



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**«Según la capacidad intelectual de cada uno»: Élités, estado y educación indígena a  
inicios del siglo XX.**

Tesis para optar el título de Licenciado en Historia que presenta el Bachiller:

JORGE ALBERTO CCAHUANA CÓRDOVA

ASESOR: JESÚS COSAMALÓN

LIMA, 5 DE NOVIEMBRE DE 2013

## Resumen

La presente tesis analiza la política educativa indígena en el Perú a inicios del siglo XX. Haciendo uso de documentos oficiales de la época, así como de discursos y propuestas teóricas de los principales intelectuales que participaron en el Partido Civil, esta investigación pretende construir la relación entre el mundo académico y políticas educativas durante la llamada República Aristocrática.

El objetivo de esta investigación es demostrar la existencia de una política educativa racializada a inicios del siglo XX, lo cual se constituyó en uno de los primeros proyectos inclusivos de las clases dirigentes en ser aplicados efectivamente. Hasta hace unos años, investigadores como Flores Galindo señalaron que el segundo civilismo, fundado en 1896, no contó con un proyecto de nación que incluyera a los demás sectores populares. Sin embargo, en *Allure of Labor* (2011) Paulo Drinot ha demostrado la existencia de proyectos nacionales inclusivos con los sectores populares por parte de la élite limeña durante la primera mitad del siglo XX. En esa línea, nuestra investigación sostiene que una joven generación de civilistas, que ingresaron en la vida política peruana en los primeros años del siglo XX, propició un discurso nacional que propugnaba un proyecto inclusivo a través de la expansión de educación en los sectores populares, aunque con un marcado criterio racista.

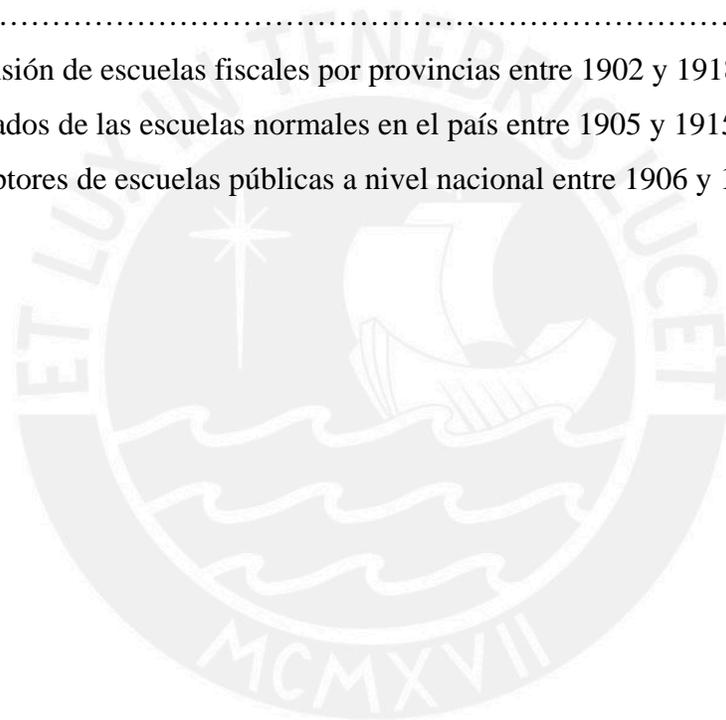
Nuestra hipótesis es que las jóvenes generaciones del civilismo, adscritos a las teorías raciales del positivismo social, pretendieron modernizar la sociedad a través de la educación pública, pero tomando como referente los nuevos estereotipos que esta teoría asentaba científicamente para las razas “inferiores”, como la indígena, lo cual los llevó, sin ningún reparo, a la implementación de una educación limitada para esos grupos. Así, los tradicionales estereotipos acerca del indígena (radicalizados luego de la debacle de 1879) como la moderna teoría racial configuraron las políticas educativas con las cuales el estado inició el camino de inclusión del indígena en la sociedad civil en el siglo XX.

## Índice de Contenido

Lista de cuadros.....	2
Introducción .....	3
Capítulo 1: Redefiniendo al indígena.....	12
1.1 Ciudad y campo.....	12
1.2 Estereotipos y ciudadanía.....	16
1.3 Positivismo y teoría racial .....	21
Capítulo 2: Estado, élites y educación popular .....	25
2.1 Desencuentros del civilismo: Estado y educación .....	26
2.2.1 Pardo y los jóvenes turcos.....	28
2.2.2 ¿Educar al indígena? .....	38
2.2 Centralizando la educación: Élités regionales y el estado.....	44
Capítulo 3: Civilismo y educación indígena .....	50
3.1 “Racializando” la educación .....	51
3.1.1 “La capacidad intelectual de cada uno” .....	51
3.1.2 Enseñar según sus capacidades .....	55
3.1.3 “Porque él no comprende lo que la educación vale” .....	58
3.2 Educación para el trabajo .....	65
Conclusiones .....	75
Cuadros .....	78
Bibliografía .....	91

## Lista de cuadros

Gráfico 1: Expansión de escuelas por regiones.....	63
Cuadro 1: Alumnos en las escuelas públicas entre 1906 y 1915.....	84
Cuadro 2: Población en edad escolar según edad, raza y nivel de instrucción (1902)..	85
Cuadro 3: Escuelas elementales y centros escolares entre 1902 y 1920.....	88
Cuadro 4: Escuelas presupuestadas por el Ministerio por regiones naturales entre 1902 y 1918.....	89
Cuadro 5: Escuelas elementales y centros escolares por departamento entre 1902 y 1918.....	90
Cuadro 6: Expansión de escuelas fiscales por provincias entre 1902 y 1918.....	91
Cuadro 7. Egresados de las escuelas normales en el país entre 1905 y 1915.....	94
Cuadro 8: Preceptores de escuelas públicas a nivel nacional entre 1906 y 1920.....	95



## Introducción

En marzo de 1905, el ministro de Justicia e Instrucción Jorge Polar expuso ante los miembros del Congreso de la República el interés del gobierno en aprobar la ley No. 162. Esta buscaba reformar la educación pública centralizando en el ministerio la conducción de las escuelas primarias de todo el país, lo cual implicaba despojarlas de la jurisdicción de los concejos provinciales y las municipalidades distritales. El ministro acusaba a los gobiernos locales de un pésimo manejo de las escuelas, que había ocasionado un considerable atraso de la educación pública.

La ley 162 no sólo centralizaba la educación pública, sino que también dividía la educación primaria en escuelas elementales y centros escolares. La primera sólo enseñaría los dos primeros años de educación primaria, mientras que la segunda enseñarían los cinco años completos. Para justificar dicha separación, el ministro Polar no sólo señalaba que así el gobierno podría dirigir mejor sus esfuerzos por expandir la educación a los territorios más alejados del país, sino que también aseguraba que esta era la mejor opción debido a las características de la población a la cual pretendía educarse. Para Polar,

la mayor parte de nuestra población [la indígena] está muy retardada, intelectualmente [...], para esa población retardada se debe hacer sólo la escuela elemental, [mientras que] para nuestras poblaciones más adelantadas, para nuestras ciudades, es necesario algo más, hay que establecer centros escolares.<sup>1</sup>

Nuestra tesis tiene como objetivo demostrar que la política educativa del segundo civilismo estuvo basada en una estrategia de diferenciación racial respecto al sujeto a educar (“blanco” o “indio”), lo cual reforzó el discurso hegemónico que sustentaba “científicamente” la marginación y degradación de los indígenas dentro de la modernidad. Este discurso tuvo como antecedentes los estereotipos acerca de los indígenas que se reforzaron luego de la Guerra del Pacífico —un tema que ha sido ampliamente estudiado— y también la posterior llegada de nuevas teorías raciales descendientes del positivismo europeo.

