desde la época de la conquista española—, eran sujetas de compraventa y se hallaban inscritas en los registros públicos como propiedad privada. Mientras que los desiertos que rodean al valle quedaron reservados para los Pueblos Jóvenes porque la ausencia de propietarios privados del suelo favoreció una relación a solas entre el Estado y los nuevos pobladores urbanos.

Esta relación a solas entre el Estado y los nuevos pobladores se saldó con un grado avanzado de clientelismo. Desde Odría en adelante,

los gobernantes peruanos han intercambiado con los pobladores de barriadas protección y favores a cambio de lealtades políticas. Esa relación fue tornándose cada vez más compleja sobre todo después de la Ley 13517 —promulgada a fines del gobierno de Prado—, que norma el reconocimiento legal de los Pueblos jóvenes durante la década de los años sesenta. Posteriormente, los nuevos pobladores de Lima se independizaron del tutelaje oficial; pero incluso durante los años setenta y ochenta sólo una fracción de los nuevos pobladores adoptaron una posición radical, la mayoría mantuvo un patrón clientelar de relación con el Estado. Luego del tremendo remezón de Sendero Luminoso, la mayoría de organizaciones y dirigentes barriales volvieron a establecer las antiguas relaciones privilegiadas con el Estado que habían sido inicialmente implantadas durante el período de Odría. La tradición radical entró en su ocaso a finales de la década de los años ochenta, para casi desaparecer durante la década de los años noventa.

La relación de los nuevos inmigrantes con el Estado ha estado definida pero no ha sido armónica. Por el contrario, este proceso ha sido complejo y por momentos muy tenso. Miles de banderitas sobre chozas de esteras, tropas de la Guardia Civil a caballo protagonizando batallas con muertos y heridos, perdigones y presos: esas eran las constantes de las luchas por la tierra. Es decir, al final se transaba y los inmigrantes eran autorizados a levantar un pueblo joven en el retazo de desierto que ocupaban, pero en el transcurso había lucha y enfrentamiento. Por ello, salieron a la luz los especialistas en la mediación entre el Estado y los invasores; la prensa de aquel entonces los denunció como “traficantes de lotes”.

Hasta mitad de la década de los años cincuenta, en Lima nadie construía vivienda urbana en los desiertos. Toda la urbanización se había desarrollado al interior del valle. Incluso los distritos populares como Breña o La Victoria se levantaban sobre tierras que habían sido agrícolas. Así, las primeras barriadas se levantaban sobre cerros y otros terrenos eriazos situados dentro del valle. Sólo después de la década de los años cincuenta, la urbanización llegó a los amplios desiertos que rodean a la capital, formando las barriadas denominadas periféricas que empezaron a ser llamadas “conos”.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la presión demográfica rompió las ataduras que la encerraban en el valle. Esa presión había comenzado a acumularse desde comienzos de siglo cuando la transición demográfica hizo que los nacimientos superaran a las muertes y se produjera el crecimiento vegetativo. Este crecimiento vegetativo se complementó con grandes oleadas de migración interna que ya había comenzado en la década de los años veinte y que tuvieron un brusco acelerador después de la Segunda Guerra Mundial.

Durante las primeras décadas del siglo XX, las primeras oleadas de inmigrantes habían sido personajes de clase media y elites locales que llegaban a la capital para terminar un proceso de ascenso social; pero después de la Segunda Guerra Mundial empezaron a migrar los campesinos. La ciudad empezó a cambiar de fisonomía y una nueva tradición surgió en los medios populares. Ya no eran unos cuantos serranos que se veían absorbidos por la antigua tradición popular urbana criollo-mulata. En las ciudades peruanas del pasado predominaba una tradición criolla, que había producido una cultura popular cuyos orígenes eran mixtos y donde un gran aporte provenía de negros y mulatos. Esa cultura fue profundamente modificada durante la década de los años cincuenta. Teníamos al frente un proceso masivo de migraciones que cambiaron las tradiciones constitutivas de los estratos populares capitalinos.

De este modo, después de la década de los años cincuenta, se recreó la tradición social urbano-popular en la capital peruana. El nuevo componente provenía de comunidades y de haciendas rurales andinas. Ellos estaban acostumbrados socialmente tanto a los mecanismos asociativos como a la pequeña propiedad. Su contexto de vida estaba determinado por la combinación entre el trabajo familiar en la parcela propia y el trabajo asociado en faenas colectivas de interés general. Mientras que la tradicional cultura criolla mulata privilegia las redes de parientes y amigos para todo lo que trascienda el estrecho marco familiar. Lo que hace singular la tradición serrana es la experiencia de la comunidad campesina, donde la vida colectiva combina la parcela familiar con la posesión colectiva de ciertos bienes productivos, que ofrecen la oportunidad para el trabajo en común, destinado a la administración y al potenciamiento de dichos bienes. Esas tradiciones impregnaron las barriadas periféricas y los más atentos observadores las hallaban presentes desde la década de los años cincuenta.

En el campo andino se presenta igualmente otro elemento de enorme interés para la definición de las costumbres. Los matrimonios son bastante estables y no se registran los elevados índices de quiebres y rupturas que caracterizan a la tradición popular urbana de antaño. La mayor estabilidad se traduce en mayor capacidad para acumular bienes y empezar a ahorrar. Este elemento tendría un enorme impacto porque pasado un primer momento idílico —donde todos los pobladores de PPJJ eran igualmente homogéneos en la pobreza—, pronto empezarían a notarse las diferencias y el mayor dinamismo de algunos con respecto al resto.

La creación de las barriadas periféricas dio origen a un proceso de extensión masiva de la pequeña propiedad urbana. Era uno de los resultados imaginados por quienes sostuvieron las ventajas de esta nueva forma de urbanización. Ese debate se produjo durante la década de los

años cincuenta, conforme las migraciones se saldaban por un aumento espectacular de las barriadas. Los técnicos como el arquitecto Fernando Belaunde opinaron que no eran convenientes, que preferible sería construir unidades vecinales para albergar a los sectores populares y que el edificio era la forma más barata para la vivienda popular. Como las migraciones eran tan amplias y la pobreza estaba tan extendida pareció claro que esta propuesta podría ser conveniente, pero que era utópica.

Después de varios titubeos se impuso una opción realista que atrajo personalidades y fuerzas de diverso índole. A favor de las barriadas coincidieron Alberto Arca Parró, senador de la República y promotor de la Ley 13517, promulgada en las postrimerías del gobierno de Manuel Prado, 1956-1962. Arca Parró era el principal estadígrafo peruano y amigo del APRA, siendo el principal experto peruano de entonces en materia de población. Sus estudios le permitieron ser consciente de la amplitud de la urbanización y de las necesidades de las mayorías. Él condujo los votos de los parlamentarios de la convivencia hacia una ley que reconocía a las barriadas como asentamientos legales.

A favor de la Ley 13517 también estuvo Pedro Beltrán, propietario y director del diario *La Prensa*, uno de los más influyentes de aquellos años. Él tenía en mente formar una legión de pequeños propietarios para que sean una barrera contra el avance del comunismo. Eran los años de la guerra fría y del macartismo y Beltrán quería evitar que los nuevos inmigrantes vean en el comunismo a la cubana un ejemplo que los subleve. Pensó que lo más práctico era conducirlos a la propiedad y que ellos serían eficientes defensores del régimen de propiedad privada. No se equivocó. Él era un político muy sagaz que también tenía múltiples negocios, todos bien conducidos con los más modernos métodos de gerencia de su época.

Entre las numerosas ideas puestas en marcha por Beltrán se halla una de trascendencia para nuestra historia: se trata de las mutuales. Estas habían nacido de la influencia de Beltrán, quien fue Primer Ministro de Prado. Adicionalmente, él había formada la primera institución del sistema, la Mutual Perú. El plan era formar instituciones de ahorro y autoayuda para fines de vivienda. Estas instituciones tenían tasas mínimas de ahorro que hacían que sus integrantes fueran de clase media. Las mutuales eran el mecanismo para financiar la urbanización de la clase media que coparía el valle de Lima con una selva de cemento y la convertiría en una mega ciudad muy pobre y enormemente extensa. Es decir, Beltrán tenía intereses en bienes raíces que lo llevaron a darse cuenta que para la buena marcha de los negocios inmobiliarios en el valle de Lima era preferible que las barriadas periféricas fueran creadas a través de un proceso normado por ley. Así que dio su apoyo al proyecto y su diario lo publicitó ampliamente.

Cuando se promulgó la ley, los técnicos que trabajaban para el Estado comenzaron a planificar nuevos pueblos jóvenes. Como eran nuevos profesionales, que recién egresaban de las universidades, tenían mucho impulso y pronto les fue evidente que de nada valía que ellos reconocieran las barriadas formadas de acuerdo al criterio de los traficantes, sino que era preferible que los profesionales diseñaran terrenos para próximas barriadas aún por crear. Hubo varios ensayos de planificación durante la década de los años sesenta y las condiciones estaban dadas para un gran experimento que recién llegaría durante el gobierno militar.

Durante la década de los años sesenta, el Estado produjo un notable plan de desarrollo de Lima, denominado PLANDEMET, aprobado por una comisión presidida por el arquitecto Fernando Correa, quien trabajaba por encargo del gobierno presidido por su cuñado el también arquitecto Fernando Belaunde. Ese plan proveía el crecimiento futuro de Lima y ofrecía trazos para todas las líneas futuras de servicios públicos. De este modo, los arquitectos sabían por donde estaba prevista la expansión. Igualmente, se había adoptado una versión local de la idea de la ciudad satélite europea. De acuerdo a este planteamiento, a cierta distancia del corazón de la metrópoli había que planificar asentamientos barriales grandes y dotados de una elevada autonomía interna. Se pensaba en asentamientos donde un poblador pudiera no sólo dormir, sino también trabajar y divertirse. Asimismo, los arquitectos que trabajaban para el Estado en planeamiento urbano eran partidarios del diseño modular, donde se ahorra en el diseño y en la construcción gracias a la repetición de patrones que faciliten el uso intenso de recursos escasos.

Ese era el clima intelectual cuando a fines de abril de 1971 se produjo una invasión en Pamplona. Hacía más de dos años que gobernaba el Perú el general Juan Velasco, quien había emprendido el más sorprendente gobierno peruano hasta aquel entonces. Partidarios de una reforma de las estructuras y, sin embargo, seriamente autoritarios, los militares peruanos de la década de los años setenta emprendieron un camino que ha tenido bastante vigencia en el Tercer Mundo. Desde Nasser hasta Perón, hay bastantes ejemplos de militares nacionalistas y reformistas que emprendieron caminos similares buscando abrirse un espacio propio entre las dos superpotencias que dirigían el planeta. A pesar de la magnitud de las reformas emprendidas, Velasco llevaba un gobierno sólido apoyado por la unidad de los mandos de las FFAA y una legitimidad emanada del extenso deseo por cambios que recorría al país. El régimen era sólido, pero fue sacudido por una explosión que se inició en Pamplona.

En esa coyuntura fue derribado el Ministro del Interior, general Armando Artola, quien tenía juego propio y le hacía sombra a Velasco.

Asimismo, los sacerdotes católicos de teología de la liberación ganaron tremenda influencia. Estos cambios fueron hacia la izquierda y abren el ciclo más radical de la llamada revolución peruana. En ese momento, Velasco asumió el compromiso de apoyar la construcción de un barrio para los más pobres de la ciudad y entonces apoyó la naciente barriada para hacer de ella un símbolo de su régimen. Así nació Villa El Salvador, VES, que desde su concepción fue un plan a gran escala, habiendo llegado a los 70 mil habitantes en el primer año y al cuarto de millón en ocasión del último censo nacional de 1993.

VES es el primer ejemplo de una gran barriada asistida por el Estado. Hasta ese entonces el Estado se había limitado a dejar hacer y posteriormente ayudar con retazos. En VES, el Estado se comprometió desde el comienzo y específicamente con un plan de fundación del asentamiento. Este plan era una aplicación local de ideas generales contenidas en PLANDEMET. Este plan fue elaborado por el arquitecto Miguel Romero y estaba basado en una célula de ocupación del territorio llamada Grupo Residencial. Esta célula era un módulo de 384 viviendas distribuidas en manzanas alrededor de un área común reservada para servicios colectivos a ser construidos y sostenidos por la misma población. Este grupo residencial fue un factor fuerte de solidaridades internas y ha actuado durante los primeros años como el principal motor del proceso de socialización y urbanización.

El plan de fundación de VES ha sido muy eficiente como mecanismo de cohesión social a nivel de base; pero también tenía ciertos defectos que se han acentuado con el paso de los años. Así por ejemplo, carecía de un centro cívico y comercial, por lo que ambos espacios han nacido a empujones rompiendo la trama urbana prevista y dando origen a zonas poco atractivas y de gran congestión. No estaba prevista siquiera una plaza central. Uno de los problemas mayores y que quizá está en la base de todos era una distribución muy utópica de las pistas y avenidas, que ha motivado flujos a través de lugares insospechados por el urbanista. El aspecto del plan de fundación que efectivamente funcionó fue la célula, pero el plan enfrentó mayores dificultades en la organización global del asentamiento.

Sin embargo, hubo otro aspecto del plan que también se mostró como un acierto en el largo plazo. Este segundo elemento fue la distribución del espacio global del asentamiento en tres partes: residencial, industrial y de bosques. Esta división era fruto de la vigencia de la idea de ciudad satélite que propendía a reunir trabajo y diversión con residencia. Durante la primera década después de la fundación la zona de bosques se puso en práctica —gracias a la construcción de una laguna de oxidación que permitió reutilizar las aguas de desagüe— y dio origen a una extensa y siempre atractiva zona verde crecida de la nada en

medio del desierto. Por otro lado, la zona industrial permaneció vacía durante los primeros quince años. Era simplemente una reserva de terreno que esperaba hasta la conformación de una municipalidad autónoma para hacerse realidad.

Durante los últimos meses de 1971, el gobierno militar puso en marcha una oficina encargada de promover el apoyo de la sociedad al proceso de reformas dirigido por los militares. Conocido por sus siglas como el SINAMOS, esta agencia fue instrumental en la constitución de organizaciones sociales nacidas del esquema de ocupación del espacio previsto por el plan de fundación. Así, los Grupos Residenciales pasaron de ser simples esquemas de distribución espacial a constituirse en organizaciones sociales de base. Aunque su propósito era controlar a las instituciones populares, el SINAMOS también ayudó al proceso de crearlas. En el caso de VES estuvo detrás del proceso de constitución de la CUAVES, en 1973. Esta fue la primera organización social representativa del conjunto de vecinos de VES. Así, la comunidad urbana se constituyó con la formación de CUAVES que dotó al asentamiento de su primer sistema institucional.

Por otro lado, el SINAMOS no actuó en un escenario local desprovisto de líderes. Por el contrario, VES tuvo una primera elite local con personalidad muy definida. Al fundarse VES había terminado una primera etapa del proceso de formación de barriadas. Por ello, los primeros dirigentes de los grupos residenciales no estaban dispuestos a dejarse manipular con tanta facilidad como había sido el caso de los primeros dirigentes barriales de la década de los años cincuenta. Por el contrario, entre los primeros dirigentes de VES se encontraban dirigente sindicales de la clase obrera ya bastante radicalizados. A ellos había que sumarles un buen grupo que habían pasado por la experiencia de las asociaciones de provincianos en la capital. Estas dos tradiciones se fundieron en el nuevo espacio institucional de base vecinal.

Los primeros líderes de VES eran personajes de conexión social. Ellos habían establecido los vínculos entre las dos experiencias de organización más importantes de los pobres de Lima. Asimismo, ellos expresaban una segunda conexión igualmente importante funcionando como bisagra con la esfera política. En esta dimensión los militares habían cerrado las opciones al eliminar el régimen democrático. Los partidos políticos vivían en la semilegalidad, pues si bien se les toleraba no se les permitía la disputa por el poder ni se abrían mecanismos claros de participación. La mayoría de los primeros dirigentes de VES se expresaban al interior del gobierno militar, pero incluso ellos eran conscientes de ser protagonistas de un hecho inédito y le dieron a su experiencia un valor paradigmático.

El representante de VES más significativo de la primera hora fue Antonio Aragón, quien había sido trotskista y estado comprometido con

la lucha campesina dirigida por Hugo Blanco. Él había sido condenado por sus actividades políticas y al ser liberado se definió por el ala izquierdista de los militares. Aragón concibió un proyecto altamente utópico, pero decisivo para la constitución de la comunidad. Formuló dos propuestas de síntesis: en primer lugar, quería que los títulos de propiedad de los lotes fueran colectivos; en segundo lugar, estaba interesado en recibir ayuda gubernamental para construir fábricas y desdeñaba la ayuda para viviendas. La población estuvo en contra de estas dos medidas puesto que preferían casas antes que fábricas y como vimos eran firmes aspirantes a la pequeña propiedad urbana. A pesar de ello, el primer plan de la CUAVES fue instrumental a la creación de la comunidad urbana porque alentó el espíritu de cooperación y la mística de construir una nueva ciudad en medio del desierto. Lo importante de este proyecto era que prometía obtener todo a pesar de partir de la nada. Por lo tanto, VES sería una creación *ex nihilo*.

Los primeros pobladores fueron parejas jóvenes recién constituidas. Ellos no contaban aún con vivienda propia y muchos vivían hacinados donde parientes. Una buena parte eran provincianos en búsqueda de terreno para iniciar la experiencia de la vivienda barrial propia en Lima. Entre ellos predominaba ampliamente la familia nuclear, ya que uno de los requisitos puestos por los militares para la asignación de lotes fue que los beneficiarios fueran familias constituidas. No se aceptó a personas solas ni a grupos distintos al familiar. En 1972 el censo nacional de aquel año mostraba que el 46% del total de hogares eran nucleares en Lima metropolitana. En los distritos barriales esta proporción aumentaba al 57%, mostrando la ya comentada mayor estabilidad de la familia inmigrante de origen rural.

Los censos y encuestas de la década de los años setenta, muestran que tanto generacional como socialmente los primeros pobladores eran bastante homogéneos. La fuerza laboral estaba íntegramente compuesta por trabajadores manuales, la mitad de los cuales era independiente y la segunda mitad tenía empleo fijo. El gran predominio del trabajo a cuenta propia llegaría una década después. Con respecto a las especialidades laborales, la población económicamente activa estaba dividida en tres tercios casi equivalentes: obreros, comerciantes y jornaleros. Estos últimos son trabajadores manuales pagados al día por quien contrata sus servicios. Aún había muy pocos patronos, al grado que la mayoría de encuestas ignoran esta categoría ocupacional. Los niveles de ingreso también eran bastante similares, completando un cuadro de regularidades y similitudes.

Por su lado, el nivel de calificación educativa era bajo, pero no mínimo. En efecto, las dos terceras partes de los adultos habían completado la primaria, mientras que algo más del 20% tenía secundaria com-

pleta, siendo analfabetos solamente el 9%. Este nivel de educación es fruto de una gran transformación educativa ocurrida en el campo durante el siglo XX. Desde la década de los años veinte por lo menos, en el campo se había extendido la idea de que la educación era liberadora. Así, los campesinos habían hecho grandes esfuerzos por construir aulas y llevar maestros al campo. Ellos querían que sus hijos tuviesen acceso a la educación y alfabetización en castellano para ascender socialmente y encontrar mejores perspectivas de las que ofrece el mundo rural peruano. Esas preocupaciones de larga data de los campesinos se reflejaban en el nivel intermedio de los primeros fundadores de VES. En las próximas décadas el mito de la escuela tendría un notable repunte en el medio urbano y lograría mayores niveles de formación escolar.

Asimismo, la participación femenina fue muy notable durante los años de la fundación. Una buena parte de los hombres salía a trabajar fuera de VES. Aún había muy pocos empleos internos, puesto que VES todavía no era un mercado. La ciudad satélite era una aspiración, pero la realidad era que VES constituía una ciudad dormitorio. En ese contexto, la imagen que ofrecía el asentamiento durante los primeros años asemejaba una colmena donde miles de mujeres estaban atareadas con las actividades de la primera instalación urbana. Había mucho más mujeres que hombres durante el día y todas estaban ocupadas.

Por el contrario, los censos y encuestas de la década de los años ochenta muestran que durante la segunda década comenzó un proceso de división de la comunidad originaria en tres estratos diferenciados. Si en la década de los años setenta predominaba la igualdad en la pobreza, durante la década de los años ochenta aparecieron capas distintas diferenciadas por nivel de ingresos y naturaleza de ocupaciones. Esos grupos se han proyectado hacia la década de los años noventa, donde se ha acentuado el fenómeno de diferenciación.

En el primer estrato se ubica un conjunto de exitosos empresarios populares. Ellos nunca han superado el 10% de la población y son, sobre todo, comerciantes dueños de pequeños negocios. Los más prósperos han logrado combinar el comercio con la pequeña producción industrial. De hecho, desde comienzos de la década de los años ochenta arrancó un proceso de producción industrial en escala doméstica, que se proyectó hacia un mayor nivel de acumulación luego de la puesta en marcha del parque industrial en 1987. Este estrato consumía bienes en el mercado a niveles similares a los obtenidos muchos años atrás por la clase media tradicional. Inclusive ese nivel empezaba a ser perdido por parte de la clase media de antaño y era evidente que se había formado una elite económica local.

En el segundo estrato se ubicaban los pobres de siempre, aquellos que pasados los años no se movían de un nivel de ingresos similar al de

los primeros años. Ellos siempre han sido la mayoría y alcanzan hasta los dos tercios del total. Aquí se encuentran los pequeños artesanos y la mayoría de los vendedores ambulantes, además de prácticamente todos los trabajadores dependientes. La condición de trabajador dependiente es muypreciada por la seguridad que ofrece en un ambiente altamente irregular, como el peruano. Sin embargo, el ser trabajador independiente no permite el ascenso social, sobre todo cuando el trabajador es manual. Ocurre que los salarios siempre fueron muy bajos y que con la crisis de la década de los años ochenta no harían más que bajar. Luego, durante la década de los años noventa, la reforma neoliberal haría que el trabajo pierda las últimas seguridades que constituían su ventaja principal y que muchos trabajadores fueran despedidos. Incluso en este contexto, el trabajo dependiente mantiene su característica de altamente apreciado aunque escasamente útil para moverse hacia adelante en la escala social.

Al fondo se hallan los verdaderamente marginales. Este estrato es grande y abarca a no menos de una cuarta parte de la población. La observación de quienes conocen VES desde hace largo tiempo es que dicho estrato ha estado en crecimiento histórico. Quizá su crecimiento ha sido lento y ha conocido de alzas y bajas, pero en comparación con la década de los años setenta ha aumentado el número de los desplazados por la sociedad. Igualmente, es preciso anotar el crecimiento de las rupturas familiares. El censo de 1993 estableció que el 40% de los hogares estaban dirigidos por un adulto solo. Las familias quebradas, la pequeña delincuencia y la desesperación combinada con indolencia. Estos son los clásicos ingredientes que la cultura de la pobreza ubica para la barriada latinoamericana. En el caso de VES, los pobres extremos no son la mayoría del distrito y menos el íntegro. A finales de la década de los años ochenta y en la primera parte de la década de los años noventa la pobreza extrema ha involucionado, mejorando los récord a continuación pero sin llegar a los niveles alcanzados anteriormente. Al comenzar la historia no había el nivel de desarrollo de ahora, pero antes tampoco había el volumen de pobreza extrema que se encuentra en nuestros días.

Ocurrió que personajes de los tres estratos fueron llamados informales por Hernando de Soto durante estos años. Esta categoría ha tenido amplia difusión porque sintetiza procesos complejos y facilita su interpretación. En efecto, el empleo dependiente manufacturero perdió capacidad de absorción y disminuyó radicalmente el número de trabajadores dependientes. Este proceso ha continuado durante la década de los años noventa, contribuyendo como resultado a la mayor precariedad del empleo urbano para los más pobres de la ciudad. Ese estado de cosas se refleja bien en la palabra informal.

Ese mismo concepto oscurece el proceso de diferenciación social ocurrido en las barriadas pasada una primera generación de inmigrantes. En realidad, Hernando de Soto proyectó la imagen del primer estrato y la hizo común a todo el conjunto. Entusiasmado por las habilidades empresariales de los pequeños empresarios, de Soto ha englobado a todos los trabajadores independientes dentro de ese perfil. Paralelamente, ha sustentado que el único obstáculo para que desde abajo florezca una acumulación originaria del capital es la existencia de un Estado pesado, ineficiente y corrupto que bloquea las energías creadoras de los empresarios populares. El corolario del mensaje ha sido que todos somos o podemos ser empresarios, basta que remuevan al Estado e impere el libre mercado.

Una situación económica tan difícil como la peruana —donde los problemas de empleo son tan agudos—, no permite que sean muchos los que pueden iniciar un proceso de acumulación de capital partiendo desde abajo. El concepto de informal idealiza la situación de los pobres urbanos en el Perú porque asume que es posible que todos los trabajadores independientes puedan acumular, pero no sustenta quiénes efectivamente tienen capacidad y quiénes tienen escasas esperanzas de realización. Sin embargo, se debe reconocer que en ese momento, a mitad de la década de los años ochenta, de Soto fue el primero en observar que dentro de las capas populares urbanas había mucho movimiento y particular dinamismo económico.

Los pequeños propietarios que lograban acumular registraban un elevado uso de la mano de obra familiar. En efecto, el censo de empresas formales del INEI tomado en 1993, muestra que el 70% de la fuerza laboral de las empresas formales registradas eran trabajadores familiares no remunerados. Estas cifras tienen que estar infladas porque el índice no parece ser tan alto. De hecho, una buena parte de las empresas de VES pagan salarios, quizá muy malos y muy inestables, pero jornales al fin y al cabo; pero si el censo del INEI indica que el 70% son trabajadores familiares no remunerados es porque su número es muy alto. El proceso que revela este debate sobre las cifras se resume en la importancia de la familia ampliada para los empresarios populares exitosos. De hecho, gran parte de estas empresas exitosas parecen estar basadas en alguna forma de asociación familiar que parte de un núcleo sólido que logra incorporar un ejército de parientes y paisanos a sus redes. Así, esta organización empresarial se organiza en torno a la familia ampliada.

Esta organización empresarial no debe ser concebida fácilmente como una empresa democrática dotada de un destino común. Por el contrario, normalmente se salda por la severa autoridad del jefe de familia que mantiene una rígida disciplina del trabajo. Por otro lado, predomi-

na un deseo de hacer dinero, de ganar en el negocio y un acendrado espíritu capitalista que rodea la vida de la pareja. En efecto, muchas veces las mujeres son las encargadas de la administración y sutilmente toman las decisiones económicas fundamentales que luego el hombre ejecuta.

La mayor heterogeneidad social de la comunidad urbana de VES no significó su debilitamiento institucional. Durante la década de los años ochenta aparecieron nuevas organizaciones sociales de representación que hicieron más rica y compleja la vida institucional. La CUAVES convivió con otras organizaciones sectoriales representativas de sectores funcionales; por un lado estaban las diversas organizaciones de empresarios populares que mostraban su aparición como nuevos agentes económicos ocupando un puesto en el mercado distrital. Institucionalmente, tanto la APEMIVES (pequeños industriales) como la FUCOMIVES (comerciantes) representaban el movimiento de ascenso que había iniciado la elite económica local.

Por otro lado, durante la década de los años ochenta también nació el movimiento de mujeres, lanzado a la palestra para ayudar a sobrellevar el notable deterioro de la economía popular durante esa década crítica. Durante la segunda parte de esa década, la situación económica empeoró bruscamente cerrando de manera muy inconveniente un período en general bastante difícil. Las mujeres de los barrios se organizaron para ayudarse en esta situación y estuvieron muy activas en el manejo de programas de asistencia social. La filantropía llegó a las barriadas desde su misma constitución, pero durante la década de los años ochenta hubo un cambio de volumen que dio origen a grandes cambios organizativos. Los canales de distribución se renovaron en medio de un crecimiento de la ayuda global.

Las mujeres de los barrios fueron los principales agentes de esta transformación. Ellas asumieron que la ayuda alimenticia no era una donación, sino un pago justo por sus labores de organización social. Se asumieron como trabajadoras sociales y concibieron su trabajo como una cruzada por salvar a una generación de la malnutrición. De este modo, ellas rompieron el pacto clientelista que ata a los sectores populares al Estado. Este pacto tiene por esencia la donación. La idea de base es que hay un favor otorgado por el poder a los pobres, por el que el primero exige a cambio lealtad política. Si no hay favor entonces no hay pacto. Las mujeres de VES iniciaron este camino y crearon la FEPOMUVES bajo el liderazgo de María Elena Moyano.

En 1980, el gobierno de Fernando Belaunde dio origen a un proceso de descentralización del poder devolviéndole la democracia a los municipios. Siguiendo esta pauta, en 1983 se organizaron las primeras elecciones municipales para el recientemente constituido distrito de Vi-

lla El Salvador. El primer alcalde fue el maestro Michel Azcueta. Bajo sus dos primeros mandatos se puso en marcha un ambicioso proyecto por retornar a los ideales productivos de la primera época. Como vimos, el plan de fundación había realizado una reserva de terrenos para la construcción en el futuro de una zona industrial. Pues bien —aprovechando el dinamismo económico de los pequeños industriales—, Azcueta propuso un plan para poner en marcha un parque industrial destinado a darle definitivamente el perfil de una ciudad autogestionaria, dejando de ser una ciudad dormitorio. Este proyecto derivó en una seria crisis que en buena parte fue causada por la llegada al distrito del ciclo de la violencia política que estremeció al Perú.

Antes de ingresar al análisis de la violencia conviene sintetizar que la mayor heterogeneidad no significó el debilitamiento de los vínculos comunales. Mientras se desarrolle como parte de un sistema institucional, la mayor variedad significa un estímulo a la competencia y a la creatividad. El conflicto entre instituciones más variadas puede contribuir a la creatividad si se hallan vías para la resolución de las contradicciones. Es decir, tanto la heterogeneidad como el conflicto pueden fortalecer una comunidad si el marco institucional absorbe ambos efectos y aprovecha para fructificar.

Durante la segunda parte de la década de los años ochenta quedó claro que las instituciones que ejercían el poder local habían iniciado un proceso de reorganización. CUAVES fue el grupo que más declinó porque las asociaciones de pequeños empresarios y las mujeres le disputaron exitosamente su condición de único representante de la sociedad civil distrital. Pero, en realidad, el conjunto de la sociedad civil declinó como consecuencia de la organización y dinamismo del municipio distrital. Durante la década de los años setenta, los diversos organismos del Estado trataron con la población a través de la CUAVES. Mientras que desde 1983 y hasta nuestros días, para un conjunto de programas hay un gran mediador que es el municipio. Adicionalmente, el consejo distrital cuenta con recursos que no son desdeñables en la capacidad de ejecución de obras de impacto local. Ello, sobre todo durante la década de los años noventa, cuando los recursos en manos de los municipios distritales crecieron con respecto a la anterior disposición que beneficiaba a los provinciales. Es decir, el municipio es un intermediario frecuente entre el Estado central y la sociedad civil; y además es un organismo estatal que tiene cierta capacidad de realización y mucha de regulación. De tal manera que la reorganización del poder local operaba a favor de esta nueva institución en el escenario distrital.

Si bien la sociedad civil se enriqueció gracias a la aparición de nuevas instituciones, ocurrió que éstas no lograron unificarse en una sola institución macro que representara al conjunto de las organizaciones

sociales del distrito. Diversos ensayos fracasaron mostrando que los partidos políticos —por entonces los organismos de canalización de la actividad política— estaban poco dispuestos al entendimiento. No había búsqueda de salidas comunes ante los nuevos y más complejos retos de la situación política, rápidamente enrarecida por los avances de la guerra interna. En este contexto, el poder relativo del municipio aumentó sostenidamente. No sólo contaba con legalidad estatal y presupuesto, sino que disponía de liderazgo fuerte, mientras que el movimiento social perdía su unicidad de representación. La CUAVES ya no era la única institución representativa del conjunto de los vecinos de VES, sino que se había conformado un conglomerado y una variedad de organizaciones sociales de representatividad distrital.

El conflicto político aumentó de nivel y los actores locales tuvieron muchas dificultades para establecer compromisos que hicieran posible el trabajo unificado entre las partes. Estaban estallando los escasos e informales mecanismos para zanjar diferencias y establecer acuerdos duraderos. Estos cambios negativos eran una consecuencia del avance de la guerra interna que envenenaba el ambiente, con su cadena de asesinatos de parte de sendero, y de la dura respuesta del ejército que magullaba las sociedades locales. El ambiente político se tornó muy complicado después de 1989, cuando sendero inició un plan de organización y actividades en el distrito de VES. Paralelamente, había estallado una seria crisis económica y la inflación consumía el ingreso popular. El gobierno aprista, dirigido por el presidente Alan García, manejó de forma imprecisa los mecanismos macroeconómicos y una seria crisis se abrió paso.

Sendero Luminoso (SL) no nació en las barriadas de Lima, sino en la ciudad de Ayacucho. Desde el comienzo mismo de su lucha tuvo adeptos en los barrios populares de Lima. El número de atentados políticos en Lima fue alto desde 1980. La prédica de SL tuvo receptividad en un grupo de jóvenes bastante mejor educados que sus padres, pero con menores oportunidades de integración al mercado laboral. Mientras los empleos proletarios se hundían y casi desaparecían las oportunidades de trabajo dependiente, los jóvenes terminaban masivamente la secundaria. Durante las décadas de los años ochenta y noventa, ellos han dado un paso adelante significativo, pues han obtenida una educación técnica e incluso superior haciendo que estas dos categorías superen el 10% del total de adultos en el último censo de 1993. La revolución educativa liberaba las mentes y los proyectaba a nuevas calificaciones y destrezas más complejas; pero la falta de empleo los frustraba y su mayor educación hacía más odiosa su precaria situación.

Cuando en 1991 el alto mando senderista declaró haber alcanzado el equilibrio estratégico, la influencia de SL en el distrito dio un salto y

se extendió a prácticamente todas las instituciones sociales. En todo este amplio tejido social que anteriormente hemos referido, SL halló partidarios. Asimismo, estaba presente el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru, un segundo grupo insurreccional que desarrollaba su propia lucha armada enfrentado a todos los otros actores, incluyendo por supuesto a SL. Aunque su influencia fue menor, contribuyeron poderosamente a envenenar el ambiente político y el conflicto aumentó a tal grado que amenazó las bases institucionales de la sociedad distrital.

El plan de SL para llegar al poder del Estado pasaba por controlar el cinturón barrial de Lima. Para ellos estaba claro quiénes eran sus enemigos barriales. En primer lugar se hallaban los municipios, a los que entendía como la base del Estado podrido que buscaban terminar. Asimismo, las organizaciones sociales de autoayuda nunca despertaron sus simpatías. Constantemente, tanto la CUAVES como la FEPOMINES fueron tratadas como organizaciones dedicadas a engañar al pueblo, manteniéndolo adormecido y sometido a la reacción capitalista. Por ello, SL buscó reemplazar este tipo de instituciones por organizaciones emanadas del partido, creadas de arriba abajo y con escasa capacidad de convocatoria más allá de los simpatizantes de la guerrilla.

Durante la campaña del equilibrio estratégico (1991-1992), SL intentó copar las instituciones de autoayuda desatando una campaña de asesinatos. El más sentido de estos crímenes fue el de María Elena Moyano, quien entonces era la líder del movimiento femenino y también teniente alcaldesa del concejo distrital. Este no fue el único acto de violencia, ya que hubo una cadena de atentados contra locales de asociaciones y viviendas de dirigentes. La campaña de terror incluyó coches bombas contra locales de instituciones sociales y miles de actos de amedrentamiento individual.

En el municipio se produjo un cambio de dirigentes. Michel Azcueta había dejado el cargo de alcalde y fue reemplazado por Yoni Rodríguez. Aunque Izquierda Unida había vuelto a ganar las elecciones locales por tercera vez consecutiva, al comenzar la década de los años noventa gobernaba en condiciones muy distintas a las de la década anterior. La nueva dirección municipal era más joven e inexperta y actuaba en un terreno mucho más complejo por el aumento brutal de la violencia política. En medio del mare magnum perdieron el control y dejaron de ser un factor de orientación.

Asimismo, a lo largo de la llamada campaña del equilibrio estratégico, la contraofensiva militar fue muy dura. En la represión a la guerrilla la policía aplicó dos tácticas en forma paralela. Por un lado, ajustó a fondo los tornillos llevando adelante redadas gigantescas para detener indocumentados y requisitoriados por la justicia. En medio de estas redadas fueron detenidos también miles de jóvenes que sintieron en

carne propia el peso de la injusticia. Por otro lado, el Estado obtuvo información más selectiva que les permitió llegar a los mandos intermedios de SL. El ejército brindó también asistencia social masiva y sencilla —como campañas de corte de pelo gratuito— para congraciarse con la población y mantener buenos términos en un período altamente crítico.

Al finalizar la década de los años ochenta, también se dividió la Izquierda Unida que había dirigido todo el proceso político municipal. El frente de las izquierdas nunca había sido muy sólido, pero desde su división, el encono y la sospecha entre sus ex integrantes aumentó a tal grado que la conducción política local se hizo imposible. Paralelamente, el APRA terminaba su gobierno sumamente desgastada. La sensación de la opinión pública distrital era que su gobierno había comenzado con muchos bríos, pero había terminado en la más grave crisis nacional del siglo XX. No había opciones viables en el terreno de la política y los señores de la guerra se hicieron dominantes.

Finalmente, los servicios de inteligencia de la policía resolvieron la crisis política desatada por la violencia. En una operación teatral la policía detuvo al jefe de Sendero, Abimael Guzmán, quien estaba escondido en casa de una bailarina de ballet, hija de la clase alta de Lima. Con esa detención se derrumbó buena parte del alto mando senderista y se sucedieron las capturas que trajeron abajo rápidamente a SL. Desde aquel entonces, sus últimos militantes se refugiaron en las montañas de la ceja de selva y dejaron de amenazar directamente la estabilidad del Estado.

Para aquel entonces, la dirigencia política barrial estaba desintegrada. Las mujeres habían visto morir a su principal líder, los dirigentes de los pequeños industriales habían estado involucrados y habían perdido el control del parque industrial, los dirigentes barriales se replegaron en desorden. Si no había opciones viables desde la esfera política, la esfera social tampoco ofrecía capacidad de conducción. En este nuevo contexto, el Estado tuvo mucha fuerza para reordenar la política local de acuerdo al nuevo rumbo emprendido.

Durante la década de los años noventa, los dos gobiernos del presidente Alberto Fujimori han producido una reforma neoliberal de la economía y sociedad en el Perú. La reforma económica ha sido muy avanzada, habiéndose establecido la tasa aduanera a niveles muy inferiores a los habituales desde la década de los años sesenta —cuando el Perú inició un tardío proceso de sustitución de importaciones. Con ello cesó la protección al mercado interno y los productores tuvieron que acomodarse a la productividad internacional. Paralelamente, el Estado ajustó sus cuentas y dejó de emitir dinero sin respaldo. A la vez, el gobierno cesó de utilizar mecanismos promocionales imponiendo la vigencia del libre mercado sin cortapisas de ninguna especie. Estos cambios trajeron como

consecuencia el reordenamiento económico y la recuperación del crecimiento. De momento fue un gran alivio y el país expresó su gratitud apoyando la solución política, puesta en marcha el 5 de abril de 1992, y reeligiendo al presidente en forma clara en 1995. Posteriormente, se vería que el crecimiento favorecía a pocos y los críticos sustentarían que el modelo no chorreaba beneficios a la mayoría de peruanos.

Por su lado, la reforma política no tuvo el mismo nivel de avance que tuvo la reforma económica neoliberal. El Estado vivió una paradoja porque aumentó su nivel de centralización. El presupuesto público creció más de cinco veces desde 1992 y los recursos se recuperaron desde el casi desplome del poder ejecutivo a finales del gobierno de García. Estos recursos han sido manejados en forma centralizada a través de nuevas agencias del Estado, creadas durante la década de los años noventa. Sus defensores han argumentado que la mayor eficiencia en el gasto ha permitido la ejecución de amplios programas de asistencia social y promoción del desarrollo. Por su lado, los críticos no han dejado de subrayar que el manejo centralizado impide que las localidades asuman su destino en sus manos.

Durante la década de los años noventa, la sociedad local se fragmentó en miles de pequeñas instituciones sin mayor interés por la coordinación estable y los objetivos macro. Durante las dos décadas anteriores abundaban las organizaciones sociales con propósitos de conducción programática, mientras que luego predominaron instituciones micro de atractivo muy puntual. No significa esto que la sociedad civil ha desaparecido para dar paso a la anomia. Por el contrario, si se hiciera un listado de instituciones, en la década de los años noventa se ha multiplicado el número de organizaciones de autoayuda. Sin embargo, las organizaciones sociales tienen intereses micro y muchas veces ni siquiera invierten tiempo en coordinar con otras instituciones similares para formar frentes más generales.

Para llegar a conclusiones conviene preguntarse si VES ha terminado su historia singular y ahora se ha vuelto un barrio corriente de la capital peruana. En general, podría preguntarse si los llamados "conos" tienen alguna personalidad propia. La respuesta no es unívoca porque hay algo de lo uno y de lo otro. Por un lado, ha terminado una historia de relativo aislamiento donde muchos problemas, necesidades y respuestas organizativas eran locales, fruto de un aislamiento relativo. Hoy en día están completamente interconectados con el resto de la capital. No sólo el transporte, sino también los medios de comunicación y el sistema de información se han multiplicado. Hoy en día, los "conos" son una parte integrante de la capital y no solamente sus barrios periféricos. A su vez, conservan personalidad propia, sobre todo Villa El Salvador que tiene una historia marcada por el hecho de ser una barriada planifica-

da. Como vimos, su planificación tuvo un éxito particular en el diseño de la célula espacial, lo que permitió plantar con solidez la base estructural de la sociedad local.

¿En este contexto ha desaparecido la comunidad? Aún no. Perviven instituciones sociales que forman un sistema abierto y creativo. Esas instituciones contienen el germen del mutualismo y son la base para la vigencia de intereses colectivos en la etapa presente. La ayuda mutua sigue siendo el mecanismo para solucionar un conjunto de problemas que trascienden las posibilidades familiares. Cada vez que las necesidades son grupales la costumbre de la ayuda mutua se hace nuevamente presente entre los integrantes de esta sociedad, pues saben que es el camino para enfrentar esas necesidades.

Aunque también se mantiene viva otra costumbre que es la solicitud, el trámite ante una agencia pública para su resolución, para que el poder resuelva las necesidades. Esta costumbre empieza por el ruego, sigue por el trámite y termina en el intercambio desigual. El municipio distrital podría canalizar de mejor manera esta práctica. Si el municipio mantuviera abiertos los canales de participación podría hacer tomar conciencia sobre el hecho que la formulación de planes ante el Estado es un derecho y no una dádiva que obligue a la lealtad incondicional con quien ejerce el poder. De la actuación del municipio a largo plazo depende mucho qué tradición y qué costumbre acaba finalmente prevaleciendo.

Uno de los grandes éxitos de la década de los años noventa es que ha reforzado el camino individual de realización personal. Los jóvenes de hoy tienen en mente que todo depende de ellos y no de los demás. Ese sentimiento de mayor individualismo puede fructificar en un ambiente de comunidad si se combina con la ayuda mutua y el respeto a la participación política en el destino común. Individualismo y democracia pueden ser una eficaz combinación para lograr el desarrollo local.

La historia de VES hoy en día, y en general la de los llamados "conos", muestra que el mutualismo comunal no ha desaparecido. Nada está dicho en definitiva. Todo depende de los mismos actores locales, de sus convicciones e ideales. La historia está inacabada y es una apuesta abierta al porvenir.



Los fundamentos de la vivienda en Lima (1900 - 1960)

ANTONIO ZAPATA VELASCO

Los ranchos y los chalets

Al comenzar el siglo XX, la vivienda limeña inició una mudanza que ha tenido lugar durante todo el siglo. Hacia 1900, la elite empezó a dejar el Centro de Lima como lugar de residencia para trasladarse a los balnearios, que ya no eran exclusivamente lugares de recreo y descanso veraniego, sino que se tornaron barrios suburbanos de la capital. Es así como Miraflores, Barranco, La Punta, Magdalena y Chorrillos fueron teatro de una intensa urbanización. Las casas construidas a comienzos de siglo en estos balnearios se denominaban "ranchos" y el estilo provenía de la antigua tradición arquitectónica costeña. Algunas veces, su fachada estaba precedida por un patio delantero que la separaba de la línea de calle. Otros ranchos tuvieron *porches* de madera como fachadas, allí la familia se reunía a ciertas horas del día a contemplar el paso del tiempo. El material de construcción de estas viviendas era el tradicional: adobe, con quinchá y madera como materiales complementarios. Cronológicamente se construyeron durante casi cuarenta años desde el último tercio del siglo XIX hasta la segunda década del siglo XX.

El rancho típico dividía el espacio en tres partes, siendo simétricas las dos alas que se abrían sobre el centro, de dimensiones mayores y donde se ubicaban las habitaciones principales: el salón y el comedor, poco usados cotidianamente y que constituían el espacio de representación social de la familia. Las dos alas conformaban las secciones utilizadas diariamente por la familia propietaria y eran el espacio reservado para la intimidad.

Inicialmente, no había espacios libres entre un rancho y el siguiente. Los lotes eran construidos íntegramente y las construcciones estaban

pegadas unas a otras. Sin embargo, de pronto algunos ranchos comenzaron a dejar un jardín separador que aislaba la vivienda de sus vecinos. La costumbre, venida de Europa y Estados Unidos, expresaba un mayor deseo de aislamiento por parte de los propietarios. En los balnearios, estos ranchos con jardines separadores fueron llamados "villas". Si se recorren los distritos limeños nombrados, aún se encontrarán algunos exponentes de este tipo de viviendas.

Si las clases altas abandonaban el Centro de Lima era porque preferían la vida de familia antes que el bullicio y el extenso intercambio con los vecinos. Ellos ya no estaban dispuestos a tolerar la mezcolanza social que se vivía en el Centro de Lima, donde las grandes residencias señoriales ocupaban las mismas manzanas que multitud de callejones y corralones. Para huir del intenso intercambio social del Centro, la clase alta se mudó a los balnearios. La elite estaba en búsqueda de la intimidad y de la homogeneidad social. Querían vivir entre iguales.

Durante la década de los años veinte apareció en Lima un nuevo tipo de vivienda denominado *chalet*. Su origen hay que buscarlo en el extranjero. Corresponde bastante bien a viviendas europeas de clase alta que se habían puesto de moda en el Primer Mundo unos veinte años antes de aparecer en Lima. El modelo de vivienda tenía inspiración campestre y provenía del *chalet* suizo de montaña. Estas casas pretendían mantener el aspecto rural dentro de la ciudad. Un ejemplo de *chalet* famoso en Lima es La Cabaña, en el Parque de la Cultura (antes de la Reserva). Por otro lado, hay varios *chalets* residenciales alrededor del Parque del Olivar de San Isidro construidos durante la década de los años treinta. En este sentido, el rancho y la villa fueron los últimos modelos de vivienda de clase alta de neta inspiración nacional. Con el *chalet* empezó el predominio de tipos arquitectónicos importados.

Hasta aquel entonces Lima había tenido personalidad propia en el terreno de la arquitectura, habiendo cautivado a prácticamente todos los visitantes extranjeros que la visitaron. Ellos fueron particularmente críticos con respecto a la suciedad que caracterizaba a la capital, pero quedaron rendidos ante la excelencia arquitectónica de la ciudad de los balcones de cajón, que parecía una sugestiva combinación morisca y andina. La vivienda limeña de clase alta había tenido gran calidad, no sólo en cuestiones estilísticas resumidas en las fachadas, sino sobre todo en los confortables espacios interiores. Los patios internos y la profusión de macetas en sus paredes fueron admirados innumerables veces por los viajeros. Esta originalidad continuó hasta el triunfo del estilo llamado *chalet*. En ese momento, la clase alta adoptó masivamente un tipo de vivienda inspirado fuera, en un éxito temprano del fenómeno que en nuestros días se denomina globalización. Una cadena de imitaciones y reducciones se inició en aquel momento.

Santa Beatriz

Un barrio prototípico de los primeros *chalets* es Santa Beatriz. El trazado de la avenida Arequipa, entonces Leguía, fue el soporte material que facilitó el surgimiento de este barrio. Santa Beatriz fue una hacienda transformada en barrio. Como barrio era muy simbólico porque no era un antiguo balneario que aumentaba su población, sino un espacio nuevo nacido de la expansión de la capital sobre las haciendas del valle, aunque éstas ya estaban condenadas a desaparecer. Antaño Lima había sido un valle muy extenso con casi 40 mil hectáreas bien trabajadas que rendían una elevada producción agrícola, pero al terminar el siglo XX no pasaban de doscientas. El paisaje agrario secular se transformó en un bosque de cemento.

Santa Beatriz también es importante porque en el momento de su construcción triunfaba el automóvil. Hasta entonces quien decidía dejar el Centro para mudarse a un balneario se movilizaba en tren. En Miraflores, por ejemplo, la estación se situaba en el actual Parque Reducto, donde la antigua estación transformada hoy en museo recuerda precisamente aquellos días. En este museo se exhibe la antigua locomotora que unía Lima con Chorrillos; desde allí, un tren jalado por caballos llevaba al pasajero al Miraflores residencial.

De pronto apareció el automóvil y el tren entró en declive. Las familias acomodadas tenían a su disposición este nuevo medio de transporte que sería decisivo en la configuración de la ciudad contemporánea. En el siglo XIX, quien vivía en Miraflores dejaba su vivienda por todo el día de trabajo y tenía que almorzar en el Centro. Durante las décadas de los años veinte y treinta, quien vivía en Santa Beatriz o en San Isidro podía regresar a su casa para almorzar y luego retornar a su oficina en auto particular. La facilidad del transporte cotidiano aceleró la tasa de migración y el movimiento de la clase alta por abandonar el Centro de Lima no se pudo detener.

El auge del hormigón

Otra innovación muy importante fue el cambio de los materiales de construcción. Los primeros *chalets* fueron construidos con hormigón armado, usando fierro y cemento que nunca antes habían sido utilizados para viviendas en Lima. La década de los años veinte no sólo contempló el triunfo de los primeros automóviles, sino también la utilización por la clase alta de materiales y técnicas constructivas que rompían con un pasado milenario. En efecto, el adobe había sido el principal material costero desde el período formativo, en los albores del período prehis-

pánico. La primera prohibición del uso del adobe para vivienda data del segundo gobierno de Piérola, luego se reiteró en 1911, revelando que hasta la fecha nadie la tomaba en mayor consideración.

Durante la segunda década del siglo XX, los edificios públicos y privados comenzaron a ser construidos con hormigón armado. Pocas casas aún empleaban este material que recién se generalizaría durante el oncenio. Por ello, cuando Leguía era presidente, Lima vivió una transición hacia la modernidad constructiva que impera hasta hoy. El peruanismo para hormigón armado es "material noble", mostrando una alta valoración social subjetiva de las propiedades de este material. No sólo se le considera duro y resistente, sino que se le asigna un valor de representación. El material noble sería utilizado por todas las clases, incluyendo los sectores populares, convirtiéndose en símbolo de establecimiento urbano y máxima expresión de ascenso social. El término "noble" proviene del lenguaje técnico, pero también parece significar una aspiración a la nobleza en la vida diaria y expresa la voluntad de consolidación de los grupos emergentes.

Cuando se construyó la avenida Arequipa y se erigió Santa Beatriz, la política peruana era dominada por el presidente Leguía, quien gobernó largos once años, desde 1919 hasta 1930. En esa época se formaron las primeras empresas urbanizadoras. Ellas eran fruto de la asociación entre propietarios agrícolas y sectores financieros, que habían renacido de sus cenizas luego del marasmo consecuente a la derrota en la Guerra del Pacífico. En esos años se estaban formando nuevas instituciones financieras en las que intervendrían activamente varios capitalistas nacionales.

Un grupo clave de este proceso fue la muy activa colonia italiana. A finales del siglo XIX, ella compró extensas tierras, entonces agrícolas, en el valle de Lima. Durante el oncenio concluyó una importante transformación de la propiedad agrícola en los alrededores de la capital. En 1930, de sesenta familias terratenientes que dominaban la vida rural limeña, veinticinco tenían apellido italiano. Estas familias ítalo-peruanas formarían las primeras compañías urbanizadoras. Ellas apostaron consistentemente por transformar la renta agraria en urbana, dando pie a uno de los más grandes negocios del siglo XX: la urbanización del país, empezando por la capital.

Para la colonia italiana en el Perú, la fuente inicial de su capital había sido el comercio. Ellos abrieron las clásicas bodegas del Centro de Lima donde se bebía una copa de vino y se comían "butifarras" y "choritos a la chalaca". Posteriormente compraron "chacras" en los alrededores para aprovisionar sus bodegas. Esta asociación entre comercio y "chacra" fue la base para un salto importante, que les permitió entrar al negocio urbanizador constituyendo el Banco Italiano en la última década

del siglo XIX. De este modo, una segunda generación de ítalo-peruanos revaloró enormemente las tierras que sus padres habían adquirido a precios de propiedades rústicas.

Un segundo grupo estaba dominado por la familia Prado, que había conformado el Banco Popular y varias urbanizadoras, además de desenvolver sus actividades en una serie de áreas conexas a la urbanización, como el negocio de la electricidad. Los Prado apuntaban a controlar los sectores de punta del proceso de urbanización. Uno de los socios de los Prado era Miguel de Echenique, quien conformó una empresa clave: la fábrica de cemento Portland, primera empresa peruana que produjo este material importantísimo para la modernidad urbanística del siglo XX, además de ser uno de los principales negocios de la urbanización.

La caída de Leguía abrió una década de intensas tensiones políticas, que tenían como telón de fondo los grandes enfrentamientos sociales. Los principales actores políticos fueron el ejército y el recientemente constituido Partido Aprista Peruano. Los militares ganaron la partida y gobernaron primero a través del comandante Sánchez Cerro y luego mediante el general Benavides, quien gobernó desde 1933 hasta 1939. En ese momento fue electo como nuevo presidente del país Manuel Prado, hermano de Mariano Ignacio Prado, presidente del Banco Popular. Así, los urbanizadores ganaron amplia representación en el poder del Estado.

A finales del gobierno de Benavides, exactamente en el año 1937, apareció la revista *El arquitecto peruano*, dirigida por un joven profesional que tendría amplia figuración en el urbanismo y la política. Era Fernando Belaunde, quien había regresado al Perú poco después de graduarse como arquitecto en la Universidad de Austin, en Texas. Esta revista estaba destinada a crear opinión pública a favor de la nueva profesión de la arquitectura y explicar su trascendencia para resolver la problemática urbana, entonces en plena expansión. Durante sus primeros años tuvo una escasa llegada y no presagiaba la importancia que cobraría poco después.

El factor demográfico

En el año 1940, el recientemente electo presidente Prado organizó un censo nacional. Era el primero que se llevaba adelante en más de sesenta años porque el anterior se remontaba a 1876. Cuando las cifras empezaron a ser conocidas se evidenció que la urbanización peruana había avanzado un largo trecho. Las cifras del censo de 1940 mostraban el notable incremento de las migraciones hacia la costa en general y hacia la capital en particular.

El censo nacional de 1940 permitió establecer cifras relativas entre el campo y la ciudad en los diversos departamentos. Anteriormente se habían realizado cuatro censos provinciales de Lima, en las primeras décadas del siglo XX. Contando con estos instrumentos, los especialistas descubrieron que Lima estaba creciendo a tasas muy aceleradas. Entre 1900 y 1930, por ejemplo, la población se había duplicado. Posteriormente, entre 1930 y 1940, la población capitalina había vuelto a duplicarse. Es decir, una década había sido suficiente para que se produzca un proceso de crecimiento que anteriormente necesitó tres. Los fenómenos estaban acelerándose y la velocidad era el mayor de los factores en juego. Eso lo vieron claramente los profesionales peruanos de la década de los años cuarenta.

También llegó a revelarse que desde comienzos del siglo XX los nacimientos habían comenzado a superar a las muertes en Lima. Diversas mejoras en la salubridad urbana junto al descubrimiento de las vacunas facilitaron que los niños sobrevivan con mayor facilidad y alcancen la edad adulta. El crecimiento urbano vegetativo se tornó positivo y fundamentó la expansión urbana. El aumento de las migraciones acompañó al crecimiento vegetativo de la población, pero la base del proceso de explosión demográfica se halla en el crecimiento natural de la población establecida. El resultado de ambos procesos conjugados era ese acelerador de la urbanización que mostraban las cifras del primer censo nacional del siglo XX.

Como vemos, el crecimiento vegetativo expresaba grandes cambios en el patrón demográfico y en el número de nacidos que posteriormente alcanzaría la edad adulta. Inicialmente, cayó la tasa de mortalidad, pero la tasa de fecundidad se mantuvo alta por un buen tiempo hasta que, mucho tiempo después, también comenzó a bajar. Ahora, en este nuevo siglo, en las ciudades ambas tasas están estables con niveles bastante bajos; pero durante casi cincuenta años seguidos, conforme bajaba sostenidamente la tasa de mortalidad, la tasa de natalidad se mantenía elevada. La típica familia del antiguo régimen era numerosa porque, entre otras razones, sabían que muchos morían cuando infantes y pocos llegaban a formar sus propias familias. Luego, hubo una época en que todos los nacidos sobrevivían y, sin embargo, las familias continuaron siendo tan numerosas como antaño. Así se produjo la explosión demográfica.

La polémica antisísmica: cemento *versus* adobe

El 24 de mayo de 1940, aproximadamente al mediodía, uno de los más fuertes terremotos del siglo interrumpió la tranquilidad de los limeños,

pero no fue un sismo realmente destructivo. Imposible compararlo con el más célebre de los terremotos limeños, aquel de 1746 que redujo la ciudad a escombros. En el de 1940 solamente se cayeron algunas casas y la inmensa mayoría resistió. Las casas que cayeron eran antiguas construcciones de materiales tradicionales. Los distritos que más sufrieron fueron el mismo Centro de Lima, Chorrillos y El Callao, mientras que en las nuevas urbanizaciones apenas cayeron algunas cornisas y adornos exteriores de las viviendas.

La impresión inicial fue que el cemento resistía bien y que los materiales tradicionales eran débiles. Esta impresión era equivocada porque, como sabemos hoy, en condiciones normales el adobe resiste los movimientos telúricos mucho mejor que el cemento. Ocurrió que en dicho caso las construcciones de adobe tenían una antigüedad de cien a doscientos años, mientras que las de concreto eran nuevas. No se analizaron algunos hechos que, sin embargo, impactaron a los especialistas; por ejemplo, se derrumbó un pabellón de aulas de la Escuela de Agronomía de La Molina, que no obstante estar construido de hormigón, se asentaba sobre un suelo arenoso que se deslizó con el terremoto. La impresión inicial de la opinión pública fue que el adobe era inútil mientras que el cemento era sólido.

Esta conclusión de la opinión pública fue reforzada por los medios de comunicación masiva. El diario *El Comercio* del 25 de mayo sostenía:

Las viviendas construidas con adobe, caña brava y barro no resisten los movimientos sísmicos [...] se debe proporcionar observancia estricta a las ordenanzas municipales acerca de la solidez de las construcciones [...] los edificios sólidamente contruidos y con buenos cimientos resisten mejor los efectos sísmicos.

Solidez y buenos cimientos eran las claves del éxito constructivo, según el decano de la prensa peruana. Es decir, hormigón armado tomado como material "sólido" y como método constructivo de "buenos cimientos", además de columnas de concreto y fierro.

De este modo, con una operación mental bastante sencilla, se pensó que los materiales tradicionales no resistían y los modernos sí, pues las edificaciones hechas con estos últimos representaban solidez y un largo horizonte de vida, mayor que la de su primer propietario. A partir de entonces se aceleró la sustitución del adobe por el cemento. Este proceso, después del terremoto de 1940, se tornó dominante y absoluto.

La unidades vecinales y los *chalecitos*

Conforme avanzaba la década de los años cuarenta, los arquitectos peruanos del entorno de Fernando Belaunde fueron cada día más conscientes de que la urbanización era un proceso masivo. Estaba cambiando radicalmente el rostro del Perú y diversos planteamientos para encarar los retos derivados de una urbanización masiva empezaron a concretarse después de 1945, cuando José Luis Bustamante y Rivero fue electo presidente del Perú. En su período se consideraron varias iniciativas muy interesantes para intentar proveer de viviendas a los nuevos pobladores de las ciudades.

El Estado conformó una empresa pública de derecho privado con el propósito de construir viviendas populares: la Corporación Nacional de la Vivienda (CNV), cuya principal obra fueron las Unidades Vecinales. La CNV nació con un proyecto singular de autofinanciamiento. No quería vivir exclusivamente del presupuesto público, sino que decidió emitir bonos que devengaban un interés fijo del 6% anual y que eran ofrecidos al público, que así se hacía socio de la empresa con derecho a las utilidades que se produjeran. La idea era buena pero no cuajó en la práctica porque la inflación fue superior al interés anual, por lo que hubo muy pocos interesados en invertir en una operación riesgosa que no dejaba un interés atractivo ni siquiera en sus buenos años. Al fracasar el plan de autofinanciamiento, la CNV dependió del presupuesto, estuvo atada a sus límites y no pudo concretar sus anhelos.

La primera unidad vecinal, la llamada UV3, situada frente a la Ciudad Universitaria de San Marcos, fue construida durante el gobierno de Bustamante e inaugurada después del golpe que encumbró al general Manuel A. Odría. Posteriormente, Odría continuó construyendo unidades vecinales gracias a un auge de las finanzas públicas provocado por el *boom* de las materias primas, luego del estallido de la Guerra de Corea. Las unidades vecinales fueron bien recibidas por el público porque mostraban a un Estado moderno que buscaba una solución al problema de la vivienda popular, en un momento de masiva urbanización. Adicionalmente, eran edificios de departamentos bien diseñados y su presentación era agradable, ya que la CNV congregó a un selecto grupo de urbanistas dirigidos por el entonces muy joven arquitecto Santiago Agurto.

Las unidades vecinales no fueron las únicas casas representativas de aquellos años. Desde la década de los años treinta había surgido el término *chalecito* para designar a la vivienda más común entre la clase media de esos años: una vivienda unifamiliar que disponía de un lote independiente. Inspiradas en los *chalets* aristocráticos de la década de los años veinte, pero más pequeños, los *chalecitos* ya no eran más la

casa europea transplantada a Lima, sino una adaptación local. Así, el término *chalecito* guardaba poca relación con los *chalets* tipo suizo y mucha con una casa unifamiliar donde el jardín separador se había reducido a dos partes muy pequeñas, una delantera y otra posterior. El garaje para el estacionamiento ocupaba un lugar preferencial en las fachadas, buscando tanto la comodidad del estacionamiento como el lucimiento de este nuevo elemento urbano representativo de la modernidad y del éxito social. Había desaparecido el techo a dos aguas, característico de los primeros *chalets*, notablemente inapropiado para el clima de Lima, siendo masivamente reemplazado por un adorno a dos aguas en la fachada, que simbolizaba y perpetuaba el rasgo original del modelo importado. Este tipo de vivienda unifamiliar de clase media empezó durante la década de los años treinta y su construcción prácticamente se ha prolongado hasta nuestros días.

La polémica de los años cincuenta

Durante los años cincuenta, mientras la inversión privada construía estos *chalecitos* de clase media, el Estado insistía en la construcción de las unidades vecinales, tendencia que fue replicada por un sector de la opinión pública dirigido por el diario *La Prensa*. El principal accionista y director de esta influyente publicación de la época era Pedro Beltrán, el campeón del liberalismo económico. La mejor solución para aumentar la oferta de vivienda popular fue un tema desarrollado sostenidamente por *La Prensa*. Beltrán pensaba que las unidades vecinales eran una forma de malgastar los escasos recursos públicos, puesto que se construían buenos departamentos para sólo unos cuantos. Según *La Prensa*, las grandes mayorías no podían resolver su necesidad de vivienda por esta vía. Beltrán hizo cálculos económicos que mostraban cómo aumentaba geométricamente el número de demandantes de vivienda, mientras que la CNV iba cada día más lenta. Además, la CNV alquilaba las viviendas que construía y a precios fijos, de tal manera que cada año obtenía menos por sus inversiones, ya que la inflación consumía parte de las ganancias.

Beltrán pensaba que el Estado debía gastar sus escasos recursos en habilitar terrenos eriazos que no fueran propiedad privada, sino pública, y permitir que allí cada nueva familia construya su propia vivienda con esfuerzos y ahorros individuales. Sin decirlo claramente, Beltrán era partidario de la solución barrial. Según su planteamiento, así se formaría una sociedad de pequeños propietarios urbanos, que por añadidura sería una eficaz barrera contra toda amenaza de penetración comunista. Adicionalmente, Beltrán sustentaba que el Estado era muy

mal empresario y que toda intervención suya en la esfera económica llevaba inevitablemente al fracaso y a la corrupción.

En oposición a este planteamiento, los profesionales partidarios de la CNV, como Belaunde y su revista, pensaban que la vivienda para sectores populares era una responsabilidad del Estado. Ellos sustentaban que la única solución para una vivienda de calidad y barata era el edificio, así se abarataba el suelo urbano haciendo que su valor fuera compartido por todos los propietarios de departamentos. Esta concepción quedó manifiesta en 1946, cuando la revista *El arquitecto peruano* organizó el primer concurso de la vivienda popular. El ganador fue un arquitecto joven que luego haría una destacada carrera profesional: Adolfo Córdova, quien diseñó un edificio de cuatro pisos sin ascensor. La densidad alcanzaba a los quinientos habitantes por hectárea, lograda gracias al diseño de una enorme manzana de cuatro edificios con un área central libre integrada por diversos servicios colectivos.

El modernismo y el neocolonial

En el terreno de los estilos, después del fin de la Segunda Guerra Mundial, se tornó dominante una escuela arquitectónica denominada "modernismo". Esta corriente estaba inspirada en la obra del célebre arquitecto francés Le Corbusier y entre nosotros estuvo representada por la Agrupación Espacio, dirigida por Luis Miró Quesada. Esta corriente buscaba renovar el diseño estilístico de las viviendas abandonando el historicismo, dejando de lado toda inspiración en modelos del pasado. El nuevo diseño era fruto del esfuerzo por simplificar la vivienda, abandonando toda ornamentación, abriendo grandes ventanas para que ingrese la luz y con ella la sanidad y el confort. La línea recta se iba a imponer desterrando por unos años a las curvas y a los arcos. Asimismo, era el triunfo de los espacios y volúmenes arquitectónicos rectangulares.

El estilo que estaba siendo dejado de lado se denominaba neocolonial y su principal representante había sido el arquitecto Emilio Harth Terré. El neocolonial había buscado su inspiración en el pasado y fruto de su vigencia son las grandes portadas de muchas casas señoriales de San Isidro. Estas portadas generalmente se completaban con ventanales enrejados o balcones exteriores, buscando un efecto inspirado en la tradición hispana. Casi todas las municipalidades del país están construidas siguiendo este estilo. Como máximo ejemplo puede observarse la Municipalidad Provincial de Lima, construida sobre planta y diseño colonial a mediados de la década de los años cuarenta.

Los estilos de casa acomodada estaban variando rápidamente a lo largo del siglo. Se había comenzado por los ranchos, en la década de los

años veinte se pasó a los *chalets* de neta inspiración rural europea, para dar paso a las mansiones neocoloniales de San Isidro levantadas en las décadas de los años treinta y cuarenta, para arribar en la década de los años cincuenta a una nueva mutación denominada "modernismo funcionalista". Estos eran cambios estilísticos que mostraban grandes y rápidas transformaciones en el gusto. En efecto, antes del siglo XX, los estilos arquitectónicos habían demorado largos años antes de ser sustituidos por otros. El barroco colonial andino, por ejemplo, estuvo vigente durante casi doscientos años.

En este sentido, el siglo XX apareció como un período de notable apresuramiento, marcado por velocidades y ritmos difíciles de comparar con los del pasado. Aunque también ha registrado permanencias y constantes. En el mismo terreno de la vivienda, donde nuestra primera comprobación ha sido que los estilos cambian sin cesar, las permanencias han establecido que las casas limeñas deben ser unifamiliares y levantadas sobre terreno propio. Es decir, los estilos han cambiado, pero la planta sigue siendo la misma.

La solución barrial

La vivienda familiar sustentada en un terreno propio no sólo ha sido el ideal de las clases altas, sino que desde la década de los años cincuenta abarcó también a los nuevos pobladores urbanos. En efecto, como vimos, desde fines de la Segunda Guerra Mundial había comenzado una intensa oleada de migraciones del campo a la ciudad, compuesta básicamente por campesinos que rompían sus ataduras con el viejo régimen de hacienda precapitalista. Estas migraciones marcarían profundamente la segunda parte del siglo hasta transformar para siempre el rostro social y racial de la capital peruana.

Estos nuevos inmigrantes constituyeron una demanda amplísima de vivienda popular, que no pudo ser satisfecha por el Estado. Las unidades vecinales se quedaron cortas y finalmente triunfaron las ideas de Beltrán. El Estado permitió que los nuevos pobladores ocupen terrenos eriazos. Este proceso fue bastante conflictivo y poco armónico. De hecho, las principales imágenes de violencia urbana de las décadas de los años cincuenta y sesenta, corresponden a la policía a caballo tratando de desalojar a invasores de terrenos. Los nuevos pobladores ganaron a pulso su derecho al suelo urbano.

El proceso de autoconstrucción de la vivienda barrial lleva inevitablemente al predominio del unifamiliar porque el terreno, al ser eriazo y obtenido a través de luchas, es gratuito. Por el contrario, la inversión inicial requerida para levantar un edificio es alta; mientras que en el

sistema barrial se prevé una inversión inicial muy baja y un proceso continuo de habilitación y densificación. Por ello, en Lima, los pobres han construido casas unifamiliares sobre terrenos propios. Esta tendencia ha dominado ampliamente el siglo XX hasta la década de los años ochenta, en que surgió un fuerte empuje hacia la densificación.

Como vimos, las migraciones posteriores a la Segunda Guerra Mundial fueron básicamente de campesinos que después de una difícil adaptación en la ciudad se instalaron en las barriadas periféricas. Hasta la década de los años cincuenta, las primeras barriadas quedaban dentro del valle de Lima, en terrenos eriazos y sin propietarios privados definidos. El cerro San Cosme era un símbolo de este tipo de asentamientos. Los primeros asentamientos estaban situados muy cerca del Centro de Lima, que a la época aún era el eje de los negocios y proveedor de gran cantidad de empleos manuales. Los ricos se habían mudado a residir fuera del Centro Histórico, pero no así sus oficinas. Por lo tanto, la aridez de los terrenos de las primeras barriadas estaba compensada por la cercanía a los puestos de trabajo. Al comenzar la década de los años cincuenta, la ciudad se expandió hacia San Martín de Porras, llamada originalmente 27 de Octubre, en recuerdo del golpe de Odría contra Bustamante. Asimismo, a mitad de la década de los años cincuenta nacieron tanto el cono norte como el cono sur, con sus respectivas instalaciones en Comas y San Juan de Miraflores (Ciudad de Dios). Con esta expansión se abrió la nueva etapa en la cual las barriadas llegan a ser periféricas a la ciudad convencional y la rodean como un cinturón.

Paralelamente, los antiguos barrios populares en la ciudad convencional sufrían grandes transformaciones. En efecto, distritos como Breña y La Victoria se habían llenado de nuevos vecinos, muchos de ellos parientes de los antiguos. Ellos venían del campo y estaban saturando los antiguos barrios populares, aumentando dramáticamente la tugurización. En estos sectores de la ciudad popular tradicional se refugió el mercado del alquiler, que iba desapareciendo de las barriadas, donde se hacía absoluta la propiedad familiar del suelo. Esta propiedad privada sobre el suelo barrial no estaba completamente legalizada y de hecho era incompleta, al no aceptarse la libre venta del terreno. No era completa, pero al menos era una posesión de hecho que evitaba tener que pagar alquiler por viviendas en mal estado, como comenzó a ser predominante en los viejos barrios populares.

La tugurización y las redes del Centro

Otro sector en amplia tugurización desde la década de los años cincuenta en adelante fue el Centro de Lima. Cuando se mudaron las clases altas,

sus casas fueron ocupadas por oficinas. Lima nunca ha sido muy industrializada y la base de los negocios históricamente ha estado en los servicios. Por eso, nuevas oficinas vieron en las casonas del Centro la ocasión para una buena instalación. Esto duró hasta la década de los años cincuenta. Desde ahí en adelante se inició la mudanza de las mismas oficinas que, siguiendo a sus clientes, se trasladaron a Miraflores y San Isidro. Desde aquel entonces, las viejas casonas se tugurizaron y fueron ocupadas por muchas familias de ingresos reducidos, que vivían de la multitud de pequeños negocios que se transaban desde el Centro Histórico. A estas ocupaciones pronto vino a unirse la delincuencia, el robo y el arranchón callejero. Estas formas de delincuencia ciertamente no son tan peligrosas ni tan frecuentemente mortales como en otros lugares del mundo, pero del mismo modo hicieron del Centro de Lima un lugar riesgoso, lo cual aumentó la necesidad de las empresas por salir del Centro hacia nuevas localizaciones. El Centro había entrado en un círculo vicioso del cual recién empezó a salir en la segunda mitad de la década de los años noventa.

En el Centro de Lima se empezaron a tejer redes sociales que nunca habían existido en el pasado. Anteriormente, el Centro había sido el terreno privilegiado del clientelismo. Como los ricos vivían junto a los pobres, entonces los vínculos que los ataban eran sólidos. El rico tenía en la vecindad un conjunto de personas que sobrevivía de venderle pequeños servicios. Entre unos y otros mediaban los sirvientes y todos habían establecido estrechos vínculos sociales. Cuando los ricos se mudaron a vivir a barrios segregados, donde sólo se encontraban ellos, desapareció este tipo de conexiones.

Como hemos visto, en esa época las familias que pasaron a vivir en el Centro pertenecían a estratos de escasos ingresos, quienes en la dura lucha por la sobrevivencia tejieron redes sociales de parientes y amigos que los ayudaban a conseguir trabajo y brindaban asistencia en caso de emergencia. Estas nuevas redes recién se estaban conformando y eran paralelas a las nuevas formas de socialización que traían los migrantes. Estos, por su parte, habían constituido los clubes provinciales en Lima y en las barriadas formaban redes vecinales que servían para el difícil proceso de establecimiento urbano. Así, todo el proceso de socialización popular en Lima estaba en proceso de redefinición. Se estaban formando nuevas tradiciones y redefiniéndose las lealtades y solidaridades sociales.

La vivienda de la clase media

Mientras se tejían esas redes en el Centro, por otra zona surgían los típicos barrios de la clase media tradicional: Lince, Jesús María, Santa

Beatriz de la década de los años cincuenta e inclusive Miraflores, donde habían fijado su residencia algunas familias de la elite económica y muchas de la clase media. En estos distritos predominaban ampliamente los *chalecitos* unifamiliares a los que hemos hecho referencia.

Estos barrios se urbanizaron gracias a la transformación de antiguas haciendas que se tornaron propiedades urbanas. La compañía urbanizadora típica estaba asociada a un banco para proveer de servicios públicos a una hacienda y vender los lotes a familias, que luego por su cuenta construían su vivienda. Por eso triunfó el unifamiliar entre las clases altas y medias. Ocurría que las compañías constructoras no querían detener el negocio urbano y hacerlo lento, invirtiendo en construir viviendas propiamente dichas. Eso habría significado mayor inversión para una ganancia menos rápida y su decisión fue la opuesta: facilitar la extensión del negocio a todos los propietarios agrícolas del valle, haciendo una inversión más modesta. Ellos fueron quienes impusieron el ritmo y la base del negocio fue urbanizar ex haciendas y vender lotes vacíos.

En 1956 terminó el ochenio del general Odría y fue electo en su reemplazo Manuel Prado, quien ya había sido gobernante al comenzar la década de los años cuarenta. Como vimos, Prado era miembro de una familia con amplios intereses en el negocio inmobiliario, puesto que era parte del grupo económico que dirigía el Banco Popular. Los Prado eran dueños de un banco que había invertido en montar sus propias urbanizadoras, además de prestar dinero a muchas otras empresas similares. Anteriormente habían sido propietarios agrícolas en una zona de Miraflores y habían comenzado ahí el negocio inmobiliario, construyendo muy finas quintas y casas residenciales en lo que hoy es la Av. 28 de Julio. Los Prado supieron ver que la fuente del negocio se hallaba en los sectores industriales de punta del proceso urbanizador. Por ello, tuvieron intereses en la fábrica de cemento Portland, después Atocongo, y en la empresa que proveía electricidad a la capital.

El Porvenir

Durante la década de los años cuarenta, los Prado construyeron El Porvenir en el distrito de La Victoria, en una decisión que desde el comienzo fue muy controvertida. Este barrio fue pensado como un conjunto habitacional para sectores populares. Los Prado diseñaron edificios que desde el momento de su inauguración fueron tugurios. Mal concebidos, eran departamentos sin la debida iluminación y conectados por estrechos corredores. Pronto fueron teatro de violencia urbana, que se acentuó al aumentar dramáticamente la densidad del conjunto residencial. En efecto, en El Porvenir muchos departamentos son de una sola habitación

y los constructores sostuvieron que estaban pensados para personas solas. Pero, en la práctica fueron ocupados por familias enteras que elevaron dramáticamente la densidad y las tensiones urbanas.

Esta zona de La Victoria muestra que la inversión privada tenía mucho menos sentido social que la estatal, pues las unidades vecinales eran de muy alta calidad y nadie había discutido su nivel. El punto en debate, con respecto a las unidades vecinales, era el limitado número de viviendas que el sistema suponía, en contraste con las inmensas necesidades derivadas de la expansión urbana. Pero, la calidad de El Porvenir muestra que la inversión privada sólo tenía interés en valorizar el capital y poco le interesaba crear un tugurio en una zona de Lima que ya tenía grandes problemas urbanos, derivados de su cercanía a La Parada.

Las mutuales y las alianzas inmobiliarias

Durante la segunda parte de la década de los años cincuenta, el segundo gobierno de Prado nombró a Pedro Beltrán como primer ministro. Desde este puesto, él puso en marcha la iniciativa de constituir el sistema mutual, que sería el pivote del negocio inmobiliario de clase media. El rol del Estado era definido como promotor de un sistema que facilitara a cada familia peruana poseer una casa propia. Los organismos ejecutores de la política saldrían del capital privado y, sobre todo, de los mismos interesados. El mutualismo era un régimen de ahorro con fines de vivienda que gozaba de una amplia protección del Estado, al conferirle significativas facilidades tributarias. El socio individual ahorra hasta alcanzar cierto nivel, después del cual la mutual le prestaba para que construya su casa propia. Asimismo, las mutuales construían barrios enteros para ofertarlos entre sus socios.

El caso es que las mutuales terminaron por definir la naturaleza extensiva de la urbanización en Lima. En efecto, las mutuales construyeron miles de *chalecitos* y realizaron la alianza entre terratenientes del valle de Lima y compañías urbanizadoras que mencionamos anteriormente. Los bancos que intervinieron en la urbanización vieron altamente valoradas sus inversiones, puesto que el sistema mutual fue el instrumento para la masificación. De esta época data, entonces, el aumento vertiginoso del ritmo de sacrificio de las tierras agrícolas y la expansión de la selva de cemento.

La política mutualista no era una creación exclusivamente peruana, sino parte de una operación a nivel latinoamericano emprendida por la Alianza para el Progreso, puesta en marcha por el presidente John F. Kennedy para enfrentar los retos derivados de la revolución cubana.

Todos los países de la región lanzaron programas semejantes del sistema, del que se decía había sido uno de los instrumentos favoritos de Franklin D. Roosevelt durante el New Deal y que había servido grandemente para sacar a Estados Unidos de la depresión.

Durante los primeros años de la década de los años sesenta, varios préstamos de la Agencia Internacional para el Desarrollo, AID, sirvieron para poner en marcha el Banco de la Vivienda como piedra angular que sostendría el sistema mutual. El sistema fue bastante exitoso en el país a diferencia de otros países latinoamericanos donde casi no tuvo frutos. En efecto, llegó a captar el 30% del ahorro nacional y contribuyó poderosamente a la urbanización de los barrios mesocráticos. No obstante, con respecto al total de requerimientos, el sistema mutual fue altamente ineficiente para encarar la demanda masiva y pobre de nuevas viviendas. Esta demanda fue muy fuerte durante las décadas que siguieron al fin de la Segunda Guerra Mundial. Las migraciones habían cambiado el rostro y los volúmenes de Lima para siempre.

En la década de los años sesenta también se había definido el carácter del negocio inmobiliario secular. En esta época, el grupo económico formado por Pedro Brescia apareció como el más dinámico. Ellos habían valorizado enormemente una operación de urbanización en Limatambo, gracias a que regalaron el terreno de Córpac donde se levantó el aeropuerto de Lima. Posteriormente, se convirtieron en el principal grupo urbanizador peruano y completaron una brillante operación trasladando sus rentas a través del Banco de Crédito, cuando el negocio de la urbanización cambió de carácter al consumirse íntegramente el valle de Lima. La familia era de origen italiano y fueron el grupo líder gracias a sus previsoras medidas de compra y concentración de tierras antes de comenzar a urbanizar. Ellos habilitaron Córpac, Limatambo, San Borja y buena parte de Surco.

Estas dos décadas, la de los años cincuenta y sesenta, constituyen la edad de oro de la urbanización y del negocio inmobiliario en Lima. Sus bases ya estaban sentadas treinta años atrás, durante el gobierno de Leguía, cuando se estableció la alianza entre propietarios agrícolas, grupos urbanizadores y bancos. Esta alianza definió al lote urbanizado, pero vacío, listo para construir, como la mercancía principal del negocio. Esta mercancía llevó al predominio del *chalet* unifamiliar y a la vigencia del material noble. Esos fueron los elementos determinantes de la urbanización secular limeña. Gracias a ello tenemos una ciudad chata, enormemente extensa y llena de construcciones de concreto eternamente inacabadas.

Durante las décadas de los años cincuenta y sesenta Lima creció en términos relativos más que en ninguna otra época del siglo. En este período se hicieron grandes negocios de bienes raíces. Posteriormente,

en la década de los años setenta vino el gobierno militar, las expropiaciones y un retraimiento de las inversiones en urbanización. Durante las décadas de los años setenta y ochenta, la urbanización se prolongó desde el valle hasta las barriadas periféricas y los sectores populares. En las barriadas se construyeron masivamente viviendas unifamiliares con un estilo que comenzó a ser llamado "chicha". En la década de los años noventa una demanda fuertemente comprimida se soltó y provocó una nueva oleada de inversiones en barrios de clase alta, densificando significativamente Miraflores y San Isidro, a la vez que definiendo barrios suburbanos como La Molina.



La economía peruana en la era del neoliberalismo

EFRAÍN GONZALES DE OLARTE

Desde 1990 se viene produciendo una serie de importantes transformaciones en la economía peruana. Hasta entonces nuestra economía tenía tres características esenciales:

1. El modelo económico era primario-exportador; semindustrial y dependiente (PESID); es decir, la economía tenía dos sectores que la hacían funcionar y crecer: las exportaciones mineras y pesqueras, por un lado, y la industria, por otro.
2. El Estado era promotor, regulador y productor; es decir, cumplía un papel central en la conducción de la economía, mientras que el sector privado trataba de seguir sus directivas e incentivos.
3. Los mercados funcionaban con variables niveles de control y regulación estatal.

Este conjunto de características perduró por casi veinticinco años y entró en una severa crisis a fines de la década de los años ochenta, cuando se desencadenó la hiperinflación, el Estado peruano comenzó a achicarse y la deuda externa se hizo impagable. A esto se agregó la violencia terrorista que afectó la producción, la infraestructura, la industria y el empleo. La crisis puso en cuestión el modelo económico, el tipo de Estado, los comportamientos y la cultura económica, además del sistema político.

Frente a esta situación, obviamente algo debía hacer el gobierno que fuese elegido. Por ello, el año 1990 fue crucial, pues el gobierno electo escogió un nuevo tipo de políticas económicas para enfrentar la crisis y tratar de resolver los problemas. A las políticas escogidas se las conocía como el "Consenso de Washington", que era un conjunto de recetas neo-

liberales para estabilizar la economía, cambiar de modelo económico, reducir el papel del Estado e incrementar el rol de los mercados y del sector privado.

El neoliberalismo es una corriente de pensamiento cuya doctrina se basa en los principios de la libertad individual, en el predominio de la propiedad privada, en el mercado como principal institución económica y en un disminuido papel del Estado. La idea era que el modelo anterior (PESID) había fracasado y debía ser sustituido por uno nuevo, con recetas diametralmente distintas tanto en sus planteamientos económicos como en los doctrinarios. Este modelo era el neoliberal, que se había puesto de moda en todo el mundo, a fines de la década de los años ochenta, sobre todo después de la caída de los países socialistas de Europa y de la crisis generalizada de América Latina.

El modelo neoliberal ha sido aplicado en el Perú durante los últimos años, con resultados mixtos. Por un lado, la economía se ha estabilizado (es decir, ha bajado la inflación), la producción ha comenzado a crecer y se ha incrementado la inversión (sobre todo la extranjera); pero este modelo aún no ha generado suficiente empleo, los ingresos de los trabajadores siguen siendo muy bajos, se han incrementado las desigualdades y la pobreza estructural no ha retrocedido. Además, a partir de 1997, lo que parecía un modelo prometedor comenzó a sembrar dudas, pues las crisis financieras en los países del sudeste asiático, posteriormente en Rusia y luego en Brasil, generaron recesión e incertidumbre a nivel mundial, cuestionando su validez para el desarrollo. Hoy se comienza a debatir cuánto y cómo hay que cambiar las recetas para que el modelo sea útil para cualquier país en desarrollo, como el Perú.

Antes de analizar qué ha sucedido en los últimos años y qué resultados ha tenido el modelo neoliberal en el Perú, veamos cuáles eran las principales características de la economía peruana antes de la aplicación de este modelo.

Cómo es la economía peruana

Desde el punto de vista comparativo, el Perú es un país catalogado como de mediano desarrollo, pues tiene un ingreso *per capita* de alrededor de USA \$ 2 000 (los países desarrollados tienen más de USA \$ 15 000 y los muy pobres menos USA \$ 1 000). Sin embargo, desde el punto de vista económico, el Perú es un país en vías de desarrollo o subdesarrollado, pues durante los últimos cincuenta años no ha crecido establemente, no ha habido suficiente inversión ni acumulación de capitales que permitan mejorar la productividad del trabajo; en consecuencia, los ingresos han crecido muy lentamente, la pobreza abarca al 50% de la población y, ade-

más, si bien los peruanos han tenido acceso a la educación, ésta no les ha servido para progresar y mejorar cada año. En suma, hoy los 25 millones de peruanos tienen iguales niveles de vida que en la década de los años sesenta.

Para entender en parte esta situación hay que saber cómo es nuestra economía y cómo son nuestra sociedad, política y cultura. En esta ocasión sólo analizaremos el problema económico; es decir, las características estructurales de nuestra economía que, al no superarse, impiden el desarrollo económico.