La hipótesis central de esta tesis es que el positivismo social que llegó al Perú en la segunda mitad del siglo XIX y los estereotipos acerca de los indígenas operados por gran parte de las élites letradas configuraron la política educativa del estado durante la República

---

<sup>1</sup> Justicia, 1906, p. 5.

Aristocrática: lo cual se reflejó no solo en las reformas que la ley N° 162 planteaba, sino también en la implementación de escuelas normalistas (es decir, escuelas para profesores), programas educativos y la efectiva expansión de escuelas en las distintas regiones del país. Estas nuevas medidas tuvieron como objetivo la eliminación del modo de vida indígena (calificada como arcaica y violenta) como requisito previo para su admisión dentro del proyecto de modernización que las clases dirigentes querían aplicar para el Perú. Esta política educativa reflejaba el interés de una nueva generación del civilismo, que apareció con José Pardo, y que representaba un cambio significativo respecto a la generación anterior. Este cambio se manifestó en su visión sobre la participación del estado, a través de la educación pública, en la modernización de los grupos sociales.

Nuestro sujeto de investigación serán, entonces, los integrantes de la élite civilista que durante esta época (fines del siglo XIX y principios del XX) tuvieron un papel importante dentro de la formulación de políticas de estado, especialmente en materia educativa. Se sabe que la República Aristocrática se caracterizó por la monopolización del poder por parte del civilismo. El Partido Civil tuvo fuertes lazos con —si no es que estaba constituida por— los principales líderes económicos del país: hacendados, banqueros e industriales, principalmente. Sin embargo, la dirigencia del Partido Civil también estuvo conformado por intelectuales, descendientes también de la élite económica, pero que desarrollaron sus carreras en el mundo académico. Estos intelectuales tenían no solo amplios conocimientos científicos sino que también elaboraron sus propias propuestas sobre ciudadanía, estado y nación. Este doble rol, como representantes de la élite económica y académica peruanas— además de miembros significativos de la clase política—, los hacen sujetos importantes dentro de nuestro análisis sobre las relaciones entre discurso científico y política educativa.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Felizmente, el estudio sobre las relaciones entre intelectuales y el poder ha tenido un floreciente crecimiento en Latinoamérica. Así también el estudio de los intelectuales, cuya principal recopilación para Latinoamérica ha sido el editado por Carlos Altamirano (2008), tuvo también en nuestro país su correspondiente versión en el libro editado por Carmen Mc Evoy y Carlos Aguirre (2008). Por último, los trabajos compilados por la misma McEvoy y Ana María Estuven (2007), aunque abocadas al siglo XIX, demuestran que la historia de las ideas y los intelectuales tiene un futuro prometedor en nuestra región.

Esta investigación explorará la historia de las ideas y su influencia en la política pública. De allí que nuestra metodología empleará básicamente el análisis de discursos, libros y artículos de los miembros más importantes del civilismo que ejercieron, a la vez, un papel preponderante dentro de la intelectualidad peruana, y también de documentos oficiales como las memorias ministeriales, informes sectoriales, etc. Toda esta información nos permitirá establecer la relación entre las teorías raciales de fines del siglo XX, la intelectualidad peruana y las políticas públicas que se emprenden durante la República Aristocrática.

Cronológicamente esta investigación se centrará a inicios del siglo XX, cuando la élite criolla inició un proceso de inclusión del indígena a través de la acción modernizadora de la educación pública; lo cual nos obliga a una mirada retrospectiva hacia las dos últimas décadas del siglo XIX, que es cuando la concepción del indio en la sociedad peruana es discutida una vez más (aunque en este ocasión ocupando un lugar central en las discusiones de la esfera pública peruana sobre el destino de la nación).

Los renovados estudios de cultura política, que tuvieron en Latinoamérica como principales impulsores a Hilda Sabato, François -Xavier Guerra, José Carlos Chiaramonti entre otros, volvieron la mirada de los investigadores sociales hacia al complejo proceso de definición de ciudadanía y espacios públicos que las nacientes repúblicas latinoamericanas experimentaron en el siglo XIX.<sup>3</sup> Las élites criollas se encontraron ante el reto de asentar su modelo de ciudadanía ideal hacia los sectores populares, especialmente problemática con la de población indígena: Un sistema republicano que les obligaba a contar con el apoyo de esos mismos sectores populares.

---

<sup>3</sup> Para una mirada sobre los temas actuales que se ven desde los estudios de cultura política en América Latina, Véase Sabato, 1999; Guerra, 2003. Buscando deconstruir los procesos de negación y exclusión con que se construyeron los modernos estados latinoamericanos, los investigadores poscoloniales encontraron cómo estos estados sentaron sus bases en concepciones y subjetividades ambiguas, definidas en base a estereotipos y contradicciones construidas en un escenario de sometimiento a la episteme europea. Tomando como fuente los trabajos sobre teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, estos investigadores los renovaron en los estudios de cultura política. Así, las últimas décadas presenciaron una renovada visión sobre el complejo proceso de formación y desarrollo de los conceptos de ciudadanía, democracia, esfera pública en Latinoamérica teniendo como fondo los insalvables estereotipos raciales.

Recientemente, la historiografía peruana ha empezado a ocuparse de la formación de una cultura política durante el siglo XIX. A través de su estudio, se ha pretendido explicar, por ejemplo, el modelo de ciudadanía que los sectores dirigentes pretendieron asentar hacia sus demás ciudadanos y cómo utilizaron el control que tenían sobre el aparato estatal para limitar quienes podían ejercer plenamente como ciudadanos de derecho.<sup>4</sup>

Pero si llegada de la República representó un acontecimiento trascendental dentro de la configuración de la ciudadanía política en toda Latinoamérica, en el Perú específicamente la derrota en la Guerra del Pacífico revolvió profundamente los antiguos estereotipos en que habían descansado los modelos de ciudadanía que se habían creado durante los primeros cincuenta años de vida republicana. Así, los conflictos entre indígenas y hacendados, que tuvieron lugar luego de la invasión del ejército chileno, motivaron la exaltación de los viejos estereotipos que ligaban al indígena con la violencia y la ignorancia. La historiografía peruana ha dedicado también amplios estudios a este tema y junto a los reveladores estudios de Florencia Mallon, sobre la zona del Mantaro y la región cajamarquina durante la ocupación chilena, y los de Mark Thurner, sobre Ancash durante la rebelión de Atusparia en 1886, nuevos trabajos han abundado sobre el imaginario racista y estereotipado que sobre el indígena se recreó a fines del siglo XIX entre las élites blancas.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> La bibliografía se ha visto grandemente enriquecida en las últimas décadas. Sobre la cultura política en el siglo XIX, la cantidad es mayor que para el siglo XX. Entre los cuales tenemos a Cristóbal Aljovín, Neils Jacobsen y Víctor Peralta, entre otros. Para un vista general sobre desarrollo actual de esta vertiente, véase Jacobsen y Aljovín, 2005.

<sup>5</sup> Así, en *Republicanos Andinos*, Mark Thurner ofrece una imagen significativa sobre el pavor con que las élites citadinas vieron las revueltas campesinas de Ancash dirigidas por el líder indígena Atusparia. (2006, especialmente el capítulo IV). La imagen de una masa rebelde incontrolable llenó de estupor a la élite limeña y acrecentó el estereotipo que sobre la rebeldía y bestialidad indígena ya se venían construyendo desde hace una década atrás, luego de la ocupación chilena. Florencia Mallón (2003) ha señalado cómo las entonces valerosas masas indígenas de la Sierra Central se transformaron en hordas rebeldes para los medios limeños cuando no quisieron subordinarse a los dictados del gobierno cacerista. El reto de las élites latinoamericanas, y especialmente de aquellas con una gran población indígena, fue asentar un imaginario de clase popular civilizada acorde con sus propios intereses. Es allí donde empezarán los estereotipos del indígena “ignorante” en las discusiones citadinas, lo cual quedó reflejado en los intentos por borrar al indígena como sujeto activo de las narrativas nacionales que se iba construyendo a fines del siglo XIX, como Brooke Larson lo ha reseñado para el Perú en su estudios sobre ciudadanía y estado en Latinoamérica (2002, p. 140-144). Por otro lado, estos proceso de degeneración de la

Es en este proceso de construcción de una ciudadanía ideal por parte de las élites blancas, y la subsecuente definición de quiénes encajaban en ese molde y quiénes no lo hacían, que estas mismas élites, luego de recuperar el manejo directo del estado en los últimos años del siglo XIX, llevarán con más brío el proceso de definición de ciudadanía teniendo ahora como medio la educación pública. Para Ángel Rama, el proceso de modernización de las ciudades, ocurrido en la segunda mitad del siglo XIX, representó un nuevo reto para las élites letradas. La expansión de la alfabetización podía atentar contra el dominio de los “signos” que estas élites habían ostentado desde la colonia. Pero la expansión de la alfabetización impulsada por una corriente modernizadora de educación popular brindaba a estas mismas élites la posibilidad de participar en la dirección del proceso, aun cuando esto último no significase para nada un dominio absoluto sobre el proceso.<sup>6</sup>

Lamentablemente, aun cuando esta época ha tenido abundantes investigaciones, la mayoría han girado sobre la consolidación de una oligarquía y gamonalismo peruanos dentro de un proceso de expansión del mercado mundial, los procesos de luchas sociales que desde las ciudades se emprendieron antes la nueva situación económica o la renovación de la intelectualidad peruana. Sobre la educación pública para esta época ha sido muy poco lo que se ha avanzado desde el pionero trabajo de Carlos Contreras, que ha señalado el renovado interés que vivió la educación pública durante la República Aristocrática.<sup>7</sup>

---

imagen del indio contribuyó a su estereotipación y marginación de la ciudadanía de primer nivel que disfrutaban las clases dirigentes, excusados en la supuesta incapacidad del indio para manejar las virtudes republicanas, tal como Gabriella Chiaramonti (2000) lo ha señalado respecto a los debates de la reforma electoral de 1896 que quitó el derecho a votar a los analfabetos.

<sup>6</sup> Como sabemos, *La ciudad letrada* (1998) tiene un marco cronológico más amplio. Parte desde la Conquista, cuando, según observó Rama, los hispanos construyeron una forma de organización social jerárquico traspuesta a la “ciudad real” y regida por una “razón ordenadora” que colocará en su “justo lugar” a cada cosa que habita dentro de la ciudad (y, por ende, la sociedad). El interés de Rama era observar cómo se desarrolló esta “razón ordenadora”, y para ello se centró en los letrados, lo cuales articulaban esta razón. En *La ciudad letrada*, la modernización de las ciudades reflejaba también el deseo de las élites ilustradas por controlar la formación cultural de las clases populares, quienes continuamente iban en ascenso dentro de las ciudades.

<sup>7</sup> Fuera del señero trabajo de Carlos Contreras, la última década tampoco ha presenciado algún aporte específico sobre la educación indígena en el siglo XX. Alex Loayza y Ximena Recio (2006) han abordado el tema en un estudio comparativo sobre el desarrollo de la

Creemos que todo este renovado interés tuvo también como correlato la redefinición del indígena. Esta nueva concepción partía, a su vez, de una serie de estereotipos y teorías raciales que se fueron consolidando entre fines del siglo XIX y principios del s. XX. Los estudios sobre racismo y estereotipo en el Perú han tenido un gran desarrollo en las últimas décadas. Se puede señalar los estudios de Alberto Flores Galindo como uno de los primeros en estudiar el problema desde una percepción inmanente de la mentalidad criolla, el cual abrió toda una veta de estudios sobre la composición racial en el Perú y los problemas que originaron en las élites que buscaban dominar y acondicionar estos nuevos grupos dentro de sus modelos de ciudadanía. Últimamente, los trabajos de De la Cadena y Paulo Drinot han venido a reformular el panorama sobre la tensa relación entre élites y sectores populares en la primera mitad del siglo XX. Haciendo eco de los trabajos de Goldberg y Stocking, han vuelto la mirada hacia los mecanismos de exclusión e inclusión que el estado y la ciencia construyeron por medio de los estereotipos raciales.<sup>8</sup>

Esta investigación parte de estos puntos centrales. Creemos que a inicios del siglo XX se configuró desde el estado un proceso de “racialización” de la educación pública, donde se definió qué grado de educación se impartiría dependiendo del sujeto a educar. Esta diferenciación tenía como precepto la teoría racial que cuestionaba la capacidad de las razas inferiores de procesar mayores conocimientos en una sola generación, la cual tuvo gran aceptación entre la élite intelectual y política que conformó la República Aristocrática. Según Portocarrero «[e]l “racismo científico” (1850-1950) fue la ideología implícita del

---

educación en la primera centuria del Perú y Chile republicanos. Sin embargo, el texto de Loayza, aunque bien documentado y asentado en una buena bibliografía, es una visión general sobre el proceso educativo nacional, siendo muy poco lo que se mencione sobre la educación indígena. Aun así, Loayza, tomando en cuenta el estudio de Contreras, no deja de resaltar la importancia que el tema indígena recobró en los debates sobre la educación pública a inicios del siglo XX. Saliendo de nuestro marco cronológico, podemos señalar también los trabajos de Grover Antonio Espinoza (2011) que ha abordado la relación entre las políticas públicas, el estado y las élites en el siglo XIX; o sobre «Los núcleos escolares campesinos en el Perú: 1945-1952» (2010). Un trabajo más completo es el de Monique Alaperrine (2007) que incide sobre los debates que alrededor de la educación de los hijos de los caciques se generó entre la élite criolla y los representantes de la Corona.