- a. Es una *economía subcapitalizada* con respecto a la población, o sobrepoblada con respecto al capital y a los recursos productivos, porque no logramos ahorrar lo suficiente como para incrementar el número de fábricas, tierras de cultivo, minas y emplear a todas las personas en capacidad de trabajar (la población económicamente activa-PEA). Por ello tenemos altas tasas de desempleo (gente que queriendo trabajar no consigue empleo) y de subempleo (gente que trabaja ganando menos de lo que requiere para vivir).
- b. Es una *economía primario-exportadora* en la cual la mayor parte de las exportaciones son materias primas, como minerales o petróleo, que al no ser transformadas o industrializadas no generan mucho valor agregado, dejando de generar más ganancias, más sueldos y salarios y más impuestos. En consecuencia, generan menos ahorro e ingresos que otros sectores como la industria o la agroindustria. Esta economía exportadora tampoco crea mucho empleo.
- c. Es una *economía semindustrial y dependiente* de las importaciones. Por un lado, tenemos una industria ligera y mediana, no producimos maquinaria pesada, tractores u otros bienes de capital, la mayor parte de los productos industriales son para el consumo corriente. Por otro lado, es una industria que para funcionar requiere de materias primas, insumos, tecnología y maquinaria importadas; pero que casi no exporta sus productos. Esto significa que para funcionar necesita de divisas, proporcionadas por el sector exportador, de tal suerte que si las exportaciones van bien la industria también marcha bien, pero cuando descienden las exportaciones también baja la producción industrial, disminuye el empleo, se reducen los salarios y se genera una crisis económica nacional. Si nuestras exportaciones fueran industriales seríamos probablemente un país desarrollado.
- d. Es una *economía que no produce tecnología propia* porque la mayor parte de innovaciones tecnológicas las importamos y, en consecuen-

cia, siempre estamos a la zaga. No aprovechamos los recursos humanos formados en las universidades y otros centros de estudios técnicos. Los países se desarrollan si aumentan sus productividades y para ello es necesario mejorar las técnicas y la tecnología.

- e. Es una *economía regionalizada*, fuertemente influenciada por la geografía y los recursos naturales, de ahí que existan varias economías regionales en lugar de una sola economía nacional. Los recursos y la geografía determinan el lugar donde se asienta una población, aunque también influyen las migraciones —desde las regiones con peores recursos hasta las regiones con mejores.
- f. Todas estas características generan conjuntamente una gran *desigualdad en la distribución de ingresos y riqueza*. En el Perú de 1994, el 10% más rico de la población trabajadora recibía el 28% del ingreso, mientras que el 10% más pobre apenas recibía el 1,8%. Esta realidad distributiva apenas ha cambiado en cuarenta años; es decir, existen algunas causas estructurales que impiden que haya más igualdad. El problema radica en que países con gran desigualdad distributiva tienden a tener altas tasas de pobreza absoluta, con una población cuyos ingresos son insuficientes para sufragar sus necesidades mínimas. La pobreza masiva es un signo inequívoco de que no hay desarrollo y de que algo no funciona en la economía. Además, desigualdad y pobreza no son buenas bases económicas para construir una democracia.

Obviamente, todos estos puntos nos presentan un panorama que desafía la inventiva, la voluntad política y la organización social, pues son problemas que hay que resolver para encontrar el camino del desarrollo. Entendemos por desarrollo aquel proceso de crecimiento económico con mayor equidad y bienestar, en el cual las *capacidades* y *derechos* de las personas se incrementan estable y progresivamente, permitiendo además la emancipación ciudadana y la convivencia democrática. En otras palabras, se trata de un avance de las personas y de la sociedad en su conjunto.

Precisamente, algunos modelos de desarrollo, como el de industrialización por sustitución de importaciones (ISI) o el neoliberal proponen un conjunto de políticas y reformas para acometer la enorme tarea de desarrollar los países. Nos ocuparemos a continuación de la propuesta neoliberal como la alternativa de la década de los años noventa ante el fracaso del modelo ISI de las décadas de los años sesenta y setenta.

La propuesta neoliberal y el ajuste estructural

La propuesta neoliberal —técnicamente conocida como el “Modelo de Washington”— es un conjunto de políticas económicas y reformas institucionales compartidas por los organismos de Washington, como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Departamento de Tesoro y los economistas más influyentes de Norteamérica y Europa. Estas políticas y reformas son propuestas a los países en desarrollo en situación crítica, por medio de apoyos financieros, técnicos e intelectuales.

El objetivo de este modelo es generar un nuevo conjunto de incentivos económicos y un nuevo marco institucional que permita a la iniciativa y a la empresa privada ser los principales protagonistas en la economía y en el desarrollo, de tal manera que inviertan, produzcan, exporten y generen empleo. Para ello, se propone que los mercados funcionen libremente y que el Estado reduzca sus funciones y su tamaño al mínimo. Es decir, se propone un conjunto de nuevas reglas de juego (instituciones), mediante las cuales la libertad individual, la propiedad privada y la economía de mercado constituirían las bases del funcionamiento de todos los que participamos en la actividad económica. El Estado debería asegurar que estas reglas se respeten y desempeñar un papel subsidiario, haciendo lo que el sector privado o los individuos no pueden hacer.

Para lograr estos fines, el “Modelo de Washington” propuso una primera generación de reformas y políticas hacia fines de la década de los años ochenta, como la disciplina fiscal, el tipo de cambio adecuado, la priorización del gasto público, la reforma tributaria, el incremento de la inversión extranjera, la liberalización del comercio exterior, la liberalización financiera y la desregulación y privatización de las actividades y empresas del Estado.

Todas estas medidas y reformas fueron llevadas a cabo en el Perú desde 1990, por el gobierno del ingeniero Fujimori bajo la forma del Programa de Ajuste Estructural, financiado por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo y con la aprobación del Fondo Monetario Internacional. Por la rapidez y la forma como se efectuó fue uno de los experimentos más extremos en su orientación neoliberal en América Latina.

Los resultados obtenidos fueron rápidos en el plano de la estabilización y recuperación económica, entre otras razones por la favorable coyuntura financiera internacional de la década de los años noventa; pero sus resultados fueron escasos y mezquinos en el plano del empleo, la equidad social y la institucionalidad del Estado. Es decir, el “Modelo de Washington” resolvió algunos problemas estructurales y de corto plazo y generó otros, como la incertidumbre económica reflejada en la vida cotidiana.

Ante el relativo fracaso de la primera generación de reformas neoliberales que llevaron al mundo a una crisis globalizada —a partir de la crisis asiática—, los organismos de Washington comenzaron a promover las “reformas de segunda generación”, como remedio para corregir el modelo neoliberal. Estas reformas son básicamente institucionales y se fundan en el supuesto que los mercados no funcionaron adecuadamente durante dicha crisis y pueden llegar a ser ingobernables si no hay instituciones que las regulen e impidan el comportamiento espontáneo y salvaje del mercado totalmente libre. Por ello se ha comenzado a mejorar la regulación laboral, la calidad de la administración del Estado, la calidad de la educación primaria y secundaria; a reformar el poder judicial; y a promover la regulación financiera.

Estas reformas aún no han sido aplicadas en el Perú, salvo la última. La reforma de la educación es un proceso que aún está en los planes como ensayos piloto, pero aún no existe un plan de largo plazo con objetivos y metas claras, con reformas de las instituciones encargadas de definir la política y los contenidos educativos, separadas de las instituciones encargadas de prestar el servicio. La reforma judicial ha sido un fracaso y no se ha hecho la reforma del Estado.

Veamos a continuación cuáles fueron los resultados obtenidos con la aplicación del “Modelo de Washington” en el Perú y cuáles han sido sus efectos sobre los seis problemas principales del subdesarrollo peruano.

Los resultados del modelo neoliberal en el Perú

Los resultados económicos alcanzados aún no permiten decir que la economía peruana haya sido reformada en sus fundamentos y que los nuevos incentivos económicos e institucionales, introducidos por el “Modelo de Washington”, sirvan para un desarrollo estable de largo plazo. Si bien la inflación ha sido controlada, el Perú se ha reinsertado en el sistema financiero internacional y la confianza económica se ha restablecido, los mecanismos e instituciones que sostienen estos resultados sólo están resolviendo una parte de los problemas.

En primer lugar, el problema de *subacumulación de capital* ha sido enfrentado a través de una serie de incentivos económicos e institucionales liberales para incrementar la inversión privada, sobre todo extranjera, y de una serie de préstamos para aumentar la inversión pública. La inversión global creció a partir de 1993 hasta 1997, pero declinó desde 1998 y mayormente en 1999. Este proceso de acumulación, pese a sus logros iniciales, tuvo tres problemas esenciales.

- a. La dependencia en buena parte del ahorro externo (capitales y préstamos extranjeros), debido a que el Perú no ha logrado financiar su inversión con su propio ahorro interno.
- b. La inversión sirvió para reponer el capital que no había sido reemplazado durante la década de los años ochenta, razón por la cual no incrementó el *stock* neto de capital y, en consecuencia, no contribuyó a crear más empleo.
- c. La nueva inversión vino con tecnología intensiva en capital y con demanda de insumos extranjeros, lo que tuvo dos efectos: generó poco empleo y continuó con la dependencia de insumos importados.

El problema radica en que la crisis mundial del modelo neoliberal ha disminuido los flujos de capital extranjero (ahorro externo) hacia países como el Perú. En consecuencia, la inversión foránea se ha reducido y el problema de *subacumulación de capital* sigue sin resolverse, a menos que haya correcciones en el modelo y se incremente el ahorro interno o que los capitales extranjero quieran volver.

Bajo este esquema de *subacumulación de capital*, se sigue presentado el problema de la sobrepoblación relativa, que el gobierno trata de resolver con el programa de planificación familiar a través de métodos de control de la fecundidad. Sin embargo, la única manera efectiva de reducir la tasa de fecundidad y de natalidad es mediante la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, pero para ello debería crearse mucho empleo femenino, lo cual requiere de mayor inversión y aún no está ocurriendo.

En segundo lugar, el ajuste estructural neoliberal ha reforzado la *economía primario-exportadora* y al mismo tiempo ha *desindustrializado* relativamente la economía peruana. Adicionalmente, ha impulsado a los servicios (hoteles, casinos, restaurantes, educación, salud, academias, etcétera). Las exportaciones primarias (minerales y pesca) se han incrementado relativamente más que el resto de exportaciones (no tradicionales), generando mayores divisas. No obstante, una buena cantidad de fábricas se han visto obligadas a cerrar o han reducido su producción porque ha resultado más barato importar que producir, debido a la liberalización comercial y al atraso cambiario generados por la política económica.

Esta es otra razón por la cual la creación de empleo no ha sido suficiente, pues la minería emplea poca gente y el empleo industrial se ha reducido. Paralelamente, si hay poca generación de empleo, también hay poca generación de mayores sueldos y salarios. Además, como los ingresos se concentran en algunos sectores como el minero, el financiero y algunos servicios, se ha incrementado la desigualdad distributiva. En

este nuevo modelo el empleo se está creando en los sectores de construcción y de servicios, que son dependientes, en su expansión, del dinamismo de los otros sectores productivos; es decir, crecen cuando toda la economía crece y entran en recesión cuando hay crisis, como en el año 1999. Además, como es lógico en una economía globalizada, cuando hay una recesión internacional inmediatamente bajan los precios de las materias primas y nuestra economía entra también en recesión, lo que hace que el proceso de acumulación retroceda.

El modelo neoliberal no está generando un modelo alternativo al PESID, que sea capaz de reducir los *shocks* externos, de incrementar la productividad global, de generar más empleo y más ingresos. En nuestra opinión, no hay desarrollo posible para países como el Perú sin una industrialización exportadora y competitiva. Este tema no forma parte de la receta neoliberal. La apertura económica y las importaciones aún no han generado una *actividad tecnológica* nueva. Todo lo contrario: las inversiones extranjeras y nacionales han privilegiado el uso de tecnologías importadas, con la ventaja de transferir tecnología rápidamente y la desventaja de inhibir la creación de tecnología doméstica. La tecnología importada puede ser útil para generar desarrollo si existen mecanismos de transferencia de unas empresas a otras o hacia centros de investigación, de tal manera que generen innovaciones y adaptaciones tecnológicas, a su vez transferibles a otros sectores. Pero el problema es que las mayores inversiones con nueva tecnología, como la telefonía o las grandes minas, tienen tecnologías poco transferibles a otros sectores debido a su escala o tamaño; es decir, en el Perú existe un problema de escala tecnológica en el que la mayor parte de empresas son pequeñas y medianas.

El ajuste estructural no está cambiando la dinámica de *las economías regionales*. Por un lado, existe una mayor divergencia entre el crecimiento de Lima y el crecimiento del resto de departamentos debido al auge de los servicios y a la mayor disponibilidad de divisas. Por otro lado, el centralismo estatal se ha incrementado durante este período, de tal suerte que el 90% de los ingresos fiscales se recaudan en Lima por el gobierno central, mientras que sólo el 10% es recaudado por las más de dos mil municipalidades. Además, el Ministerio de la Presidencia controla casi el 40% del gasto público. Una diferencia con el anterior modelo es que la causa de la centralización económica era la industria, hoy es el comercio y, en menor medida, la industria. Así, el Perú es hoy económicamente más centralizado y estatalmente más centralista que en 1990; es decir, estamos frente a una neocentralización.

Como señalamos anteriormente, la *desigualdad distributiva* sigue tan aguda como antes de 1990, en la medida en que gracias a la privatización y a los otros incentivos las empresas favorecidas han sido las de

gran escala, incrementando la concentración del ingreso. Además, debido a la flexibilización del mercado laboral y al despido de miles de trabajadores del sector privado y del Estado, el desempleo y el subempleo han aumentado, lo que equivale a una reducción de la masa salarial. Este problema distributivo se ha reflejado en los niveles de pobreza, que no han cambiado sustantivamente, pues hoy más del 50% de los peruanos está bajo la línea de la pobreza, aunque la pobreza extrema haya disminuido. Para enfrentar este último problema, el gobierno generó una serie de programas de lucha contra la pobreza, como Foncodes, Pronaa e Infes, que con sus acciones disminuyeron los niveles de pobreza extrema. Sin embargo, si estos programas desaparecieran, los indicadores de pobreza y de extrema pobreza se incrementarían, haciendo notar que las causas profundas de la pobreza no han sido reformadas.

La experiencia de los países que se desarrollaron muestra que no existe mejor política social —de lucha contra la pobreza— que una buena política económica —que incremente la inversión y el empleo.

En resumen, el modelo neoliberal está tratando de solucionar los problemas de desarrollo de la economía peruana con menos éxito del que se señala, pues siguen sin resolverse problemas como el empleo, la desigualdad, la pobreza, la incertidumbre y las seguridades de sobrevivencia y bienestar respecto del presente y, sobre todo, del futuro. Una razón adicional en la obtención de estos resultados en el Perú ha sido la aplicación del recetario neoliberal de manera extrema: pasamos de demasiada a muy poca intervención estatal. En 1990, el gobierno no tuvo una propuesta de reformas que partiera de las necesidades de desarrollo que tiene el Perú. Se quiso hacer todo al mismo tiempo (estabilización y reformas) y lo más rápidamente posible, lo cual no es aconsejable porque se obtienen resultados inesperados o contradictorios. Por ello, el programa se encuentra bloqueado como promotor de un crecimiento estable al haber generado situaciones de *impasse* entre los resultados deseados y los resultados efectivos, cuestionando su éxito como generador de un nuevo modelo de desarrollo. Además, dichos *impasses* son difíciles de revertir sin costo político; es decir, sin hacer revisiones mayores en las políticas económicas y en las reformas mismas.

¿Se puede mejorar el actual modelo
o necesitamos otro modelo?

Finalmente, ¿tiene futuro el modelo neoliberal? En el futuro se tendrán que efectuar modificaciones en las políticas y realizar nuevas reformas institucionales, que deberían apuntar a mejorar la capacidad de ahorro interno, fortalecer las exportaciones industriales, generar un proceso de

innovación tecnológica, descentralizar la economía y el Estado y, sobre todo, generar la inversión privada y pública en sectores creadores de empleo como la agricultura, la agroindustria, la manufactura y en servicios como el turismo.

Además, se debe establecer una verdadera política social capaz de redistribuir no sólo ingresos, sino también “capacidades”. En este sentido, la educación y la salud deberán tener metas de largo plazo, en términos de generación de hombres y mujeres más preparados para trabajar en aquellos sectores donde haya inversión. En otras palabras, será necesario vincular la política económica con la política social a través de los mercados de trabajo; es decir, las políticas económicas deberán generar demanda por trabajo y la educación y la salud deberán proveer la oferta de trabajadores sanos y entrenados para satisfacer aquella demanda.

Hay, pues, un largo trecho por recorrer para hacer del “Modelo de Washington” un instrumento para el desarrollo económico. Para ello será necesario hacer las correcciones necesarias para atacar los problemas de fondo. En la medida en que se hagan las correcciones en función de las necesidades de los peruanos —y no sólo en función de las necesidades de las empresas nacionales o extranjeras—, el modelo irá cambiando y se hará más funcional a nuestros requerimientos. ¿Podremos construir el “modelo peruano” de desarrollo aprovechando las ventajas de la globalización y utilizando nuestras propias capacidades en beneficio de los 25 millones de peruanos? Éste es el desafío para el nuevo siglo.



Perú: identidad, nación y diversidad cultural

CARLOS IVÁN DEGREGORI

Diversidad cultural y globalización

Basta prender la radio, mirar la televisión o pararse frente a un kiosco de revistas y periódicos para percatarse de la multitud de conflictos religiosos, lingüísticos, raciales o nacionales que conmocionan amplias zonas del planeta. En otras palabras, conflictos en los cuales la cultura (lengua, religión, modos de vida) y la historia (tradiciones nacionales o étnicas) juegan un papel fundamental.

Estos conflictos suceden en países que nos suenan lejanos, como Afganistán, Rwanda o Somalia; pero también en otros ubicados en pleno corazón de Europa, como Rusia, la ex Yugoslavia e incluso España, donde los extremistas vascos de la ETA continúan ensangrentando el país, o hasta hace muy poco tiempo en Irlanda del Norte, parte de la muy civilizada Gran Bretaña.

A raíz de que en buena parte del siglo XX el mundo se vio envuelto en sangrientos conflictos ideológicos que pusieron alguna vez al planeta al borde de su destrucción atómica, algunos estudiosos anunciaron que el siglo XXI estaría marcado por una serie de conflictos culturales, a los que Huntington llama "el choque de las civilizaciones", y cuando dice civilizaciones, podemos entender que dice culturas.¹

Sin embargo, es posible que Huntington exagere, pues no todo es negativo. Basta también prender la radio, mirar la televisión o pararse

1. Véase: Samuel Huntington. *The clash of civilizations and the remaking of world order*. Simon and Schuster. New York, 1996.

frente a un kiosco de revistas y periódicos para ver, por ejemplo, al presidente Fujimori frotándose las narices con un jefe maorí en Nueva Zelanda. Vimos esa imagen hacia mediados de 1999, en una reunión de presidentes de los países de la cuenca del Pacífico, que se perfila como el principal escenario económico del siglo XXI. Hasta hace algunas décadas, pocos sabían donde quedaba Nueva Zelanda y casi nadie había oído hablar de los maoríes y menos aún sabía que se saludaban frotándose las narices.

Hay que considerar, además, que hasta hace algunas décadas se creía que país desarrollado era sinónimo de país occidental y cristiano; que, para desarrollarse, los pueblos tenían que olvidar sus tradiciones y volverse modernos. Tradición y modernidad se entendían como dos polos excluyentes; y el desarrollo como un proceso de modernización homogeneizadora. Conservadores, nacionalistas y revolucionarios compartían el mismo criterio, aunque para cada uno de ellos el final de la película haya sido diferente. Para unos, todos compartiríamos al final el “modo de vida americano”. Para los nacionalistas y populistas, todos seríamos al final uniformemente mestizos e hispanohablantes. Para los revolucionarios, todos pasaríamos por un proceso de proletarianización para llegar a alcanzar el ideal del hombre nuevo proletario.

Hoy, por el contrario, se reconoce:

- a. que hay diversos caminos a la modernidad y al desarrollo, que el proceso no es necesariamente único, lineal, ni conduce necesariamente a la uniformización;
- b. que no hay oposición tajante y excluyente entre tradición y modernidad. Mas bien las tradiciones, o al menos algunas, pueden ser útiles para el desarrollo, pueden constituir un activo y no un pasivo en los esfuerzos por incorporarse ventajosamente al mundo global.

A partir de estos dos primeros puntos, se reconoce también:

- c. que el desarrollo no se mide sólo por indicadores macroeconómicos como el producto bruto interno (PBI) o el ingreso *per capita*, sino que implica también factores de calidad de vida, sociales y culturales. Comienza a reconocerse, por tanto, el papel de las diferentes culturas en el desarrollo. Más aún, la necesidad de imaginar un desarrollo que posibilite el florecimiento de la diversidad cultural, como afirma el reciente informe de la UNESCO titulado *Nuestra diversidad creativa*.

Estos cambios tienen que ver con el nuevo fenómeno de la globalización o mundialización. En sentido estricto, podríamos decir que la globalización se remonta a tiempos muy antiguos, desde que Colón llega a América y Magallanes da la vuelta al mundo o desde la expansión imperialista del capitalismo, especialmente a partir del siglo XIX. Pero en estas últimas décadas se produce un conjunto de transformaciones que da origen al fenómeno que hoy se conoce como globalización.² Una de las caras de esta globalización es efectivamente la homogenización e incluso la uniformización: en todos los rincones del planeta se consumen Coca-Cola, McDonald's y las canciones de MTV. Pero la otra cara de esa misma moneda es la fragmentación o, al menos, el fortalecimiento de identidades locales.

En efecto, no todos se "aculturán" o no lo hacen totalmente. Por el contrario, conforme se intensifican los contactos entre pueblos y culturas diferentes se intensifica también el deseo de esos pueblos de reafirmar sus identidades propias. Esto sucede porque cualquier identidad colectiva, cualquier *Nosotros*, se define en contraste con los *Otros*, con los diferentes.³ Por tanto, conforme se intensifican los contactos con esos *Otros* diferentes, surge la necesidad o al menos la posibilidad de fortalecer ese *Nosotros*. Así, por ejemplo, los migrantes peruanos en Estados Unidos o en España son los que más extrañan la comida y la música peruanas, los que con más devoción sacan en procesión las imágenes del Señor de los Milagros y del Señor de Qoyllur Rit'i por las calles de Nueva York o Madrid.

Pero, llevada al extremo, esta tendencia a fortalecer la identidad propia en contraste con las diferentes puede desembocar en xenofobia o conducir a las denominadas "limpiezas étnicas", que hemos visto en tiempos recientes en diferentes partes del mundo.

Existen, por cierto, otras posibilidades. Siempre está abierta la vía de la aculturación, de olvidar la cultura propia y asimilarse a la hegemónica. Los ejemplos de peruanos en el extranjero que ya no quieren, o no pueden, hablar castellano y de migrantes quechuas o aymaras en Lima que no quieren o incluso tienen vergüenza de hablar su propio idioma son también numerosos.

-
2. Luego del colapso de los denominados "socialismos reales", por primera vez la economía de mercado capitalista adquiere una dimensión planetaria. Tanto o más importante: el desarrollo de la informática produce una revolución en las comunicaciones. A través de la radio, la televisión, el cable y sobre todo la Internet, el mundo se interconecta cada vez más. Se desarrolla lo que se denomina la "realidad virtual".
 3. Esto sucede también a nivel individual. Según la psicología, el niño va tomando conciencia de sí mismo conforme advierte que es otra persona diferente de la madre

Lo cierto es que la globalización abre diferentes posibilidades: así como puede llevar a la uniformización, también puede estimular el florecimiento de la diversidad cultural. ¿Cuál es la mejor opción para el Perú en el siglo XXI?

La diversidad cultural en el Perú

Somos un país diverso y nos cuesta reconocerlo. Somos uno de los países más grandes del mundo. Ocupamos el lugar diecinueve en extensión entre el conjunto de casi doscientos países. Si preguntamos a jóvenes estudiantes por el lugar que ocupa el Perú por el tamaño de su territorio, pocos acertarían. No sólo por ignorancia, sino por baja autoestima, pocos creerían que estamos ubicados entre los veinte países más grandes del mundo.

Dentro de este inmenso territorio, poseemos una enorme diversidad geográfica, biogenética y también cultural. Las dos primeras son ya valoradas positivamente, pero nos cuesta hacer lo mismo con nuestra variedad de razas, lenguas, religiones, costumbres, tradiciones. Si por algún desastre cósmico desapareciera la vida en la tierra y mucho después alguna expedición extraterrestre comenzara a buscar evidencias sobre la vida en la tierra y tras excavar en el Perú encontrase documentos de Sendero Luminoso, al leerlos con ayuda de alguna máquina traductora pensaría que éste era un país tan homogéneo como Islandia o Japón. Esto porque en los documentos oficiales de Sendero Luminoso no existe una sola línea que hable sobre las diferencias étnicas, lingüísticas o culturales en general, que constituyen un problema y una posibilidad en nuestro país. Considero que esa ceguera ante la diversidad cultural fue una de las causas de la derrota social de Sendero Luminoso, que terminó reprimiendo las costumbres "atrasadas" de los campesinos quechuas, aymaras, asháninkas y de otros pueblos amazónicos a los que supuestamente quería representar.

Esta ceguera hacia lo nuestro es compartida. Muchos de nosotros mismos, si bien reconocemos la diversidad cultural, étnica y racial porque nos la cruzamos en las calles o en nuestra propia casa o en nuestro propio cuerpo, tenemos dificultades para aceptarla como algo positivo. Nos es difícil estar cómodos mirándonos al espejo y aceptando la imagen cultural y racialmente diversa que el espejo nos devuelve. Cuando la aceptamos, la diversidad aparece casi como un castigo. Por lo menos

y luego del resto de la familia. En el terreno colectivo se da desde los niveles cotidianos (qué sería de Alianza Lima si no existiese la U) hasta los políticos, sociales, ideológicos.

hasta hace una generación era frecuente escuchar esta queja: “¿Por qué no nos conquistaron los ingleses?” En ella se traslucía una crítica a los españoles, considerados flojos y abusivos, pero también la oculta creencia de que los ingleses hubieran exterminado a los indios. No hay que olvidar que los pueblos quechuas, aymaras y amazónicos, denominados indios, indígenas o aborígenes han sido y, en cierta medida, siguen siendo, junto a los afroperuanos, la parte negada o vergonzante de nuestra diversidad étnica y cultural.

No es de extrañar, entonces, que hacia 1900 un diputado por Puno presentara un proyecto de ley para el exterminio de la raza aborígen. Todavía en la década de los años treinta, el filósofo y pedagogo Alejandro O. Deustua criticaba la inversión de dinero en la educación indígena porque:

El Perú debe su desgracia a esa raza indígena, que en su disolución psíquica no ha podido transmitir al mestizaje las virtudes de las razas en períodos de progreso [...] El indio no es ni puede ser sino una máquina.⁴

Los tiempos han cambiado, mucha agua ha corrido bajo los puentes, los pueblos indígenas se han liberado de la servidumbre, muchos han migrado a las ciudades, han ganado el derecho al voto y nadie se atrevería a repetir las palabras de Deustua. Sin embargo, aún hoy es difícil que aceptemos nuestra diversidad cultural como un activo, más allá del folclor y del turismo.

¿Por qué esa dificultad para reconocer algo que es tan importante como el nombre y el apellido? A mi entender, además del ya mencionado paradigma uniformizador que hasta hace pocas décadas dominaba las concepciones sobre desarrollo y ciudadanía, esta dificultad tiene que ver con la forma en que se construyó la nación peruana. Según Benedict Anderson, las naciones modernas son “comunidades imaginadas” porque:

- a. a diferencia de las comunidades aldeanas, por ejemplo, no todos se conocen personalmente, pero se reconocen como miembros de un mismo *Nosotros*, de una misma comunidad;
- b. en algún momento fueron imaginadas por alguien, generalmente por algún núcleo de intelectuales, en el sentido amplio de la palabra. Núcleo en el cual los maestros tienen con frecuencia gran importan-

4. Citado por: Carlos Iván Degregori, “Ocaso y replanteamiento de la discusión del problema indígena (1930-1977)”. En: *Indigenismo, clases sociales y problema nacional*, C. I. Degregori, M. Valderrama, A. Alfageme, M. Francke. Ediciones CELATS, Lima, 1979, p. 234.

cia. Ese núcleo imagina el perfil de una nación todavía inexistente o en construcción, tiene un proyecto nacional.⁵

Habría que añadir que el perfil de esas “comunidades imaginadas” puede variar con el transcurso del tiempo e incluso pueden haber diferentes proyectos en competencia simultáneamente. Veamos cómo se construye la nación peruana a partir de este concepto de “comunidad imaginada”.

Proyectos nacionales y diversidad cultural

1. *El paradigma oligárquico excluyente*

El 28 de julio de 1821, en la proclamación de la Independencia, San Martín afirmó con respecto a los pueblos indígenas: “De ahora en adelante los aborígenes no deberán ser llamados indios o nativos; ellos son hijos y ciudadanos del Perú y serán conocidos como peruanos”.⁶

Sin embargo, ni indígenas ni afroperuanos obtuvieron ese mínimo de ciudadanía que es el voto, pues el tributo indígena y la esclavitud continuaron hasta la década de los años cincuenta del siglo XIX. Abolidos ambos, tampoco se cumplió “la promesa de la vida peruana”. Los pueblos indígenas, que hasta la primera mitad del siglo XX constituían la mayoría de la población, siguieron excluidos de la ciudadanía y a merced de poderes locales en cuya cúspide se ubicaban, por lo general, los grandes terratenientes, que se expandieron con fuerza entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Tal como fue soñada por los criollos, la “comunidad imaginada” llamada Perú incorporó desde muy temprano en su historia las glorias del Imperio Inca, pero negó tener algo que ver con los indios contemporáneos.⁷ Para efectos prácticos, la “comunidad imaginada” se reducía

5. En el caso de Francia fueron los enciclopedistas quienes influenciaron en el proyecto que luego se plasmaría en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano (que, como se ve, trascendía las fronteras de Francia). En Estados Unidos fueron los denominados “padres fundadores”: Jefferson, Madison, Washington, etc. Y su proyecto se plasmó en una Constitución, que hasta ahora está vigente (con un conjunto de “enmiendas”). En el caso peruano, los próceres de la Independencia, peruana e hispanoamericana en general.

6. Citado en Benedict Anderson. *The imagined communities*. Verso, Londres, 1983.

7. El título de un artículo de Cecilia Méndez —*Incas sí, indios no*— resume esta actitud, que se matiza en la primera mitad del siglo XX con el rescate de la figura del Inca Garcilaso de la Vega, el cronista hijo de una princesa inca y un conquistador español que es percibido como la encarnación primera de un proyecto de país mestizo

en esos tiempos a varones, adultos, urbanos, criollos y mestizos hispanohablantes, educados (que sabían leer y escribir) y de buena posición económica. Ellos eran los que tenían derecho al voto. Menos del 5% de los que actualmente lo tienen. No votaban las mujeres ni los analfabetos, que eran la absoluta mayoría, sobre todo porque las lenguas andinas y amazónicas eran ágrafas. Existía además el “voto censitario”. Es decir, sólo tenían derecho a voto los que tenían propiedades. El resto estaba excluido de la “foto de familia”.

De esta forma, la nación peruana se construyó sobre bases muy frágiles, como una pirámide recostada sobre su vértice. Esa fue una de las causas principales de nuestra derrota en la Guerra del Pacífico. Y fue después de esa derrota que se intensificaron las críticas contra este modelo excluyente de nación. González Prada está entre los primeros que rompen fuego contra él, cuando afirma, por ejemplo, que no forman el Perú únicamente aquellos que habitan la estrecha franja costera: “La nación está formada por las muchedumbres de indios diseminados en la banda oriental de la cordillera”.⁸ En las siguientes décadas la crítica se masificó, especialmente desde las corrientes indigenistas que rescatan e idealizan a los indios contemporáneos, sobre todo a las comunidades indígenas. Hasta que el Estado comenzó a cambiar y otra “comunidad imaginada” se volvió predominante.

2. *El paradigma populista, incluyente pero homogenizador*

Este cambio forma parte de un proceso “nacionalista” o “nacional popular” que abarca a toda América Latina y que en algunos países adquiere características revolucionarias como en México (1910) o Bolivia (1952). En el Perú es un proceso lento de transformaciones que se inicia en los primeros años del oncenio de Leguía (1919-1930). Luego retrocede pero vuelve a retomarse desde mediados del siglo XX, especialmente a partir del primer gobierno de Fernando Belaunde (1963-1968), que incorpora en el discurso oficial modernizador a las comunidades indígenas.

Años después, Túpac Amaru II, el *curaca* rebelde ajusticiado en 1780, se convierte en uno de los iconos centrales del gobierno militar del general Juan Velasco (1968-1975). En la década de los años ochenta es el turno de los migrantes andinos, que desarrollan en las ciudades la economía informal, exaltados como los “nuevos héroes” por el gobierno populista de Alan García.

aristocrático. En: Cecilia Méndez, *Incas sí, indios no. Apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. IEP, documento de trabajo, N.º 56.

8. Manuel González Prada, *Páginas Libres*. Fondo de Cultura Popular, Lima, 1966, p. 33.

Por cierto, hoy el modelo populista está agotado, pero si ubicamos su surgimiento en su contexto histórico, veremos que en muchos campos jugó un papel progresivo, tanto por su oposición a la aristocracia terrateniente que ostentaba el poder en buena parte de América Latina, como por su contraposición a las teorías por entonces en boga, como el racismo científico, para no mencionar el nazismo y sus prácticas genocidas durante la Segunda Guerra Mundial.

En países como México, Perú o Bolivia, donde los pueblos indígenas constituían un alto porcentaje de la población, los “intelectuales orgánicos” del populismo imaginaron una utopía irrealizable, pero poderosa, como mecanismo de construcción nacional: el mestizaje. Por ejemplo, en pleno auge de las teorías y prácticas racistas, Vasconcelos —ministro de Educación de la revolución mexicana— hablaba del mestizo como de la “raza cósmica” del futuro.

Por cierto que detrás del paradigma del mestizaje subyacía otro proyecto de dominación: la “integración nacional” o aculturación de los pueblos indígenas que, formulado burdamente, habría dicho: te doy derechos si te vuelves como yo. Un “yo” por lo general blanco o mestizo, varón urbano de clase media. Los planes de integración nacional o de “integración de la población aborigen” tenían como herramientas centrales la escolarización masiva castellanizadora y el servicio militar obligatorio.

En países como México o Bolivia el populismo significó también, para los pueblos indígenas, conquistas importantes como el voto universal, tierra obtenida a través de las reformas agrarias, derecho a la sindicalización y la mencionada escolarización masiva, para mencionar sólo algunos puntos.⁹ En el caso peruano, primero fueron la escolarización y el servicio militar obligatorio. Luego vinieron los movimientos campesinos por tierra de la década de los años sesenta y la Reforma Agraria (1969-1975). El derecho al voto se obtuvo tardíamente, recién con la Constitución de 1979. Tuvieron que pasar más de ciento cincuenta años para que la proclama de San Martín se hiciera realidad.

A través de estas conquistas los diferentes pueblos que conformaban nuestro país, especialmente los indígenas, lograron acceso a una ciudadanía homogeneizadora, que dejaba de lado la diversidad nacional, las lenguas, tradiciones, mitos, héroes y banderas de otros pueblos, especialmente indígenas.

9. Por la misma época y de manera más tímida, los militares ecuatorianos impulsaron reformas de signo semejante durante el gobierno de Rodríguez Lara (1972-1976).

Perspectivas futuras: la construcción de una nación pluricultural

Cuando los estados populistas y el paradigma de la "integración nacional" comenzaron a tocar sus límites en las décadas de los años setenta y ochenta, uno de los resultados posibles fue el surgimiento de movimientos étnicos, que reivindicaran el derecho a la diferencia y cuestionaran el carácter homogenizador de los estados nacionales, proponiendo estados pluriculturales o plurinacionales. Eso es lo que pasó en Bolivia, con el surgimiento del movimiento katarista; en Ecuador, donde la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) ha logrado una presencia política importante; en Guatemala, donde surge el denominado movimiento maya; y en México, donde el movimiento zapatista es sólo uno entre muchos otros que de manera pacífica plantean su derecho a la diversidad. En el caso peruano no surgen estos movimientos, pero las reivindicaciones por diversidad cultural avanzan por otros caminos. Sin embargo, queda mucho por hacer.

El primer paso es asumir, reconocer y convertir en un activo la enorme heterogeneidad cultural del país. Aparte de este reconocimiento, menciono apenas cuatro ejes importantes para avanzar en la construcción de un país pluricultural.

1. *Pobreza / Inequidad*

La reunión de gobernadores del BID de 1999 ha ratificado que el principal problema de América Latina es la pobreza y, más dramático aún, la inequidad. Esto tiene que ver, no exclusiva pero sí directamente, con la diversidad cultural en tanto los pueblos indígenas siguen siendo los más pobres entre los pobres. Y esta situación económica lleva al empobrecimiento y posible extinción de muchas manifestaciones culturales (tecnologías agropecuarias, fiestas, culinaria). Por ello la lucha contra la pobreza y la inequidad redundará en beneficio de la diversidad.

2. *Descentralización, territorio, autonomía*

La descentralización trasciende también la diversidad cultural, pero la incluye directamente en tanto la diversidad se expresa también en las regiones. En todo caso, la descentralización del gasto, y sobre todo del poder, redundará favorablemente en los pueblos indígenas, todavía ubicados mayoritariamente en regiones periféricas, donde ni el Estado ni el mercado cumplen a cabalidad un papel dinamizador.

3. *Protección ecológica y tecnológica*

Se ha hablado mucho ya sobre la relación entre pueblos indígenas y ecología. La protección del bosque amazónico y de toda una gama de ecosistemas frágiles, así como su explotación sostenible, están íntimamente vinculados a los saberes y formas de organización de los pueblos indígenas.

4. *Fin de la discriminación cultural, el no reconocimiento y la exclusión*

Ubicamos adrede este último punto que tiende a aparecer en primer plano. No por restarle importancia, sino para ubicarlo en una perspectiva más amplia. Constituye indudablemente el meollo del problema y el problema más difícil de resolver porque se enraíza en la vida cotidiana y en una historia de siglos de desprecio y exclusión. Me limito a mencionar algunas de las políticas que podrían ser importantes:

- a. *Educación bilingüe intercultural*. El término clave aquí es “intercultural”. Puede la educación no ser necesariamente bilingüe. En regiones rurales o urbanas donde no se hablan idiomas indígenas, sería contraproducente obligar a los habitantes a aprenderlas, salvo aquellos que lo quieran hacer de manera voluntaria o por razones laborales. Pero la interculturalidad implica una educación al mismo tiempo respetuosa de las diferencias y que pone énfasis en los intercambios culturales, las fertilizaciones mutuas, las influencias, lo híbrido. Sus objetivos centrales son entonces:

—Acabar con la educación homogeneizadora-aculturadora, abrirse a la pluralidad, reconocer que las otras culturas “no hegemónicas” tienen los mismos derechos, son parte del patrimonio cultural del país y lo enriquecen.

—Evitar al mismo tiempo las polarizaciones inútiles, recalcando los puentes y las interrelaciones entre las diferentes culturas.

- b. *“Ceguera al color” y a las diferencias culturales en el mercado laboral*. Poco a poco se va ilegalizando en diferentes países la inclusión del requisito “buena presencia” para conseguir empleo. “Buena presencia” era un evidente eufemismo para no decir “blanco(a)”. Igualmente, es necesario promover mecanismos que eviten la dis-

criminación por rasgos culturales, como el acento dialectal al hablar castellano, la región, el apellido y muchos otros.¹⁰

- c. *Fin de la discriminación en los medios de comunicación.* Si un extraterrestre captara únicamente las telenovelas peruanas o latinoamericanas, se haría la idea de un continente abrumadoramente blanco, posiblemente más blanco que Estados Unidos. Peor aún, cuando aparecen quechuas, aymaras, cholos, negros o habitantes rurales, es casi siempre para burlarse de ellos en los programas cómicos (junto a mujeres y homosexuales) o como víctimas en los *reality shows* o en propagandas de productos “para los estratos C y D.”¹¹ En los programas culturales, siguen siendo con frecuencia el “otro exótico”, mistificado y desvirtuado, encasillado como producto turístico.¹² Si bien hay programas, especialmente de radio, producidos para (y a veces por) sectores “subalternos”, la realidad sigue siendo abrumadoramente discriminadora. Sería inconcebible, por ejemplo, un programa titulado “La catalana Jacinta” o “La vasca Jacinta” en España o “La negra Jacinta” en Estados Unidos.¹³ Primero, porque a ningún libretista se le ocurriría algo así. Y si se le ocurriese, ningún canal de TV lo aceptaría. Y si lo aceptase, ningún auspiciador pondría anuncios. Y si lo hiciese, miles de catalanes, vascos o negros, según el caso, y la mayoría de la población, protestarían.
- d. *Promoción del respeto a las culturas indígenas, afroperuanas y una imagen positiva de todas en general.* Relacionado íntimamente a puntos anteriores como educación intercultural o medios de comunicación, está la tarea titánica de sacar del ghetto “inferior” o exótico-turístico a las culturas indígenas y afroperuanas, y sus

10. Desde hace algunos años, INDECOPI promueve acciones en este sentido. Asimismo, en 1999 el Congreso aprobó una ley contra la discriminación racial. Sin embargo, queda todavía mucho trecho por recorrer para que este sentimiento haga carne entre la mayoría de la población y en el sistema educativo.

11. Por ejemplo, en la publicidad de detergentes aparecen cholos(as); en la publicidad de café, negros(as).

12. Esto no significa estar en contra del turismo, que puede ser la única fuente de ingresos significativos para muchas comunidades. Es legítimo, además, que se enfatice la “otredad” para atraer visitantes. Lo hacen los franceses con sus *bistrós*, los españoles con sus tablaos y así sucesivamente. El problema es que la mirada turística sea horizontal. Si es así, todos finalmente seremos “exóticos”.

13. Nos referimos al programa *La paisana Jacinta*, que por lo menos hasta el momento de entrar a imprenta este volumen transmitía Frecuencia Latina.

diferentes manifestaciones, que continúan vigentes y son además un recurso para nuestro país en el mundo global: desde conocimientos tecnológicos, hasta formas de organización y manifestaciones de espiritualidad.

En esta tarea, la educación y los educadores tienen un papel fundamental que cumplir.



Bibliografía recomendada

A continuación figura la relación de publicaciones citada sin desarrollar en los artículos previos, más una selección de títulos adecuados para quien quiera profundizar los temas de la historia peruana desarrollados hasta aquí. Para esta selección nos hemos basado sobre todo en la accesibilidad de los textos.

PERÚ PREHISPÁNICO

LUMBRERAS, Luis G.

1988 *De los orígenes de la civilización en el Perú*. Lima: Ediciones PEISA.

2000 *Las formas históricas del Perú*. Lima: IFEA - Lluvia Editores.

MURRA, John V.

2002 *El mundo andino. Población, medio ambiente y economía*. Lima: IEP.

PEASE, Franklin

1992 *Curacas, reciprocidad y riqueza*. Lima: PUCP.

PULGAR VIDAL, Javier

1996 *Geografía del Perú*. Lima: Ediciones Peisa.

RAVINES, Roger (comp.)

1978 *Tecnología andina*. Lima: IEP.

1982 *Panorama de la arqueología andina*. Lima: IEP.

ROSTWOROWSKI, María

1978 *Señoríos indígenas de Lima y Canta*. Lima: IEP.

1981 *Recursos naturales renovables y pesca. Siglos XVI y XVII*. Lima: IEP.

1996 *Historia del Tahuantinsuyu*. Lima: IEP.