<sup>8</sup> Aquí también hay que destacar el aporte de la teoría crítica racial hacia una nueva mirada sobre la función del racismo dentro de las estructuras institucionales de la sociedad. Para un análisis del concepto de raza y su influencia en la ciencia, véase Stocking, 1988. Para ver cómo la aplicación científica del concepto de raza inundó todos los aspectos de la sociedad, véase Goldberg, 1993.

moderno Estado oligárquico (1895-1968), la base de su legitimidad», pero, al tener que ser negadas por el discurso oficial que promovía el progreso nacional en el mestizaje, solo pudo sobrevivir como parte íntima, el “sentido común”, que «legitimaba la exclusión política y el sentimiento aristocrático».<sup>9</sup>

Esta “racialización” se condice con otros procesos similares que también se emprendieron desde el estado. Así, Paulo Drinot establece cómo en la primera mitad del siglo XX se configuró un discurso racial que veía en el trabajo obrero un medio para incluir al indígena dentro de la modernidad. Ambos procesos tuvieron como origen esta mismata transformación de la concepción del indígena que fue madurando a fines del siglo XIX, luego de la debacle de la Guerra del Pacífico. Esta tuvo como origen los estereotipos citadinos y la teoría racial de la época, además de un panorama donde las generaciones más jóvenes de la élite veían de modo crítico la actuación de sus antepasados como dirigentes de la nación. Todos estos factores influyeron en la creación, por vez primera, de una efectiva propuesta asimilativa hacia el indígena.<sup>10</sup>

Una educación sumamente básica (primer y segundo año de primaria) debería ser el único objetivo del Estado respecto a los indígenas. No porque el estado no tenga las capacidades de darle mayor educación, sino porque el mismo indígena sería incapaz de procesarla. De allí también que algunos de estos mismos integrantes de las élites empezaran a ver a la educación orientada hacia su desarrollo como obreros como uno de los medios más efectivos para recorrer el camino a la modernización pues «[l]a parte más vital de la cultura de la humanidad se halla incorporada en muebles y utensilios, en maneras de vivir y trabajar, [...]; y todo esto se adquiere fácilmente, espontáneamente, por obra de imitación y del contacto, no de la escuela». De allí que, inclusive para algunos, la educación más adecuada para el indígena era aquella basada en «la educación objetiva del trabajo y del ejemplo».<sup>11</sup> Es aquí, en medio de las propuestas de educación popular y los estereotipos sobre el indígena, que el estado peruano sentó las bases para la expansión de la educación primaria en las comunidades.

---

<sup>9</sup> Portocarrero, 2004, pp. 219-225.

<sup>10</sup> Drinot, 2011.

<sup>11</sup> Villarán, 1954, pp. 11-17.

Esta tesis explicará este proceso a partir de tres capítulos. El primer capítulo incidirá en el proceso de reconfiguración de la figura del indígena dentro del discurso de la élite citadina, el cual tuvo como origen la estereotipada imagen que sobre el indígena se construyó luego de la Guerra con Chile y las modernas teorías raciales venidas del positivismo. Para ello, utilizaremos los últimos trabajos provenientes de los estudios de cultura política. Así, si bien la primera mitad de nuestro capítulo se asentará en investigaciones anteriores, la segunda mitad tendrá aportes más originales con base en un análisis propio de textos y autores de la época.

El segundo capítulo se ocupa de los sujetos de investigación: los miembros de la élite civilista. Examinaremos cómo esta nueva concepción sobre el indígena se enmarca dentro de un contexto histórico definido por los debates sobre la nación, el rol crítico de las élites y cómo ello produjo serias divergencias en lo que se creía una sólida alianza, durante los inicios de la República Aristocrática, entre la élite capitalina y provincia y, más aún, dentro del mismo civilismo. Pero, por encima de todo, cómo esta nueva percepción modifica la relación que el estado había establecido históricamente con los indígenas. Por lo tanto, tomaremos el proyecto sobre la educación indígena como parte de un debate más amplio sobre el descentralismo, defendido por las élites regionales, versus el centralismo, propuesta por la élite capitalina. Así, este proyecto educativo produjo un enfrentamiento entre la élite limeña y las élites regionales, pero también expresaba una profunda grieta dentro del civilismo que se había reconstruido a fines del siglo XIX.

El tercer capítulo abordará de lleno nuestro argumento central: cómo el proyecto educativo civilista tuvo como fondo una perspectiva racial sobre la educación pública; enfocado no sólo en cómo la raza definía el grado de enseñanza, sino también qué se buscaba enseñar a cada grupo. La limitada educación a los indígenas era enteramente comprensible pues era la única posible según la teoría científica de la época. La dirigencia del civilismo, muchos de ellos con una labor académica y política, moldearon las nuevas ideas del positivismo racial al contexto peruano e implementaron un programa educativo enfocado a las potencialidades de cada raza.

En conclusión, esta tesis aporta una nueva entrada a través de la cual mirar el proceso de modernización del estado a inicios del siglo XX. En ese sentido, nuestro trabajo pretende

demostrar al lector cómo, en sus inicios, el proceso inclusivo que emprendieron las clases dirigentes a través del estado, al asimilar a nuevos grupos sociales dentro del radio de acción de sus servicios públicos, estuvo basado en una profunda concepción racial sobre los sujetos que iba incluyendo. Así, si bien trabajos como los de Cotler y Flores Galindo sentenciaron a la oligarquía como un grupo falto de visión nacional<sup>12</sup>, a través de este trabajo pretendemos argumentar que la oligarquía sí llegó a contar, al menos desde el campo de la educación, con un proyecto de asimilación cultural del indígena. Y si bien este proyecto era claramente limitante respecto a la educación que se daría al indígena, esta restricción era justamente parte integral del proyecto: no por falta de medios o por un interés subrepticio de perjudicar cualquier avance superior del indígena dentro de la escuela, sino porque la misma teoría de la época les demostraba que era enteramente normal una educación elemental a una raza que, supuestamente, carecía de una tradición intelectual superior. Fue así como el estado inició el proceso inclusión educativa en el siglo XX.

---

<sup>12</sup>Cotler, 1992, p. 388. Flores, 1994, p. 138.

## Capítulo 1: Redefiniendo al indígena

El objetivo de este capítulo es presentar un panorama de la situación del indígena y su imagen a principios del siglo XX. Empezaremos con una aproximación a la recuperación económica que experimentó el país a inicios del siglo XX, lo cual redundó en el crecimiento de las ciudades y el reimpulso de nuevos circuitos económicos regionales en el campo. Este proceso de florecimiento ciudadano vino precedido, para el caso peruano, del trauma de una Guerra nacional y posterior ocupación extranjera que trastocó, tanto en la ciudad como en el campo, las relaciones sociales, los imaginarios colectivos y los conceptos de ciudadanía. La posguerra fue escenario de profundos debates sobre el rol de las élites y las clases populares en el desarrollo nacional; siendo la población indígena, que conformaba más de la mitad del país, uno de los grupos que generó mayores discusiones.

Este período de discusiones estuvo unido a la expansión de las nuevas teorías raciales que pretendían aplicar las leyes del positivismo a los grupos humanos. Sin duda, los renovados estereotipos raciales sobre el indígena, que volvieron con mayor fuerza luego de la Guerra del Pacífico, fueron el perfecto campo para aplicar modernas las teorías raciales que venían de Europa. Así, entre renovados estereotipos raciales sobre el indígena y la nueva teoría racial, los intelectuales peruanos empezaron a construir el camino para la redención del indígena a través del camino de la educación y, especialmente, el trabajo.