STAINO, Sergio y JOSÉ CANZIANI

- 1984 *Los orígenes de la ciudad*. Lima: Instituto Andino de Estudios Arqueológicos (INDEA).

PERÚ COLONIAL

BOUYSSÉ-CASSAGNE, Thérèse

- 1987 *La identidad aymara. Aproximación histórica, s. XVI-XVII*. La Paz: HISBOL-IFEA.

CELESTINO, Olinda y Albert MEYERS

- 1981 *Las cofradías en el Perú: Región Central*. Frankfurt: Editionen der Iberoamericana.

CLEMENTE, Jean Pierre

- 1979 "Índices del Mercurio Peruano, 1790-1795". En: *Fénix* 26-27, pp. 5-234.

CONTRERAS, Carlos

- 1995 *Los mineros y el rey. Los Andes del norte, Hualgayoc (1770-1825)*. Lima: IEP.

DE MATIENZO, Juan

- 1967 *Gobierno del Perú*. Ed. de Guillermo Lohmann. París: Ministère de affaires étrangères.

DEL BUSTO, José Antonio

- 1993 *Francisco Pizarro, el marqués gobernador*. Lima: Brasa.

FISHER, John

- 2000 *El Perú borbónico, 1750-1824*. Lima: IEP.

FLORES-GALINDO, Alberto

- 1984 *Aristocracia y plebe (Lima, 1760-1830)*. Lima.

- 1987 *Buscando un inca: identidad y utopía en los Andes*. Lima: IAA.

GLAVE, Luis Miguel

- 1989 *Trajinantes. Caminos indígenas en la sociedad colonial - siglos XVI y XVII*. Lima.

LAVALLÉ, Bernard

- 1999 *Amor y opresión en los Andes coloniales*. Lima: IEP/IFEA/UPRP.

LOCKHART, James

- 1972 *Los de Cajamarca. Un estudio social y biográfico de los primeros conquistadores del Perú*. Lima: Milla Batres.

LOHMANN, Guillermo

- 1957 *El corregidor de Indios en el Perú bajo los Austrias*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.

LOHMANN, Guillermo y María Justina SARAVIA (eds.)

- 1986-89 *Francisco de Toledo. Disposiciones gubernativas para el virreinato del Perú*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos (CSIC), tt. I y II.

MÁLAGA, Alejandro

- 1974 "Las reducciones en el Perú: 1532-1600". En: *Historia y Cultura*, N.º 8. Lima: Museo Nacional de Historia, pp. 141-172.

O'PHELAN, Scarlett

- 1988 *Un siglo de rebeliones anticoloniales, Perú y Bolivia (1700-1783)*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.

RAMÍREZ, Susan E.

- 1991 *Patriarcas provinciales. La tenencia de la tierra y la economía del poder en el Perú colonial*. Trad. de Nellie Manso de Zúñiga. Madrid: Alianza Editorial.

SPALDING, Karen

- 1974 *De indio a campesino. Cambios en la estructura del Perú colonial*. Lima: IEP.

STERN, Steve

- 1986 *Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española: Huamanga hasta 1640*. Madrid: Alianza Editorial.

TRELLES, Efraín

- 1991 *Lucas Martínez Vegazo: funcionamiento de una encomienda peruana inicial*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- 1994 *Linajes y futuro*. Lima: Sur y Otorongo Producciones.

VARGAS UGARTE, Rubén

- 1966 *Historia General del Perú*. Lima: C. Milla Batres.

VARÓN G., Rafael

- 1996 *La ilusión del poder. Apogeo y decadencia de los Pizarro en la conquista del Perú*. Lima: IEP/IFEA.

WACHTEL, Nathan

- 1976 *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Madrid: Alianza.

PERÚ INDEPENDIENTE

AZZARATI, Vittorio

- 1990 "Vida y Obra de Antonio Raimondi en el Perú". En: *Vida de Antonio Raimondi*. Lima: Asociación Educacional Antonio Raimondi, pp. 3-12.

BASADRE, Jorge

- 1947 *La multitud, la ciudad y el campo en la historia del Perú*. Lima: Huascarán.
- 1973 *El azar en la historia y sus límites*. Lima: P.L. Villanueva.

BONILLA, Heraclio

- 1974 *Guano y burguesía en el Perú*. Lima: IEP.

BURGA, Manuel y Alberto FLORES-GALINDO

- 1979 *Apogeo y crisis de la República aristocrática*. Lima: Rikchay.

CONTRERAS, Carlos y Marcos CUETO

- 2000 *Historia del Perú contemporáneo*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

COTLER, Julio

- 1978 *Clases, Estado y nación en el Perú*. Lima: IEP.

CUETO, Marcos

- 1989 *Excelencia científica en la periferia, actividades científicas e investigación biomédica en el Perú, 1900-1950*. Lima: Tarea.
- 1997 *El regreso de las epidemias: salud y sociedad en el Perú del siglo XX*. Lima: IEP.

GONZALES DE OLARTE, Efraín

- 1995 "Transformación sin desarrollo: Perú 1964-1994". En: Julio COTLER, *Perú: 1964-1994*, Perú Problema 24, pp. 41-68. Lima: IEP.

GOOTENBERG, Paul

- 1997 *Caudillos y comerciantes. La formación económica del Estado peruano 1820-1860*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.
- 1998 *Imaginar el desarrollo. Las ideas económicas en el Perú postcolonial*. Lima: IEP/BCRP.

HUNT, Shane

- 1997 "Perú: La actual situación económica en la perspectiva de largo plazo". En: Efraín GONZALES DE OLARTE, *Ajuste estructural en el Perú: modelo económico, empleo y descentralización*, serie Análisis Económico 17. Lima: IEP/Concytec.

KLARÉN, Peter

- 1976 *Formación de las haciendas azucareras y orígenes del APRA*. Lima: IEP.

LASTRES, Juan B.

- 1951 *Historia de la medicina peruana*. 3 vols. Lima: Universidad de San Marcos.

MANRIQUE, Nelson

- 1987 *Mercado interno y región: la sierra central 1820-1930*. Lima: Desco.

UNANUE, Hipólito

- 1974 *Colección Documental de la Independencia del Perú*, t. I, "Los ideólogos", vol. 8. Lima: Ed. Jurídica.

PEASE G.Y., Franklin

- 1993 *Perú, hombre e historia: la República*. Lima: Edubanco.

WALKER, Charles

- 1999 *De Túpac Amaru a Gamarra: Cusco y la formación del Perú republicano (1780-1840)*. Lima: Centro Bartolomé de las Casas.

TRABAJO DOCENTE
PROPUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*

Lineamientos teóricos



Recreando la enseñanza: aprendizaje de las Ciencias Sociales en el aula

RITA CARRILLO

Los actuales discursos pedagógicos demandan un conjunto de cambios en la acción docente como garantía para la formación de personas más comprometidas consigo mismas y con su sociedad, pero sin contemplar el peso que tienen otros elementos para lograr tal fin. A través de este capítulo queremos iniciar la reflexión sobre la innovación pedagógica en diálogo con las experiencias, testimonios y sugerencias que los y las docentes compartieron con nosotros durante las jornadas de capacitación.¹

Tensiones y retos de la innovación

Nosotras estamos abiertas a las innovaciones, somos conscientes de que tenemos que mejorar la calidad de la educación que brindamos y de que nuestros alumnos necesitan aprender otras cosas y de otra manera, pero no sólo depende de nuestra voluntad para que la enseñanza cambie y mejore.*

Las innumerables experiencias de innovación pedagógica llevadas a cabo en diferentes escuelas públicas del país, ya sea como parte de un Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI o PEI, Proyecto Educativo

1. El permanente diálogo, a veces difícil pero siempre muy provechoso, ha hecho posible que evaluemos y replanteemos algunos aspectos de la capacitación para este año.

* Todos los textos que aparecen en recuadro gris son comentarios de los y las docentes que participaron en el Taller de Capacitación.

Institucional), como iniciativa de un colectivo de docentes o de una o un docente en solitario, traducen una actitud crítica, comprometida y profesional respecto de la práctica pedagógica anterior; es decir, la que se quiere transformar.

Esta preocupación y necesidad permanente de transformar la práctica —recordemos no sólo la “escuela nueva” de José Antonio Encinas, en Puno, sino también a esa maestra o maestro que convirtió el aula en un espacio deseable y significativo para nuestra vida—² surge a partir de la dolorosa constatación de que lo hecho en el aula y desde la escuela no impacta positivamente en el desempeño cotidiano de los alumnos y alumnas, no dialoga ni responde a sus intereses, necesidades y problemas, y tampoco los habilita para enfrentar el futuro (realizar sus proyectos personales y actuar en proyectos colectivos). No tarda en aparecer la incómoda afirmación: “lo que aprendí en el colegio me sirve muy poco para enfrentar esto”.³

Es cierto, cuando uno llega a la escuela y trata de desempeñarse lo mejor posible, te vas dando cuenta que eso no basta, que los alumnos están en otra cosa, van a otro ritmo y que sus intereses y necesidades de aprender tienen poco que ver con lo que planificaste.

Palpar la dimensión de este problema, el de la escasa eficiencia de la institución escolar y del propio ejercicio docente, conduce irremediablemente al desgano, insatisfacción y hasta a la depresión y desestructuración de la identidad docente.⁴ Estos estados de ánimo se refuerzan por la falta de recursos de las escuelas —materiales didácticos, infraestructura, etc.—, la deprimida situación socioeconómica del alumnado —desnutrición, malnutrición y bajo coeficiente intelectual—, la masividad escolar de las aulas y la exigua remuneración salarial que percibe el magisterio nacional. Contexto desfavorable que necesita ser calibrado en su verdadera dimensión por el Estado y organizaciones no gubernamentales (ONG), al momento de formular programas de reforma e innovación curricular y de capacitación docente. Las expectativas sociales de igualdad y progreso a través de la escuela se mantienen vigentes y las exigencias por mejoras en la calidad del servicio deben tomar en cuenta los diversos factores en juego.

-
2. CIDE. *Escuelas que construyen democracia. Siete experiencias innovadoras en el Perú*. Lima, 1996.
 3. La práctica de los docentes está, además, rodeada de profundas ansiedades sobre el control, la autoridad y la identidad.
 4. Pedro García Z., “Taller de Innovación educativa”. En: *Momento Informativo*, Boletín TED N.º 15. Santiago de Chile, 1992.

Yo misma, que siempre estoy en cursos de capacitación y actualización, a veces me digo ¿para qué tanto esfuerzo? Y me gana la apatía ... pero luego cuando veo que los cambios que realizo en mis clases provocan mayor interés y participación me doy ánimo para seguir experimentando.

Pero, contrariamente a lo que se pensaría, esta insatisfacción e inutilidad que sienten los y las docentes con respecto a su quehacer, en vez de abatirlos completamente y sumirlos en el cumplimiento de rutinas escolares intrascendentes, los dinamiza y compromete a crear y experimentar nuevas maneras de “hacer la clase” y organizar la escuela; ello no sólo significa echar mano a nuevos recursos metodológicos, sino incorporar procesos y temáticas relevantes para el alumnado. Este es, pues, el vitalismo práctico pedagógico —informal y asistemático en sus inicios— de que hacen gala un gran número de docentes anónimos peruanos. Los recursos para concretar estos cambios son ellas y ellos mismos: su entusiasmo, su creatividad, su tiempo “robado” a la familia, sus escasos libros y textos, su disponibilidad para actualizarse, sus anhelos por dignificar la profesión. En este contexto de reflexión y acción es que se produce un cambio en la autoconcepción del rol docente.

Uno empieza a darle nuevos significados a lo que hace en el aula, se siente más comprometido con lo que da a los chicos y cómo lo da. Empieza a preocuparse no sólo por que ellos y ellas manejen tal o cual contenido, sino también por que desarrollen determinadas actitudes.

Sin embargo, definir este nuevo rol y asumirlo significa aún un proceso lento y profundo. Las condiciones del trabajo docente aunadas a la debilidad de las políticas de promoción para el magisterio y la subordinación institucionalizada al cumplimiento de programas curriculares y propuestas metodológicas —que pueden ser válidas y consistentes, pero que no necesariamente responden a las necesidades educativas de los alumnos y de la comunidad—, además de dar cuenta de sus logros, constituyen graves limitaciones para la construcción de un rol protagónico de los y las docentes. Las primeras, resultado tangible de las desigualdades sociales de nuestro país y la segunda, resultado del proceso alienación/rutinización del cuerpo docente asimilado al Estado que, como tradición instalada, perpetúa el facilismo laboral: medio tiempo formal, sueldo fijo, beneficios sociales y conformismo.

Es difícil. Recuerdo que antes hasta nos reuníamos los sábados para hacer diagnósticos situacionales del alumnado para luego defi-

nir objetivos de aprendizaje. Ahora no hay tiempo o estamos trabajando o en capacitaciones como ésta. Nuestros bolsillos mandan.

¿Cuánto tiempo requiere programar, diseñar clases de diferentes cursos y para distintos grados, corregir tareas, hacer registros, leer nuevos e importantes contenidos o enfoques para ponerlos en práctica y todo lo demás? Es una demanda justa el exigir mejores condiciones de trabajo. Uno no puede hacer milagros ni con su sueldo ni con su tiempo.

La concreción de este rol transformador y propositivo supone procesos previos, paralelos o simultáneos sumamente intensos, como la reconstitución de la autoestima profesional/personal,⁵ la revisión crítica de la práctica y la identificación de lo útil/valioso e irrelevante/inútil, la evaluación del contexto escolar (familia, comunidad local, sociedad) para determinar temas de interés para trabajarse en las aulas y otros espacios, el diagnóstico de la población estudiantil para reconocer intereses, necesidades y expectativas, etc. Todo esto, en sí, da cuenta de la recuperación y fortalecimiento de la identidad profesional y ciudadana⁶ de los y las docentes: se sienten parte del problema y de la solución de la educación peruana y asumen su responsabilidad social participando en la toma de decisiones sobre los cambios que necesitan emprender.

Yo diría que somos más los colegas que estamos dispuestos a seguir perfeccionando nuestra práctica y que no dejamos de ser críticos respecto de nuestras condiciones de trabajo, pero creo que es ilusorio pensar que la educación escolar va a solucionar, a futuro, los problemas del país. La escuela y la educación promueven cambios, pero no lo es todo. El bienestar social y la convivencia humana tienen mucho que ver con el acceso a recursos.

Como parte de este complejo proceso surge la necesidad de confrontación con enfoques y teorías pedagógicas que permitan sustentar, dar consistencia y continuidad a las experiencias de innovación, con realismo y sentido prospectivo. Y es aquí donde surgen algunos problemas: su relación con las teorías pedagógicas, psicológicas y demás es limitada

-
5. Es decir, por la reafirmación/valoración de sus capacidades y habilidades para la enseñanza y el reconocimiento de sus debilidades para tal fin.
 6. ONG como EDUCA, TAREA, IPP, IPEDEH, CEDHIP; instituciones pedagógicas como el IPNM; instituciones religiosas, etc., han acompañado y asesorado estas iniciativas de los y las docentes.

desde su formación inicial como docentes, por lo tanto el cuestionamiento a la pedagogía tradicional es muy superficial y simplista.⁷

Nos encontramos en una vorágine de palabras y nuevos conceptos que terminamos repitiendo sin tener claridad sobre ellos. Yo creo que todos somos conscientes de esto. Es más, nos sentimos muy mal cuando en alguna capacitación nos preguntan sobre los fundamentos o principios de tal o cual corriente pedagógica y poco tenemos que decir, sólo frases y nombres, pero pocos sustentamos. El poco tiempo para leer, discutir y mirar nuestra práctica, a partir de ello, nos empuja a lo estrictamente metodológico.

Muchas de estas experiencias se pierden en estrategias metodológicas activas y carecen de sentido profundo —por qué y para qué de la innovación— y de un sistema de evaluación de resultados. Por otro lado, las crecientes demandas sociales por una educación democrática, ciudadana, intercultural y ecológica profundizan estas grandes ausencias de reflexión teórica y acentúan el activismo en la escuela.

Problema aparte son los conflictos que surgen al interior del colectivo docente de una escuela: los que quieren innovar y los que consideran que su práctica no necesita cambios, los que están de acuerdo en promover la educación ciudadana antes que ecológica o viceversa, etc. El esfuerzo por uniformar criterios y llegar a consensos es muy grande y agotador, por lo que muchas veces cada quien termina incorporando a su práctica segmentos de diferentes enfoques y metodologías o, en el peor de los casos, continúa con la práctica tradicional.

Recuerdo que de pronto y sin mayor discusión se acordó asumir un enfoque de educación ecológica en mi escuela porque la directora había asistido a un seminario y estaba entusiasmada. Pero nadie tenía claro qué significaba concretamente en nuestro trabajo cotidiano. Entonces, el enfoque ecológico terminó siendo una actividad que al final ni siquiera quedó como costumbre: clasificar la basura orgánica e inorgánica del colegio —por turnos y secciones— y poniendo nota de cívica a los alumnos y alumnas que participaban activamente en esto. Los chicos odiaban la ecología.

Es igualmente importante resaltar las acciones implementadas desde el Estado a través de las políticas educativas para acompañar y potenciar los cambios que se gestan en las escuelas públicas. Ya en la reforma educativa de 1972 se formalizaron algunos cambios, como el de

7. Patricia Oliart, *Problemas, perspectivas y requerimiento de la formación magisterial en el Perú*. Grade, Lima, 1997.

la diversificación curricular que permite al magisterio, haciendo uso de sus criterios profesionales, utilizar el currículum de manera flexible —objetivos y contenidos— de manera que se adecue a especificaciones institucionales escolares y regionales. Posteriormente, la resolución ministerial 012-96 complementaba la diversificación curricular al permitir la incorporación de contenidos o cursos que cada escuela considere convenientes (el 30% de la propuesta curricular). La debilidad principal para implementar estas acciones se observó durante la capacitación docente que, a modo de seminarios de actualización, transfería de manera puntual los fundamentos de la diversificación curricular y la incorporación de nuevos contenidos, pero sin dialogar con los y las docentes que ya realizaban este tipo de experiencias y sin proveer de recursos e instrumentos para llevarla a cabo con éxito.

Parece que nadie toma en cuenta el tiempo que nos toma programar, diseñar clases para los diferentes cursos y para distintos grados, corregir tareas, hacer registros, leer nuevos e importantes contenidos o enfoques para ponerlos en práctica y todo lo demás. Es una demanda justa el exigir mejores condiciones de trabajo. Uno no puede hacer milagros ni con su sueldo ni con su tiempo.

En el nuevo enfoque pedagógico que el Ministerio de Educación viene planteando, especialmente a través del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), constatamos un conjunto de avances significativos respecto de las anteriores propuestas. Si nos centramos en el diseño curricular básico de Educación Secundaria, veremos algunos aspectos sustanciales y alentadores que marcan profundas diferencias con los paradigmas anteriores: el currículum por competencias, la concepción del aprendizaje y sus implicancias en los roles de los y las docentes y alumnos en general. Una propuesta curricular por competencias supone pensar en el tipo de personas y por tanto de sociedad que aspiramos a ser⁸ y en la responsabilidad que asume la escuela como institución promotora y los docentes como líderes del desarrollo social. Este ya es un paso adelante, aunque no tan firme y consistente si no se construye en diálogo con los y las docentes, si no se hace una reflexión profunda sobre los sentidos de estos cambios.

8. "Los currículos orientados al desarrollo de competencias emergen para hacer de la educación un servicio más pertinente a las demandas sociales". Luis Guerrero, "Aprender a ser competentes". En: *Tarea*, N.º 43, p. 19.

Ahora ya no se habla de objetivos sino de competencias, pero ¿quién o quiénes las definen? ¿O es que cada centro educativo formula sus competencias y cada docente las suyas, según su curso o área? Considero que falta un debate serio sobre este punto, un debate nacional donde participen todos los agentes educativos, porque se trata de definir el perfil de persona y de sociedad que estamos promoviendo.

Esta ausencia de sentidos la salvamos, por ejemplo, con la lectura del informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, que luego de analizar los problemas fundamentales de la sociedad mundial, con especial énfasis en los problemas causados por un crecimiento económico sin desarrollo humano, nos plantea cuatro aprendizajes fundamentales en torno a los cuales debe estructurarse la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser,⁹ este último como proceso fundamental que incluye elementos de los tres anteriores. El marco ético-político de estos aprendizajes es la justicia, el respeto a la diferencia, la fraternidad, la cooperación, la vigencia de los derechos humanos, el ejercicio pleno de la ciudadanía. Es en este sentido que entendemos la competencia como un aprendizaje complejo que habilita a las personas para enfrentar —con creatividad, autonomía y respeto a los demás— diversos problemas de la vida cotidiana y responder del mismo modo a las necesidades sociales.

Lejos está el currículum árido que daba cuenta de los temas y conceptos que los alumnos y alumnas “deben” manejar, como “cultura general” (el saber por el saber, objeto y meta de aprendizaje), pero que no ponía atención a la calidad de persona y sus potenciales individuales y sociales de desarrollo.

Esto me parece realmente transformador, pero todo el sistema educativo nos sigue empujando a dar cuenta de contenidos temáticos, a evaluaciones sumativas, a la vigilancia de la disciplina; es más, la misma infraestructura de las escuelas nos limita para trabajar en grupos y si uno quiere hacer un trabajo de campo, fuera del aula, no cuenta con recursos mínimos.

-
9. Aprender a conocer = dominio de los instrumentos mismos del saber; aprender a hacer = dominio de destrezas mentales y operativas en relación a una meta o resultado; aprender a convivir = desarrollo de la comprensión del otro y de la interdependencia, con respeto; aprender a ser = desarrollo autónomo, despliegue completo de las personas (expresiones y compromisos). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO, Santillana, Madrid 1996.

Indudablemente una propuesta como la anterior no podría corresponderse con un paradigma de enseñanza-aprendizaje conductual en el cual el alumnado cumple un rol pasivo: el programa es lo más importante y el currículum es cerrado y obligatorio. El aprendizaje significativo —principal argumento que fundamenta las concepciones constructivistas—,¹⁰ es aquel que establece vínculos entre el nuevo contenido (objeto de aprendizaje) y lo que ya se sabe (conocimientos previos, como experiencias, sentimientos, conceptos, etc., que forman parte de la estructura cognitiva de las personas que aprenden). En este proceso se modifican y enriquecen las estructuras cognitivas por la calidad de conexiones y relaciones mentales que se promueven en la situación de enseñanza-aprendizaje.

La dimensión individual y social de este aprendizaje, en la medida en que los aprendizajes encajan en un contexto más amplio, nos sitúa en una dinámica de roles —alumnas/os y maestros/as— también cualitativamente diferente. A los y las docentes les compete asumir el complejo rol de diseñadores y mediadores de experiencias de aprendizaje significativo y el alumnado asume un rol activo y protagónico en este proceso, propositivo, experimentador, cuestionador, etc.

Consideramos que este nuevo enfoque educativo¹¹ favorece la resignificación social del rol docente y el desarrollo de competencias para vivir y convivir con respeto e igualdad de derechos; sin embargo, consideramos que para su cabal y eficiente anclaje en la escuela pública peruana debemos prestar atención y reflexionar en torno a los siguientes puntos:

1. *El diálogo con los y las docentes de base*, poseedores/ras de una basta e importante experiencia (sistematizada en muchos casos) de innovación pedagógica y desarrollo de proyectos de mejoramiento educativo, es indispensable para el diseño e implementación de una reforma educativa de esta envergadura. Desconocer sus habilidades y potencialidades en este sentido los coloca nuevamente en el rol de “técnicos de la educación” y no de profesionales de la misma. Plasmar una vía de concertación permanente y eficaz para la concepción y aplicación de nuevos paradigmas y reformas garantizaría la concreción de los mismos. El

10. El conocimiento es resultado de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente, que va construyendo modelos explicativos cada vez más complejos y potentes (Coll, 1991).

11. Los presupuestos constructivistas ya están presentes en tradiciones educativas de occidente (Platón, Kant, Dewey y Pestalozzi) y alcanzan mayor desarrollo sistemático con la psicología europea de entreguerras (Piaget, Vygotsky).

diseño de competencias, por ejemplo, no puede hacerse al margen de la opinión del magisterio y de otros sectores sociales.

Somos nosotros los educadores y nuestras organizaciones los más interesados y los mejor ubicados para promover la necesaria y urgente transformación de la formación docente y de una genuina reforma educativa.¹²

2. *Los programas de capacitación docente y las competencias docentes.* Interroguémonos sobre lo que podría suceder si las debilidades en la formación docente (deficiencias y limitaciones: reflexión teórica, análisis crítico de las necesidades individuales y sociales de aprendizaje, etc.) no se constituyen en el centro de interés para el diseño de programas de capacitación a docentes en ejercicio, y sí las estrategias metodológicas desde los nuevos enfoques pedagógicos. Los resultados dependerán precisamente del nivel de competencia de los y las docentes para *ajustar con sentido crítico* estas estrategias al grupo específico con que trabajan y con relación al contexto cultural de su escuela y comunidad. De lo contrario, las estrategias corren el riesgo de convertirse en objetivos, más aún cuando se les ha presentado como panacea de una propuesta educativa moderna. Y provocan mayor tensión y desencanto para los y las docentes¹³ cuando encajan pobremente la cultura y estructura escolar y su aplicación. Las habilidades o competencias deficitarias de los y las docentes tendrán mayor posibilidad de desarrollo en procesos de capacitación y formación continuos que involucren la investigación-reflexión-acción de la práctica en colectivos docentes. Son los y las docentes quienes a partir de una revisión profunda de su práctica estarán en condiciones de iniciar procesos deconstructivos, reconstructivos y transformativos de la misma, asumiendo de este modo un liderazgo educativo al reubicarse en su papel de intelectuales públicos.¹⁴

A pesar de que nuestra realidad de carencia nos empuja al individualismo, nosotros mantenemos una actitud crítica y compro-

-
12. Declaración del XVI Congreso de la Confederación de Educadores Americanos (CEA).
 13. Las estrategias más importantes de control social han cambiado en la posmodernidad. En la modernidad la principal estrategia de control social era la legitimación o justificación racional, en las sociedades posmodernas surgen dos estrategias de control: seducción y represión. Muchas de las estrategias de enseñanza y aprendizaje son parte de la seducción, que manipulan los aspectos emocionales de la personas y dejan de lado los racionales. Andy Hargreaves, "Dimensiones subjetivas e institucionales de formación docente". En: *Tarea*, N.º 44, Lima, 1999.
 14. Henry Giroux, "Los profesores como intelectuales públicos". En: *Kikiriki*, N.º 34, p. 34. Barcelona, 1994.

metida con nuestro trabajo. Sabemos que los valores y principios que promovamos en la escuela tendrán un impacto positivo en la sociedad.

3. *La cultura escolar y las tradiciones instaladas en la escuela.* Los valiosos esfuerzos de renovación educativa en la escuela encuentran todavía resistencia en la cultura escolar, que pareciera un inmenso bloque de concreto difícil de derribar. Desde sus inicios la escuela pública se revistió de un conjunto de rutinas, prácticas, interacciones, relaciones de poder y valores bajo una concepción vertical del conocimiento y con una concepción autoritaria de disciplina y orden basada en la vigilancia de la transmisión del saber, “las buenas costumbres y el respeto a los mayores”. Como hemos dicho, éstas aún poseen mucha fuerza, moldean comportamientos, pautan la vida escolar y mantienen estereotipos existentes en la docencia. Su análisis a través de estos procesos de formación continua permitiría el desarrollo de nuevas imágenes de la escuela, de acuerdo con las demandas de igualdad y ciudadanía. Un especial cuidado requiere el llamado currículum oculto o pedagogía invisible que, de no hacerse evidente como práctica inconsciente y como resultado de objetivos no educativos (sumisión, pensamiento heterónomo, etc.), será imposible desmontar desde la nueva acción docente.

La necesidad de certificación para mantenernos en nuestros puestos de trabajo y competir en el mercado nos ha condicionado últimamente a lo metodológico instrumental, pero estamos conscientes de que tenemos que ir más allá.

4. *Las condiciones de trabajo y de vida de los y las docentes repercuten en las posibilidades de incrementar su canasta docente,*¹⁵ del mismo modo que afectan sus oportunidades de calificación profesional (mayor formación académica y técnico-pedagógica, dominio de una nueva cultura científica en diálogo e interrelación con las culturas nacionales y nativas, manejo de informática, etc.) y el ejercicio de sus derechos. Para que los buenos docentes no deserten de la carrera magisterial es necesario brindarles condiciones satisfactorias de desempeño, dignificando su quehacer e incrementando su reconocimiento social.

15. Materiales que los y las docentes adquieren haciendo uso de su presupuesto personal/familiar para implementar innovaciones. Felipe Vargas Contreras, “Reflexiones sobre la realidad de los docentes”. En: *Tarea*, N.º 44, p. 30.

Las Ciencias Sociales en la educación secundaria

¿De qué le sirve a mis alumnos conocer sólo fechas y episodios de la historia del Perú si no se reconocen parte de un colectivo, de la nación? Y ese reconocerse tiene que ver con su historia personal, con sus costumbres, con su cotidianidad y sus planes a futuro. Con el cuestionamiento permanente y alentador a lo que vive, hace y ve a su alrededor.

La cada vez más alarmante violencia adolescente, el consumo de drogas desde edades tempranas, la maternidad adolescente, las interacciones agresivas, el desinterés juvenil por lo público, han dirigido la mirada de investigadores/ras, docentes y en general de la sociedad peruana hacia la familia y la escuela, para que promuevan conscientemente la educación de lo afectivo y para la convivencia democrática. Los valores y principios democráticos son levantados con mucha fuerza como pilares que garantizan una respetuosa, constructiva y armónica convivencia humana.

Las Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Psicología, Sociología, Antropología, Filosofía, Economía, etc.) constituyen el área curricular privilegiada en la escuela para llevar a cabo estos propósitos. Estas disciplinas son, pues, relevantes para entender y cuestionarnos como individuos y como colectivo, para promover nuestro desarrollo personal y a la vez social.

La necesidad de que la escuela, a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales, promueva el desarrollo de las habilidades para la vida social responde, además, a la demanda de los padres y las madres que buscan apoyo para educar a sus hijos en un mundo cada vez más difícil. El poco tiempo y la carencia de herramientas para formar a sus hijos e hijas nos comprometen a pensar en una educación que tome en cuenta las carencias y necesidades socioafectivas de nuestros alumnos y alumnas.

Es relevante preguntarnos entonces para qué educar y cómo educar en relación con las demandas anteriores. Entramos al terreno del currículum. Es preciso reconocer que cada enfoque curricular da cuenta de una propuesta pedagógica y el conjunto de éstas representa una manera de entender la convivencia humana desde todos sus aspectos (económicos, políticos, culturales).

Son dos las orientaciones curriculares pertinentes para enfrentar estas demandas. La primera es la de *Reconstrucción social*,¹⁶ cuya pre-

16. Abraham Magendzo, *Currículum, educación para la democracia en modernidad*. PHE, Santiago de Chile, 1996.

misa es que el desarrollo de la sociedad está limitado por problemas agudos (problemas socioeconómicos, psicosociales y éticos); bajo esta consideración, el currículum es un componente importante para reconstruirla y la escuela es un agente de cambio social. La segunda es la de *Autorrealización*, que pone énfasis en el proyecto personal, considerando al alumno y la alumna como centros dinámicos de procesos educativos liberadores que promuevan autonomía y crecimiento.

A su vez, estas orientaciones o perspectivas curriculares se nutren de teorías, enfoques y propuestas metodológicas que hacen viables sus objetivos, como la educación en derechos humanos, la teoría de las inteligencias múltiples, la educación ambiental, la coeducación con perspectiva de género, el aprendizaje cooperativo, la pedagogía psicocorporal, etc. De algunas de ellas nos ocuparemos más adelante.

Desde la propuesta curricular vigente

La propuesta curricular vigente —y en especial el diseño curricular básico del área de Ciencias Sociales— nos parece sugerente en varios aspectos, además de los ya señalados (el currículum por competencias y el nuevo rol docente). Su carácter flexible y abierto coloca principalmente a las y los docentes y a la comunidad educativa escolar en una dinámica de reflexión y toma de decisiones sobre lo que hay que enseñar y cómo hacerlo en relación con las necesidades educativas de la comunidad y de sus educandos en particular. Propone competencias, ejes curriculares y contenidos transversales que la comunidad educativa ha de contextualizar:

- a. *Ejes curriculares*: denotan la intencionalidad del proceso educativo. Son como *ideas fuerza que orientan el desarrollo de las competencias de los y las adolescentes, vinculando los propósitos del proceso educativo con los grandes problemas del país*.¹⁷ Entendemos que tienen que ver con las necesidades de los y las estudiantes y el proyecto de sociedad que se persigue.
- b. *Contenidos transversales*: definidos como situaciones o problemas sociales que son necesarios abordar desde la escuela para su concreción en la convivencia futura inmediata. Están más relacionados con las demandas sociales y la orientación doctrinaria del sistema educativo. Por su carácter de contenidos dan cuenta de conceptos, procedimientos y actitudes. Cada comunidad educativa tiene la po-

17. Ministerio de Educación, "Diseño curricular básico de Educación Secundaria". Documento de Trabajo, p. 13.

EJES CURRICULARES <i>(orientan las competencias)</i>	CONTENIDOS TRANSVERSALES <i>(orientan los contenidos de las áreas curriculares en función a las competencias)</i>
1. <i>Identidad personal, social y cultural</i> — Pluriculturalidad e interculturalidad — Unidad nacional en la diversidad — Autoestima 2. <i>Conciencia democrática y ciudadana</i> — Principios democráticos — Instrumentos democráticos — Derechos humanos — Construcción de la paz — Derechos y obligaciones ciudadanas 3. <i>Cultura innovadora y productiva</i> — Gestión productiva, económica y ambiental — Tecnologías alternativas — Creatividad, arte, ciencia y tecnología — Nuevas formas de producción y desarrollo sostenible	<i>Sugeridos:</i> — Ética y cultura de paz — Seguridad ciudadana — Conciencia ambiental y calidad de vida — Conciencia tributaria — Identidad y relaciones de género — Adolescencia y cambio generacional

testad de priorizar unos sobre otros e incorporar nuevos contenidos en relación a los problemas y necesidades de su comunidad.

No me queda muy claro, la verdad, pero considero que el eje curricular de conciencia democrática y ciudadana podría fortalecerse con un contenido transversal que se llame convivencia democrática y éste a su vez incluiría, por ejemplo, las relaciones de género. ¿Es así?

Sí, está bien. Pero no nos hagamos tanto problema. Yo creo que lo fundamental es tener claro quiénes somos y cómo vivimos, quiénes queremos ser y cómo queremos vivir y hacia dónde estamos yendo. Esto orientará nuestra propuesta como reflexión y acción.

El contexto de globalización,¹⁸ que caracteriza nuestra época, acentúa las diferencias y desigualdades sociales y, por lo tanto, educativas provocando tensiones entre lo global y lo local, por ello son muy pertinentes los ejes curriculares de *identidad* en una perspectiva intercultural y de *conciencia democrática*. Trabajar a profundidad estos ejes posibilitará la superación de un sinnúmero de discriminaciones y prejuicios que dan sustento a relaciones autoritarias de dominación y exclusión, así como estimulará la formación de conciencias que valoren la confrontación abierta, clara y creativa sin llegar al autoritarismo, prepotencia y violencia.

Si damos una mirada al cuadro de competencias del área de Ciencias Sociales nos daremos cuenta de su enorme potencial como área y de las posibilidades que tenemos para trabajar contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) relevantes para nuestros alumnos, sus familias y nuestra sociedad.

En la propuesta educativa española, los temas transversales están estrechamente vinculados con el desarrollo de contenidos actitudinales, como la educación moral y cívica, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación para la paz, entre otros. El Ministerio de Educación de Guatemala señala como ejes transversales, en su *Manual de ejes formativos* (1996), a la educación ambiental, la educación para la salud, la alimentación y la nutrición, la educación en población, los derechos humanos, la educación preventiva inicial, la educación para el trabajo y la educación intercultural. La propuesta educativa boliviana privilegia como temas transversales a la equidad de género, la educación sexual, la educación para la democracia y la educación para el desarrollo sostenible.

¡¡Mira!!! Estas competencias nos dan pie para trabajar desde las aulas por el fortalecimiento de la sociedad civil. Los chicos y las chicas deben prepararse para participar con criterio y autonomía en los asuntos públicos [...].

Suena bien, pero a mí me preocupa el cómo. Los alumnos están acostumbrados —aunque muchos colegas no lo quieran decir— a que se les dicte, se les deje trabajos en grupo, se les tome exámenes y a escuchar de cuando en cuando algún sermonecito sobre lo que deben hacer como futuros ciudadanos. Cuando uno quiere trabajar de otra manera la clase se alborota.

18. Revisar en este libro el artículo de Carlos Iván Degregori: "Perú: identidad, nación y diversidad cultural".

COMPETENCIAS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES *

COMPONENTE	CICLO I	CICLO II	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Espacio y sociedad	* Observa, describe y analiza los componentes geográficos de su localidad, región y país. Valora la diversidad del ambiente e identifica posibilidades para mejorar la calidad de vida de la población nacional.	* Evalúa las principales propuestas para el desarrollo humano del país y del mundo y explora la articulación entre el mercado y la producción de su región y el país en el contexto internacional.	- Introspección - Descentramiento - Resolución de conflictos - Participación ciudadana - Toma de decisiones y solución de problemas - Ubicación, manejo y representación geográfica - Planificación - Manejo e interpretación de fuentes - Multicausalidad - Investigación - Debate y argumentación - Interrelación espacio-población - Sentido de pertenencia - Manejo e interpretación de fuentes - Ubicación temporal
	* Identifica los retos y posibilidades para el desarrollo regional y nacional y reconoce la importancia de su participación en la construcción.	* Evalúa las alternativas para la descentralización de las oportunidades en su localidad en el contexto de desarrollo nacional, latinoamericano y en el de la globalización.	

* Adaptado de "Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria", Ministerio de Educación. Documento de Trabajo.

COMPONENTE	CICLO I	CICLO II	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Tiempo y sociedad	* Reconoce, expresa, acepta su proceso de cambio y se esfuerza por establecer relaciones constructivas con sus pares y personas adultas. * Defiende sus derechos, interioriza normas de convivencia y se hace cargo de responsabilidades de acuerdo con su edad.	* Afirma su identidad, asume una actitud reflexiva frente a ella, construye relaciones positivas con pares y adultos y se proyecta al futuro. * Participa con criterio propio en la construcción de una convivencia democrática en el Perú y asume las consecuencias de sus decisiones.	

COMPONENTE	CICLO I	CICLO II	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Tiempo y sociedad	* Afirma su identidad como peruano o peruana, aprecia la riqueza pluricultural y reconoce relaciones significativas entre su vida cotidiana y el proceso histórico del Perú, de Latinoamérica y del mundo. * Identifica procesos históricos utilizando fuentes que le permiten reconocer y valorar los logros que realizaron nuestros antepasados y contribuye a la conservación del patrimonio histórico.	* Consolida su identidad como peruano o peruana. Valora la riqueza pluricultural y establece relaciones significativas entre su vida cotidiana y el proceso histórico del Perú, de Latinoamérica y del mundo. * Explica los logros y dificultades de la población peruana en el proceso histórico a partir del análisis e interpretación de diversas fuentes. Participa responsablemente en la solución de los problemas del Perú y contribuye a la defensa y conservación del patrimonio histórico.	- Resolución de conflictos - Participación ciudadana - Toma de decisiones y solución de problemas - Ubicación, manejo y representación geográfica - Planificación - Manejo e interpretación de fuentes - Multicausalidad - Investigación - Debate y argumentación - Interrelación espacio-población - Sentido de pertenencia - Manejo e interpretación de fuentes - Ubicación temporal

Espérate pues, ya llegaremos al cómo. Además si tienes idea, sino que ya te acostumbraste a trabajar así porque es más fácil, pero ..., ¿y las consecuencias?

Posibilidades de recreación curricular: diversificación y globalización curricular

La diversificación curricular es el proceso mediante el cual los diseños curriculares básicos del área se adecuan a las necesidades educativas de los alumnos y a las condiciones reales de los centros educativos y su contexto.¹⁹ El Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria del Ministerio de Educación señala que este proceso de adecuación del currículum a un contexto determinado tendrá como punto de partida la reflexión sobre la realidad educativa, lo que sucede en la escuela y en la comunidad que la contiene. Como se mencionó en la primera parte del capítulo, esta reflexión para la toma de decisiones y acciones pedagógicas será producto de un trabajo colectivo en cada centro educativo y constituirá el primer paso para la construcción de su proyecto educativo institucional (PEI).

El camino o ruta para diversificar el currículum puede:

- a. Realizar un diagnóstico situacional (problemas, necesidades, fortalezas, aspiraciones, posibilidades de los y las adolescentes, sus familias, la comunidad local y la sociedad en general).
- b. Identificar los problemas, necesidades, situaciones y posibilidades prioritarias en los procesos educativos.
- c. Proponer los contenidos transversales para la propuesta curricular del centro educativo en función a lo anterior.
- d. Identificar las competencias y contenidos del diseño curricular básico relacionados con problemas, necesidades, situaciones y posibilidades.
- e. Adecuar las competencias y contenidos a los problemas, las necesidades y situaciones de carácter prioritario.
- f. Delimitar el desarrollo de las competencias por áreas y ciclos.
- g. Diseñar unidades de aprendizaje para el desarrollo de las competencias para enfrentar, solucionar, resolver o satisfacer las necesidades educativas y sociales de la comunidad local y nacional.

19. Ob. cit., p. 18.

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL	IDENTIFICACIÓN DE P-N-S-P	CONTENIDOS TRANSVERSALES	IDENTIFICAR COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	ADECUAR COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	DELIMITAR EL DESARROLLO POR CICLOS	DISEÑAR UNIDADES DE APRENDIZAJE
Violencia intrafamiliar	P: Maltrato contra la mujer y la niñez. N: De información sobre los derechos de la persona y las instituciones que los respaldan. S: Existencia de organizaciones e instituciones barriales que trabajan por la defensa de los DD.HH. P: Interés manifiesto de los y las alumnas por trabajar sobre el problema.	Derechos humanos Relaciones de género	<i>Competencias:</i> Defiende sus derechos, interioriza normas de convivencia y asume responsabilidades de acuerdo con su edad. <i>Contenidos:</i> Procedimentales: Indagación, Resolución de conflictos. Conceptuales: Convivencia, identidad de género. Actitudinales: Autoestima, descentramiento.	Afirma su identidad de persona, como mujer y como hombre, defendiendo sus derechos y los de las demás personas de acuerdo a su edad y por los canales de acción pertinentes. <i>Contenidos:</i> Procedimentales: Introspección, Descentramiento, Indagación y debate. Conceptuales: Relaciones democráticas familiares, derechos de la mujer y de los niños, instituciones tutelares. Actitudinales: Autoestima, descentramiento, sentido de justicia.	Identidad y derechos humanos (Ciclo I) Convivencia democrática e instituciones (Ciclo II)	Actividades de inicio. Actividades para recuperar los saberes previos. Actividades de indagación. Actividades de procesamiento de información. Actividades de reflexión y contrastación. Actividades de transferencia. (Evaluación de proceso según criterios de evaluación)

A ver un ejemplito, pues.

Me encantó este cuadrito, pero ¿te imaginas el trabajo previo? La escuela no ofrece condiciones para hacerlo.

La diversificación curricular es una posibilidad, pero también exige coordinaciones entre áreas y tiempos de trabajo que la mayoría de escuelas no dispone para ponerla en marcha adecuadamente. Pero no seamos tan ambiciosos/as con el diagnóstico, que es el punto de partida y supone mucho esfuerzo y dedicación; empecemos con hacer un diagnóstico mediante encuestas que podamos aplicar a nuestros alumnos y alumnas, conversaciones con madres y padres de familia y organizaciones barriales, lecturas sistemáticas de investigaciones sociales, etc. Si el trabajo se distribuye por equipos y se considera un tiempo prudencial para que cada equipo realice su cometido, durante un año por ejemplo, podremos tener un interesante diagnóstico situacional para el año siguiente y seguir por la ruta de la diversificación curricular.