### 1.1 Ciudad y campo

Los últimos años del siglo XIX representaron el inicio de una bonanza económica y estabilidad política que no se había experimentado nunca antes en el Perú, sustentado en un modelo económico centrado en la exportación de materias primas, lo cual re-articuló la economía peruana hacia un mercado global.<sup>13</sup> Este crecimiento económico estuvo aunado a

---

<sup>13</sup>La firma del contrato Grace en 1888 sacó al Perú del aislamiento internacional. A costa de entregar gran parte del manejo de la economía nacional a la compañía transnacional británica, se sanearon las finanzas internacionales peruanas y los grupos exportadores —extranjeros y peruanos— pudieron expandirse nuevamente (Deustua, 2011, p. 206). El modelo exportador, sustentado en el liberalismo (promovido por Inglaterra en todo el mundo), reorganizó los circuitos económicos peruanos: en el Norte, las haciendas azucareras; en el Centro, los enclaves mineros (como la Cerro de Pasco Corporation); y en el Sur, la producción lanar. Esta modernización económica provocó, a su vez, una modernización del corpus jurídico: fueron dadas nuevas leyes que favorecían la entrada de inversores extranjeros y liberaban propiedades vinculadas (Armas, 2011, p. 132). Pero la exportación no solo modernizó su capacidad productiva, sino que permitió a esos mismos

un proceso de estabilización política que inauguró una etapa de floreciente, todo lo cual coincidió con una modernización de las ciudades latinoamericanas<sup>14</sup>. El renacimiento de la economía y las ciudades, después de la devastación de la Guerra del Pacífico, permitió el crecimiento de los círculos intelectuales en las ciudades del país (a la vez de un crecimiento de las relaciones de los círculos de distintas provincias) y, además, presenció la aparición del intelectual moderno, independiente del estado y, en ciertos casos, hasta crítico hacia éste.<sup>15</sup> Sin embargo, ello no significó que los intelectuales terminaran alejándose del estado. Es más, durante la primera mitad del siglo XX —a diferencia de la siguiente— muchos de ellos estuvieron ligados de alguna manera hacia el estado: sea como ministros, consejeros, directores, etc., funcionarios de alto y bajo nivel que, si bien no hicieron carrera dentro del estado —como sí sucedía en el siglo pasado— tuvieron un paso significativo dentro de alguna de las dependencias del estado.

Este renacimiento de la ciudad no sólo buscaba dejar atrás su imagen colonial sino que también encarnaba el deseo de las élites por representar en la ciudad el nuevo orden republicano y expandirlo hacia el campo, cada vez más conectado a la ciudad. Para muchos, el temor a la alfabetización y la educación popular (el nuevo paradigma de la modernidad) era que podía conducir a la perversión de las normas, tal como la correcta pronunciación. De allí que, frente al proceso de expansión de la educación y la alfabetización a los sectores populares, la élite intelectual se preocupara por establecer referentes culturales que deberían establecer el adecuado uso del idioma (como la

---

empresarios diversificar sus empresas y apostar por la creación de industria manufacturera, aunque no a gran escala (Klaren, 2005, pp. 256 y ss.). Sin embargo, el sistema financiero, que se había recuperado espectacularmente luego de la posguerra, más que una ayuda fue una traba para una mayor diversificación, ya que se concentraron en el crédito hipotecario y en el comercio importador, siendo los más beneficiados las casas comerciales —como la misma Grace Company—las cuales nunca estuvieron interesadas en un proceso de integración industrial vertical (Monsalve, 2011, p. 281).

<sup>14</sup> Rama, 1998, pp. 61 y ss.

<sup>15</sup> Un proceso muy similar al que experimentó Europa en la segunda mitad del siglo XIX (Charle, 2000, p. 86). Este proceso, que ya podía rastrearse en Europa en el siglo XIX, también corrió paralelo a la renovación de la filosofía, las ciencias y el conocimiento científico, lo cual conectaba bien con una etapa de desarrollo del pensamiento nacional y de configuración de proyectos de nación entre las élites peruanas.

«Academia Peruana correspondiente a la Academia de la Lengua Española», fundada en 1887).<sup>16</sup>

El crecimiento económico de fines del siglo XIX también afectó fuertemente a las dinámicas entre la ciudad y el campo. A opinión de Cosamalón, la relajación del sistema de haciendas así como la disminución de la presión hacia las tierras comunales durante buena parte del siglo XIX favorecieron el crecimiento demográfico de la población de las comunidades indígenas.<sup>17</sup> Sin embargo, esta relación cambiaría a finales del siglo XIX, con la reactivación del país después del desastre de la Guerra con Chile.

En el sur, la exportación de lana —que ya había sido un producto importante desde mediados del siglo XIX en el sur andino— agrupó a los hacendados de las alturas puneñas y cusqueñas con los poderosos comerciantes arequipeños. El establecimiento del ferrocarril, especialmente, contribuyó con ese panorama: eliminó las antiguas rutas comerciales manejadas por arrieros indígenas, pero —más aún— «con el ferrocarril se inició la penetración del imperialismo en el sur».<sup>18</sup> En Puno más que otras regiones, se sintió la violencia de la penetración de la economía exportadora. Cientos de campesinos fueron desalojados de sus tierras (bajo triquiñuelas legales o sólo utilizando la amenaza de violencia física) en manos de hacendados que dedican sus tierras a la exportación lanar y de fibras.<sup>19</sup>

Para finales del siglo XIX el proceso de expansión de las haciendas en el sur del Perú, iniciado tímidamente unas décadas atrás, se intensificó. Para contar con mano de obra, estas haciendas hicieron uso de la antigua figura del yanaconaje (donde el indígena quedaba como un sirviente del hacendado, a cambio de que éste le diera algunos frutos de la cosecha) y el enganche (donde el indígena era traído a las haciendas para trabajar bajo un contrato que le restaba libertades). Durante las últimas décadas del siglo XIX, los hacendados empezaron a tomar más territorios dentro de las serranías peruanas. Su expansión se producía muchas veces por artilugios y mañas que, con aquiescencia del juez

---

<sup>16</sup>Rama, 1998, p. 74.

<sup>17</sup>Cosamalón, 2011, p. 36.

<sup>18</sup>Flores, 1994, p. 337.

<sup>19</sup>Tamayo, 1981, p. 90. Jacobsen, 1993, cap. 6.

de la zona, cometía contra los indígenas para quitarle sus tierras. La triada del gamonal, juez y cura se convirtió en el poder local que sustentaba un esquema mayor conformado por estas mismas élites regionales junto a la capitalina. Es así como las dinámicas del campo cobraron un nuevo perfil donde los gamonales cobraron un poder omnímodo en el campo.<sup>20</sup>

Obviamente, la aparición y expansión de las haciendas originó violentas disputas por límites de terrenos, muchas de las cuales tuvieron fuerte resonancia en los medios periodísticos. El estado peruano, en las ocasiones más graves, reaccionó enviando comisiones que deberían averiguar las causas de tales revueltas.<sup>21</sup> Pero las comunidades indígenas no tuvieron la vía de la violencia como única instancia para defenderse del avance gamonal, sino que también buscaron apelar a las posibilidades que les podría el aparato republicano: como las comitivas de mensajeros que vinieron a Lima para tener audiencia con las más altas autoridades del país.<sup>22</sup>

Las sucesivas revueltas indígenas impactaron en diferentes partes de la Sierra y motivaron agrios debates en Lima sobre las culpas y responsabilidades de esos levantamientos. Ante el escenario de violentas rebeliones indígenas que aparecieron en las primeras décadas del siglo XX, las ciudades reaccionaron con temor. En las ciudades se veía con temor que los indígenas de las punas «seabalan[en] contra las ciudades».<sup>23</sup>

Pero la imagen del indio no sólo fue puesto a debate entre las clases dirigentes, sino que también acaparó el debate intelectual y científico de la época. Así, el llamado “problema indígena” se convirtió en una de las principales cuestiones a resolver por cualquiera que se

---

<sup>20</sup>Davies, 1974, p. 50; Jacobsen, 1993, capítulo 5. La República Aristocrática fue el primer intento de la élite limeña por dominar el campo a través de esta triada. De allí que los primeros indigenista, como Zulen, vinculase gamonalismo y centralismo. Burga, 1987, pp. 247-248 y 309.