La globalización curricular o currículum globalizado busca la integración de saberes en la medida en que el conocimiento no se adquiere de forma analítica, por segmentos, sino como totalidad. El método que más se adecua a este tratamiento curricular es el que promovió John Dewey,²⁰ el método de proyectos. Se concibe el proyecto como un problema por solucionar a través de la acción, y los alumnos sólo se involucran en la acción si el problema les compete e interesa. Estos proyectos pueden ser de índole intelectual, relacionados con problemas teóricos, académicos o de índole manual, relacionados con problemas prácticos.

Algo leí en la universidad sobre esto ..., a ver si me acuerdo. Un problema teórico puede ser el origen de la desigualdad social o la diversidad de religiones o creencias religiosas en nuestro país. Y un problema práctico puede ser la suciedad y el desorden en el centro educativo. ¿Verdad?

Tanto el problema como la solución implican un conjunto de disciplinas, su correlación e integración. Por eso se dice que un proyecto integra las áreas curriculares. Aquí damos un ejemplo:

- a. El centro de interés: La historia del Tawantinsuyo (por los programas televisados o la visita a un museo).
- b. Proyecto: ¿Cómo vivía la población en el Tawantinsuyo?

20. Ver O. Sáenz: *Didáctica general*. Anaya, Madrid, 1988.

- c. Discusión sobre medios y procesos para resolver el problema y ejecutar el proyecto. Se integran las disciplinas: Ciencias Sociales, Matemática, Artes, Idiomas, Religión, etc.
- d. Aplicación de medios y realización de procesos.
- e. Solución del proyecto y evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje.

Aunque la estructura curricular por áreas no promueve la globalización, pensamos que los proyectos pueden ser incorporados como experiencias educativas al interior del área de Ciencias Sociales, por lo menos una vez cada bimestre.

Conociendo el proceso de aprendizaje como fundamento del quehacer pedagógico

No olvidemos que existe una relación íntima entre saber qué hacer para promover aprendizajes satisfactorios para la vida y saber cómo se aprende.

Los contenidos curriculares, las estrategias y propuestas metodológicas y todo lo referido al diseño, planificación y conducción del proceso educativo deben estar coherentemente articulados con una concepción del aprendizaje.

Los estudios e investigaciones sobre la educación estuvieron focalizados en la enseñanza y los recursos para perfeccionarla, debido a que por mucho tiempo se dieron por válidas las teorías empiristas e innatistas. Las primeras sostenían, grosso modo, que el conocimiento es el resultado del contacto con una realidad dada y que es externa a nosotros/as. El conocimiento es, entonces, copia de la misma. Las segundas postulaban que nuestra mente tiene nociones innatas, como las categorías de tiempo, número, espacio, etc., sin las cuales es imposible adquirir conocimientos. Entonces, como se concluía que el conocimiento se adquiere de afuera —en la sociedad, en las personas, en el mundo— y gracias a las nociones innatas de nuestra mente nos apoderamos de él, el rol docente consistía en transmitir conocimientos. En este marco adquieren relevancia las preguntas ¿qué es enseñar?, ¿cuándo y cómo se enseña? Y la pedagogía se preocupó de la docencia para garantizar la adquisición y acumulación de conocimientos.

Los vacíos que ambas teorías no llegaban a resolver —como las diferentes concepciones de las personas a las que se enseña el mismo contenido, cómo se producen nuevos conocimientos o cómo surgen las llamadas nociones innatas— llevaron a investigar el proceso mediante el cual se forman los conocimientos: qué cambios mentales se dan cuando se forman nuevos conocimientos y cómo se produce la interacción con la realidad. El foco de atención viró hacia el aprendizaje y hacia la persona como sujeto que aprende. Las preguntas fundamentales también cambiaron: ¿qué es aprender?, ¿cómo y cuándo se aprende?, ¿qué situaciones favorecen o limitan los aprendizajes? Las respuestas sitúan de nuevo los roles de los y las docentes y el alumnado. El enseñar se entiende como generar condiciones para el aprender, y el aprender es un proceso activo de la persona.

¡Qué importante este viraje...!, si no tenemos claridad acerca de cómo se dan los procesos de aprendizaje, es decir, cómo aprenden nuestros chicos y cómo aprendemos las personas en general, va a ser imposible para nosotros diseñar acertadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, por más métodos activos que manejemos.

Aclaremos el nuevo panorama. Como mencionamos, en contraposición a las teorías tradicionales de aprendizaje o adquisición del conocimiento surgen las teorías psicológicas del aprendizaje llamadas constructivistas porque confluyen en que:

El aprendizaje es un proceso de construcción propia y personal, en la medida en que el conocimiento es producto de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información es interpretada y reinterpretada por la mente, que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos. Este proceso de construcción está ligado a aspectos emocionales y sociales que están presentes en el contexto en que se aprende.

Un contenido de aprendizaje (conceptos, procedimientos o valores y actitudes) puede ser muy importante en sí mismo, pero para que la persona se apropie de él, lo haga suyo, es imprescindible que lo trabaje, lo construya y que de esta manera adquiera una significación subjetiva, personal.

A continuación presentamos las teorías psicológicas y pedagógicas más reconocidas de este llamado “nuevo paradigma educativo”, el constructivismo:

TEORÍA	REPRES- TANTE	IDEA CLAVE
Psicología del aprendizaje basada en la psicología del desarrollo (Teoría psicogenética)	Jean Piaget	Los conocimientos se aprehenden —se internalizan— descubriéndolos —formulando hipótesis, ensayando, experimentando, investigando— y construyendo esquemas mentales propios, sin repetir los esquemas mentales que otros nos proponen o enseñan.
Aprendizaje por descubrimiento guiado	Jerome Bruner	Descubrir significa poner en juego todas las formas posibles de obtener conocimiento por uno/a mismo/a. La exploración y la experiencia directa son primordiales. La resolución de problemas es el componente metodológico central.
Aprendizaje por interaccionismo social	Lev Vygotsky	El aprendizaje es intrínsecamente un proceso social porque sus contenidos son productos de la cultura universal y porque la persona se apropia de ellos en interacción permanente con los demás. Aprendemos de los demás y con los demás.
Aprendizaje significativo	David Ausubel	Los conocimientos se asimilan en un proceso activo, de construcción personal. Un aprendizaje es significativo cuando la persona elabora y asimila significados y los integra a sus esquemas cognitivos. La construcción de nuevos significados se hace desde los conocimientos previos.

Mira, pues, y uno rompiéndose la cabeza tratando de descifrar términos que todo el mundo repite sin entender de qué se trata. Espero entender y encontrar relaciones entre conocimientos previos, andamiaje conceptual, zona de desarrollo próximo y no sé que otro concepto más que por ahí escuché y que tiene que ver con estas teorías.

Explicuemos a Piaget. Para él el conocimiento se adquiere por la interacción de las estructuras mentales asimilatorias de la persona con las experiencias del medio. La inteligencia humana reside en la acción

de quien aprende, la coordinación de sus acciones y las operaciones mentales que se dan al interiorizar lo experimentado. La acción de la persona permite establecer las propiedades de lo que se quiere conocer, en la mente se van formando esquemas explicativos que más adelante le permitirán actuar nuevamente y de manera más compleja, enriqueciéndose constantemente. Al actuar sobre la realidad la está incorporando, asimilando y modificando, y en este proceso la persona también se modifica a sí misma porque aumenta su conocimiento y sus instrumentos para conocer.

¿Quiere decir que explicar de antemano la clase, los conceptos, las ideas, las leyes, etc., y adelantarse a sus descubrimientos y a la comprensión basada en la experiencia, trunca su proceso natural y autónomo de aprender?

La actitud pasiva, dependiente y poco motivadora de nuestros alumnos y alumnas es provocada por la práctica enraizada de transmitirles conceptos e ideas acabadas y esperar que las repitan más o menos igual a como se los dimos. Cuando un alumno o una alumna es capaz de explicar y conceptualizar por sí mismo/a —con claridad y empleando sus propias palabras— un contenido, significa que aprendió, que lo puede aplicar para resolver nuevas situaciones de aprendizaje.

Esto me hace pensar en las respuestas de mis alumnos de 5.º año en sus exámenes de Historia, tratando de decir lo que está en el cuaderno..., pero cuando se les pide una reflexión propia o una explicación de procesos históricos no salen de lo que dice el libro o no sale nada.

Pasemos ahora a Bruner, quien da un paso adelante en relación a la acción solitaria de la persona que aprende. Sus propuestas se alimentaron de la teoría de Vygotsky, quien sostiene que el aprendizaje es de carácter social e interactivo; compara la cultura con un foro²¹ donde se “negocian y renegocian las acciones y significados” y sostiene que la educación debe preparar a la persona para participar en él. Para Bruner “se comprende lo que se hace, y se conceptualiza lo que se hace y se reflexiona”,²² de allí su teoría pedagógica de aprendizaje por descubrimiento guiado:

21. Leer: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Barcelona, 1984.

22. Mario Kaplún, *Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*. UNESCO, Santiago de Chile, 1995, p. 39.

RUTA DE APRENDIZAJE

A	B	C	D
Resolución de problemas (método de aprendizaje).	Adquisición de capacidad para desarrollar estrategias de uso inteligente de información	Comprensión de lo que se aprende.	Reflexión de lo aprendido, del conocimiento vinculado a un contexto y aplicable a nuevos problemas

Es guiado porque los y las docentes promueven en sus alumnos/as el desarrollo de niveles intelectuales mayores, facilitándoles los instrumentos culturales para ello. Esto garantiza que, de manera creativa, transformen su realidad y su cultura. El o la docente como guía —u otro/a alumno/a— funge de soporte o andamiaje temporal al que aprende, dándole pautas, buscando reflexiones o desencadenando procesos de búsqueda hasta que dominen su propia acción mediante su conciencia y propio control. Este hecho de control propio de lo que se aprende permite luego elaboraciones autónomas.

Entiendo claramente el resultado exitoso de promover trabajos de investigación bibliográfica por parejas, sobre todo cuando se juntaban alumnas que sabían buscar y recopilar información con chicas que nunca iban a la biblioteca. Luego éstas trabajaban muy bien solas.

Sigamos avanzando en la comprensión de cómo se aprende. Para el psicólogo y lingüista ruso Lev Vygotsky, el desarrollo de la inteligencia es un proceso cultural y por lo tanto social. La inteligencia es reflexiva y práctica; es decir, da la capacidad de pensar, de construir representaciones, generalizaciones, y también de hacer cosas manuales. Pero el desarrollo de la inteligencia se produce por medio de la educación: la acción docente, la cultura y la interacción entre alumnos/as. Estos tres elementos guían al alumno y a la alumna a un estadio de desarrollo denominado zona de desarrollo próximo, que es la distancia entre la capacidad de resolver de manera independiente un problema (nivel real de desarrollo) y el desarrollo potencial para resolver un nuevo problema con la ayuda o guía del docente o de otro/a compañero/a. Cuando ya no se necesita una guía significa que se dio el aprendizaje y así sucesivamente. Para él, todas las funciones superiores de la inteligencia se originan como relaciones entre personas.

Caray, es cierto, los alumnos y las alumnas también son facilitadores de aprendizajes. Este rol protagonista debe impactar positivamente en su autoestima, claro que sí.

Concluyamos esta interesante sección con el aprendizaje significativo de Ausubel. Para él, la apropiación de conocimientos y la incorporación de los mismos a la estructura mental personal pasa por comprender el significado de los mismos. Aprender es el proceso activo a través del cual se elaboran y asimilan significados, sentidos propios.

Dos son las condiciones para que se produzca la asimilación de sentidos o significados relevantes para quien aprende: la conexión con el conocimiento que ya posee —pues sólo así es posible establecer relaciones importantes con los nuevos saberes, con sus conocimientos previos— y la organización de los nuevos contenidos. Estos deben presentarse, por los y las docentes, de manera interrelacionada y secuenciada para que los alumnos encuentren la lógica de su articulación. La formación de un concepto o el aprendizaje de contenidos sigue más o menos este proceso:

- a. Relación con conocimientos previos.
- b. Diferenciación del concepto nuevo de otros conceptos ya aprendidos.
- c. Integración de conceptos.
- d. Generalización: Abstraer características comunes.
- e. Representación del nuevo concepto o contenido por medio de símbolos lingüísticos.
- f. Transferencia: Posibilidad de utilizar lo aprendido para resolver situaciones nuevas y seguir aprendiendo.

Y la memoria, ¿tiene que ver con alguno de estos procesos?

La memorización es una operación mental importante para Ausubel, pero no la memorización mecánica repetitiva. La construcción significativa de conceptos o contenidos conduce a una memorización comprensiva que se da luego de su representación por medio de símbolos lingüísticos (palabras, nombre). Su almacenamiento en la memoria permitirá su disponibilidad inmediata.

Estas explicaciones me están ayudando a identificar un conjunto de aparentes problemas de aprendizaje en mis alumnos. No sólo les afecta negativamente la malnutrición o los escasos recursos de la escuela, sino también cómo estamos enseñando sin tomar en cuenta cómo aprenden ellos y ellas.

Algunas consideraciones importantes

1. Prejuicios y estereotipos como parte de los saberes previos

La importancia de los conocimientos previos radica en que constituyen las estructuras cognitivas, los esquemas conceptuales sobre los cuales nuestros alumnos y alumnas inician el aprendizaje, y sólo podrán atribuirle significado a lo nuevo desde esos esquemas, reelaborándolos, re-interpretándolos, estableciendo nuevos vínculos. Por lo tanto:

Hay una relación directa entre la calidad y cantidad de los saberes o aprendizajes previos, los vínculos que se establecen entre ellos y la posibilidad de aprender.

La idea anterior nos mueve a reflexionar un poco más sobre la relación directa que hacíamos entre los métodos de enseñanza y los resultados que obtenemos de nuestros alumnos, para fijar nuestra atención en su bagaje de conocimientos previos, que, repetimos, no son sólo conceptos, sino también experiencias, sentimientos, maneras de interactuar, etc.

Caramba, entonces ¿sus conocimientos previos pueden estar contruidos sobre la base de prejuicios, estereotipos, creencias falsas o ideas equivocadas?

En efecto, podemos encontrar que muchos de los conocimientos previos de nuestros alumnos y alumnas constituyen una limitación para construir nuevos aprendizajes por estar cargados de prejuicios, estereotipos e ideas equivocadas. No olvidemos que “las tramas de significación no están sólo compuestas por descripciones de objetos y experiencias, sino también por interpretaciones y valoraciones que buscan explicar y dar cuenta de los hechos”.²³ Entonces, el camino previo es el proceso de revisión y cuestionamiento de esos saberes, su desconstrucción²⁴ para luego iniciar la nueva fase de construcción.

2. Conexión entre saberes personales / vida real, cotidiana y saberes escolares / académicos o culturalmente establecidos

Parece ser que el conocimiento personal —que le permite al alumnado vivir y convivir en su medio— y el conocimiento escolar —que le sirve

23. Mario Kaplún. Ob. cit., p. 65.

24. Cfr.: E. Grossi Pillar, “Desconstruir no coracao do aprender”. Revista de GEEMPA. N.º 3. Porto Alegre, 1994.

para resolver las tareas o manejarse en el mundo escolar— andan permanentemente divorciados. Si entendemos que el aprendizaje en sí es un proceso de cambio, de nuestras maneras de conocer, de nuestras concepciones, actitudes, etc., deberá en su proceso reconciliar los saberes personales con los académicos, para enriquecerse mutuamente. Partir de los conocimientos previos personales es pertinente para romper esta dicotomía y que los alumnos y alumnas encuentren la funcionalidad de sus nuevos aprendizajes.

No lo había pensado, pero ahora que lo mencionan creo que es cierto. Cuando se trabajaron los temas de resolución de conflictos para evitar peleas absurdas y muchas veces violentas entre alumnos, no se tomaron en cuenta las prácticas e ideas que sobre esto tenían los chicos y las chicas... es más, el tono del psicólogo que invitamos era un poco intimidatorio. Luego de los tres talleres nada cambió. Las patadas, los insultos y las burlas seguían su curso.

3. *Experiencias más conceptualizaciones*

Compartir experiencias y realizar experiencias —experimentos— es una acción probadamente enriquecedora para el intercambio y producción de conocimientos. Analizarlas es fundamental para encontrar sentidos y significados valiosos, pero no basta para ampliar la estructura cognitiva de nuestras alumnas y nuestros alumnos. Para concretar un nuevo aprendizaje hay que llevar el proceso hasta la elaboración conceptual propia, que es la que se incorpora a la mencionada memoria comprensiva.

Esto se lo tengo que comentar a Olguita porque seguro la ayudara a pensar en su práctica. Ella no entiende por qué si sus chicos trabajan secuencias con historietas, líneas de tiempo sobre su propia vida y hasta álbumes familiares como fuentes documentales y se divierten y comparten... pero cuando en sus exámenes preguntan qué es una línea de tiempo y por qué es útil para la historia... las respuestas son muy vagas y muchas no se entienden.

4. *El lenguaje como herramienta del pensamiento*

Para Lev Vygotsky el lenguaje y su expresión juegan un papel capital en el desarrollo de las funciones cognoscitivas, del pensamiento. Nos recuerda que las personas tenemos la capacidad para elaborar y emplear símbolos lingüísticos —palabras— para comunicarnos, y que el uso común y colectivo de ellos construye cultura y se transmite de generación en generación. Las palabras nos permiten pensar y representar

la experiencia. Comunicarnos es esencial para la experiencia educativa; por ello, posibilitar el intercambio y construcción de mensajes entre nuestros alumnos contribuirá al desarrollo del pensamiento.

¡O sea que educar el lenguaje es educar el pensamiento!

5. *Nuevos aprendizajes y resistencias*

Acercarse a nuevos aprendizajes también supone, en muchos casos, enfrentarse a conflictos porque las personas nos resistimos a romper esquemas conceptuales y de vida. Sobre todo si esos nuevos aprendizajes ponen en cuestión nuestras creencias religiosas, nuestra identidad, nuestra manera de ser y estar en el mundo. Abordar las resistencias con paciencia es lo fundamental. Esto está muy ligado a los procesos previos de desconstrucción.

Esto está pasando ahorita mismo con nosotros, nos resistimos a mirar nuevos enfoques porque cuestionan en buena parte todo lo que hemos estado haciendo por años.

Incorporando nuevas teorías y enfoques en el aula

La Teoría de las Inteligencias Múltiples: una concepción holística de la inteligencia humana

¿Has percibido que algún alumno o alumna expresa con mayor claridad un contenido o concepto a través de dibujos o gráficos que mediante las palabras?, ¿y qué otros y otras manifiestan sus criterios e ideas de manera coherente por medio de la dramatización?, ¿o que la exposición de un video facilita la comprensión de determinados temas en unos más que en otros?

Claro, recuerdo que Juan Pablo era un trome en las dramatizaciones, su discurso como sus gestos nos transportaban a la época y tipificaban la posición sociopolítica del personaje. Sin embargo, en mis exámenes escritos no salía muy bien y yo no entendía qué pasaba. Me decía "bueno, aunque no es muy inteligente tiene talento para el teatro".

1. *Un poco de historia*

Desde 1970, aproximadamente, el psicólogo norteamericano Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, se interesó por los estudios de

inteligencia que se habían realizado hasta el momento y de las pruebas de evaluación de la misma, que pretendían cuantificarla. En 1979, la Universidad lo puso al mando del Proyecto Cero para que investigara el potencial humano, cuyos resultados se publicaron en el libro *Estados de ánimo (Frames of mind)* en 1983. Gardner se atrevió a cuestionar la validez de las pruebas de inteligencia, ya que éstas constituían preguntas o ejercicios que nunca antes había realizado la persona evaluada y en un ambiente artificial, ajeno a la misma.

¡Es verdad! ... cuando mis alumnas regresaban de las pruebas de inteligencia, que las tomaban junto a las de vocación profesional en 5° año, me decían cosas como: "Señorita, seguro salgo mal porque no entendía bien qué tenía que hacer, me hicieron unos ejercicios bien raros, seguro que sale que soy medio bruta". Nos reíamos mucho. Pero a otras se les notaba verdaderamente preocupadas.

2. Fundamentos

Gardner sostiene que la definición de inteligencia es muy limitada para abarcar las capacidades humanas y que por lo tanto el potencial humano va más allá de lo cuantificable como cociente intelectual. Para él la inteligencia es más pragmática, está relacionada con la capacidad para resolver problemas y crear productos.

La existencia de personas con cierta discapacidad mental, pero que muestran una sobresaliente capacidad para la música o el cálculo; las personas que sufrieron daños cerebrales debido a un accidente o enfermedad (parálisis cerebral parcial) y que han perdido la capacidad de hablar pero no otras capacidades que les permiten, por ejemplo, trabajar en la computadora, nos ayudan a cuestionar la existencia de una inteligencia: "La esencia de la teoría es respetar las abundantes diferencias que existen entre la gente, las variaciones múltiples en las formas de aprender, los diferentes métodos de evaluación y el número incalculable de maneras en que éstas pueden dejar una huella en el mundo".²⁵

Qué curioso, nosotros le llamábamos a esto habilidad, talento o hasta aptitud, pero no inteligencia. Es más, en la escuela decimos que un alumno es más inteligente cuando la nota de sus exámenes y prácticas en lenguaje y matemática son sobresalientes y si, además, sabe hablar en público, ¡Uyuyuy!

25. Howard Gardner, en el prefacio de *Inteligencias múltiples en el salón de clase*, de Thomas Armstrong, 1995.

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE *

INTELIGENCIAS	EXPRESIÓN DE PENSAMIENTO	GUSTOS Y PREFERENCIAS	NECESIDADES
<i>Lingüística</i> Empleo eficaz de las palabras en forma oral o escrita. Habilidad para manejar la sintaxis o estructura del lenguaje.	En palabras	Leer, escribir, narrar, desarrollar juegos de palabras, crucigramas, etc.	Libros, útiles de escritorio, papeles, diarios, revistas, diálogos, debates, conversaciones.
<i>Lógica matemática</i> Sensibilidad a relaciones y patrones lógicos, enunciados y propuestas, funciones y otras abstracciones.	Razonando	Experimentar, cuestionar, solucionar, armar rompecabezas, etc.	Objetos para explorar y analizar, visitas a museos, excursiones, materiales para ciencias, etc.
<i>Espacial</i> Percepción acertada del mundo visual y espacial y para transformar estas percepciones.	En imágenes y dibujos	Diseñar, dibujar, visualizar, esbozar, etc.	Videos, películas, bloques de construcción (lego), diapositivas, juegos de imaginación, etc.
<i>Física y cenestésica</i> Sensibilidad y empleo del cuerpo para percibir y comunicar, para producir y transformar cosas.	A través de sensaciones somáticas	Bailar, correr, saltar, construir, tocar, hacer gestos, etc.	Teatro, deportes, aprendizaje manual, juegos físicos, cosas para construir, etc.
<i>Musical</i> Capacidad para percibir, distinguir, transformar y expresar formas musicales.	A través de ritmos y melodías	Cantar, tararear, silbar, seguir ritmos con las manos, escuchar, etc.	Tiempo para cantar, asistir a excursiones o conciertos, escuchar música en casa, tocar instrumentos musicales, etc.
<i>Interpersonal</i> Percepción y distinción de estados de ánimo, intenciones, motivos y sentimientos de otras personas.	Pidiendo opiniones sobre sus propias ideas	Dirigir, organizar, relatar, meditar, asistir a reuniones, etc.	Trabajos y juegos grupales, reuniones sociales, eventos comunales, clubes, etc.
<i>Intrapersonal</i> Capacidad de conocimiento propio y habilidad para actuar adaptadamente sobre la base de este conocimiento.	Muy íntimamente	Definir metas, meditar, soñar, planificar, estar consigo mismo/a.	Tiempo a solas, alternativas de diversión, lugares para sí, etc.

Esto me hace pensar mucho sobre el conjunto de estrategias de enseñanza y proceso de aprendizaje que promovemos en el aula. ¿Están más dirigidas a las inteligencias lingüísticas y lógico matemáticas! Y los exámenes, los juegos florales, la preparación pre-universitaria..., todo apunta hacia estas dos, y las demás, ¿realmente son tan importantes?

Hagamos algunas precisiones sobre esta teoría para comprenderla mejor y poder encontrar su utilidad en nuestro trabajo.

- a. Esta teoría propone una visión integral, holística de los procesos cognoscitivos, de la manera en que las personas conocemos y aprehendemos el mundo, empleando nuestras inteligencias para solucionar problemas.
- b. Las siete inteligencias funcionan juntas pero de manera diferente en cada persona, algunas inteligencias las tenemos altamente desarrolladas, medianamente o en un nivel inferior en comparación con otras personas.
- c. Potencialmente podemos desarrollar todas las inteligencias a un nivel adecuado, esto es lo deseable, aquí la importancia de la escuela para tal fin.
- d. Al decir que funcionan juntas estamos diciendo que funcionan recíprocamente y dentro de un contexto culturalmente valorado; por ejemplo, para hacer un periódico mural sobre los grupos juveniles de la localidad se tiene que ubicar y visitar los locales de las agrupaciones (i. física), contactar y hacer entrevistas (i. interpersonal), escribir artículos (i. lingüística), diseñar el mural (i. espacial), calcular el espacio para distribuir los materiales (i. lógico matemática), etc.
- e. Hay diferentes y variadas maneras de ser inteligente, no hay normas ni parámetros para medir la inteligencia en cada categoría. Por ejemplo, las personas analfabetas pueden tener una excepcional inteligencia lingüística por su gran capacidad de narrar historias y manejar un lenguaje verbal rico en vocabulario.
- d. Las diferentes teorías evolutivas (Piaget, Erikson, Chomsky, Vygotsky, etc.) son importantes para comprender las siete inteligencias; cada una tiene su propia trayectoria de desarrollo, apogeo y declinación y este proceso está marcado por la participación de la persona en un tipo de actividad culturalmente aceptada. Por ejemplo, la inteligencia musical aparece a temprana edad y con estímulos puede llegar a la excelencia en la adolescencia y mantenerse hasta edad muy avanzada.

¿Significa que si no las estimulamos en el momento adecuado podemos limitar su desarrollo? Con razón escuché alguna vez en una capacitación que la capacidad para relacionarse asertivamente con los demás dependía mucho del trato que recibimos de nuestros padres y la comunicación que se establecía en la familia, pero desde pequeños. ¿Será distinto en el caso de las otras inteligencias?

3. *Experiencias cristalizantes y paralizantes*

Para Amstrong, quien aplicó esta teoría durante muchos años en situaciones cotidianas del aula, existen dos procesos fundamentales en el desarrollo de las inteligencias. Estos están constituidos por experiencias cristalizantes y experiencias paralizantes. Una experiencia cristalizante es aquella que activa una inteligencia y promueve su desarrollo hacia la madurez de la misma; el gozo, placer, la necesidad de seguir haciendo cosas, de probar, acompañan estas experiencias. Por el contrario, la experiencia paralizante cancela el desarrollo de una inteligencia, la desactiva, y generalmente produce sentimientos de temor, fastidio, vergüenza.

Por supuesto que existe un conjunto de factores que contribuyen a que una experiencia active o desactive una inteligencia. Nos referimos al acceso a recursos, las preferencias de los padres, la disponibilidad de tiempo, el ambiente físico y geográfico, etc. En la planificación y diseño de las experiencias educativas, los y las docentes deben alternar las inteligencias de manera tal que cada una —que está en estrecha relación con las otras— tenga un tiempo adecuado para desarrollarse, ejercitarse y madurar.

¡Uy! Me estoy sintiendo avergonzada ..., Micaela compuso una canción, a iniciativa suya, sobre el embarazo adolescente y me pidió para cantarla en clase y yo no acepté pensando que se trivializaría el tema y que provocaría risas y comentarios.

4. *Relación con modelos educacionales*

Si recordamos con claridad, ya Rousseau, Montessori, Froebel, Dewey, Freinet decían que las personas aprendemos a través de la experiencia (pedagogía activa) y no escuchando solamente lo que otros y otras saben (pedagogía verbal). La teoría de inteligencias múltiples nos plantea un modelo educacional multimodal; es decir, que toma en cuenta un conjunto de procedimientos y métodos en función a las inteligencias de los alumnos y alumnas, explicando y comprendiendo por qué funcionan bien para unos y para otros no. Su acento está en la posibilidad de

desarrollar el potencial humano, activarlo en todas sus dimensiones. Esta característica la hace compatible con un conjunto de enfoques y modelos pedagógicos:

MODELO EDUCATIVO O ENFOQUE PEDAGÓGICO	TEORÍA DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	EXPERIENCIAS QUE DESARROLLAN CAPACIDADES DE:
Aprendizaje cooperativo	Inteligencia Interpersonal	Empatía, comunicación asertiva con los y las demás.
Enfoque coeducativo	Inteligencia interpersonal e intrapersonal	Valorar y respetar la diferencia, conocerse a sí mismo/a.
Enfoque sugestopédico	Inteligencia musical, lingüística y espacial	Expresar armónicamente sus sentimientos e ideas empleando varios códigos.
Enfoque psicocorporal	Inteligencia cenestésica	Aceptar y amar su cuerpo, conectarse con su sabiduría.

Tal vez en clase nosotros hemos estado activando o desactivando las inteligencias sin darnos cuenta de ello..., qué importante es reflexionar sobre el sentido de lo que hacemos y hacia donde estamos yendo, ¿verdad?

Esta teoría nos permite revisar nuestro estilo didáctico en el salón de clases y recrearlo con un conjunto de actividades significativas que contribuyan al desarrollo de las inteligencias, activándolas. A la vez nos induce a una mirada interior sobre nuestras propias inteligencias, desarrolladas o no desarrolladas, y a observar cómo influyen en nuestro trabajo pedagógico.

***Pedagogía para la equidad de género:
precisando sentidos y aproximándonos a sus contenidos***

Sabías que en la escuela peruana:²⁶

¿Las expectativas de los y las docentes respecto al rendimiento de su alumnado en el área de Ciencias es mucho más alta en sus alumnos que en sus alumnas?

¿La interacción de los y las docentes con los alumnos es mayor y frecuente en un 45% a la interacción que establecen con las alumnas?

¿Los textos escolares de todas las materias no hacen visible a la mujer como creadora de conocimientos y cultura?

¿Los ritos de masculinidad, cargados de violencia y falta de respeto, son percibidos en la escuela como naturales y no se cuestionan como tales?

¿Aun el aprendizaje del deporte y las actividades físicas está contaminados de prejuicios que limitan el desarrollo de la fuerza y destreza física en las adolescentes?

¿Se promueve que las adolescentes escojan opciones técnicas más diversas, como electricidad o carpintería, pero de ninguna manera acercan a los varones a opciones técnicas consideradas femeninas?

Entonces, ¿la escuela reproduce discriminación y desigualdad entre hombres y mujeres?

Estas dos últimas interrogantes son acertadas porque hay distancias que deben mantenerse entre mujercitas y hombrecitos, pero las primeras, ¡ni hablar! Yo interactúo igual con chicas y chicos, ¡háganme el favor!

Empecemos diciendo que la escuela sí reproduce discriminaciones de manera imperceptible, que la cultura escolar está impregnada de prácticas discriminatorias sutiles y no tan silenciosas, y que el papel de los y las docentes es crucial en la reproducción, permanencia o transformación de las mismas. No nos asustemos por ello, lo hacemos de manera inconsciente, "sin querer queriendo".

Y es que los contenidos y prácticas educativas, así como las interacciones entre pares, reproducen históricamente formas de pensamiento de la cultura hegemónica y reflejan estilos de vida y de relaciones sociales, políticas y económicas. Esta cultura hegemónica, entre otras cosas, tiene una matriz ideológica patriarcal de larga data y que aún es difícil

26. Teresa Tovar S., *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Tarea, Lima, 1998.

remover desde sus cimientos. Nos estamos refiriendo a la concepción que el rol y aporte principal de las mujeres en la sociedad es el ser madres y esposas y hay que educarlas para que cumplan esa función en la vida. Su espacio natural es, pues, el hogar y si salen de él para estudiar no deben descuidarlo nunca. En cambio, se concibe a los varones como líderes sociales por naturaleza y su aporte principal es producir y dirigir no sólo la vida del hogar, sino de la sociedad en su conjunto. Su espacio es lo público.

Parece increíble pero muchas personas aun piensan así ... Ahora nomás, yo preguntaba a mis colegas si para las elecciones iban a votar por alguna mujer y se mataron de risa. No pues —me dijeron—, no tienen ideas propias. No supe qué decir.

Los estudios de género y la irrupción de mujeres —y de algunos hombres— en escenarios antes insospechados (grupos políticos, asociaciones científicas, organizaciones feministas, minorías sexuales, liderazgo barrial, etc.), han cuestionado los patrones de comportamiento aprendidos y enraizados en nuestras conciencias y, por lo tanto, en nuestra manera de ser, hacer y relacionarnos.

Cuando hablamos de género nos estamos refiriendo a un concepto y a la vez a un enfoque de análisis de la realidad, también educativa, que nos posibilita entender las diferencias socialmente construidas a partir de las incuestionables diferencias biológicas entre mujeres y hombres, que han teñido sus procesos identitarios, sus relaciones de poder y sus posibilidades de acceso a oportunidades de desarrollo de manera justa y equitativa.²⁷

Del mismo modo, han dejado su impronta en la convivencia social de los géneros:

- Voces y silencios aceptados socialmente.
- Protagonismos e invisibilidad entendidos como naturales.
- Violencia y abuso de poder explicados como pulsiones masculinas.

Los modelos culturales de ser, hacer y sentir como hombres “masculinos” y mujeres “femeninas” tienen como base las diferencias biológicas-sexuales y consecuentemente han construido desigualdades sociales. Lo femenino ha sido subvalorado históricamente y relegado a la esfera privada y doméstica y lo masculino exactamente a lo inverso: sobrevaloración y vida pública. Los modelos ya están cambiando, pero a paso lento y con muchas resistencias.

27. La tasa de analfabetismo para la población rural femenina es de 36%, persisten diferencias entre el nivel educativo alcanzado por hombres y mujeres. La violencia

Caramba, es innegable todo esto, pero ¿desde la escuela podemos hacer algo? Soy consciente de que yo misma tengo muchos prejuicios al respecto y va a ser difícil el cambio porque este enfoque pedagógico toca fibras muy finas de nuestra identidad.

Si analizamos la historia de la educación pública en nuestro país y los sustentos ideológicos de la exclusión e incorporación de determinadas poblaciones al sistema educativo nacional —población femenina, minorías sexuales, población indígena, negra, de escasos recursos, bilingüe, etcétera—, comprenderemos la complejidad que supone el reto de pensar en una educación democrática que atienda los intereses y necesidades de ambos sexos, pues al hacer este recorrido histórico saltan a la vista las diferencias sustanciales que han marcado la educación de mujeres y hombres en nuestro país.²⁸

Diferencias que revelan cómo se han ido construyendo, instalando y sellando contratos significantes de un orden simbólico,²⁹ por los que se espera que la mujer y el hombre desempeñen papeles opuestos y hasta antagónicos, negando a ambos —especialmente a la mujer— la posibilidad de desarrollar integralmente sus capacidades humanas.

En España, Francia, Chile o Argentina, a la pedagogía por la equidad de género se le conoce con el nombre de coeducación y pone de manifiesto su esencia crítica respecto de la escuela mixta (constructora); en otros países se la llama Educación no sexista. Consideramos que la adición a la expresión coeducación de la frase para la equidad de género asegura su cabal comprensión.

1. *Fundamentación*

La pedagogía para la equidad de género nace de la constatación de que la escuela es una instancia socializadora de discriminación de género, que refuerza la construcción de identidades masculinas y femeninas sin cuestionar la carga negativa de estos procesos para el desarrollo de potencialidades humanas para ambos sexos. Ella está incluida en la llamada educación democrática o educación para la convivencia democrática.

contra la mujer sigue siendo un grave problema social y es recurrente la violencia sexual contra las niñas y adolescentes. El acceso a determinados puestos de trabajos y carreras es limitado para las mujeres.

28. Las mujeres acceden a la educación pública elemental recién a inicios del siglo XX y su currículo tenía como propósito habilitarlas para la vida doméstica y de recogimiento.
29. Jeanine Anderson, *Sistemas de género, redes de actores y una propuesta de formación*. CEAAL/REPEM, Montevideo, 1997.

La pedagogía de género postula una transformación profunda de toda la institución educativa. Transformación que involucra cambios en:

- Las personas (docentes, alumnado, padres y madres de familia).
- Las interacciones (entre pares, docente/alumno, madres-padres/hijos-hijas).
- El lenguaje (oral, escrito, gráfico, corporal como visibilizador de hombres y mujeres)
- Los espacios (democratizando el uso del patio, los talleres de técnica, etc.).
- El currículum explícito (incorporando los aportes de las mujeres a la cultura y contenidos relevantes para la convivencia respetuosa entre los sexos).
- El currículum implícito o invisible (mostrando su contenido discriminatorio y neutralizándolo).

En fin, en todo aquello que representa un ordenamiento de la realidad que restringe el desarrollo integral de ambos sexos. Significa empezar a desmontar, desde la escuela, la estructura cultural-simbólica de los sistemas de exclusión de géneros, lo cual es un proceso lento y progresivo.

Este esfuerzo supone discusiones nacionales y públicas, pero también intencionalidad de cambio en cada comunidad educativa.

Estoy revisando el diseño curricular básico de educación secundaria y me doy cuenta que los ejes curriculares de identidad y conciencia democrática, así como el contenido transversal de identidad y relaciones de género, promueven de alguna manera este enfoque.

2. *Cuestión de prácticas: el currículum oculto*

El currículum oculto³⁰ tiene un alto contenido discriminatorio de género. Las alusiones y expectativas diferenciadas sobre el comportamiento y el rendimiento de chicos y chicas van sesgando sus autopercepciones y autoestima.

30. Término acuñado en 1984, desde el campo de la sociología de la educación y que hace referencia a todo aquello que la escuela enseña sin proponérselo, sin que sea parte explícita del currículum. Son símbolos, valores y pautas de comportamiento que se "enseñan" a través del lenguaje, las interacciones, los modelos de ser docente, las normas, etc. Forman parte de la rutina escolar, de acciones cotidianas casi mecánicas.

Ya estoy entendiendo. Cuando yo digo cosas como: "A ver chicos, cómo se han dejado ganar por sus compañeras en este examen de matemática", estoy dando dos mensajes ocultos y reforzadores de discriminación:

1. Los varones no deben dejarse ganar por las mujeres.
2. Las matemáticas son de dominio masculino.

Este desmontaje tiene como estrategia pedagógica fundamental la intervención intencional en el currículum oculto —que de esta manera deja su carácter implícito y se incorpora como pilar del currículum explícito, vertebrándolo—, proponiendo y construyendo a través de él nuevos imaginarios de persona, de cuerpos sociales, de hombres y mujeres, enriqueciendo las relaciones humanas al liberarlas de moldes ya insostenibles.

Para este paso fundamental y significativo en la vida de los escolares, quienes asumen un rol protagónico son los y las docentes, posibilitando a través de sus interacciones cotidianas nuevas maneras de ser, hacer y sentir, que trasciendan las diferencias sexuales.

Esto es clave y no me había dado cuenta de su importancia. Cuando por ejemplo designo principalmente a las chicas las labores de decoración del aula para la semana de la juventud y les digo a los chicos que se encarguen de la limpieza del aula, "del trabajo sucio" (cargar carpetas, barrer y encerar), estoy limitando las posibilidades de desarrollo de aspectos estéticos y de sensibilidad de los chicos.

En el caso de las identidades femeninas, esta intervención pedagógica intencional abre nuevas puertas que posibilitan a las mujeres, desde niñas, vivir el proceso de individuación fundamental para los procesos posteriores de autoestima, seguridad, autodeterminación y autonomía, ya que la identidad femenina está fuertemente afincada en relación con los y las demás y no en sí misma, a diferencia de la identidad masculina. En este sentido se replantean los juegos tradicionales más pasivos de las mujeres, los referentes protagónicos en la esfera de lo maternal/doméstico, etc. En pocas palabras: se resignifica lo femenino quitándole el sentido socialmente peyorativo a los contenidos anteriores: fragilidad, inseguridad, ingenuidad, emotividad, abordaje holístico de los problemas, etc. Se le otorga la autoridad de experiencia humana femenina incorporándola a las competencias curriculares.

Del mismo modo, las identidades masculinas hegemónicas (predominantemente agresivas, violentas, públicas y competitivas) y sus ritos de consolidación —juegos toscos, peleas, iniciación sexual, poder sobre

las mujeres, etc.— se ven resquebrajadas por experiencias de aprendizaje que incorporan la capacidad de emocionarse y expresar verbalmente los sentimientos, habilidades domésticas, cooperación, etc.

Ambas identidades se nutren de lo mejor de la experiencia del otro y al hacerlo se resignifican, se despojan de estereotipos y máscaras, se liberan.

Es importante propiciar interacciones diferentes entre varones y mujeres, donde ambos puedan aprender a valorar al otro y a la vez romper con sus propios moldes de género.

3. *Los contenidos y saberes*

Por otro lado, la pedagogía de género se propone cuestionar y enriquecer los saberes transmitidos a través de las asignaturas o cursos, en la medida en que tienen una incuestionable marca androcéntrica:³¹ el punto de vista del hombre como partida del discurso lógico/científico.

Así, postula la inclusión sistemática de estudios, investigaciones, experiencias y reflexiones de historia, filosofía, literatura, física, astronomía, economía, sexualidad, religión, etc., desarrollados, dirigidos, escritos y vividos por mujeres del país y de todo el mundo —que han sido excluidos, invisibilizados y relegados por años de la enseñanza escolar y demás espacios de la cultura oficial.

Qué curioso, nunca me preocupé por este vacío en los temas que enseño. Y es cierto, los materiales que usamos nos presentan a los varones como los grandes descubridores, científicos, literatos, creadores de teorías y fórmulas, protagonistas de la historia ..., y las mujeres, ¿dónde están?

En esta línea, el currículum escolar también se beneficia con la incorporación de la perspectiva crítica de las ciencias, que pone en evidencia el uso del poder del conocimiento para el control social, despojándolo de su supuesta objetividad y neutralidad. Del mismo modo, relevará el papel y la riqueza de las subjetividades en la construcción del conocimiento.

31. Ver Rita Carrillo M. y Eduardo León Z., *Descubriendo el género en la escuela*. Tarea, 1998.

La educación científica de las niñas y de las mujeres cobra una especial relevancia, ya que las ciencias y la tecnología no sólo son un área específica cuyo fin es la formación para futuras carreras, sino también un componente importante de la cultura y del desarrollo personal. A la hora de elaborar el currículum, la educación científica tiene que ser consciente de las desigualdades históricas de género que encuentra y de las desigualdades de tratamiento que practica [...] Es necesario también cambiar la imagen masculina de la ciencia y su presentación en el currículum escolar.³²

Del mismo modo, plantea la incorporación de saberes transformadores, como la reflexión crítica de los procesos de construcción de las identidades y las relaciones de género, la formación para el trabajo reproductivo, las reparaciones de artefactos de uso doméstico, la economía y el trabajo reproductivo, la comunicación corporal asertiva, la cultura cooperativa, la educación ciudadana o política, etc.

Algunos de estos saberes transformadores son susceptibles de incorporación al currículum a través de competencias, asignaturas y en otros casos como objetivos transversales; es decir, aquellos que trascienden a un dominio específico del saber y que están orientados al desarrollo personal (conducta moral y social). Para dar legitimidad a estos transversales (por ejemplo la atención y cuidado de los y las demás) habría que hacerlos operativos de manera explícita e implícita en diversos espacios de la escuela. Por ejemplo, en la organización, los acuerdos de convivencia o normas de disciplina, el desempeño cotidiano de maestros y maestras, etc.

4. *Otros factores*

Materiales educativos

No queremos dejar de nombrar la función de los materiales (textos escolares, afiches, películas, etc) en la reproducción de discriminación de género. Se han realizado algunas investigaciones nacionales, muchas internacionales (Francia, España, Bélgica, Ecuador, Guatemala, Argentina, etc.) y estudios a petición de la UNESCO, sobre los patrones de género presentes en textos escolares, álbumes preescolares, cuentos, historietas y todo material gráfico que llega a la escuela.

32. Esther Rubio Herráez, "La posición de las mujeres en la ciencia y en la tecnología en España". En: *La formación científica de las mujeres*, René Clair (editora), p. 19.

Los resultados de las investigaciones más recientes siguen arrojando las mismas conclusiones: son sexistas (y marcadamente racistas) no sólo por la presentación de estereotipos (mujeres y niñas en espacios domésticos, profesiones socialmente “femeninas”, con alusiones a su estado civil, rasgos de personalidad poco asertivos, etc. Y varones y niños en el espacio público, ejerciendo profesiones “masculinas”, en puestos de liderazgo, sin alusiones a su estado civil, rasgos de personalidad asertiva), sino también por lo que ocultan, lo que no hacen visible y sí es parte de la realidad: mujeres líderes en espacios públicos, varones asumiendo la responsabilidad del trabajo doméstico, mujeres empresarias, varones en la moda, niñas representantes de la organización estudiantil de su centro educativo, mujeres científicas y militares, niños jugando con muñecas, etc.³³

Estas subrepresentaciones, exclusiones, subvaloraciones y estereotipia de las personas en razón a su sexo se van fijando en las mentes de niños, niñas y adolescentes de manera inconsciente, a fuerza de repetirse, hasta sesgar la realidad y la acción de las personas en ella. Más aún si estas imágenes están acompañadas de un lenguaje que refuerza la invisibilidad de las mujeres porque no las nombra por el uso y abuso del masculino como genérico.

La organización escolar

La revisión histórica anterior nos permite mirar la organización escolar con otros ojos y encontrar en ella la presencia de estructuras y relaciones de poder de género. Sólo mencionaremos algunos de estos aspectos: el estilo de gestión administrativa y el perfil de mando en la escuela, la casi nula presencia de maestros en la educación preescolar (nidos y jardines de infancia) y los primeros grados de primaria, las celebraciones cívico-patrióticas y los valores que resaltan, la distribución y el uso del patio durante el recreo, la disciplina escolar y sus símbolos, etc.

Podemos darnos cuenta que este enfoque dialoga con los marcos pedagógicos constructivistas de la nueva propuesta curricular y de manera especial con las competencias de las Ciencias Sociales y los temas transversales. Las estrategias pedagógicas que deriven de la incorporación de este enfoque resultarán en la construcción de identidades de género más integradas y relaciones de justicia, solidaridad y respeto entre las personas.

33. Rita Carrillo M., “Descubriendo una pedagogía de género”. Documento interno. Tarea, Lima, 2000.

Así, una escuela pública resignificada, a la luz de los cambios y las brechas sociales que marcan la vida de nuestros chicos y chicas, es el espacio privilegiado para proponer y ensayar estilos de convivencia que favorezcan el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas, para construir hechos de equidad desde las aulas, para vivir la democracia.

El Estado peruano ha asumido compromisos y firmado acuerdos internacionales con el fin de promover una educación que asegure la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres y enfrente todo tipo de discriminaciones.

Curiosamente, la sociedad parece reclamar más que nunca un tipo de valores diferentes de los puramente productivos. Son los que han venido a denominarse valores reproductivos: la ternura, la solicitud hacia los demás, la atención a lo concreto e individual, etc. Sin ellos la sociedad perece. Estos valores, tradicionalmente femeninos, han de ser compartidos por ambos sexos. Ni la mujer puede sola responsabilizarse de ellos —han pasado muchas cosas y nos encontramos en unas circunstancias sociales muy diferentes a la de nuestras madres— ni, aunque pudiesen, quisieran ya hacerlo. Son valores que corresponden a la persona como tal, no al hombre o a la mujer [...]

El aprendizaje cooperativo

¿Te ha pasado que cuando tus alumnos y alumnas emprendieron alguna tarea o actividad en grupo, con un nivel de organización y buena participación de todos, lograron resultados inesperados hasta para ellos mismos?, o por el contrario, ¿sucede que tus chicos y chicas tienen serios problemas para asumir acciones colectivas aún habiendo un interés común?, ¿has notado actitudes poco solidarias de alguno o alguna frente a un problema ajeno?

A ver, ¿de qué se tratará este enfoque? Porque hoy, ¿quién habla de cooperar? Por el contrario se fomenta por todos lados la actitud competitiva como necesaria para 'triunfar' en la vida y esto promueve un individualismo atroz [...].

Este enfoque orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el desarrollo de actitudes y valores democráticos en los y las estudiantes, así como el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

34. María Victoria Gordillo, "La mujer ante el siglo XXI". En: *Vela Mayor*, revista de Anaya Educación, N.º 7, 1995.

1. *Fundamentos*

Con el aprendizaje cooperativo pasa lo mismo que con las propuestas constructivistas del conocimiento: es presentado como nuevo, pero sus antecedentes se remontan a tiempos lejanos; los encontramos fundamentalmente en Montessori, Makarenko, Dewey, Freinet y otros excelentes pedagogos y pedagogas que investigaron el enorme potencial educativo de las interacciones entre alumnos y alumnas, para promover la solidaridad, el respeto, el interés por el bien común, etc. Ellos vieron en estos contactos el ideal democrático de la sociedad.

Estos autores coinciden de una u otra forma en que la persona nace y muere conviviendo con otros y otras. Esta convivencia social se desarrolla en las instituciones como la familia, la escuela, el trabajo; pero es la escuela el espacio donde las personas experimentamos una vida social más amplia y cercana a la vida en la que nos insertaremos cuando adultos/as.

Como hemos visto líneas arriba, la escuela también enseña tradiciones, normas y valores de la comunidad. Está organizada en función a ellas y es a través del currículum oculto o pedagogía invisible, especialmente, que se regulan las interacciones, la participación y las situaciones de enseñanza-aprendizaje. La escuela puede promover actitudes y valores autoritarios como democráticos, puede enfrentarse como propuesta de interrelación a los graves problemas de convivencia social (injusticia, violencia, indiferencia, pasividad, anomia, individualismo exacerbado), pero también puede profundizarlos.

El informe para la UNESCO, de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, enfatiza que la agudización de las desigualdades en el mundo exige una reacción de nuestra conciencia, un despertar ético para reconstruir las comunidades humanas solidarias. ¿El aprendizaje cooperativo va en ese sentido?

Sí, el aprendizaje cooperativo no sólo busca que los alumnos y alumnas aprendan contenidos temáticos en grupos, sino que aprendan a relacionarse, a convivir, a aceptar las diferencias y la interdependencia humana.³⁵ De hecho, es un elemento valioso para promover la participación de los y las estudiantes en clase, pero su sentido profundo es el de fomentar una actitud participativa, crítica y solidaria en la sociedad.

35. María L. Fabra, "El aprendizaje cooperativo". En: *Revista Aula*, N.º 9. Barcelona, 1992.

Las metas de este enfoque son:

- a. Los alumnos y alumnas aprendan a aprender de los demás y a hacer cosas juntos.
- b. Cada integrante debe aprender a reconocer sus cualidades y habilidades y ponerlas a disposición del grupo para lograr una meta común.
- c. Cada integrante aprenderá a desarrollar cualidades y habilidades que tienen los demás y que le benefician personalmente y grupalmente.
- d. El grupo se constituye en un real espacio de convivencia solidaria y lugar de realización de proyectos de interés y beneficio común.

Me gusta mucho este enfoque. Las salidas individuales a problemas que en sí son colectivos, nos desgastan y desalientan, eso lo estamos viviendo descarnadamente en estos tiempos. ¿No les parece?

2. *Algunas características*³⁶

Rol docente y formación de grupos

Este enfoque de trabajo pone énfasis en el papel del docente en la formación de los grupos. El ser amigos/as, vecinos/as, etc., no es tomado en cuenta para trabajar juntos en el aula o fuera de ella. La iniciativa de los alumnos para agruparse queda relegada por las siguientes razones pedagógicas:

- En la vida cotidiana uno/a se relaciona con una variedad de personas y no sólo con las amistades.
- Todas las personas tenemos mucho que aprender de las demás y viceversa. En la escuela, por amiguismo, no llegamos a descubrir las habilidades y cualidades de otros/as estudiantes con quienes espontáneamente nunca nos juntaríamos en un grupo.
- Los grupos mixtos, hombres y mujeres, facilitan la valoración positiva de los sexos y contribuyen a develar estereotipos y prejuicios sexistas.

36. Para mayor información ver María L. Fabra, Cuadernos para la Coeducación, N.º 11. UAB, Barcelona, 1996.

- Los grupos mixtos (variedad racial, cultural, religiosa, geográfica, etc.) favorecen el diálogo intercultural, la valoración positiva de la diversidad y el respeto a la diferencia. Asimismo, la interacción permite el cuestionamiento y posterior develación de mitos, prejuicios y estereotipos sociales.

Pero, ¿no será contraproducente forzar estos grupos? Tal vez los alumnos o alumnas más opacados en el aula serán objetos de burla mayor si en su grupo está el más bacancito, por ejemplo.

Evidentemente, las resistencias de los alumnos y alumnas se harán sentir en un primer momento, pero nosotros tenemos argumentos válidos y los podemos conversar con el aula en pleno. Además, los grupos no son definitivos una vez constituidos y eso deben saberlo los alumnos y alumnas. Cada cierto tiempo —un mes o más, nunca menos— los grupos se recomponen, de tal manera que en un año escolar cada alumno y alumna hará contacto y aprenderá de todos los integrantes de su aula.

Equilibrio entre cooperación y competición

El mundo de hoy nos bombardea, de diversas formas y medios, con mensajes que alientan la competición como ruta para llegar al ansiado liderazgo y a sentirnos ganadores/as permanentes. Pero la competición muchas veces está asociada con la utilización de cualquier recurso para ganar, para lograr los objetivos, incluso perjudicando a personas y faltando a la ética. Ejemplos de la vida cotidiana nos sobran.

El aprendizaje cooperativo no descarta la competición, pero no la que echa mano de cualquier recurso, sino la que se convierte en un elemento motivador y activador de habilidades y capacidades para lograr un objetivo grupal. No se trata de demostrar que se es mejor que otro grupo, sino demostrar que el grupo hizo un buen trabajo. La productividad individual y grupal se incrementan notablemente y la reflexión sobre el proceso de trabajo contribuye a cambiar y mejorar, a reconocer fallas individuales y grupales, a asumir con mayor responsabilidad un nuevo reto.

Esto último me parece clave porque por una mal entendida solidaridad de grupo muchas veces se pasan por alto conductas individuales inapropiadas y no se le permite a la persona reflexionar sobre sus limitaciones y su actuación equivocada. La persona no crece y el grupo tampoco.

Adquisición de contenidos

Las diferentes técnicas para el trabajo grupal, además de promover aprendizajes sociales, reportan una alta rentabilidad académica. Mo-

tivan, responsabilizan e invitan a participar activamente al alumnado en los procesos de aprendizaje de contenidos temáticos relevantes y significativos. Para lograr este objetivo estrictamente académico, él y la docente:

- a. Seleccionarán la técnica adecuada según el grado de integración grupal que se haya logrado hasta el momento.
- b. Serán muy claros en la explicación de la técnica de trabajo grupal. Se preocuparán por verificar si las pautas han sido comprendidas por todo el grupo de trabajo.
- c. Confirmarán que cada integrante tenga una responsabilidad en el trabajo y que el protagonismo no resida en una sola persona.
- d. Estarán atentos a las posibles dificultades que se puedan presentar en el camino.
- e. Asesorarán el proceso de trabajo, facilitando la resolución de problemas o conflictos que puedan presentarse en el grupo.

Puede suceder que mientras algunas/os alumnas/os se sienten muy cómodos con las técnicas de trabajo grupal, otros/as las consideran una pérdida de tiempo y sientan que avanzarían académicamente haciendo un esfuerzo individual. Si al evaluar la técnica de trabajo las opiniones de nuestros alumnos y alumnas son desfavorables, preocupémonos de haber dado bien los pasos anteriores. Es nuestra responsabilidad fundamental que la técnica funcione o no, más allá de que algunos alumnos prefieran el trabajo individual.

¡Qué cierto es esto! Algunos colegas piensan que la autonomía en el aprendizaje es dejar que los alumnos y las alumnas trabajen solos, con mínimas indicaciones para el trabajo grupal. Y si los resultados son nefastos, mal grupo. ¡Imposible! Somos nosotros, los docentes, quienes diseñamos la ruta de aprendizaje y acompañamos el trabajo.

Las siguientes interrogantes contribuirán a mejorar nuestro trabajo en el aula cuando usemos técnicas grupales:

- ¿Qué objetivo de aprendizaje o qué competencia quiero desarrollar en mis alumnos y alumnas?
- ¿Qué técnicas de trabajo grupal contribuyen a lograr este objetivo?
- De todas ellas, ¿cuál es la más apropiada para el nivel de integración logrado en el grupo?

- ¿Cuánto tiempo es necesario para ejecutar eficazmente la técnica?
- ¿Qué descubrirán o experimentarán mis alumnas y alumnos empleando esta técnica?
- ¿Qué pautas o consignas debo transmitir al alumnado para que puedan ejecutar la técnica?
- ¿Son suficientemente claras y precisas las pautas que pienso dar?
- ¿Cómo puedo hacer el seguimiento del trabajo de cada grupo?
- ¿Es adecuado?
- ¿De qué manera puedo promover el análisis de la experiencia de trabajo? ¿Es adecuado?

Pedagogía psico-corporal

¿Recuerdas lo importante que era el cuerpo en los procesos de aprendizaje preescolar? Ya en los últimos grados de primaria y mucho más en secundaria, nuestro cuerpo va perdiendo importancia en los procesos de aprendizaje en la escuela. Es un contenido de anatomía y pieza clave en educación física, pero más allá de esto nada.

Es cierto, el aprendizaje preescolar está vinculado directamente al cuerpo y a todas las posibilidades que brinda éste para conocer el mundo. Los conocimientos del niño y la niña sobre sí mismos, su familia, sus pares y todo lo que los rodea tiene a su cuerpo como vehículo de aprendizaje. Y es un cuerpo activo, con movimiento, con vida, con energía, con sabiduría.

A medida que uno pasa a grados superiores de escolaridad, el cuerpo como tal va perdiendo importancia para el aprendizaje. La parte superior de él, la cabeza, va desplazando al resto y los miembros superiores, los brazos y manos adquieren una importancia sustancial. Pensar, hablar y escribir bien constituyen las habilidades más importantes y hay que demostrar continuamente que se poseen. Por otro lado, la disciplina “cuasimilitarizada” que ostenta la mayoría de colegios estatales se encarga de constreñir nuestros cuerpos a las posturas rígidas e inexpressivas, al movimiento calculado, al gesto solemne. Los ritos de saludo a las y los docentes hacen lo propio, estandarizan formas de expresar sentimientos y emociones muy personales.

Qué decir del castigo físico en la escuela y en la familia para “corregir la mala conducta”: se castiga al cuerpo como causante del “error”. Esta práctica, aún no desterrada de la cultura escolar, construye rela-

ciones contradictorias con nuestros cuerpos, de rechazo, de dolor, de represión. También los contactos corporales se han ido sexualizando o erotizando en sociedades fuertemente influenciadas por una práctica religiosa conservadora, que ve en la proximidad de los cuerpos una amenaza para las llamadas “buenas costumbres”.

El cuerpo se educa para encajar en moldes sociales que correspondan a una etapa de desarrollo, un género, una profesión, un estatus socioeconómico, etc., y la escuela cumple un papel importante en esto. Un cuerpo que camina a la adultez debe ser preparado para esta etapa. Es de niños moverse, tocarse, reírse, experimentar con el cuerpo, ser lúdico/a; no es de adultos hacerlo, mucho menos de adultos varones.

Pero está bien que sea así, uno tiene que darse su lugar y nuestras posturas corporales corresponden a lo que somos. No entiendo qué se pretende con esto.

Espérate, pues. Es cierto que nuestro cuerpo también es moldeado y que en la escuela muchas veces reprimimos la espontaneidad de nuestros chicos para saludarse o hacer algo en grupo o qué se yo, pero el cuerpo se afecta, ¿sí o no?

Por más que los tratados de pedagogía y psicología educativa reconozcan que la persona es una unidad indivisible de cuerpo y *psyqué* (pensamiento) y que la interacción social es connatural a los seres humanos, el cuerpo como tal queda relegado a la calidad de estuche del pensamiento y su cuidado apunta a conservar el buen funcionamiento mental.

Fundamentos

Sobrevaloramos la actividad intelectual, olvidamos que existimos por el cuerpo y que nuestra mente es parte de él. Como nuestro cuerpo está asociado con nuestras emociones y la sociedad no las reconoce importantes y más bien nos educa para el control de las mismas, se produce un distanciamiento entre el estado consciente de las personas y sus sensaciones corporales. Este distanciamiento produce resistencias ante la posibilidad de conectarse.

En respuesta a lo anterior surge el enfoque psicocorporal en la educación —que tampoco es una corriente nueva— que apuesta por una educación integradora del ser humano y de sus múltiples dimensiones (o inteligencias, diría Gardner). Es un enfoque que tiene como base las siguientes premisas:

- Existe una conexión irrefutable entre bienestar físico y psíquico. Ambos se sustentan y se corresponden. El ejercicio y movimiento corporal es muy útil para provocar cambios en los estados de ánimo.
- Existe una relación complicada y contradictoria con el cuerpo porque por socialización de género, especialmente, los cuerpos de las mujeres y los hombres han sido alienados (cuerpos de mujeres: inseguros, preparados para cuidar de otros cuerpos; cuerpos de hombres: rígidos, preparados para demostrar poder y fuerza física).
- El cuerpo es fuente de sabiduría, creatividad y placer: cuerpo que acoge ante el llanto, que produce serenidad con un masaje, que provoca placer con una caricia.
- Es un importante medio de autoexpresión y expresión: el hecho de sentirse bien con su cuerpo se traduce en las interacciones cotidianas; una actitud corporal nos dice si una persona se siente valiosa y valorada.
- La escuela es un espacio privilegiado para reconstituir, cambiar la relación con el propio cuerpo y con los demás.

Vaya! Realmente nuestras visiones y valoraciones de lo corporal están impregnadas de prejuicios y hasta tabúes instalados en nuestras mentes, precisamente por una socialización llena de ambigüedades respecto de nuestro cuerpo y el cuerpo de los y las demás.

Si nos damos cuenta, el cuerpo es el escenario inmediato de los derechos humanos, de su afirmación o violación.³⁷ Nuestra humanidad se materializa en el cuerpo, nuestra identidad es primero física y constituye la base para el desarrollo de nuestras ideas, actitudes y habilidades. Reconocer esto significa aceptar que la dignidad humana representa, en primera instancia, la dignidad de nuestro cuerpo. Promover su revaloración y respeto debe ser una tarea educativa de primer orden.

37. Enrique Bello, "El lenguaje del cuerpo en la educación en derechos humanos". Documento interno del PIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago de Chile, 1991.

Integrando lo corporal a la práctica pedagógica

1. Los objetivos

Desde el marco de la educación para el respeto de los derechos humanos se proponen algunos objetivos pedagógicos para el desarrollo del lenguaje corporal:³⁸

- Reconocer el rol del cuerpo y el lenguaje corporal en el proceso educativo como fuente de percepción, encuentro consigo mismo, con las demás personas y con el espacio circundante.
- Generar y valorar progresivamente relaciones de confianza e integración entre el educando.
- Explorar y desarrollar los distintos recursos que ofrece el cuerpo para lograr originalidad en la expresividad y creatividad en la comunicación personal y grupal.
- Valorar vivencialmente el derecho a la vida y a la creatividad.

Consideramos que, desde una perspectiva más amplia e integradora, es pertinente agregar un objetivo más:

- Reconstituir desde nuestra propuesta curricular (de centro educativo, de área, de clase) una relación armónica y respetuosa con nuestro cuerpo, reconociéndolo como fuente de sabiduría, bienestar y creatividad.

2. Las estrategias. Algunas pautas para su elección

Luego de establecer una intencionalidad pedagógica respecto al cuerpo es importante establecer relaciones o vínculos con las competencias que vamos a desarrollar, para recién definir y seleccionar las estrategias psicocorporales a trabajar.

A ver, a ver, no entendí bien. Elijo la competencia, veo las posibilidades para incorporar la dimensión corporal y recién selecciono la estrategia pertinente?

38. Luis Sime P, "Ejercicios para el desarrollo del lenguaje corporal en la educación de los Derechos Humanos". En: *Cuaderno de educación en y para los Derechos Humanos*. PIIE, Santiago, 1992.

Por ejemplo:

- a. Si luego de un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje en la comunidad optamos por trabajar la competencia:

Afirmamos su identidad y el/ella asume una actitud reflexiva frente a ella, construye relaciones positivas con pares y adultos y se proyecta al futuro.

- b. Y nuestros contenidos son:

PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	ACTITUDINALES
<i>Introspección:</i> - Analiza su experiencia de vida, identifica sus potencialidades y límites y los relaciona con las posibilidades que le ofrece el medio. <i>Debate y argumentación:</i> - Utiliza información para argumentar y defender sus puntos de vista.	<i>Convivencia:</i> Relaciones interpersonales con adultos. - Búsqueda de modelos. - Roles y género. - Diálogo y conflicto con padres.	<i>Autoestima:</i> Valora sus experiencias de vida y busca construir a partir de ellas, relaciones de amor y respeto. <i>Tolerancia:</i> Rechaza toda forma de discriminación.

- c. Entonces, establezco las relaciones entre competencia, contenidos y cuerpo, y defino la pertinencia de la estrategia teniendo en cuenta las características del grupo, las posibilidades y condiciones para que la estrategia se desarrolle y las consecuencias emocionales de la aplicación de la estrategia (personales y grupales). En este caso, ambos contenidos procedimentales permiten la entrada o incorporación de estrategias psicocorporales, como la visualización y los viajes imaginarios.

Pero antes ¿tengo que conocerlas y haberlas practicado? o puedo meter la pata, como se dice, ¿verdad?

Es lo óptimo, ¿no? Pero, ¿cuántas veces hemos aplicado en el aula estrategias que nunca antes practicamos? Si tomamos en cuenta las recomendaciones anteriores y ensayamos bien creo que podríamos empezar. Probemos, pues.

3. *Abanico de estrategias y algunos ejemplos*

A. *Para promover un clima favorable al aprendizaje: juegos.*

Ejemplo: El baile del espejo³⁹

B. *Para recuperar conocimientos y experiencias de vida: visualizaciones, ejercicios de descubrimiento, juego de roles.*

Ejemplo: La visualización

Es una estrategia de trabajo psico-corporal que tiene como finalidad evocar y visualizar conocimientos, experiencias, sentimientos, sensaciones registrados en nuestra mente y nuestro cuerpo, a modo de recoger información sobre nuestra vida.

Pautas básicas

a. *Elaborar un guión para la visualización preguntándonos:*

- Qué tipo de información queremos que las personas evoquen y para qué.
- Qué posibilidades tienen de evocar sin afectar negativamente sus emociones.
- Si esto sucediera, qué haría al respecto.

Este guión será leído por nosotros/as para facilitar la estrategia y deberá contemplar tres fases o momentos:

- *Inicio de la visualización:* ubica a los participantes en el tiempo, el espacio, las personas, los hechos; en general, las características de lo que va a visualizar.
- *Visualización en sí:* se precisa lo que deberá evocar y se dan ayudas.
- *Cierre de visualización:* se pide guardar lo evocado en la memoria inmediata y se invita a escuchar los sonidos del ambiente, a sentir la temperatura del ambiente, a tocar alguna parte de su cuerpo y a abrir los ojos.

39. Christina Hee Pedersen, *Recordando el futuro: Metodología en trabajo con mujeres. Aportes feministas*. Escuela para el Desarrollo, Lima, 1997.

- Preparar el ambiente. De ser posible, escoger una música suave que facilite la evocación.
- Preparar el clima para la visualización. De serenidad y respeto.
- Explicitar el objetivo de la técnica.
- Realizar algunos ejercicios previos de desrutinización del cuerpo.

Ejecución

- Presentar la estrategia y su objetivo respecto de los contenidos curriculares.
- Desrutinizar el cuerpo y relajarlo con ejercicios de respiración.
- Pedir a los y las alumnas que tomen una posición cómoda: sentados/as, recostados/as, etc., evitando estar muy cerca de cualquier compañero/a para no interrumpirlo/a ni distraerse.
- Solicitar que cierren los ojos y que estén atentos/as a registrar toda la información que van a evocar.
- Leer el guión con voz serena, clara, suficientemente sonora para toda el aula y con pausas necesarias para el trabajo personal de evocación.
- Realizar el cierre y dar unos segundos para proponer la reflexión de la actividad y el uso de la información recabada (trabajo personal —escribir la información producto de la visualización—, compartirla en parejas, sistematizarla en grupo, etc.).

Posibilidades de uso (pertinencia)

Para trabajar contenidos de historia personal, familiar, relaciones entre pares, amistad, discriminación, relaciones con adultos, problemática barrial, espacio geográfico circundante, etc.

- C. *Para proyectar nuestros conocimientos y sentimientos hacia el futuro:* viajes imaginarios, dramatizaciones.

Ejemplo: Los viajes imaginarios

Esta estrategia de trabajo psico-corporal tiene como finalidad dirigir la atención del alumnado a situaciones imaginarias de vida, no necesariamente ideal, para descubrir sus posibles roles, actitudes, reacciones, actuaciones, emociones, valores, etc. Se apoya en un guión tipo relato, compuestos en primera persona y en tiempo presente, como si estuvieran ocurriendo en el momento.

Pautas básicas

- a. Elaborar un guión a modo de relato preguntándonos:
 - A qué tipo de situaciones imaginarias queremos enfrentar a nuestros alumnos y alumnas y para qué.
 - Qué posibilidades tienen de realizar el viaje sin afectar negativamente sus emociones.
 - Si esto sucediera, qué haría al respecto. Hay que tener en cuenta que muchas veces las personas se dan permiso para reaccionar más abiertamente a través del llanto, la risa, la tristeza o la rabia. Sobre todo si son adolescentes.
- b. Si es posible, escoger una música suave que facilite la imaginación.
 - Preparar el clima de serenidad y respeto para la visualización.
 - Explicitar el objetivo de la técnica.
 - Realizar algunos ejercicios previos de desrutinización del cuerpo.

Ejecución

- Presentar la estrategia y su objetivo respecto de los contenidos curriculares.
- Desrutinizar el cuerpo y relajarlo con ejercicios de respiración.
- Pedir a los y las alumnas que tomen una posición cómoda: sentados/as, recostados/as, etc., evitando estar muy cerca de cualquier compañero/a para no interrumpirlos/as ni distraerse.
- Solicitar que cierren los ojos y que estén atentos/as a registrar toda la información que produzca el viaje imaginario.
- Leer el guión/relato con voz serena, clara, suficientemente sonora para toda el aula y con pausas necesarias para el trabajo personal.
- Realizar el cierre y dar unos segundos para proponer la reflexión de la actividad y el uso de la información recabada (trabajo personal —escribir o graficar la información producida en el viaje—, compartirla en parejas, sistematizarla en grupo, sacar conclusiones, compararla, buscar bibliografía que la complementa, etc.).

Posibilidades de uso (pertinencia)

Útil para trabajar contenidos de proyecto de vida personal y colectiva, matrimonio y relaciones de pareja, educación de niños y niñas, normas de convivencia, autoestima, tolerancia, toma de decisiones, movimientos sociales, etc.

*C. Para relajar el cuerpo: ejercicios de desrutinización.**Ejemplo: El pañuelo*

Es un ejercicio que tiene como finalidad desrutinizar el cuerpo, provocando movimientos no habituales, de tensión y relajación, para reconstituir la energía gastada y sentir bienestar corporal.

Pautas básicas

- Elaborar una pauta de ejercicios, con indicaciones de movimiento claras y concretas.
- Revisar y comprobar que las indicaciones de movimiento son suficientemente claras.

Ejecución

- Explicar la finalidad del ejercicio para no generar falsas expectativas (de juego, por ejemplo).
- Pedir a las alumnas y alumnos ponerse de pie, no apoyarse en sillas, carpetas o paredes y mantener los brazos, manos y piernas libres (sin objetos incómodos, sin cruzar brazos, etc.).
- Indicar la posición corporal: piernas separadas, brazos a los costados, columna y cabeza erguida.
- Solicitar que cierren los ojos y sientan cada movimiento de su cuerpo, que realicen los movimientos con suavidad y que sigan las indicaciones con los ojos cerrados, imaginando el movimiento.
- Invitar a realizar respiraciones diafragmáticas: llenar los pulmones de aire vía nasal, retenerlo unos segundos y expirar por la boca suavemente. Descansar y repetir el ejercicio dos veces más.
- Leer la pauta, verificando la ejecución de los movimientos: pies, piernas, muslos, glúteos, cintura/cadera, tronco, manos, brazos, hombros, cuello. Haciéndolos rotar, contrayéndolos, estirándo-

los, soltándolos, etc. Antes de pasar a la siguiente parte del cuerpo, tomar aire por la nariz y botarlo suavemente por la boca.

- Pedir que abran los ojos y que se imaginen que son pañuelos movidos por un viento suave y luego por un viento fuerte, facilitando que el cuerpo se mueva con libertad y sienta.

Posibilidades de uso (pertinencia)

Se recomienda su aplicación luego de un examen o una clase muy tensa o agotadora, para empezar un trabajo intelectual personal o grupal, etc.

D. *Para activar la energía:* ejercicios rápidos.

E. *Para mejorar la comunicación con uno/a mismo/a y los y las demás:* ejercicios con la voz, con objetos, diálogo de sordos.



Reflexión en el aula sobre la identidad y construcción de la imagen desde la geografía

RICARDO BALAREZO Y MAURICIO PUERTA

Esta presentación se inscribe dentro del marco de las jornadas de capacitación a docentes de educación secundaria de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales. El Ministerio de Educación, a partir de 1999, pone en marcha el proceso de generalización de la nueva estructura curricular para el nivel de educación secundaria, la misma que busca de manera primordial el desarrollo de competencias en los alumnos; es decir, la experiencia combinada de información, habilidades y actitudes en el proceso de aprendizaje.

Dentro de esta nueva estructura curricular y dentro del área de ciencias sociales, el componente de espacio y sociedad “[...] contribuye a la construcción del conocimiento dinámico integrado y científico de nuestro territorio [...] Así mismo busca desarrollar el sentido de pertenencia con su entorno cercano. Todo esto implica el conocimiento y manejo básico de las diversas relaciones físicas y humanas”.

Lo que queremos revisar en esta oportunidad es la estrecha relación que existe entre la manera en que nosotros los humanos ocupamos el territorio y la reflexión que podemos hacer en torno a nuestra identidad y nuestra imagen.

Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es que los maestros del área de ciencias sociales reconozcan el valor del componente espacio y sociedad (curso de geografía) como un medio apropiado y singular para trabajar con los alumnos los temas de identidad e imagen, vistos estos como elementos fundamentales para el desarrollo del turismo en el país.

Para lograr este objetivo, esperamos que los maestros:

1. Comprueben que no son suficientes los componentes naturales del espacio geográfico para definir y trabajar los temas de identidad e imagen.
2. Descubran que para trabajar dichos temas es fundamental reconocer la característica humana esencial de crear y transformar el espacio geográfico constantemente.
3. Reconozcan y valoren el aula como espacio para recrear y reflexionar sobre la manera en que cada grupo humano transforma su espacio.
4. Transfieran de manera muy sencilla dicha reflexión al tema de la promoción del turismo en el país, a partir del trabajo con alumnos sobre los temas de identidad e imagen.

El sistema natural, el principio de la geografía

Cuando comenzamos el tema de geografía en las aulas, nuestro punto de partida es la ubicación de los fenómenos. Por ejemplo, del Perú decimos "que se encuentra entre los $0^{\circ}1'48''$ y los $18^{\circ}21'03''$ de latitud sur, inmediatamente debajo del Ecuador geográfico en la parte central y occidental de América del Sur".

El punto de partida que queremos señalar con respecto a esta afirmación frecuente es que "la ubicación significa"; es decir, nos habla de un resultado localizado de la combinación de múltiples factores que actúan sobre muy diversos elementos en la naturaleza y que dan como resultado los distintos paisajes que encontramos en nuestro planeta (desiertos, praderas, valles, selvas, montañas, etc.). La ubicación es información muy valiosa que hay que descifrar: no es un fin, es un medio para comprender.

Ubicación

Característica geográfica fundamental de un lugar, de un espacio, que es el resultado de su relación con otros lugares o espacios. La ubicación se analiza en su relación con un medio local, regional y general, que puede ser el mundo entero. El análisis de la ubicación es esencial para apreciar las cualidades de un lugar: todo lugar está ubicado en relación a otros lugares, a ciertas vías de comunicación, a determinados vecinos; puede estar ubicado en ciertas redes, mostrando ciertas relaciones, en determinados campos que contribuyen a determinar sus características y particularmente sus dinámicas.

Con esta afirmación podemos reconocer que la diversidad de paisajes que encontramos en el Perú son el resultado de la combinación de factores fundamentales como la latitud, la longitud, la cordillera de los Andes, la corriente fría del Humboldt, la corriente cálida de El Niño, el anticiclón del Pacífico Sur, los vientos alisios, por mencionar tan sólo los principales, que influyen y modifican las condiciones del clima, los suelos, la flora, la fauna, etc.

Planteado de esta manera, dichos factores nos están hablando de la importancia de la forma, el tamaño, la ubicación y la composición de nuestro planeta. Nos toca, por lo tanto, descifrar la información que guardan en su interior, una información de carácter más primario y casi elemental que nos será muy útil en los procesos de aprendizaje y de reflexión en geografía. Se trata de identificar los engranajes invisibles que ponen en movimiento toda la maquinaria del gran sistema natural que es nuestro planeta y de la que no escapa ningún elemento ni lugar.

De la materia y la energía al relieve y el clima

Si queremos entender cómo trabajan estos factores en la configuración del paisaje, necesitamos partir del proceso que hace posible que la corteza terrestre se transforme en un *espacio de vida* (biósfera), y esto ocurre a partir del encuentro y de la interacción de inmensas fuerzas externas, como la radiación solar, y de fuerzas internas, como la gravedad y la fusión interna del núcleo de nuestro planeta.

Nos interesa llegar a la información que está detrás de los accidentes geográficos que conocemos y describimos comúnmente en las clases de geografía. Y lo hacemos con la intención de entender de manera muy sencilla la universalidad y la infinita interrelación de los procesos naturales en todo el planeta.

Si seguimos explorando más a fondo, observaremos que de este encuentro de grandes *fuerzas*, que parece caótico, incomprensible e inmanejable, emerge un orden más elemental: el de los *ciclos de materia y energía*, como son el ciclo del agua, el del carbono, el de la vida, el geológico, el del nitrógeno, etc., que son las secuencias que ordenan y estructuran la naturaleza.

De esta manera tenemos la información primaria que buscábamos, donde todos los procesos naturales que ocurren en el planeta corresponden a flujos de materia y energía en constante movimiento, que ocurren a distintas escalas y a distintas velocidades.

Por ejemplo, los vientos, que constituyen un fenómeno tan cotidiano, no son más que la respuesta del aire (materia) a los cambios de temperatura (energía); lo mismo los terremotos, los huaicos, las corrien-

tes, los ríos, etc. Y así podríamos interpretar el sinnúmero de procesos naturales que son el objeto de estudio de la geografía.

Incluso, para una mejor comprensión podemos sintetizar metodológicamente el resultado de esas fuerzas y de los ciclos naturales mediante la identificación de patrones y relaciones recurrentes, a través de los cuales identificamos y ordenamos los fenómenos naturales. Nos referimos a la posibilidad de explicar la diversidad geográfica del planeta a partir de lo que llamaremos el binomio *relieve y clima*.

El encuentro de los factores de relieve y clima genera y explica las condiciones fundamentales para el desarrollo y la conservación de la vida en el planeta. De sus múltiples combinaciones en el globo terrestre se definen las distintas zonas de vida de plantas y animales, se forman los distintos suelos y se pueden definir regiones que nos permiten comprender las características del medio natural, que constituyen la base del espacio geográfico.

Relieve

Estado superficial momentáneo de la corteza terrestre, resultado de la confluencia de fuerzas de construcción (tectónicas) y fuerzas destructivas (erosivas).

El relieve es el “esqueleto” del paisaje y forma parte intrínseca del espacio geográfico. La pendiente, la altitud y las rupturas son diversamente apreciadas y utilizadas por cada sociedad.

El relieve nos habla del estado y las características de la materia prima sólida en la que se sustenta la vida, y es la muestra visible de lo que pasa al interior de la corteza terrestre. Por ejemplo, nos permite saber cuál es el material geológico del que se compone la roca, la distinta actividad volcánica, las posibilidades de los suelos y la pendiente.

Es la punta expuesta del material interno del planeta y se mueve a ritmos que podemos considerar lentos para nuestra percepción. Una montaña no cambia de un día para otro, ni el suelo fértil de un valle se crea de la noche a la mañana. Es imposible entender el relieve estudiándolo aisladamente, sólo, sin el clima.

Clima

El clima de un lugar es la serie de estados de la atmósfera sobre él, dentro de una secuencia habitual (M. Sorre). Esto se traduce en masas de aire con características de temperatura y humedad particulares.

El clima nos habla del estado de la atmósfera, es decir, de la intensidad, duración y distribución del calor, de la humedad, de los vientos,

de la presión atmosférica, nos habla de las estaciones y de cómo estos cambios son fuerzas que moldean el relieve, debilitándolo, erosionándolo y transportando sus partículas sueltas. Todo esto a un ritmo mucho más dinámico y evidente para el ojo humano: el sol sí cambia de posición día a día, las nubes, la lluvia, el frío, etc.

Para entender las ideas que venimos trabajando, tomemos como ejemplo el valle del Rímac que, podemos decir, tiene como material de soporte las estribaciones de la vertiente occidental de la cordillera en una distancia aproximada de 130 kilómetros entre el mar y sus orígenes en la altura, y que está expuesto a la acción erosiva del agua de las lluvias en la superficie, de los vientos y de la radiación, que van debilitando las laderas, cuyos materiales sueltos son arrastrados por la gravedad y el agua hacia terrazas y hacia el mar. Así, durante millones de años, se va definiendo un valle en el que, a pesar de su corto recorrido, podemos identificar muy distintos paisajes.

Sin embargo, este ejercicio bastante general que nos permite identificar las características particulares del valle del Rímac, nos lleva también a encontrar las similitudes con los demás valles de la vertiente del Pacífico, a partir de ciertos elementos como longitud, pendiente, régimen, calidad de suelo, lluvias, altitudes, flora, fauna, terrazas, entre muchos otros.

Lo que hemos querido abordar en esta primera parte —en que se hace un análisis un tanto apretado de los aspectos físicos de la geografía— es la idea circular de que la diversidad de paisajes en el planeta corresponde a particularidades suficientes para hacer de cada rincón una combinación única de relieve y clima, pero que, a la vez, corresponde a factores y elementos universales de los que están compuestos todos los fenómenos que constituyen la base del espacio geográfico.

Esto quiere decir que no podemos trabajar los temas de identidad e imagen en los individuos y en la sociedad basándonos exclusivamente en las características naturales del territorio que habitamos. Tenemos que encontrar lo verdaderamente valioso en términos ambientales y, para ello, tenemos que volver nuestra mirada hacia el hombre.

El ser humano, animal transformador de su espacio

Como hemos visto, a partir del binomio de relieve y clima podemos reconocer factores universales que dan lugar a formas universales (paisajes). Así, por ejemplo, podemos identificar con certeza las zonas de Sechura, Sahara y Ghobi como grandes desiertos del mundo; sin embargo, podemos también encontrar las diferencias que constituyen el

espacio de vida que caracteriza a las poblaciones que se han desarrollado en sus respectivos territorios.

Entonces, ¿qué es lo que hace a cada paisaje único? Lo hace único la manera en que el grupo humano que ahí habita lo transforma y adecua a sus necesidades y expectativas. Recién a partir de aquí podemos hablar de *espacio geográfico*. Desde la relación del hombre y su medio.

Entendamos “transformación” como un proceso complejo que incluye tanto las distintas formas de percibir el entorno, como las maneras de ordenar y alterar los ciclos naturales, no sólo construyendo y edificando, sino sobre todo entendiendo y valorando el mundo de manera distinta.

Por lo tanto, no podemos definir cuestiones de identidad, ni proyectar una imagen, tanto individual como colectiva, exclusivamente a partir de las características naturales de un territorio. El aporte de la geografía desde el aula al concepto de turismo en Perú pasa por desarrollar el sentido de pertenencia con el entorno.

Espacio geográfico

Extensión terrestre utilizada y acondicionada por las diferentes sociedades para reproducirse, no sólo biológicamente, sino en toda la complejidad de los actos sociales. El espacio geográfico comprende el conjunto de lugares y sus interrelaciones.

El espacio geográfico tiene dos caras:

- Es un sistema de relaciones.
- Es un producto social organizado, uno más de los productos de la actividad social.

En el espacio geográfico son actores los individuos, las familias, las empresas, los grupos, las colectividades territoriales, los estados.

Las sociedades y, en ellas, los individuos transformamos permanentemente el espacio, alterando el curso de las aguas, reproduciendo animales, cultivando plantas, construyendo ciudades, puentes y caminos, pero sobre todo valorando de manera distinta el entorno que nos envuelve y la presencia de los otros seres humanos.

Este proceso se expresa de distintas maneras en la cultura y a lo largo de la historia, ya sea en los conceptos que se manejan, en el lenguaje, en las leyes de un país y hasta en los currículos educativos.

Por ejemplo, en la lengua nativa aguaruna no existe la palabra genérica árbol, sino que hay un nombre particular para cada especie que existe en el bosque; para nosotros, muchas veces es suficiente la palabra bosque.

Esta necesidad de modificar el entorno es lo que, en primer término, nos define como especie. Pero nuevamente volvemos a la paradoja, pues frente a este elemento común nos encontramos con las casi infinitas posibilidades que tenemos los grupos humanos de interpretar y dotar de sentido a nuestro entorno y a nuestros actos.

Este proceso de transformación y adaptación, a través de los usos que hacemos del entorno, es el resultado de una *toma de decisiones* que involucra las distintas voluntades de los diferentes actores que podemos encontrar en un determinado espacio geográfico. Estas decisiones no están en el vacío y, como hemos visto, comprenden:

1. Las diferentes y particulares interpretaciones que cada grupo hace de su entorno natural; por ejemplo, el uso de la pendiente por parte de las culturas andinas, el sentido de Pacha Mama (madre tierra), la concentración frente a la dispersión, etc.
2. Las distintas valoraciones según los diferentes grupos y la expresión de sus voluntades o la misma incapacidad de expresarlas. Podemos volver al ejemplo de la valoración del bosque entre nativos y madereros o ganaderos.
3. Las distintas y complejas interrelaciones entre los actores que a través de flujos, jerarquías, roles, poder, etcétera, son las que finalmente construyen la sociedad.