<sup>21</sup>Una de las más conocidas fue la Comisión Maguina, confeccionada en 1901 en respuesta a los dramáticos testimonios presentados por un grupo de mensajeros indígenas venidos de Chucuito (Puno) respecto a los abusos que les eran inferidos a su comunidad por las autoridades y propietarios de la zona.

<sup>22</sup>Álvarez-Calderón, 2005. Muchos de estos informes no fueron estimados por el Congreso o el Ejecutivo, y terminaron, más bien, en buenas intenciones. Como por ejemplo el intento de José Pardo de nombrar juzgados de paz especiales para resolver el problema de la limitación de tierras, que, sin embargo, fue desechado por el Congreso. Davies, 1974, p. 61.

<sup>23</sup>Flores 1994, p. 279.

dedicase a la reflexión acerca de la realidad social peruana, pero también representó un nuevo reto para la ciencia. Es en este escenario que las élites culturales provincianas y limeñas empezaron a discrepar acerca del papel del indígena, mientras los primeros propusieron su inclusión como parte importante de la cultura nacional (no sin antes un refinamiento para alejarlo de contexto rústico), los segundos tardarían un poco más en aceptar su inclusión dentro de esta.<sup>24</sup> Es en este contexto que la inclusión de la sabiduría y conocimientos indígenas ocasionaron nuevos debates dentro de cada una de las ramas de las ciencias modernas.<sup>25</sup>

## 1.2 Estereotipos y ciudadanía

Durante este proceso de modernización, se fue consolidando en las ciudades un amplio debate sobre la nueva concepción del indígena dentro de la futura nación peruana. Efraín Kristal ha señalado la pugna entre una oligarquía exportadora y otra terrateniente. Tanto los liberales indigenistas como las jóvenes generaciones del civilismo que aparecieron en el cambio al siglo XX (ligados al positivismo en boga) veían a la oligarquía terrateniente como una huella del pasado feudal que impedía el progreso del país. La concepción del indígena era también una disputa sobre su destino dentro de la nación.<sup>26</sup>

La derrota en la guerra con Chile fue el factor decisivo en la reconfiguración de la sociedad peruana. En algunos sectores del campo peruano, la resistencia contra el ejército invasor trastocó las relaciones entre los distintos actores sociales o, más aún, provocó nuevos espacios para la conformación de un discurso de ciudadanía alterno al que promovían las ciudades. La imagen del indígena fue nuevamente puesta a debate.

Durante la época de la resistencia cacerista, la imagen de una masa rebelde incontrolable llenó de estupor a la élite limeña y acrecentó los estereotipos que sobre la rebeldía y bestialidad indígena ya se venían construyendo desde hace décadas atrás<sup>27</sup>. Florencia

---

<sup>24</sup> Específicamente, con la llegada de la propuesta de mestizaje de Víctor Andrés Belaúnde en la década de 1930.

<sup>25</sup> Sobre la discusión que originó la adopción del conocimiento indígena en la academia (en este caso, la medicina), véase Cueto, 2000, cap. 3.

<sup>26</sup> Kristal, 1991.

<sup>27</sup> La Guerra del Pacífico potenció los estereotipos que sobre el indígena ya se venían construyendo entre los sectores criollos durante el siglo XIX (y que venían, incluso, desde la Colonia). Así lo ha visto Méndez (2000) a inicios de la República respecto al trato que tuvo la élite limeña con Santa Cruz. Más adelante, cuando empezaron las primeras

Mallón, en *Campesino y Nación*(2003), ha señalado cómo las entonces valerosas masas indígenas de la Sierra Central se transformaron, para los medios limeños, en hordas rebeldes cuando no quisieron subordinarse a los dictados del gobierno cacerista. Así también, en *Republicanos Andinos*, Mark Thurner ofrece una imagen significativa sobre el pavor con que las élites citadinas vieron las revueltas campesinas de Ancash dirigidas por el líder indígena Atusparia.<sup>28</sup>

Fueron estos estereotipos los que predominaron entre las élites citadinas cuando sucedieron las revueltas indígenas durante la República Aristocrática y el leguismo. Fue allí, en la llamada “guerra de razas”, donde la imagen del indígena violento y rebelde terminó por consagrarse en el imaginario citadino. Más aún, lo que más atemorizaba a las autoridades enviadas a sofocarlos era el no poder comprender qué es lo que hablaban sus “enemigos”. Su «unión y su incomprensible idioma» jugaban a favor de los indios.<sup>29</sup> La existencia misma del idioma quechua podría ser subversiva.

En las ciudades serranas sus élites también elaboraron estrategias para diferenciarse de lo indio. Así, Marisol de la Cadena ha discutido como la élite cusqueña de inicios del siglo XX, al observar que las modernas teorías raciales implícitamente los condenaban a ser vistos tan degenerados como a los indios que rodeaban la ciudad, rechazó abordar el problema indígena en términos raciales para, en cambio, hacerlo en términos morales (definido ahora por su condición socio-económicas). Se propusieron la eliminación del indio “degenerado” pervertido por el alcohol y la coca, por el de indio “modélico” higiénico, trabajador y consciente de su “pasado histórico”, más afín a sus deseos de reformar la visión que se tenía sobre el hombre andino. Si las élites limeñas hicieron uso de la geografía para enclaustrar a los indios a los Andes, las élites serranas hicieron uso de una distinción moral para definir un indio modélico y el actual indio pervertido. Ambas élites

---

elecciones regulares de mediados del siglo XIX, estos estereotipos fueron reforzadas por estas mismas élites, quienes veían a indígenas y negros como sujetos no aptos para ejercer la función ciudadana del voto (Monsalve, 2009, pp. 217-218). Durante la segunda mitad del siglo XIX, la modernización del aparato estatal y la introducción de la estadística permitió la transformación de los estereotipos en una fuente más “palpable” en datos, como lo ha visto Aguirre para el caso de la criminalidad en Lima (Aguirre, 2004).

<sup>28</sup>Thurner, 2006, especialmente el capítulo IV.

<sup>29</sup> Flores, 1994, p. 271.

compartían en común su intento por separar aquello a lo cual se aborrecía y señalaban como obstáculo para entrar en la senda del progreso.<sup>30</sup>

Todos estos estereotipos acerca del indígena convivían con posturas contestatarias que pretendían explicar su desgracia como producto de su medio social. Los primeros intelectuales indigenistas señalaban el abuso del gamonal y el ambiente social sórdido en que vivían como las causas de las revueltas y brotes de violencia que sucedían en los Andes. La expropiación de sus tierras o la explotación en la hacienda, y no un deseo insano por matar blancos, movía a los indígenas a rebelarse contra sus autoridades y patrones.<sup>31</sup> A diferencia la élite intelectual de la época, para Manuel González Prada, por ejemplo, la degeneración del indígena no estaba determinado por su raza sino por su misma condición social. Mientras muchos de los intelectuales discutían la concepción del indígena desde los cánones del positivismo social, González Prada, aunque también positivista, prefería replantear la discusión desde términos sociales y económicos.<sup>32</sup>

Aun así, la visión indio como un ser “ignorante” y limitado mentalmente también predominó en los primeros indigenistas. Este fue un concepto hegemónico entre las élites intelectuales ciudadinas peruanas desde fines del siglo XIX, y fue compartido tanto por conservadores limeños como por los intelectuales indigenistas. Si bien Manuel González Prada atribuía la miseria del indio a su medio social explotado por el gamonal, podían coincidir con Jorge Polar o Manuel Vicente Villarán en que el indígena era un ser socialmente envilecido y cuya regeneración solo sería posible en un futuro distante.<sup>33</sup>

Estos procesos de estereotipación acerca del indio contribuyeron a su marginación del nuevo discurso de ciudadanía que la clase dirigente peruana pretendió construir luego de la guerra, excusados en la supuesta incapacidad del indio para manejar las virtudes republicanas. El ejemplo más resaltante de este proceso es la reforma electoral de 1896 que quitó el derecho de voto a los analfabetos (la cual estaba compuesta, en su mayoría, por la población indígena). Los defensores de la restricción habían invocado en la opinión pública

---

<sup>30</sup> De la Cadena, pp. 62-64.

<sup>31</sup> Álvarez-Calderón, 2005; Rénique, 2004, pp. 46-49.

<sup>32</sup> Cosamalón, 2008, p. 261 y ss.

<sup>33</sup> Sobre la visión estereotipada en la obra de Manuel González Prada, véase Sanders, 1997, pp. 224-225; Cosamalón, 2008, p. 269.

la imagen de un indio sumiso «carente de cultura, como un todo pasivo, indiferenciado» para asentar la idea de una población inmadura que desvirtuaría la institución republicana del voto. Según Chiaramonti, quedaba entendido que en el intento de regenerar el país y llevarlos por las vías del progreso y la modernización «las élites dirigentes peruanas habían decidido excluir a los indígenas, para lo cual fue necesario modificar las bases sociales del Estado, reubicar la titularidad de la soberanía [...] y volver la espalda a los andes para tratar formar las 'república andinas sin indios'». <sup>34</sup>

En las naciones con una amplia población indígena, como el Perú, el reto de las élites fue asentar un discurso de ciudadanía civilizada acorde con sus propios intereses, más aún cuando, a causa de la conmoción social que produjo la invasión chilena, nuevos modelos de ciudadanía alterna surgieron al interior del país. Gracias a los trabajos de Florencia Mallon y Nelson Manrique, se observa cómo las montoneras de la sierra central, durante el período de la resistencia a la invasión chilena, llegaron a fundamentar un modelo de ciudadanía, los “ciudadanos soldados”, distintos al modelo propuesto desde las ciudades. <sup>35</sup> En la zona de la Sierra Central, las comunidades indígenas no solo jugaron un papel vital en la resistencia de Cáceres contra el ejército chileno, sino que también llegaron a conformar proyectos de nación alternativos al propuesto desde las ciudades en base a alianza multiétnicas que congregaron no sólo a indígenas sino también a mestizos e incluso pequeños hacendados. <sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Chiaramonti, 2000, p. 240.

<sup>35</sup> Manrique, 1981; Mallon 1983. Estos textos fueron después complementados con posteriores trabajos. Véase Manrique, 1987; Mallon, 2003.

<sup>36</sup> La existencia de un discurso de ciudadanía alternativo entre los sectores populares ocasionó un gran debate entre los historiadores por la década de 1980. Heraclio Bonilla (1979), quien había señalado la particularidad de las guerrillas de la Sierra Central en la época de la invasión chilena, objetó que el discurso campesino significase en sí un proyecto de ciudadanía cabal y señalaba, más bien, que pudo haber provenido de la retórica patriótica cacerista con la cual los campesinos reaccionaron ante el contexto acuciante de la ocupación chilena; siendo, más bien, este suceso un caso excepcional dado las características especiales de la región. Más aún, al momento de producirse la Guerra ni siquiera la burguesía peruana había logrado construir un proyecto nacional -como teóricamente le correspondía, según Bonilla-. Bonilla veía los conceptos de nación y ciudadanía en términos gramscianos, como construcciones ideológicas que las élites burguesas recreaban y pretendían hacer aceptar sobre los demás grupos sociales para, así, asentar su hegemonía sobre la sociedad. En este esquema, las comunidades indígenas no eran capaces de crear por su propia cuenta una concepto desarrollado de nación y

A ello también se agregan los trabajos de Mark Thurner sobre la rebelión de Atusparia en 1886, donde se señala la existencia de una consciencia de ciudadanía igualitaria entre los indígenas ancashinos. Si bien los liderados por Atusparia nunca llegaron a plantear una nacionalidad autónoma, como los indígenas de Comas, Thurner demuestra que ellos también fueron capaces de construir toda una serie de relaciones interétnicas en defensa de su derecho a no pagar las capitaciones que el “Tayta” Cáceres—aquél con quienes habían peleado hace poco durante la resistencia de la Breña- había ordenado.

Estos modelos alternos de ciudadanía y nacionalismo fueron combatidos rápidamente por las élites ciudadinas, que observaron con desconcierto y temor dichas propuestas. La opinión pública asoció sus manifestaciones como una amenaza a la paz social y, consciente o inconscientemente, solo observaron en ellas salvajismo y degeneración. Es decir, operó un proceso de ocultamiento de las alternativas de ciudadanía indígena<sup>37</sup>.

Si bien el racismo y los estereotipos raciales habían acompañado la historia del Perú republicano, a finales del siglo XIX esta relación se hizo más evidente y se profundizó con mayor viveza dentro de las estructuras de la sociedad. Cosamalón ha hecho un breve seguimiento a la extensión de la categoría racial india entre mediados del siglo XIX y el XX. Para Cosamalón, a medida que avanzaba la educación en los estratos inferiores, estos dejaban de lado su percepción de indígenas. Como resultado, fue el analfabetismo el que quedaba relacionado con lo indígena.<sup>38</sup> En resumen, para inicios del siglo XX los estereotipos sobre el indígena estaban asociados con la ignorancia y la violencia. Fueron estos estereotipos los que estaban en la cultura de la clase dirigente, y fueron ellos los que

---

nacionalismo ya que carecían de los incentivos económicos necesarios para construir y expandir una ideología de unificación nacional (como la burguesía tenía en la apertura del mercado interno, la obtención de una mayor mano de obra, etc.). (Bonilla, 1990) Alejado de la teoría marxista que asignaba a la burguesía como portador y creador del nacionalismo, la propuesta de Mallon reclamaba prestar atención sobre la existencia de propuestas nacionales alternativas provenientes de grupos sociales que, se creían, no podían ser capaces de producirlos. Sin embargo, es poco lo que sabemos sobre el subsecuente desarrollo de las ideas de nación y ciudadanía en estas regiones con el paso al siglo XX. (Mallon, 1987)

<sup>37</sup>Larson, 2002, pp. 140-144.

<sup>38</sup>Cosamalón, 2011, pp. 59-60.

configuraron las políticas estatales enfocadas a redimir al indígena e incluirlo dentro de la sociedad.

### 1.3 Positivismo y teoría racial

Como hemos visto, luego de la Guerra del Pacífico el indígena se convirtió para las élites ciudadinas en una de las partes centrales del “problema nacional”. Para los intelectuales ciudadanos, que veían el “el problema del indio” como un obstáculo a solucionar si es que se deseaba desarrollar la nación peruana, lo principal era sacar al indígena del estado de aislamiento en que se encontraba respecto a la modernidad ciudadina. Frente a las propuestas de mejorar la sociedad a través de la migración extranjera, que habían sido promovidas vehementemente desde mediados siglo XIX y que se comprobaba que eran un fracaso, intelectuales como Francisco Tudela promovían la adopción de la raza indígena como mano de obra barata para el nuevo camino de progreso que se auguraba.<sup>39</sup> Consideraban que el camino apropiado para la integración del indígena —que constituía la mitad de la población del país— a la sociedad peruana era a través del mercado laboral (sea la industria o el agro tecnificado).