Por lo tanto, al transformar el espacio, imprimimos en él mucho de lo que somos como personas y como sociedad. Este proceso habla de nuestra historia, del lugar que ocupamos y de la imagen que nos devuelve el espejo que son los otros y nuestro entorno, y ante ello reaccionamos construyendo nuestra identidad. Así, vamos encontrando la geografía de lo cotidiano y, en ella, podemos descubrir nuestra relación y nuestra función en el entorno inmediato, mediato y nacional.

Desde los componentes de espacio y sociedad (geografía) podemos desarrollar, con los alumnos, formas de entender mejor estas relaciones, con la intención de mejorar la percepción que se tiene de uno mismo y de su rol en el entorno y por tanto del concepto de turismo en nuestro país.

Nos queda descubrir una manera de acortar distancias entre la geografía de lo grande y de lo externo —que se nos muestra a través de paisajes, regiones, ríos, bosques y países— y la geografía de lo pequeño —de lo cotidiano de lo vivido, de la casa, del barrio de la combi, de la chacra, del colegio—, donde comienzo a valorar para luego poder mostrar o disfrutar con orgullo y con respeto.

El aula es el espacio privilegiado para esta reflexión y es el trabajo del profesor con los alumnos y de los alumnos con los alumnos la pieza

clave de esta propuesta educativa que quiere aportar al desarrollo del turismo.

El aula: lugar de encuentro de la geografía a través de lo cotidiano

Hasta aquí hemos trabajado de manera general dos niveles de información con la intención de tener los elementos necesarios para retornar *al aula*, con una mirada distinta respecto a las posibilidades que tenemos de aportar al desarrollo del turismo desde los componentes de espacio y sociedad (geografía).

El primer nivel de información se refería a la parte física y nos lleva a reconocer un orden universal en los procesos naturales y a la posibilidad de identificar elementos esenciales para conocer y entender el funcionamiento del medio natural como un sistema integral e interrelacionado.

El segundo nivel descubre el rol del ser humano como parte integral de ese sistema de interrelaciones, reconociendo nuestra capacidad de creadores y transformadores conscientes de espacio para nuestra vida en sociedad. Proceso que involucra una constante y vital toma de decisiones.

El proceso de aprendizaje en el aula permite recoger elementos geográficamente valiosos desde la cotidianeidad, como por ejemplo: la distancia, el tiempo, los recorridos, la pendiente, los flujos, el calor, los cambios a lo largo del año, del día, la concentración de cosa y de gente, los orígenes, la familia, el uso de los elementos del entorno, etc. Los mismos que podemos trabajar a partir de mapas, croquis, dibujos, roles y preguntas, tanto en trabajos grupales como individuales, dentro y fuera del aula.

Estos hechos pasan ante nosotros bajo la máscara diaria de la preocupación por sobrevivir, dejando incompleto los procesos de identidad de los individuos y por tanto de la imagen con la que se puedan familiarizar. Se hace difícil saber cómo puedo aportar desde mi condición local a lo que se me plantea en el turismo como una demanda externa y zanjada en una lista de atractivos.

Al intentar una lectura del espacio geográfico abrimos la posibilidad de ver el destino turístico como un espacio integral, más completo, que de alguna manera me incluye. De esta manera, sí tiene sentido, para mí como persona o como grupo, involucrarme en la propuesta local de manera directa o indirecta con la actividad turística.

Y las posibilidades concretas de propuestas para el turismo desde el aula son extremadamente ricas. De esta manera, en el aula se hace un

trabajo de doble entrada importante para el país: por un lado trabajamos con los alumnos como receptores en la actividad de turismo y por otro estamos educándolos como consumidores de turismo.

El turismo, por lo tanto, no se da en el aire, se hace en paisajes y recrea paisajes, altera —como toda actividad del hombre— su propio entorno generando un impacto que en sí mismo no es negativo; lo es sólo cuando existe un inmenso divorcio entre la demanda externa y las comunidades involucradas.

Queda por desarrollar, dentro de esta reflexión, otros elementos y conceptos más completos que permitan trabajar en el aula propuestas concretas desde el proceso de aprendizaje.

Es preciso que se trabaje en torno a los conceptos de tiempo libre y recreación, y que se refuerce el concepto de circuitos integrales, de zonas de turismo, donde la identificación y participación de los agentes locales es vital para el desarrollo de la actividad del turismo.

Esta es una lista tentativa para trabajar el tema, de acuerdo a las zonas donde se exponga:

- a. Percepción y entorno desde el aula.
- b. Espacio recreativo, de los parques y las lozas a los módulos y las salidas de campo.
- c. Tiempo libre, el diseño de un viaje de promoción.
- d. Zonas turísticas con circuitos integrales, en donde los atractivos son sólo los puntos aislables de un ambiente mucho más complejo.
- e. Agentes locales, participación.

En esta presentación hemos tocado conceptos y temas que merecerían mayor discusión y desarrollo, pero que vistos de una manera general nos son muy útiles para ampliar nuestras posibilidades en el proceso de aprendizaje.

Los conceptos de *identidad* e *imagen* aparecen en esta presentación como los elementos motivadores que acercan, a manera de herramienta y de puente, los temas de naturaleza-paisaje al de turismo, ampliando de esta manera la posibilidad de visión, participación y propuesta.

Identidad

Palabra de doble sentido, que define a la vez el carácter de lo que es parecido y de lo que es distinto.

*Academia en las alturas:
reflexiones sobre la vida intelectual
vernacular, etnografía y educación
en la sierra de Lima*

FRANK SALOMON

“Sacha doctor,” “sacha cura,” “sacha escultor”, “sacha historiador”; con tales frases designan a personas que ejercen las profesiones “intelectuales” a nivel informal en el ambiente rural. Pero cuanto más lo pienso, creo que la intelectualidad está omnipresente, y no sólo en personas con vocaciones excepcionales. Cualquiera comunidad es, entre otras cosas, una comunidad intelectual. Tiene que serlo, no sólo porque hay gente brillante en todas partes, sino también porque cada aldea enfrenta la necesidad de solucionar complejos problemas de manejo de recursos internos, de relaciones externas y de “reproducción cultural” de la colectividad a través de actividades simbólicas.

Cuando Patricia Oliart me comentó que los profesores de colegios rurales sienten frustración al intentar llenar la parte del currículo reservada para conocimientos locales, por falta de buenas materias de enseñanza, me sorprendí. Me sorprendí porque, tras haber pasado largas temporadas en un pueblo serrano de Huarochirí en calidad de etnógrafo, me sentía rodeado por una superabundancia hasta inmanejable de materias generadas por las “ciencias humanas” o saberes cotidianos de los pueblerinos. Quiero decir, las materias y prácticas mediante las cuales las comunidades se representaban ante sí mismos, más o menos analíticamente, para múltiples fines políticos, legales, religiosos, artísticos, etc. A lo mejor no debí sorprenderme tanto porque varios escritores vienen comentando, desde hace años, la gran distancia social que separa los conocimientos “educados” de los “populares” en los países andinos. La meta de este documento es, pues, hablar de puentes que atraviesen estas distancias, atravesarlas para tránsito bidireccional. Propongo conversar sobre las formas en las cuales la escolarización podría transfor-

marse en simbiosis intelectual, que no solamente difunda el "saber" autorizado, sino que permita a los profesores contribuir a los conocimientos académicos dialogando con otros conocimientos que durante siglos se han ido elaborando al margen del pensamiento oficial.

Los ejemplos provienen de Huarochirí central, pero espero alcanzar la relevancia a la sierra de Lima en general. La bibliografía adjunta recoge referencias a las provincias de Cajatambo, Oyón, Chancay, Canta, Huarochirí y Yauyos.

Este ensayo tiene tres metas. Uno: definir un grupo de procesos intelectuales o creativos al interior de la colectividad rural, describiendo así un trasfondo etnográfico probablemente no muy distinto de las realidades que los profesores en colegios rurales ya conocen. Dos: indicar cómo las realidades observables en la sierra de Lima corresponden a importantes inquietudes actuales, principalmente a nivel teórico, dentro de la antropología y demás ciencias humanas, a fin de que la labor pedagógica siga en relación con comunidades intelectuales amplias. Tres: demostrar o siquiera mencionar algunas materias concretas que puedan estudiarse en conjunto con habitantes permanentes, tomando como punto de partida el axioma de que la escuela no sólo difunde currículo autorizado, sino despierta inquietudes.

La historiografía intra-comunal y la historiografía académica

Quienquiera que estudie la historia del Perú o de los pueblos andinos, a la fuerza estudia culturas de la sierra de Lima. El extraordinario legado documental de esta zona la convierte en la única zona fuera del Cusco donde las culturas precristianas hacen fuerte nexo con el récord alfabético, básicamente mediante dos cuerpos. El primero es el famoso libro anónimo quechua de 1608 [?] traducido por Arguedas bajo el título *Dioses y hombres de Huarochirí*, ya editado en numerosas traducciones a varios idiomas. El segundo es el singular depósito de procesos de idolatrías (siglo XVII mayoritariamente) que alcanzó fama mundial gracias a las investigaciones de Pierre Duviols, y que tiene por suplementos los libros-guías para extirpadores (Ávila, Arriaga, Avendaño, Hernández Príncipe). Estos fondos forman el cimiento para la extraordinaria literatura regional cuyos protagonistas incluyen a María Rostworowski, Karen Spalding, Gerald Taylor, Toribio Mejía Xesspe y otros (ver bibliografía). Los antropólogos a veces llaman "culturas canónicas" a las que han llegado a figurar como arquetipos regionales famosos a nivel mundial: los Nuer, las Islas Trobriand [...] Huarochirí ya no dista mucho de contarse entre ellas.

Fue sorprendente, pues, aprender que el mensaje de tan logrados historiadores no penetra mucho en la vida intelectual del pueblo huarochirano, donde normalmente investigo. Mi sitio principal para la etnografía es un municipio-distrito con comunidad campesina reconocida, de unos 2 000 ciudadanos, cuyo centro está ubicado a unos 3 000 msnm. Otros son los “emisores” culturales que comunican versiones influyentes de la “historia”. El pueblo posee un centro educativo de primaria y secundaria. El colegio es, por supuesto, un “emisor” importante. Sería absurdo comentar su enseñanza a un auditorio que la conoce mucho mejor que yo. Sin embargo, con respecto a la “historia” emitida, cabe apuntar un par de aspectos que impresionan al forastero. En primer lugar, el culto prácticamente idolátrico al más famoso hijo de la provincia, Julio C. Tello, tiene el efecto de ensombrecer los estudios recientes, opacando así el importante lugar que la región realmente ocupa en la vida intelectual global, y ensalzando en su lugar un modelo autoritario y obsoleto. En segundo lugar, el empobrecimiento bibliográfico ha tenido efectos curiosos. En vez de acercar a los hijos del pueblo directamente a los documentos desde donde hablan sus ancestros, el colegio difunde versiones sumamente alienadas: recuentos terciarios o de enésima generación, a través de textos de pedagogía, donde lo que menos se oye es la inolvidable voz de los mismos huarochiranos pasados. Cabe mencionar como honorables excepciones, a ciertos pueblos que contra mar y viento han formado bibliotecas municipales con obras menos alienantes; pero aún en la presencia de tales, su consulta sigue siendo escasa.

El punto de vista escolar se extiende más allá del colegio y se entreteje con memorias populares, a través de cierta literatura impresa o semipublicada; por ejemplo, las monografías locales escritas por los “notables” del pueblo, los libros conmemorativos y las “revistas de cultura” comentadas seguidamente.

Existe un fuerte contraste entre la historia escolar y otra que se emite mediante la tradición letrada, pero extraoficial. Sus portavoces son los campesinos experimentados en la lectura del archivo de la comunidad campesina: ex presidentes, militantes, secretarios, etc. La “academia” de donde ellos sacan sus conocimientos son los archivos comunales, el ayllu, etc., donde reposan expedientes que datan desde 1620. El archivo comunal consistía (en 1995) en 88 tomos manuscritos, 38 “fólderes” de expedientes coloniales y modernos, y numerosos mapas. Estos “sacha historiadores” difunden una visión bien heterodoxa de la historia en varios puntos. Su cronología no toma como momento cardinal la caída del Tawantinsuyu, sino el momento que divide “la época inkahapsburgo” (frase de Tristan Platt) de la época de los ciudadanos libres. Es decir, el momento en que “los indios” se suicidaron en masa para imposibilitar la continuada extorsión de las mitas, abriendo así la vía

para un campesinado autodeterminado. Este modelo de pasado se basa en comparaciones heterodoxas entre textos coloniales y ruinas prehispanas. El respeto que los campesinos sienten por "los hermosos abuelos" —frase que designa a los huesos humanos omnipresentes en tumbas prehispanas— no se explica únicamente por el miedo a los "gentiles" celosos de "sus" aguas y tierras, sino también por cierto sentido de endeudamiento político.

Este punto de vista evidentemente implica cierta ambivalencia étnica. Por un lado, la historia extraoficial expresa un hondo sentido autóctono, fundamento de los derechos comunales. Por otro, es notable que al decir "los abuelos" nadie dice "nuestros abuelos". La idea de que "los indios" se autosacrificaron para que "nosotros" seamos peruanos libres expresa, en forma alegórica, una variante de lo que Marisol de la Cadena llama la "desindianización" del concepto de la autenticidad. Esta historia heterodoxa se expresa en contextos distanciados del colegio, posiblemente por temor de que sea tildada de errónea por los presuntos expertos en "historia." En varios pueblos he observado conductas irrespetuosas a "los hermosos abuelos" —y totalmente negativas para la ciencia arqueológica—, tales como el fomentar entre alumnos el saqueo de tumbas y hasta tener abandonados en bodegas de colegios a los "gentiles" momificados.

El afán de fortalecer históricamente la autenticidad de los títulos de terrenos motiva en diversos pueblos una paleografía folk. Ingeniosamente descifran numerosos papeles escritos en lo que se llama "mosaico", o sea, la letra encadenada o procesal de la Colonia. En Huarochirí central, estas lecturas versan sobre un concepto no menos fascinante que el de la "época inka-hapsburgo", a saber, la "huaranga de Checa". En efecto, el famoso libro anónimo quechua de 1608[?], así como múltiples fuentes tempranas —incluso Dávila Brizuela (1583)— confirman la "huaranga de Checa" y otros "miles" como un sistema macroregional Inka. "El Libro de la Huaranga" —para la historia académica, una recopilación de deslindes de la Colonia tardía— es el volumen más reverenciado del archivo. El gobierno colonial y republicano se olvidó de las huarangas hace aproximadamente dos siglos. Lo interesante es que las comunidades siguen afirmando a la "huaranga" como fundamento de su constitución. La opinión de que el fraccionamiento de la "huaranga" fue la raíz de varios males, muy bien podría entablarse como punto de partida para pensar las bases endógenas de las unidades supralocales.

El pueblo donde trabajo no sólo posee escrituras antiguas, sino que produce increíbles cantidades de escrituras desde aproximadamente 1870 en adelante. Estos libros forman un tercer "emisor" de historias. En efecto, el número de volúmenes de actas e historias excede el número de familias residentes. Esta formidable producción ocurre no sólo a nivel de la

comunidad o municipio, sino en el seno de cada uno de los diez ayllus o parcialidades (las mismas mencionadas en el libro quechua de 1608). Hasta 1995, los ayllus habían escrito 134 tomos de sus asuntos internos. Uno puede medir la enorme distancia entre la vigorosa autohistoriografía *folk* y la historia canonizada, tomando en cuenta el hecho de que los mismos autores de los libros de ayllus no conocen las traducciones de la fuente quechua. Vale decir que la academia no ha devuelto a los mismos herederos del tesoro principal de la literatura quechua, ni la noticia de su existencia. ¿Sería muy utópico esperar que el colegio algún día dialogue con la comunidad para saber cómo se pudieron mantener casi milagrosamente vigentes instituciones tales como los ayllus Satafasca, Cacasica, etc., durante medio milenio de persecución y olvido? ¿Los textos claves de los libros de los ayllus podrían volverse objetos de estudio para desarrollar un currículo localmente orientado?

Más allá del gran interés regional de estos temas, su discusión empalma con dos importantes debates de la historia intelectual. Primero, el influyente libro de Ángel Rama, *La ciudad letrada* (1984), ha postulado que las jerarquías del saber en la América Latina se formaron indeleblemente sobre el privilegio de los letrados urbanos. Pero las realidades huarochiranas ponen en tela de juicio sus asertos de que el poder de la letra se ejerció unilateralmente desde la urbe. Entre varias evidencias, se nota que según el censo de 1876 —cuando no existía ni una escuela fiscal rural en todo el país— la tercera parte de los hombres “indios” de Huarochirí ya se había alfabetizado. Segundo, la naturaleza plural, inconsistente, fraccionada e inestable del concepto campesino de “el pasado” forma un importante estudio de caso sobre la construcción cultural de la memoria y de las historias. Un proceso de contestación en todos los casos y, en este caso, de contestación constreñida por las singulares opacidades de las barreras sociales que hasta hoy separan diferentes saberes.

Al introducir los productos endógenos de la escritura rural como tema de estudio en las aulas, los profesores se encontrarán en las mismas fronteras del saber histórico. Porque la verdad es que actualmente no se sabe cuáles fueron los momentos cardinales para la formación de las instituciones no oficiales (ayllus, varayos, etc.), ni quiénes las determinaron ni en qué desarrollo histórico radica esa legalidad *folk* que sigue siendo el fundamento de las instituciones cívicas democráticas y legítimas. Posiblemente, los profesores conjuntamente con los alumnos de alto nivel participarán activamente en la formación de una historiografía que se conforme en el terreno diverso de los pasados rurales.

Tradición, folclorismo y manejo de capitales culturales

Por ser el tema "historia oral" el más publicitado de cuantos trato hoy, dirigiré este comentario no principalmente a la recolección de tradiciones orales como técnica de investigación, sino a la articulación de las escuelas con el manejo de los patrimonios culturales que nos llegan primordialmente, pero no exclusivamente, en forma oral.

En primer lugar, la abrumadora mayoría de las publicaciones sobre "tradición oral" parece acondicionada por conceptos apriorísticos o importados, que escasamente se conforman con los géneros verbales realmente prevalentes. Los libros de "tradición" insisten en mitos de origen o hazañas de los apus, pero en el discurso rural los temas mucho más frecuentes y menos estudiados son (entre otros): memorias de los circuitos migratorios, pastoreos, precios, tipos de moneda, conflictos con pueblos colindantes, eventos de la Guerra del Pacífico y supuestos orígenes de linajes o ayllus. El tema más importante de todos, en mi lugar de trabajo, es la historia heroica de la construcción de su acequia principal a base de incontables faenas. La recolección de "tradiciones", por alumnos u otros, no llega a constituir la investigación dialógica hasta apartarse de conceptos apriorísticos e interesarse en aquella "pequeña historia" (frase de Renato Rosaldo), en cuyo interior se esconde el devenir de la sociedad local según sus criterios locales. Un estudio de estas historias orales en un sentido abierto, y no apriorístico, es área para generar un potencial engranaje más auténtico entre los campesinos, los colegios y el ambiente académico universitario.

Pero al contemplar la recolección enfrentamos un segundo punto problemático. Cuando se trata de representaciones públicamente rubricadas como "tradicionales", incursionamos en un campo donde el artefacto cultural está inevitablemente muy afectado por la lucha por el control del discurso. Esta lucha se produce entre instituciones fiscales y no-oficiales, entre clases sociales, entre estratos más y menos letrados, entre sectores localmente radicados y los emigrados a Lima, y a veces entre agrupaciones políticas o religiosas. En ciencias sociales se utiliza el término "folclorización" para designar la captura e inmovilización de una porción del discurso popular (o baile, vestimenta, etc.), conjuntamente con su despliegue en contextos locales y extralocales, como muestra de la "esencia" permanente de la cultura local. La folclorización no es espontánea, sino que refleja la captación de productos culturales por uno u otro núcleo social.

Este proceso toma forma interesante en la sierra de Lima. Los colegios han funcionado como principales polos de poder en la fabricación de espectáculos folclóricos; por ejemplo, exposiciones de cuentos, bailes,

artefactos tradicionales. Desde la década de los años veinte hasta la década de los años cincuenta, la manufactura de folclores supuestamente representativos de "la cultura indígena" se efectuó mediante una simbiosis entre profesores o directores de escuela jubilados, por un lado; y por promotores urbanos ubicados en museos, revistas, etc. —con poca o ninguna consulta a las opiniones campesinas—, por otro lado. En el caso de Huarochirí, por ejemplo, las múltiples visitas de compañías teatrales compuestas por jóvenes campesinos escolarizados en Huarochirí (capital provincial), San Lorenzo de Quinti, etc., al Museo Nacional en Lima durante este período, posibilitaron espectáculos públicos moldeados al gusto de indigenistas de la generación de Tello y Valcárcel: el Conjunto Paria Kaka, el drama de Kon Iraya y Chuki Suso, etc. Los guiones en muchos casos fueron escritos por miembros de la familia Tello. Para que futuros encuentros entre escolaridad y tradición manifiesten mayor sofisticación y menos prepotencia, es imperante conversar abiertamente sobre el manejo de tales "capitales culturales" durante el mismo proceso de articulación con las APAFA, Clubes de Madres, etc.

La forma que ha tomado el proceso "folclórico" tiene rasgos no previstos en la literatura sobre "tradición inventada" o "comunidades imaginadas" (temas capitales de la antropología de hoy). La mayoría rural se ha adueñado del vocablo folclor, utilizándolo de una forma vernacular. Se dice "folclor" sin la ironía cáustica típica de su usanza limeña porque su utilización en las escuelas lo ha transformado en "carnet de identidad", para prácticas que de otra forma serían contaminadas por el inaceptable estigma de lo "indígena". A fin de cuentas, el folclorismo se ha separado totalmente del indigenismo y paradójicamente se convierte en salida del dilema de lo "indígena".

Hay que tener en cuenta que este proceso tiene por consecuencia una tendencia a dividir la producción cultural popular en dos. Por un lado, observamos las manifestaciones folclorizadas por la escuela u otras instituciones. Se presentan en foros interétnicos, como son las procesiones cívicas, las fiestas abiertas al público visitante o las delegaciones a otros centros. Por otro lado, observamos formas para consumo endógeno, por ejemplo los ritos en honor de los apus dueños del agua o los libros manuscritos de ayllus, clubes y cofradías. Estas últimas participan de otro ethos, en los cuales predomina una ética basada en el anti-quisimo modelo del nexo social-divino como parentela extendida. Existe en torno de ellos cierta noción implícita de privacidad, de "lo nuestro," que no debe ser profanado por la difusión entre quienes no hayan merecido la participación. Este escrúpulo lo veo como legítimo, digno de aceptarse como parte de la ética pedagógica. Al pensar en futuras relaciones entre la escolaridad y el legado milenario de los ayllus, conviene

pensar con franqueza cómo lograr el acercamiento entre los dos, sin desencadenar procesos de fetichismo que al final arrancan el control de los capitales culturales de manos de las comunidades.

Hoy en día, el control de la folclorización no está enteramente en manos del colegio. Las asociaciones de "hijos del pueblo" emigrados a Lima se han convertido en las principales empresarias del folclorismo, mediante representaciones en "locales" del cono este. Estas producciones ya tienen amplio eco televisivo. La producción de escrituras rurales impresas, es decir no los libros manuscritos sino las "revistas culturales" y libros conmemorativos que circulan entre los hijos del pueblo emigrados a Lima, igualmente proyectan un folclorismo consciente y desindianizador. Interesante excepción es la difusión en Lima de videocasetes que conmemoran ritos no explícitamente folclorizados (por ejemplo las champerías o ritos del agua), los cuales circulan por redes principalmente familiares.

"Constancia", "cuenta", y "croauis": la ciencia social endógena

La bibliografía antropológica incluye obras sobre "etnociencias", o sea sistemas locales de taxonomía y análisis de la naturaleza: la etnobotánica de los Kallawaya bolivianos, por ejemplo, estudiada por Girault y por Bastien. Gracias a Urton sabemos que Huarochirí ocupa un lugar clave en la etnoastronomía andina. Notable, y sin estudiar hasta ahora, es la esmerada ciencia *folk* de la hidrología en la sierra de Lima. Pero, aparte de las ciencias de la naturaleza, ¿con qué aparato intelectual la comunidad de altura se analiza a sí misma?

La comunidad se escudriña intensamente. Se puede decir que constituye una comunidad intelectual altamente reflexiva. El armamento autoanalítico contiene tres "disciplinas", por así decir. Y podemos decirlo en un sentido muy cercano al foucaultiano; pues el fuste que simboliza la autoridad armada con estos medios se llama la "seplina", o sea la disciplina. Todas tienen en común algo que la ciencia académica ya no posee: una relación orgánica con el dominio de lo sagrado.

La primera disciplina es, por supuesto, la contabilidad. Los campesinos han absorbido con entusiasmo un sistema de formatos tabulares derivados de la contabilidad comercial española, no sé si por instrucción en el colegio o por otras vías. Observé como herencia de cierta familia un libro-guía de las escrituras comerciales de 1870, impreso en La Habana, con el cual ciertos campesinos aprendieron la contabilidad mucho antes del establecimiento de la primera escuela estatal. Los libros de cuenta han absorbido gran parte de las funciones anteriormente aso-

ciadas con los *kipus*, sistema contable que —gran singularidad del pueblo— siguió vigente hasta comienzos del siglo XX.

Lo interesante para la relación entre escolaridad e intelecto vernacular es la diferencia social (y no técnica) entre contabilidad “profesional” y práctica rural. Varias veces al año se convocan grandes sesiones en las cuales todos los socios de la comunidad (*ayllu*, etc.) son obligados a calcular cada uno independientemente todas las transacciones. Debaten los resultados hasta eliminar toda discrepancia. Para garantizar que la autoría sea rigurosamente colectiva, los varayos encierran a los socios con candado hasta lograr la unanimidad. En “la cuenta” a nivel de *ayllus*, se dividen las labores: los hombres están a cargo de los cálculos y las mujeres de la caja. El nexa con lo sagrado se realiza en las “horas de costumbre” con régimen de “enfloro” y consumo de coca, licores y tabacos. El éxito depende, por lo tanto, de un ritmo que balancea el creciente ambiente de solidaridad ritual con la decreciente concentración aritmética.

El nexa entre lo sagrado y lo intelectual es más marcado en una segunda disciplina, las “constancias” o actas de trabajo con sus documentos sintéticos en prosa. El registro diariamente actualizado de la participación en faenas, etc., a todo nivel, tiene por unidad elemental el aspa que señala cumplimiento. Las aspas llenan cuadros y los cuadros, a su vez, se recopilan en tablas multivariadas. Para ciertos fines se componen, además, actas de trabajo en prosa. De vez en cuando, todos estos datos se sintetizan en “memorias historiales”; es decir, narrativas largas que inscriben la historia de las obras comunales más heroicas. En gran parte, el acto de inscribir los datos de base forma de por sí un ritual (las “horas de costumbre” con coca y enfloro) que puntualiza los trabajos. Estas faenas son a la vez fiestas, siendo el caso más famoso la “fiesta del agua”, cuyo acto culminante es la entrevista con la pareja divina (calaveras prehispanas) dueña del agua. La “constancia” es estudiada para cerciorar el estatus de cada socio como cumplido o no. A mismo tiempo, esta acta figura como escritura casi sagrada de las relaciones con seres eternos y superhumanos. Los documentos producidos en contextos de cuentas o de constancias no figuran, hasta donde mis conocimientos alcanzan, en el currículo de los colegios.

Finalmente, la comunidad mantiene y estudia sus recursos mediante un tercer saber, la cartografía, tanto la vernacular como la profesional. Los conocimientos geográficos del campesino medio son impresionantes. Si fuera posible dibujar la geografía subjetiva de siquiera uno, el número de microtopónimos ennegrecería totalmente la hoja. Existe una gama de representaciones parciales cuyos polos son, por un lado, el “croquis” o pintura de paisaje donde se destacan valores simbólicos o sagrados y, por otro, el “plano” (muchas veces hecho por cartógrafos

profesionales contratados) donde se destacan valores numéricos de extensión, elevación, etc. Estas representaciones se distinguen léxicamente, pero se depositan en los mismos locales —no solamente el local comunal, sino por ejemplo casas de ex presidentes de ayllu— y usan como hitos los mismos topónimos, frecuentemente distintos de los registrados por el IGN.

El croquis no es simplemente un paisaje, sino una representación “laminada” donde se superponen tres representaciones parciales: la forma “natural” de la tierra, sus aguas, animales y restos precolombinos; el esquema de las construcciones sociales, por ejemplo deslindes, traza de canal); y el registro verbal, topónimos, listas, sellos y otros signos verbales que tan literalmente inscriben la obra cultural en el cuerpo de la madre o padre tierra. Entre croquis y plano existen formas intermedias: mapas artesanales hechos para explicar el terreno a los tecnócratas o abogados.

De los tres saberes esbozados, solamente el último —la culturalización del espacio— ha llegado a ser enfoque de importantes estudios teóricos. En los últimos años el auge de los estudios sobre *space and place* o “antropología de paisaje” abren espacio de debate para analizarla. El distinguido estudio de Keith Basso sobre la toponimia como nexo entre espacios habitados y universo moral (de historias, ritos, tabúes, etcétera) entre los Apaches de Arizona, EEUU, tiene por título *Wisdom Sits in Places* (La sabiduría se asienta en los lugares). Las comunidades de la sierra de Lima son por excelencia colectividades que orientan el rito y la racionalidad en torno a la sabiduría de los lugares. Sus “ciencias” no procuran leyes universales, sino la ley que se deriva de homologías entre un paisaje, una comunidad y un sistema de valores. El colegio, ¿puede ser el lugar de encuentro de múltiples conceptos del saber espacial?

En nuestros días, la boga por teorizar el “sentido de lugar” coincide con una poderosísima tendencia contraria: la desterritorialización de la cultura, que igualmente atrae atención teórica a nivel internacional; ejemplo de ello son las obras de Arjun Appadurai, Akhil Gupta o James Clifford. Si uno pregunta, ¿dónde está Huarochiri?, ya no basta contestar con alusiones a Paria Caca. Hay que mencionar el Huarochiri que está en Chosica, en Comas, en Dallas, en Nueva York, en Roma [...] En mi pueblo habitual, el programa de las fiestas patronales en 1999 tuvo por carátula imágenes de sitios lejanos recogidas a través de la Internet. Algunos *graffiti* dibujados durante la fiesta imitaron las insignias de las pandillas chicanas de Los Angeles, EEUU. Por un lado, la cultura inseparable de su topografía sagrada; por otro, la cultura metida en el crisol de las diásporas mundiales, donde ya no existen espacios pertenecientes exclusivamente a una cultura o a otra.

Sugerencias

Un historiador habló de “aquel vasto museo de historia francesa que es Francia”, y algo similar se podría afirmar de muchos pueblos peruanos. Innumerables son los objetos memoriosos y culturalmente elocuentes que rodean al colegio.

El profesor, ¿debe hacer de guía de museo? Como primer paso, no sería mala idea familiarizarse con los fondos autodocumentales o culturalmente elocuentes del pueblo donde uno trabaja. Mostrando interés y conversando con los custodios, se mejoraría una relación que no siempre satisface a los padres de los alumnos, quienes son a la vez los guardianes del patrimonio cultural. En el pueblo donde trabajo, unos pocos profesores son oriundos del lugar y asisten a las reuniones de ayllu. Ellos bien podrían liderar en tal diálogo. Otros vienen de diferentes pueblos, pero por vocación voluntaria estudian las “costumbres” y respaldan fiestas tradicionales, lo cual es apreciado por los vecinos.

El profesor ideal no funcionaría tanto de guía, como de *interlocutor* de las relaciones entre patrimonio local y cultura nacional o internacional. El módulo “conocimientos locales” podría usar como casos de estudio textos e imágenes locales, y los debatiría en un contexto más que local. Por ejemplo, entre las materias para el módulo se podrían incluir:

- a. Fotocopias de los documentos más respetados del archivo comunal, por ejemplo “El Libro de la Huaranga” o “El Auto de los Muertos,” junto con sus transcripciones al alfabeto moderno. Podría invitarse a los campesinos que conocen y manejan estos documentos para entablar conversatorios sobre su significado. Esta explicación podría vincularse con preguntas más generales: ¿Cómo el historiador sabe del pasado? ¿Por qué aceptamos o cuestionamos una versión del pasado?
- b. Similares materias copiadas de los estatutos de ayllus para poder dialogar sobre conceptos de parentela y unidad política, de responsabilidad colectiva, etc.
- c. Imágenes de objetos que condensan “la costumbre”: khipus, varas, cruces de variado rango, cajuelas, la “casa de costumbre” o “local comunal”, interrogándolos sobre la concreción de esfuerzos e historias identificables. Son susceptibles a empalmarse con estudios de árbol genealógico, etc.
- d. Cuadros copiados de los Libros de Trabajos (etc.) de comunidad o ayllu, para estudiar administración de obras o desarrollo comunitario. Quizás explicar por qué las familias a veces se encuentran en

la necesidad de balancear intereses particulares contra el interés comunitario.

- e. Croquis y mapas. Por ejemplo, el módulo podría ofrecer y comparar un paisaje pintado como adorno, el mismo paisaje dibujado con esquemas y etiquetas para fines de documentación interno del ayllu y el mismo paisaje cartografiado para ingeniería de obras de infraestructura. También serían relevantes los croquis coloniales porque demuestran conceptos andinos. Cabe demostrar que no hay una representación autoritativa, sino varias que encarnan diferentes orientaciones y funciones en la relación pueblo-tierra.
- f. Paisajes y lugares reverenciados. Un módulo para Huarochirí central debería enfatizar el clásico Quechua, pero no como mero libro de biblioteca, sino como la alegoría de la naturaleza. Por ejemplo, examinar el curso accidentado del río Lurín es clave para entender las hazañas de Cuni Raya Huira Cocha (capítulo 2).

Gran número de pueblos de la sierra de Lima poseen rasgos geográficos mencionados en los procesos de "idolatría". ¿Por qué no sacar las páginas relevantes, simplificar el lenguaje arcaico y utilizarlas para estudiar conflictos culturas y evolución de la religión costumbrista?

- g. Fotos, filmaciones, etc., de la diáspora serrana en sus casas, clubes o actividades desde Chosica hasta Nueva York. Sería interesante utilizarlas para entablar conceptos del mundo globalizado, la comunidad del futuro (ya no enteramente campesina), la desterritorialización de la cultura, etc. Se puede combinar con el uso de la Internet.

Además de estos y otros ejercicios, es de vital importancia introducir al currículo estudios actualizados. Mediante ellos se pueden agregar al panteón de los héroes "oficiales", a hombres y mujeres cuyas vidas encarnaron importantes procesos culturales, y que muy posiblemente tengan entre sus descendientes a los niños del aula.



* *

Experiencias de enseñanza - aprendizaje



Cómo organizar el debate en el aula

YOLANDA ROJO

En el cotidiano trabajo docente y en el desarrollo concreto del curso de Historia es muy importante el momento de discusión, de análisis o debate con los alumnos y alumnas sobre los diversos contenidos que trabajamos. Con este propósito, sugerimos algunas técnicas muy concretas y sencillas.¹

Las técnicas para organizar el debate en el aula son recomendables:

- Cuando se ha finalizado el desarrollo del tema en discusión.
- Cuando los alumnos y alumnas han concluido la investigación de un tema.

La puesta en común

Objetivos

- Entrenar la capacidad de preguntar como requisito indispensable en el proceso de análisis.
- Evaluar el dominio de contenidos sobre un tema o proceso.
- Precisar conclusiones sobre un determinado tema, en forma colectiva.

1. Sugerimos también consultar el libro *Técnicas participativas para la educación popular*. Tarea Editores, Lima, 1983, y aplicar las siguientes dinámicas: Juego de roles (pp. 2-5), Cuento dramatizado (pp. 2-16), Jurado 13 (pp. 2-40) y Puro cuento (pp. 2-91).

Materiales

- Papeles y lapiceros.

Desarrollo

Formar grupos. Se sugiere que estén integrados por 6 ó 7 estudiantes. Dar las siguientes indicaciones:

- Preparen preguntas por escrito (5 es el promedio recomendable) sobre el tema a debatir. En este momento hay que motivarlos sobre la importancia de desarrollar la capacidad de preguntar en el proceso de aprendizaje.
- Estudien los contenidos del tema.

El día del debate se les debe pedir a los alumnos y alumnas que entreguen sus hojas de preguntas, lo que servirá para evaluar su capacidad para formularlas. Además, se sorteará al grupo que deberá preguntar y al grupo que tendrá que responder. El grupo que responde se sentará frente al resto de sus compañeros.

GRUPO QUE RESPONDE

**OTROS
GRUPOS**

**GRUPOS
QUE PREGUNTAN**

El grupo que pregunta formula sus interrogantes. Si el grupo que debe responder no lo hiciese, cualquier otro grupo podrá responder. En el caso de no haber respuesta de los grupos, entonces responderá el mismo grupo que hizo la pregunta. De esta manera, se irán rotando por sorteo los grupos que preguntan y los que responden.

Finalmente, orientar la discusión para llegar a conclusiones prioritarias del tema debatido.

Recomendaciones

- Es importante estimular la participación de los chicos y chicas tanto para preguntar como para responder.
- Otorgar igual valor a la calidad de las preguntas como a las respuestas.
- Facilitar los esfuerzos, en particular el de los chicos y chicas que tengan mayor dificultad para participar.

- Poner en práctica con los alumnos y alumnas el respeto por escuchar al otro, los turnos para hablar, la autoestima para participar, la seguridad para aportar, la capacidad de enjuiciamiento, la capacidad para debatir y llegar a conclusiones colectivamente.

Oficialistas *versus* opositores

Objetivos

- Analizar y fundamentar diferentes posturas frente a un mismo tema.
- Evaluar el dominio de contenidos sobre un tema o proceso.
- Precisar conclusiones colectivamente sobre un tema.

Materiales

- Fichas, resúmenes textuales, etc.
- Resúmenes, hojas memoria, etc.

Desarrollo

- Forman grupos de 6 integrantes como promedio.

Dividir los grupos de la siguiente manera en torno a un tema:

- 2 grupos con opiniones a favor
- 2 grupos con opiniones opuestas
- 1 grupo con posición neutral
- 1 grupo inquisidor que contraargumenta todas las posiciones (abogado del diablo)

El debate se desarrolla con los grupos con opiniones a favor que fundamentan sus argumentos con documentos (fichas, citas, textuales, etcétera). Se continúa con los documentos argumentados del grupo con opiniones opuestas. Luego se pide la opinión de los que mantienen una posición neutral. Los inquisidores piden la palabra constantemente para preguntar y contraargumentar. Finalmente, se llegan a conclusiones con la intervención del profesor o profesora.

Técnica de mapas y visores²

Los mapas son representaciones geográficas a escala, necesarios para entender y manejar grandes áreas territoriales.

Para un trabajo adecuado con los mapas, los estudiantes deben poseer un adecuado manejo de las nociones temporales y espaciales aplicadas sobre ellos mismos, después con relación a los demás y por último en proyección a los objetos.

Consideramos importante incorporar paulatinamente el manejo de estos instrumentos geográficos, en forma práctica y amena, por la utilidad que tienen en el aprendizaje de la Historia.

La técnica de mapas y visores persigue como objetivo ayudar al estudiante en este propósito. Se basa en la elaboración de dos tipos de mapas: base y visores.

Mapas base

Un mapa base es aquel que ofrece información básica y actual, sobre la que confrontaremos información específica que puede ser de tiempos pasados o presentes y que necesitamos visualizar en contraste para entenderla mejor.

Ejemplos:

Mapa Político (departamentos del Perú, Sudamérica, etc.)

Mapa Hidrográfico (ríos, lagos y lagunas)

Mapa Físico (cordillera)

Los mapas base se trabajan sobre cartulina blanca y deben elaborarse teniendo en cuenta las escalas y los colores que presentan los mapas convencionales.

Mapas visores

Los mapas visores, por el contrario, son todos aquellos que brindan información complementaria o específica del curso de Historia y que por motivos de utilidad e importancia necesitamos contrastarla con la información que presenta el mapa base.

2. Ver en este libro, el artículo "Reflexión en el aula sobre la identidad y la construcción de la imagen desde la geografía", de Ricardo Balarezo y Mauricio Puerta.

Ejemplos:

Distribución de rasgos Chavín

Extensión territorial del Tawantinsuyu

Estados regionales

Para facilitar la contrastación de información, los mapas visores se trabajan en transparencias o micas (puede utilizarse vinifan, papel cebolla, etc.) para proyectar y dejar ver la información sobre el mapa base.

Para iniciar el trabajo con mapas se recomienda:

- Reconocer y localizar los puntos cardinales N – S – E – O en el mapa del Perú.
- Elaborar un mapa visor del Perú y pintar con diferentes colores las ubicaciones NO – NE – SO – SE.
- Ubicar en el mapamundi las líneas imaginarias (línea ecuatorial, meridiano de Greenwich, latitud y longitud).
- El profesor debe elaborar el mapa base (mapa físico) y sobre un mapa visor colorear la costa norte, costa central, costa sur, sierra norte, sierra central, sierra sur, ceja de selva y selva, utilizando diferentes tonalidades de amarillo para la costa, de marrón para la sierra y dos tonos de verde para la selva.
- El profesor debe introducir la técnica del mapa base y visor a nivel de una exposición: “Espacio andino”, por ejemplo. Para ello se debe confrontar la información proveniente del mapa físico (base) con el mapa hidrográfico (visor), del mapa político (base) con el mapa hidrográfico (visor), del mapa hidrográfico (base) con el mapa político (visor) y así, sucesivamente, cruzar toda la información posible.
- Los alumnos y alumnas deben elaborar los mapas base orientados por el profesor o profesora, teniendo en cuenta el uso de los signos, los colores, la forma de los trazos y la ubicación correcta de las áreas estudio.
- También deben elaborar los mapas base que les servirán para confrontar en los mapas visores cualquier información complementaria, según el tema tratado en clase.

Comprensión lectora

Es la habilidad de comprender los elementos involucrados en la lectura, las palabras y sus significados, las oraciones, los párrafos, las cláusulas, etcétera, estableciendo relaciones entre ellos para descubrir lo esencial de la misma mediante una actividad perceptiva, lingüística e intelectual.

Leer resulta, así, una actividad compleja e integral. Se inicia con una *Lectura Mecánica* (decodificación de los signos escritos) a la que sigue una *Lectura Comprensiva e Interpretativa*, cuyos niveles de comprensión varían de acuerdo a cada persona y al caudal de conocimientos, habilidades, destrezas y experiencias.

La comprensión lectora es fundamental para desarrollar el “saber - hacer” (seguir pautas, procedimientos, adquirir técnicas, etc.), el “saber - saber” (manejo de información, conocimientos, etc.) y el “saber ser” (relaciones interpersonales, actitudes, valores, etc.). Se trata, en otras palabras, de un proceso indispensable para la construcción del conocimiento, en nuestro caso: la Historia del Perú.

Vale decir, si nuestro objetivo es lograr una comprensión significativa de la Historia, este proceso pasa primero por descubrir y entender: ¿cómo la ven nuestros alumnos? y ¿qué obtienen de la lectura?

En la gran mayoría de los casos, el déficit lector aparece como consecuencia de la falta de hábito, carencia de técnicas apropiadas de lectura y escaso vocabulario.

Técnicas de lectura

Presentamos un conjunto de técnicas para que los estudiantes puedan organizar su trabajo de lectura paso a paso y logren aprender a leer comprendiendo.

Antes de desarrollar las técnicas es conveniente:

- Seleccionar adecuadamente el texto a leer, considerando: la relevancia del tema, el tipo de información que ofrece para ampliar y/o clarificar los contenidos desarrollados o por desarrollarse en el aula.
- Tomar en cuenta el grupo etéreo al cual va dirigido el texto, diferenciando las lecturas que son para docentes y especialistas. Cuando sea necesario se deben efectuar adaptaciones previas, de acuerdo al nivel de aprendizaje o desarrollo de los y las estudiantes.
- Incrementar paulatinamente el número de páginas de lectura.

Pasos:

1. Efectuar una lectura rápida y continua de principio a fin, sin interrupciones. El objetivo consiste en captar la idea central del texto (separata, capítulo de un libro, noticia, etc.).
2. Lectura pausada, párrafo por párrafo. Luego, con el entrenamiento y la práctica, se podrá efectuar la lectura subtítulo por subtítulo y finalmente por contenidos. En este último caso, la lectura demandará mayor concentración para ir ubicando progresivamente las ideas centrales, aprender la terminología propia de la materia, establecer las relaciones causales y comprender cabalmente lo leído. Para ello se procederá de la siguiente manera:
 - a. Encerrar o colorear las palabras cuyos significados se desconocen (a trabajarse en fichas de vocabulario). Es muy importante considerar en este punto no sólo el vocabulario específico de la materia, en este caso de Historia, sino también las palabras que cada estudiante pueda desconocer.
 - b. Colocar entre paréntesis los términos compuestos, cuyo significado exacto deberá ser expuesto por el maestro a fin de evitar confusiones (se trabaja con fichas graficas). Ejemplos: "tumbaga", "cono de deyección", "engobado", "asa puente", "glaciación", "sistemas hidráulicos", "norte fértil – sur árido", "trepanaciones craneanas".
 - c. Subrayar las ideas principales y secundarias.
 - d. Formular interrogantes en una hoja adicional. Ahí, los estudiantes deben plantear las preguntas que van surgiendo de la lectura del texto, así como los párrafos que consideran necesarios aclarar o debatir en clase.
3. Sintetizar las ideas principales provenientes de la unidad de lectura mediante un esquema concreto. Se sugiere una ficha de resumen o un cuadro sinóptico.

Ejemplo: "La textilería"

¿Recuerdas que la gente que vivía en Guitarrero ya tejía con fibras vegetales como el junco y el maguey?

Durante el período que estudiamos esta actividad también se extendió. ¿Cómo lo sabemos? Porque se han encontrado restos de tejidos en otras zonas de nuestro territorio. La gente siguió tejiendo con fibras vegetales y también con lana de camélidos. En algunos casos

(anudaron y anillaron) las fibras; en otros, las entrelazaron. Como recordarás, estas técnicas se desarrollaron antes de que se inventara el telar: se tejía con las manos.

En la costa no sólo hicieron redes, también continuaron fabricando canastillas y bolsas, útiles para conservar y cargar diversas cosas: semillas, frutos, caracoles y piedras. Además, comenzaron a confeccionar lienzos³ de fibras vegetales y lana que les servían para cubrirse el cuerpo. Por ejemplo, en Cabeza Larga (Paracas) se encontró un faldellín de junco. Sin embargo, es probable que paralelamente usaran pieles en zonas de altura.

3. Consultar el libro de E. Zavala y L. Calmet, *Mi historia, tu historia, nuestra historia*, 1era. ed. CEDHIP, Lima, p. 55.

Periódicos y noticias como herramienta de trabajo en el aula¹

YOLANDA ROJO

En nuestra diaria labor docente, es todo un esfuerzo el contar con información actualizada e interesante para nuestros estudiantes. Probablemente, has recurrido a las bibliotecas cercanas y de fácil acceso para los chicos y chicas; seguramente, también, haces denodados esfuerzos para elaborar fichas de lectura comprensibles para el grupo con el que trabajas y de hecho estimulas a tus alumnos y alumnas para que emprendan proyectos de investigación que les permitan conocer, comprender, enjuiciar, etc., los contenidos que han planificado estudiar.

Sin embargo, nunca o muy pocas veces se identifica en los periódicos un recurso cotidiano, actualizado y de abundante y variada información que facilite nuestro trabajo como docentes y el aprendizaje activo de los y las estudiantes en todas las áreas o cursos y sobre todo, en el área de Ciencias Sociales.

¿Cómo emplear los periódicos en el aula?, ¿de qué manera lograr que los estudiantes se acerquen con interés y curiosidad a la prensa escrita? Aquí proponemos algunas estrategias.

Noticias

En el aula se puede comentar la noticia de mayor interés para cada estudiante. Los primeros 15 minutos de la clase son suficientes para que

1. Ver, en este mismo libro, el artículo "Periódicos cusqueños del siglo XIX. Espacios públicos y opinión en una ciudad republicana", de Luis Miguel Glave.

los chicos y chicas presenten la noticia que han seleccionado el fin de semana, por el interés que les despierta. También se puede acordar el aspecto o área temática de la noticia: cultura, ideología, economía, técnico-científica, policial, deportiva, espectáculos [...], tanto a nivel nacional como internacional. Otra forma de trabajo es por temas muy concretos: DD. HH., género, discriminación cultural, cine, teatro, etc.

Algunos objetivos² de este recurso son:

- a. Lograr un adecuado nivel de *información* sobre la actualidad nacional e internacional.
- b. Aprender a *leer y traducir los medios de comunicación*, discriminando los hechos de las opiniones.
- c. Lograr un buen nivel de *análisis crítico* sobre los acontecimientos nacionales e internacionales.
- d. Lograr un *juicio y posición u opinión propia consistente* ante los hechos nacionales e internacionales.

Para que los alumnos y alumnas puedan expresar sus opiniones se pueden organizar breves debates, elección de una sola noticia, seguimiento de una misma noticia a lo largo de un tiempo (Irak, por ejemplo), presentación de la noticia a modo de noticiero radial, periódico mural, collage, etc.

Los periódicos como documentos históricos

Los periódicos expresan a modo de comedia, de opinión crítica, de información objetiva, etc., la vida cotidiana de las personas en todos sus ámbitos; por lo tanto, ¿qué mejor que ellos para investigar sobre procesos históricos y diversos aspectos, como economía, cultura y educación, política, etc.?

Hacer de los periódicos documentos históricos, implica no sólo revisar noticias actuales sobre los distintos aspectos que nos interesa investigar, sino también remitirnos a ellos en diferentes momentos de la historia. Esto exigirá informarnos sobre dónde podemos ubicar un registro de estos documentos en el lugar en el que trabajamos (o si existe un recuento así), ya sean bibliotecas públicas, registro de aficionados, el periódico mismo, etc.

2 Tomado del libro *Hacia la escuela posible*, de Mariano Moragues. Tarea, 1996.

Si se trabajan contenidos de una época en la que ya existían periódicos en el Perú encontraremos una rica información; por ejemplo, aspectos relacionados al siglo XIX y siglo XX (Confederación Peruano-Boliviana, Movimiento Obrero, el oncenio de Leguía, las migraciones, las conquistas de las mujeres, los modelos económicos en diferentes gobiernos y épocas, el tema de la educación, etc.).

Algunas pautas son:

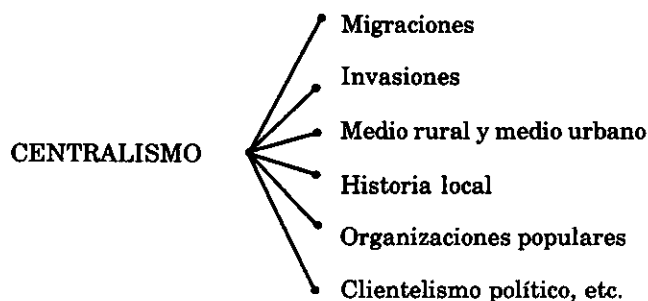
- a. Investigar sobre los lugares donde se ubiquen periódicos de diferentes épocas y a donde los chicos y chicas puedan acudir.
- b. Ubicar la unidad o el tema eje sobre el que se desea investigar. Se puede elegir sólo un tema para que todos trabajen sobre él o desagregar un tema central en subtemas de interés para los alumnos y alumnas, de modo que puedan elegir el que los motive de manera particular.
- c. Formar grupos más o menos de cinco integrantes, procurando equilibrar el número de varones y mujeres, la presencia de líderes positivos, rechazados, aislados, etc.
- d. Motivar la investigación ofreciendo apoyo para ubicar y organizar la información, acompañar y facilitar la participación y el esfuerzo de todos, felicitando los pequeños y grandes logros de cada uno en el proceso, mostrando alegría y entusiasmo por acercarnos al conocimiento de manera distinta, etc.
- e. Proponer y acoger las diversas formas de presentación de la investigación: conversatorio, ideas eje para la discusión, sociodramas, historietas, canciones, fotos actuadas, periódicos murales, álbumes, etcétera, o la combinación de varias de ellas.
- f. Tomar en cuenta la evaluación del proceso por medio de autoevaluaciones, evaluaciones grupales y heteroevaluaciones que contemplen el nivel de participación, esfuerzo, organización de la información, opinión crítica, creatividad, etc.

Elaborando periódicos

Esta modalidad de incorporar el periódico al aula es muy motivadora, pues implica investigación, organización y redacción sobre un determinado contenido. La propuesta es elaborar un periódico de la época y del aspecto elegido. Este proceso o proyecto durará aproximadamente un mes (puede durar menos, dependiendo del tema, del grupo, de las fuentes, etc.).

Proponemos una secuencia para esta elaboración:

- a. Lo primero es familiarizar a los chicos y chicas con respecto a la organización de un periódico como un medio de comunicación: secciones (opinión, editorial, noticias nacionales, noticias internacionales, economía, cultura, ciencia, deportes, salud, humor, entretenimiento, etc.), organización de la redacción y las imágenes, titulares, estilo de presentación de la información, etc.
- b. Organizar el aula en grupos siguiendo los criterios antes mencionados.
- c. Ubicar la elaboración de los periódicos en un contenido que ofrezca gran y variada información. Tendrá que ser un tema eje, un contenido de unidad, un tema de proyecto de investigación.
- d. Hacer una lluvia de ideas con todos los alumnos y alumnas de los subtemas de un tema central, de modo que cada grupo elija el que quiera trabajar. Por ejemplo:



También pueden trabajar todos sobre un mismo tema central, de modo que cada grupo le dé un matiz y perspectiva particular. Se deben tomar en cuenta los siguientes puntos.

- a. Es importante facilitar las fuentes y los lugares donde pueden documentarse, a través de periódicos de la época, libros, canciones, entrevistas, fotos, visitas a museos, etc.
- b. Luego de contar con una adecuada información tendrán que organizarla para la elaboración del periódico. Lo interesante es que cada estudiante es un periodista; es decir, serán ellos y ellas los que redacten la noticia teniendo como base sus investigaciones. Deberán elegir las imágenes, la diagramación, los titulares, las secciones del periódico, la línea política o ideológica y, por supuesto, el nombre

del periódico, donde ellos figurarán con sus nombres como los periodistas creadores del mismo.

- c. El periódico puede ser en base a un tema de actualidad o a un tema de nuestra historia pasada.
- d. Presentar cada periódico en el aula y dejarlo en exposición el tiempo necesario para que el aula en su conjunto u otras del colegio se enriquezcan con el trabajo de cada grupo. Incluso se puede invitar a algunos padres y madres.
- e. Finalmente, es muy importante no olvidar hacer el proceso de evaluación de una manera sincera y nada estresante para los y las estudiantes. Sugerimos guiarse de los criterios expuestos en la estrategia anterior.



Diseño de planes de clase I

DOCENTES PARTICIPANTES
EN LOS TALLERES

TEMA: La discriminación racial¹

Objetivo: Identificar y valorar positivamente los derechos, las responsabilidades y el respeto por las normas de convivencia social. Asumir una posición reflexiva con relación a la vida diaria.

Grado: 4.º de secundaria

Clases: 2

Horas: 4

Actividades de aprendizaje

1. *De procedimiento:* Conversar con los alumnos y alumnas sobre su historia familiar y racial. Incentivarlos a investigar y traer un resumen sobre la historia familiar de cada uno y preguntarles si han tenido problemas de discriminación racial.
2. *Conceptuales:* Después de que el alumno haya presentado su resumen, tocar el problema del racismo con ejemplos reales de personajes del ámbito nacional y mundial, como Martin Luther King, judíos en la Segunda Guerra Mundial, indígenas en el Perú, etc.
3. *Actitudinales:* El alumno debe realizar las siguientes actividades de compromiso:

1. Ver artículo de Carlos Iván Degregori "Perú: identidad, nación y diversidad cultural" en este mismo libro.

- Realizar jornadas o campañas con afiches en el aula y colegio con el eslogan “No al racismo”.
- Conversar sobre el tema de la integración de razas, credos, lenguas, sexualidades, etcétera, para el logro de una mejor convivencia social.
- Leer sobre discriminación social y análisis respectivos.

TEMA: Diagnóstico de la Realidad Regional²

Objetivo: Conocer, caracterizar y valorar las diversas manifestaciones culturales del país.

Grado: 5.º

Horas: 6

Actividades de aprendizaje: Encuesta personal sobre la procedencia de sus padres.

1. Forman grupos por departamentos.
2. Adjuntar información sobre el departamento: visitas a clubes departamentales y otras instituciones.
3. Desarrollan localización espacial, características geográficas, actividades económicas y manifestaciones culturales: fiestas patronales, folclor.

Momentos:

- Motivación: Videoclip de la canción “Mi Perú”.
- Momento básico: Saberes previos = procedencia de sus padres.
- Momento práctico: Utilizar la información obtenida. Elaborar el trabajo y exponerlo.
- Evaluación: Autoevaluación
Coevaluación
Heteroevaluación
- Extensión: Presentar y publicar un tríptico del departamento.

2. Ver en este libro el artículo “Reflexiones sobre la vida intelectual vernacular, etnografía y educación en la sierra de Lima”, de Frank Salomon.

TEMA: Los alimentos andinos

Objetivo: Promover la conciencia alimenticia en el consumo de nuestros productos autóctonos.

Grado: 2.º

Horas: 2 teóricas y 2 prácticas

Actividad previa: Recabar recetas alimenticias, en base a productos agrícolas previamente seleccionados, que sean de origen autóctono.

Actividades dinámicas:

1. Seleccionar una receta económica y nutritiva.
2. Proceder al preparado de la receta seleccionada.
3. Degustar el plato y exponer sobre el valor nutritivo del mismo.

Actividad de compromiso: Realizar una feria gastronómica en el colegio con recetas creativas de parte del alumno usando productos autóctonos.

TEMA: El Neoliberalismo en la economía peruana³

Objetivo: Analizar y comprender las características de la economía neoliberal en el Perú.

Diseño: Conocimientos previos. Lluvia de ideas: ¿Qué productos exporta el Perú? ¿Qué productos importa el Perú? ¿Por qué suben los precios? ¿Qué cambios se han producido en la economía de la década de los años noventa? ¿Cuáles son las características de la economía neoliberal?

Incorporación de la nueva información:*Características:*

- Libertad individual
- Predominio de la propiedad privada

3. Ver en este libro el artículo "La economía peruana en la era del neoliberalismo", de Efraín Gonzales de Olarte.

- Libre mercado
- Menor intervención del Estado

Transferencia:

- Cuadro comparativo de las economías de las décadas de los años ochenta y noventa
- Elaboración de una encuesta económica
- Exposición y debate

TEMA: El Problema de Convivencia en Lima

Objetivos:

1. Reconocer los problemas y dificultades que aquejan a la capital.
2. Analizar e identificar las causas de estos fenómenos sociales.
3. Valorar la ciudad e identificarse con ella.

Grado: 4.º

Horas: 2

Organización de contenidos:

CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
1. Principales problemas de convivencia en Lima: • Centralismo • Migraciones • Delincuencia • Desempleo • Explosión demográfica	— Fotolenguaje — Análisis grupal de un recorte periodístico — Explicación del profesor — Debate	— Humanos: profesor y alumnos — Material: figuras, tizas, recortes de periódicos, la Constitución Política, etc.	2 horas pedagógicas (80 minutos)
2. Causas y consecuencias	— Conclusiones finales		

TEMA: Historia de la urbanización de Lima⁴

Objetivo: Conocer y comparar el avance de la urbanización de nuestra localidad a través del tiempo hasta la actualidad.

Grado: 1.º

Horas: 4

Actividades de aprendizaje:

1. Formar siete grupos de cinco alumnos cada uno. Cada grupo debe tener un papel del color que lo identifica.
2. Entregar papelotes y plumones a cada grupo. Utilizar la lectura de imágenes, pegando en la pizarra imágenes de culturas de Lima antigua y de Lima actual. Pedir a los alumnos y alumnas que observen y escriban en los papelotes las características de ambas imágenes.
3. Repartir a cada grupo una separata (resumen de la ponencia) y un papelote. Leer y dialogar, extrayendo ideas principales acerca de la cultura y de los avances de la civilización en nuestra sociedad.
4. Visitar lugares cercanos donde se puedan observar la infraestructura, diseño, espacios y usos de casas antiguas para compararlas después con la infraestructura del colegio.

4. Ver en este libro el artículo "Los fundamentos de la vivienda en Lima, 1900 - 1960", de Antonio Zapata Velasco.

Diseño de planes de clase II

DOCENTES PARTICIPANTES EN LOS TALLERES

TEMA: La Independencia del Perú¹

Objetivo: Comprender las diferentes ideas que coexisten en el siglo XIX.

Actividades de aprendizaje: Periódico de época

1. Etapas previas:
 - Lectura de material educativo informativo
 - Debate acerca de las diferentes ideas
 - Dinámica para formar grupos
 - El profesor asigna una postura ideológica a cada grupo: realistas, republicanos (criollos, mestizos), indios. También acontecimientos históricos con los que se desarrollarán las noticias.
 - Contrastar los diferentes periódicos (evaluación)
2. Momento inicial (fotolenguaje): Presentar a los alumnos y alumnas paisajes naturales del Perú, donde puedan identificar sus características.
3. Momento base: Dar a los alumnos y alumnas, teniendo como punto de referencia las costumbres, una historieta. Desarrollar la clase

1. Ver en este libro el artículo "La revolución de Cusco de 1814 y las primeras elecciones", de Luis Miguel Glave.

en base a esta historieta, mediante la explicación y participación activa de los alumnos y alumnas.

4. **Comprobación:** Desarrollar un pupiletras gigante.
5. **Evaluación:** Constante durante el desarrollo del tema.
6. **Extensión:** Visitar un museo.
7. **Competencia:** Reconocer y valorar su identidad como peruano o peruana relacionándola con su vida cotidiana.

TEMA: La población de mi localidad

Objetivo: Identificar las formas de ocupación de su localidad y región, comprometiéndose a su conservación.

Grado: 1.º

Componentes: Espacio y sociedad

Actividades de aprendizaje:

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDO DE PROCEDIMIENTOS	CONTENIDO ACTITUDINAL	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
Suelos: tipos Vivienda: rural, urbana, AA. HH. Calidad de los servicios: educación, salud, básicos Actividades económicas: pobreza	Confeccionar un croquis de su espacio: localidad Elaborar una guía de observación: vivienda, principales servicios Elaborar cuadros estadísticos Confeccionar un cuadro de diferencias de las zonas rurales y urbano-marginales	Asumir con responsabilidad el trabajo en grupo Reconocer y aceptar las diferencias culturales en su localidad y región Demostrar interés por la investigación científica Compromiso con la conservación de su espacio local	Trabajo en grupo Elaborar guías de observación Visitar diferentes espacios de la localidad Interpretar y discutir la información Elaborar fichas de investigación Mapas conceptuales Elaborar maquetas	Ubicación espacial (representación) Manejo e interpretación de datos (información) Debate y argumentación Colaboración y participación Sentido de pertenencia Elaboración de maquetas con material reciclable

TEMA: Ciencia y sociedad. Las plantas medicinales en el Perú²

Objetivo: Conocer e identificar las plantas medicinales, revalorando sus propiedades curativas y reconociendo al Perú como un país único y privilegiado.

Grado: 2.º

Horas: 5

Actividades de aprendizaje:

1. *Recoger saberes previos*

- Presentación de un medicamento químico y de una planta medicinal conocida
- Preguntas sueltas
- Lluvia de ideas

2. *Incorporar nuevos saberes*

- Formación de grupos de cuatro alumnos, en base a la dinámica: "Enfermedades en común"
- Proporcionar literatura médica (folletos, afiches, revistas)
- Lectura del artículo "Ciencia y sociedad en el Perú colonial y republicano", de Marcos Cueto
- Elaborar gráficos y mapas conceptuales sobre el tema
- Exponer el producto elaborado
- Concluir con un refuerzo del docente

3. *Aplicación a la vida cotidiana*

- Elaborar un herbario medicinal indicando propiedades curativas
- Compartir con los padres de familia los conocimientos adquiridos, aplicándolos en casos requeridos.

2. Ver en este libro el artículo "Ciencia y sociedad en el Perú colonial y republicano", de Marcos Cueto.

TEMA: Ciencia y sociedad
en el Perú colonial y republicano³

Grado: 1.º de secundaria

Objetivo: Revalorar la importancia de la utilidad de la medicina natural dentro de su contexto social.

Actividades de aprendizaje:

1. *Recoger saberes previos*

- Lluvia de ideas
- Preguntas guías: ¿Utilizan en tu casa medicina natural? ¿Cuál? ¿A través de qué personas tienes conocimiento de esta medicina?

2. *Incorporar nuevos saberes*

- Lectura comentada del artículo "Ciencia y sociedad en el Perú colonial y republicano", de Marcos Cueto
- Grupos de trabajo por colores
- Lectura individual
- Comentario grupal y conclusiones
- Reforzamiento del docente

3. *Aplicación a la vida cotidiana mediante el desarrollo de la ficha de trabajo*

- Realizar una lista de las medicinas caseras más utilizadas.
- Averiguar qué medicinas naturales venden en el mercado de la localidad.
- Preguntar a cinco personas: ¿Qué tipo de medicina utiliza? ¿Natural? ¿Química? ¿Por qué?

3. *Ibid.*

Diseño de planes de clase III

DOCENTES PARTICIPANTES EN LOS TALLERES

TEMA: La discriminación e intolerancia¹

Leer con atención:

Somos un país diverso y nos cuesta reconocerlo. Esta diversidad es *biogenética, geográfica y, sobre todo, cultural*. Su reconocimiento es aún difícil, nos incomoda, porque históricamente la diversidad cultural de nuestros pueblos ha sido vista como un lastre, como un impedimento para el desarrollo del país, que se ha traducido en serios problemas de integración nacional.

Pero..., ¿qué tipo de desarrollo? Una concepción de desarrollo ligada estrictamente a lo económico, como modelo homogeneizador (occidental) de personas y procesos. Entonces, relegamos nuestras costumbres, técnicas, tradiciones y valores (socavando poco a poco nuestro tronco identitario) para entrar al mundo del *desarrollo*, sin pensar que estas diversidades podrían colocarnos de manera ventajosa en este proceso con mayor autonomía y sentido humano. La educación en la escuela cumplió un papel importante en este intento equivocado de homogeneizar lo diverso.

Síntesis de algunas ideas importantes de la ponencia de Carlos Iván Degregori.

-
1. Ver en este libro el artículo "Perú: identidad, nación y diversidad cultural", de Carlos Iván Degregori.

Reflexionar con los alumnos y alumnas:

1. ¿Recuerdas algún episodio en el cual fuiste discriminada/o? ¿En qué época de tu vida fue? ¿Qué sucedió? ¿Cómo te sentiste?
2. ¿Alguna vez te avergonzaste o rechazaste tu origen, raza, extracción social, lugar donde vives, género, etc.? ¿Por qué?
3. ¿En alguna oportunidad (en el aula, tu casa, el barrio, etc.) has discriminado a alguien? ¿Por qué?

RESPUESTAS		
PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3
En la época de estudios superiores sucedió que defendía mis raíces culturales y que las diferencias no podían marcar discriminaciones. Todos escucharon, pero no lo aceptaron, ignorándome en el resto de la clase. Me sentí mal y pensé que tal vez estaba equivocado.	Por lo general no, casi siempre la defendí. Era la única forma de encontrar mis raíces para fortalecer mi "yo", mi identidad; pero eso cuesta y a veces trasciende en las actividades que uno realiza.	Sí, y quizás haya sido más por presión de grupo o de circunstancia que por intencionalidad propia.
Sí, cuando fui a una fiesta en la que asistieron jóvenes de diferentes razas y había unos jóvenes que sólo sacaban a bailar a las que eran de su mismo color, me sentí incómoda.	No me avergüenzo de mi raza, origen, lugar donde viva, extracción social. A mí no me van a hacer sentir mal, me siento bien con lo que soy.	No he discriminado a ninguna persona porque a mí no me gustaría que me traten de esa manera.
Sentí que al igual que muchas compañeras del aula (primaria) era considerada "inferior", creo que por razones de color de piel o algo así, por la profesora. Ella hacía notar su aprecio por otras dos compañeras que eran "blanquiñosas" (ellas eran las reinas de la primaria). Pero esto no me	No porque he sabido valorarme como persona (me quiero mucho).	Sí, pero por motivos como que en el barrio y colegio algunos chicos o chicas no demostraban ser muy buenos estudiantes o no tenían aspiraciones profesionales, por ejemplo.

PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3
afectó muy profundamente, no socavó mi autoestima, lo que causó fue un rechazo a esa profesora. Es decir, para los que hablamos aymara o quechua siempre se nos hace difícil el dominio correcto del idioma castellano. Esto en la época de la escolaridad; no me siento discriminado, pero esto se supera con el esfuerzo e interés para sobrevivir al problema. Durante mi época de estudio en el colegio no participaba mucho en clases y mis compañeros que eran más activos no me tomaban en cuenta. Me sentí muy decepcionado de no poder participar. Fui marginado del ingreso a la Academia Diplomática del Perú por causas étnicas. Sentí profunda decepción de la institución pública y del Estado. Sí, recuerdo cuando estaba en primaria, era pequeña y me sentía triste, avergonzada, con cólera por mi contextura delgada. Todas mis compañeritas, especialmente las mayores, me insultaban, me gritaban en la calle: ¡flaca!	Particularmente nunca me he sentido avergonzado de lo que soy, de mi raza, lenguaje, clase social y sexo. Sé dos idiomas, soy capaz de analizar e interpretar las cosas de dos formas; particularmente, no he sufrido mucho. Sí, me avergoncé del lugar donde vivo porque es un poco alejado de la ciudad, carecía de servicios de transporte, además que mis compañeros y amigos no viven ahí, sino en el centro. No, pues, la experiencia anterior fortaleció mi autoestima y posición de clase. Por el contrario, me siento halagado por mi raza y condición económica. No es que rechace lo pasado, lo que sucede es que rechazo todo lo que puede ser un obstáculo para el desarrollo de la sociedad en la que vivimos; es decir, todo lo negativo que se dio en tal o cual contexto histórico que se vivió.	Las situaciones enumeradas siempre se presentan en diferentes clases sociales, principalmente en centros educativos, porque toda clase social es diferente en su personalidad y modos de pensar. Sí, tomando como referencia el aspecto sociocultural de la persona; es decir, mientras mayor preparación y cultura tenga una persona mayor respeto inspira en mí, caso contrario algunas veces me es indiferente su opinión. Sí, por razones políticas he evitado a personas de creencias neoliberales. Al inicio lo hice con mi propia familia (mamá, abuelita), me creía superior; pero todos somos iguales, quizás por eso trabajo en la zona rural. Ahí nos necesitan para ayudarlos a ver nuestra realidad y a valorarla.

PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3
Claro, todo esto se da en la escuela; cuando se escogía a los "mejores alumnos" para ir bajo la bandera sólo se observaban caracteres físicos y étnicos. Sí, me discriminaron por ser muy joven y por género. Fue cuando tenía 21 años y asumí un cargo político. La mayoría de personas que ocupaban ese cargo eran personas mayores de 40 años y hombres. Sufrió discriminación cuando terminé de estudiar la Normal y quise trabajar. Se presentó un trabajo en el Banco de la Nación y no me aceptaron porque no reunía los requisitos de "presencia". Me sentí humillada, entonces sólo decidí trabajar en el magisterio para crear conciencia nacional, valorar lo nuestro.	No, porque siempre me sentí muy bien, porque en el lugar donde viví pasé hermosos momentos. Sí, varias veces me sentí avergonzada por el lugar donde vivo y por mi raza, pero eso fue cuando era niña y adolescente. Ahora tomo las cosas con más madurez y las analizo; lo que antes me avergonzaba no es importante si uno se valora lo suficiente. Me avergoncé sí, pero con el paso del tiempo comprendí que el ser de origen mestizo no es nada malo, lo importante es que uno se valore como persona.	De repente sí, en el barrio donde vivo, quizá criticando un poco la manera de ser, el comportamiento, no dirigiéndole la palabra o ignorando la presencia de algunas personas. Generalmente no, pero tal vez en algún momento, en otro lugar, como en la calle cuando observamos a personas de distintas razas y preferimos a otras personas. Tal vez sí, pero sin darme cuenta. Pero si me hacen ver mis errores, cambio.

* * *

Cuadro de actividades



ACTIVIDADES DEL DÍA I	TIEMPO	MATERIALES
<i>Presentación:</i> 1. Presentación personal de la facilitadora y presentación del objetivo del taller: reflexionar y profundizar los contenidos de las ponencias del día. 2. Plantear acuerdos mínimos de convivencia (participación activa, respeto a la posición de los demás, no acaparar el uso de la palabra, etc.) y escribirlos en la pizarra. Pasar lista de asistencia.	10'	Lista de asistencia, plumón para pizarra
<i>Dinámica de animación:</i> Mencionar la importancia de la conexión psicocorporal en el trabajo educativo y la necesidad de revalorar el juego como recurso pedagógico válido para todas las edades.	10'	—
<i>Trabajo grupal:</i> 1. Ejercicio de visualización: se les invita a cerrar los ojos y a recordar imágenes del lugar, la zona donde viven hace 15 años y a fijarse en los cambios que ha sufrido ese espacio (la facilitadora lee el guión de visualización). 2. Formación de grupos: escriben en un papel el nombre de la zona donde viven, lo hacen visible y se agrupan por zonas de residencia. Formar grupos de 5 personas. 3. Trabajo grupal: socialización, elaboración de trabajo en papelógrafos —dibujos, gráficos de la zona, antes y ahora (viviendas, zonas de recreación, áreas verdes, servicios, vías de comunicación, etc.)— y reflexión colectiva: ¿a qué se deben estos cambios? <i>Nota:</i> Presentar el esquema de trabajo en papelógrafos (graficarlo en la pizarra).	45'	Guión de visualización, papeles, plumones, crayolas, papelógrafos
<i>Presentación de trabajos en plenaria:</i> 1. Cada grupo presenta su trabajo. 2. La facilitadora hace notar los patrones y/o características que se repiten y promueve la reflexión sobre las razones de los cambios: qué los provocaron, a qué se deben, etc.	30'	Cinta adhesiva

ACTIVIDADES DEL DÍA I	TIEMPO	MATERIALES
<i>Lectura colectiva:</i> Se reparten las hojas de apoyo y se leen colectivamente con el propósito de contrastar nuestras reflexiones anteriores con la teoría explicativa planteada por el ponente. <i>Discusión en plenaria:</i> Mencionar que estos cambios también responden o están marcados por los modelos económicos que adopta nuestro país y, por sobre todo, cambian nuestra vida cotidiana, nuestra cultura, nuestra manera de ser y estar en la sociedad, de relacionarnos, de vivir. Pregunta: ¿Cómo ha cambiado o cambia nuestra vida cotidiana el modelo neoliberal? <i>Reflexión metacognitiva y cierre</i>	10' 15'	Hoja de apoyo Papelógrafo

ACTIVIDADES DEL DÍA II	TIEMPO	MATERIALES
<i>Presentación:</i> 1. Pasar lista y presentar el objetivo de la sesión: recrear estrategias pedagógicas para un aprendizaje significativo incorporando contenidos temáticos del seminario. 2. Recordar que los certificados se entregarán una vez concluida la sesión. <i>Dinámica de animación:</i> Recordar su carácter pedagógico.	10'	Lista de asistencia, tizas
<i>Trabajo colectivo sobre materiales de aprendizaje:</i> 1. Introducir la idea: las ponencias presentadas en separatas constituyen un material de información de primer orden (escritas por los y las especialistas sobre temas relevantes para la enseñanza de las ciencias sociales), del mismo modo los y las docentes empleamos un conjunto de materiales de trabajo en el aula, como los libros de texto. 2. Trabajo personal: entregar fichas de papel en blanco y pedir que respondan en ellas y que las peguen en la pizarra.	10'	Tarjetas de papel, cinta adhesiva, papelógrafo con batería de materiales
<i>¿Qué materiales de trabajo ofreces a tus estudiantes para el aprendizaje en el aula?</i> 3. Leerlas en voz alta y presentar criterios de ordenamiento de las fichas: • Materiales para recoger y procesar la información en el aula. • Materiales que contienen nueva información. • Materiales para realizar actividades fuera del aula. 4. Ordenar las fichas según los criterios (se puede ordenar con ayuda de dos participantes o se muestra la tarjeta y el grupo decide a qué grupo corresponde —puede darse el caso que un material sea mixto y corresponda a dos criterios, en ese caso se deberá colocar entre ambos grupos. Ejemplo: ficha de lectura y preguntas de análisis).	10'	

ACTIVIDADES DEL DÍA II	TIEMPO	MATERIALES
5. Exposición dialogada: una vez ordenadas las fichas, hay que insistir sobre la <i>importancia y necesidad</i> de usar o elaborar materiales —sencillos y de bajo costo— para realizar actividades significativas de aprendizaje en el aula y fuera de ella, que las separatas de las ponencias suponen el reto de transformarlas en materiales educativos: <i>presentar la batería de posibilidades</i> y brevemente explicar los usos de cada opción en relación a los criterios de selección anteriores. Nota: Recordar, mencionar que el diseño de nuestros materiales y la opción de utilizar diversos materiales ponen en juego nuestra calidad profesional; que tenemos experiencia, criterio y autoridad para incorporar actividades y materiales que promuevan aprendizajes útiles para las y los estudiantes. Si queda tiempo promover preguntas sobre materiales: generalmente las condiciones de la escuela (escasez de recursos, tiempo escolar, sueldos, etc.) se presentan como inconvenientes “insalvables”. Trabajar sobre la posibilidad y necesidad y no sobre la desgracia.	10'	
<i>Trabajo grupal:</i> 1. Formar grupos de cinco integrantes. Los criterios de integración pueden ser: grado al que enseñan, curso principal que enseñan, etc. 2. Presentar los tres momentos de diseño de unidad de aprendizaje o clase (aclarar, para unificar significados, que una unidad puede estar compuesta por dos o más sesiones de clase): • Momento para recoger saberes previos (experiencias, conceptos, sentimientos, etc.) • Momentos para incorporar nuevos saberes. • Transferencia de los nuevos aprendizajes a la vida cotidiana o a nuevas situaciones. 3. Articular con la fase anterior: estos momentos suponen actividades significativas de aprendizaje:	1 h 15'	Papelógrafos, plumones, cinta adhesiva

ACTIVIDADES DEL DÍA II	TIEMPO	MATERIALES
• Alumnos y alumnas como protagonistas del proceso y docente facilitadores del mismo planifican, diseñan, motivan, retroalimentan, plantean situaciones problematizadoras, dialogan sobre los intereses y necesidades del grupo y de la persona en particular, promueven el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, elaboran materiales, etc. • Alumnas y alumnos desarrollan habilidades y capacidades: análisis, síntesis, comparación, opinión crítica, hipótesis explicativas, selección de información, etc. • Alumnas y alumnos incorporan valores en el proceso de convivencia planteado y promovido por los y las docentes, etc. 4. Indicaciones para el trabajo grupal: • Elegir una ponencia (la que más les haya interesado). • Seleccionar el tema de la clase o la unidad de aprendizaje en relación a la ponencia. • Elaborar un diseño de la misma. 5. Objetivo de aprendizaje. 6. Desarrollo del esquema o momentos del diseño. <i>Plenaria:</i> Resaltar cómo de una misma fuente —ponencia— se pueden derivar varios temas y de ellos diversas actividades de aprendizaje. Comentar sobre las actividades diseñadas (si son significativas o no). Sugerencias. <i>Hoja de evaluación:</i> Debe ser llenada por todos al mismo tiempo. <i>Entrega de certificados y materiales.</i>	30' 10'	

Sobre los autores

Ricardo Balarezo

Geógrafo por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Se encuentra realizando una maestría en Sociedad y Espacio de la Universidad de Bristol - Inglaterra. Es profesor de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, en los temas de Análisis Ambiental, Eco-geografía y Modelo Educativo, e investigador fundador de Suma Ciudadana. Es autor para la editorial Bruño, de los libros de la serie *Construyendo*, de educación secundaria, en el área de *Espacio y Sociedad*. Fue miembro de la expedición "Perú 8mil Himalaya".

Manuel Burga

Historiador y actual rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Es doctor en Historia por L'Ecole des Hautes Etudes de París y autor de numerosos y valiosos trabajos sobre la Historia del Perú, como *De la encomienda a la hacienda capitalista: el valle de Jequetepeque del siglo XVI al XX* (Lima, IEP, 1976), *Apogeo y crisis de la República aristocrática* (Lima, Richay, 1979, coautor con Alberto Flores-Galindo) y *Nacimiento de una utopía: Muerte y resurrección de los Incas* (Lima, IAA, 1988).

José Canziani Amico

Arquitecto y Urbanista por la Universidad de Florencia (Italia). Se ha dedicado a la investigación de la historia del urbanismo y la arquitectura prehispánica, habiendo publicado *Los orígenes de la ciudad* (1984, con Sergio Staino); *Formaciones sociales y asentamientos humanos en la Costa Norte del Antiguo Perú* (1989), y diversos artículos acerca del urbanismo, arquitectura y manejo del territorio en la época prehispánica. Es profesor de su especialidad en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) y de la PUCP, y de cursos de postgrado en la UNI y la UNMSM.

Rita Carrillo

Docente de la especialidad de Ciencias Histórico-Sociales, con amplia experiencia en la realización de talleres de capacitación y diseño de materiales pedagógicos. Actualmente realiza estudios de doctorado en Educación, en la Universidad de Lyon, en Francia.

Carlos Contreras

Historiador e investigador del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y profesor del Departamento de Economía de la PUCP y de la Maestría en Historia de la UNMSM. Ha publicado, entre otros trabajos, *Los mineros y el rey: los Andes del norte: Hualgayoc 1770-1825* (Lima, IEP, 1995) y, con Marcos Cueto, *Historia del Perú contemporáneo* (Lima, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2000).

Marcos Cueto

Es historiador, profesor de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y miembro del IEP. Estudiante de la historia de la ciencia en el Perú, particularmente de la medicina, temática sobre la que ha publicado los libros *El regreso de las epidemias. Salud y sociedad en el Perú del siglo XX* (Lima: IEP, 1997) y *Culpa y coraje. Historia de las políticas sobre el VIH/Sida en el Perú* (Lima: CIES/UPCH, 2001).

Carlos Iván Degregori

Es antropólogo, y ha escrito numerosos trabajos sobre la cultura y la política de nuestro país, entre los que figura *La década de la antipolítica: auge y huida de Alberto Fujimori y Vladimiro Montesinos* (Lima: IEP, 2000) y, en calidad de editor, *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú* (Lima: IEP, 2003) y *No hay país más diverso. Compendio de Antropología Peruana* (Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2000). Ha sido director del IEP y de la Escuela de Antropología de la UNMSM. Actualmente es miembro de la Comisión de la Verdad y Reconciliación Nacional.

Luis Miguel Glave

Es historiador, con estudios en la PUCP y la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) y miembro del IEP. Especialista en temas de la historia rural del período colonial, temática sobre la que ha publicado libros como *Vida, símbolos y batallas: creación y recreación de la comunidad indígena*, Cusco, s. XVI-XX (México: Fondo de Cultura Económica, 1992) y *De rosa y espinas. Economía, sociedad y mentalidades andinas* (Lima: IEP y BCRP, 1998).

Efraín Gonzales de Olarte

Doctor en Economía por la Universidad de París y ex director del IEP. Es profesor en el Departamento de Economía de la PUCP. Ha publicado, entre otros libros, *En las fronteras del mercado: Economía política del campesinado en el Perú* (Lima, IEP, 1994) y *El neoliberalismo a la peruana. Economía política del ajuste estructural 1990-1997* (Lima: IEP, 1998).

Patricia Oliart

Es antropóloga e investigadora del IEP; profesora en la PUCP y la UNMSM y consultora en los temas de educación, cambios culturales, género y desarrollo rural. Es socióloga por la PUCP, con una maestría en Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Texas y actualmente concluye su doctorado en Geografía Humana en la Universidad de Newcastle en Inglaterra. Entre sus trabajos, figuran, con Gonzalo Portocarrero, *El Perú desde la escuela* (Lima: IAA, 1989).

Mauricio Puerta

Geógrafo por la PUCP, se encuentra realizando el doctorado en la Universidad de Case Western Reserve-EEUU. Ha sido investigador del Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, donde publicó, en colaboración, el *Atlas de la Región del Cusco: dinámicas del espacio del sur peruano* (Cusco: CBC/IFEA/ORSTOM, 1997), y *¿Éxodo o redistribución?: Tendencias demográficas en la Región Inka 1961-1993* (Cusco: CBC, 1993).

Yolanda Noemí Rojo Chávez

Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Filosofía y Ciencias Sociales de la PUCP. Es docente de aula en la especialidad de ciencias sociales, coordinadora del Programa de Tutoría y de la Escuela de Madres y Padres del Colegio Parroquial "Madre Admirable" de El Agustino, desde 1989.

María Rostworowski

Etnohistoriadora autodidacta, es miembro fundador e investigadora principal del IEP. Fue directora del Museo Nacional de Historia (1975-1980). En 1990 recibió las Palmas Magisteriales en el grado de Amauta y en 1996 el doctorado Honoris Causa de la PUCP. También ha obtenido el Premio Southern Peru 2001 y Medalla José de la Riva-Agüero y Osma a la creatividad humana. Es autora de *Estructuras andinas de poder. Ideología religiosa y política* (Lima: IEP, 1983), *Historia del Tahuantinsuyu* (Lima: IEP, 1988), *Pachacámac y el Señor de los Milagros: una trayectoria milenaria* (Lima: IEP, 1992), entre otros libros.

Frank Salomon

Antropólogo norteamericano dedicado al estudio de la cultura andina, profesor en la Universidad de Madison, en Wisconsin, Estados Unidos. Entre sus obras figuran, con George Urioste, *The Huarochiri manuscript: a testament of ancient and colonial andean religion* (Austin: University of Texas, 1991), además de numerosos artículos en revistas especializadas de varios países.

Efraín Trelles

Historiador por la PUCP, es analista y periodista de opinión. Ha investigado acerca del período colonial temprano, sobre el que ha publicado *Linajes y futuros* (Lima: Sur y Otorongo Ed., 1994) y *Lucas Martínez Vegazo: Funcionamiento de una encomienda peruana inicial* (Lima: PUCP, 1991).

Antonio Zapata Velasco

Historiador e investigador asociado del IEP, es doctor en Historia Latinoamericana por la Universidad de Columbia, Nueva York, y profesor del Postgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es autor de *Sociedad y poder local: la comunidad de Villa El Salvador* (Lima: DESCO, 1996) y *Guía de Machu Picchu* (Lima: IEP/Promperú, 1999). Actualmente dirige el programa *Sucedió en el Perú*, de RTP, Canal 7, Lima.

Marina Zuloaga Rada

Historiadora española por la Universidad de Sevilla y con estudios de doctorado en Historia por el Colegio de México; es profesora del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Ha publicado artículos sobre las "reducciones" y la sociedad indígena colonial en revistas especializadas de México y Perú.

Diagramado en el *Instituto de Estudios Peruanos* por:
Mercedes Dioses V.

Corrección de textos:
Beatriz Duda

Impreso en los talleres gráficos de
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
Psje. María Auxiliadora 156-164, Breña
Telfs.: 424-8104 / 332-3229
Lima-Perú