El período de la Reconstrucción Nacional coincidió también con la expansión del positivismo en Latinoamérica. Este positivismo se convirtió, a fines del siglo XIX, en la doctrina común entre las nuevas generaciones de intelectuales peruanos.<sup>40</sup> Se había infiltrado en todas las ramas del saber y se había convertido en «la nueva fe, hecha a la vez

---

<sup>39</sup> Luna, 1997.

<sup>40</sup> Como sabemos, el positivismo había proporcionado la base teórica a través de la cual los intelectuales del XIX transitaron de la razón especulativa hacia la razón práctica (Salazar, 1965, p. 4). En Europa, Augusto Comte, a la par que los filósofos del Círculo de Viena, había declarado la inutilidad de la metafísica. Comte criticó que ella no pudiera contar con método alguno de verificación real —solo especulativa—, careciendo, por lo tanto, de sentido práctico para la sociedad.

Comte proclamaría, en cambio, un nuevo estadio: la ciencia positiva. En la ciencia positiva, la única forma de conocimiento válida sería aquella que se realice a través de la observación de los fenómenos sensoriales, como las ciencias naturales. Así, al conocer las leyes que rigen la naturaleza, también se reconocerían las leyes que rigen el comportamiento de los seres humanos y, por ende, de sus sociedades. El desarrollo de la ciencia positiva conllevaría, entonces, al perfeccionamiento de las leyes morales y políticas de la sociedad y, por ende, de ella misma. Castro, 2009, p. 141; Salazar, 1965, p. 6.

de atracción por la ciencia y de esperanza de una vida racionalmente fundada». <sup>41</sup> Según Quintanilla, el positivismo que llegó a al Perú estuvo influenciado por su rama spenceriana <sup>42</sup>, enfocada hacia la aplicación de las leyes naturales en los grupos humanos y, especialmente, las razas. Para el positivismo social, la ciencia decimonónica demostraba la existencia de razas con mayor o menor desarrollo cultural; así, la idea ilustrada de una igualdad de los individuos y de las razas dentro del pueblo carecía de fundamento.

Estas teorías raciales venidas de Europa calzaron perfectamente con las renovadas visiones estereotipadas sobre el indígena que se fueron construyendo luego de la Guerra del Pacífico. La nueva teoría brindaba a la élite los argumentos científicos necesarios para auto-representarse como grupo dirigente del proyecto de modernización que la sociedad necesitaba, dada la incapacidad de los otros grupos raciales para conducir este proceso.

Para jóvenes civilistas como Javier Prado, era la raza criolla la más a probable para liderar el proyecto nacional. Si bien Javier Prado afirmaba, en *Estado social del Perú* (1894), que los tres siglos de colonia española habían dejado como herencia una profunda corrupción en las tres razas que componían el país; sin embargo, entre una raza indígena indiferente y una raza negra incapaz de convertirse en una raza superior, correspondía a la raza blanca recuperar su primigenia herencia y ocupar su lugar como raza superior y dirigente del pueblo peruano:

Es que en el fondo de esta triste historia, en el centro de ese organismo enfermo [la raza criolla], moral e intelectualmente, de esa sociedad débil, perezosa, viciosa y cortesana, se sienten los latidos de un corazón noble y generoso y se perciben los

---

<sup>41</sup> Salazar, 1965, pp. 4-5. Académicamente, el positivismo aparecería en las aulas universitarias peruanas recién en el último cuarto del siglo XIX, encontrando apoyo en las secciones de Derecho, Ciencias Sociales y Medicina: en 1878, Celso Bambarén defendía la postulados de Comte en la Facultad de Medicina de Lima y planteaba el conocimiento científico-natural sustentado en la praxis como fundamento de la teoría; más adelante, en 1890 Javier Prado sustentará su tesis «El método positivo en el Derecho Penal». Con el positivismo se daba muerte al pensamiento escolástico heredado de la Colonia y que había sobrevivido en gran parte de los centros de conocimientos decimonónicos peruanos. Tanto Prado como Villarán o Manzanilla habían estudiado entre las décadas de 1880 y 1890, momento de auge del positivismo en la Universidad San Marcos. Mejía, 1961; Salazar, 1965, pp. 4-5; Castro, 2009, pp. 159, 166.

<sup>42</sup> Quintanilla, 2009, p. 117.

destellos de una inteligencia superior, elementos que bien aprovechados en diverso medio social, podían haber elevado a una raza y hecho grande a un país.<sup>43</sup>

Allí estaban Pedro Peralta y la “Sociedad de Amantes del País”, la muestra más factible — según Prado— de una raza que podía dar una muestra clase de altísima inteligencia. La original raza indígena, en cambio, había sido apagada por el yugo del conquistador, la explotación del encomendero y la rapiña del corregidor:

Predispuestos, pues, los indios, como es justo reconocerlo, por espíritu de raza y por la misma organización social del imperio teocrático de los Incas, y encadenados dentro del régimen de la opresión, degeneraron por completo en su carácter, en sus sentimientos y en sus ideas. Quedaron arraigados todos los vicios de los débiles.<sup>44</sup>

Pero la degeneración de la raza india no significaba su completa inutilidad. Consciente Prado que los indígenas constituía la mitad de la población del país, sería imposible que aquella raza no representase alguna utilidad para la sociedad:

Y sin embargo, esta raza, a pesar de sus debilidades y de sus vicios ingenitos, había tenido condiciones dignas de ser estimadas y aprovechadas. Era dócil, sufrida, infatigable, de espíritu ingenioso, de hábitos tranquilos y perseverantes; acostumbrada a obedecer y a dejarse dirigir por el gobierno.<sup>45</sup>

Entonces, para Javier Prado había características que definían la degeneración del indígena, pero también había otras que podían representar una esperanza, aunque lejana, para su redención. Para los jóvenes intelectuales civilistas vieron en los postulados educativos del positivismo social una herramienta efectiva para sus objetivos.

Alentados por el proceso de popularización de la educación como base para la expansión industrial llevada en Estados Unidos y Argentina, cuyo ejemplo querían seguir, la

---

<sup>43</sup>Prado, 1941, p. 160.

<sup>44</sup>Prado, 1941, p. 178.

<sup>45</sup> Prado, 1941, p. 179. En cambio, para el negro, a pesar de su fuerza e ingenio, no había posibilidad de confiar. Si «[l]os vicios de la sensualidad, robo, superstición» caracterizaban al negro esclavo de la colonia; ahora en la República «[l]os negros criollos, los mulatos, los zambos, en particular las mujeres entre los blancos, encubrían, en parte, los instintos heredados de sus progenitores». Prado, 1941, p. 175.

educación popular (capaz de transformar solo parte su herencia) se convirtió, entonces, en uno de los principales objetivos de los positivistas peruanos.<sup>46</sup>



---

<sup>46</sup> Los textos de Domingo Sarmiento sobre educación popular fueron bien recibidos en por la élite peruana (Heredia, 1988). Al igual que la élite boliviana (Larson, 2007, p. 120) y demás partes de Sudamérica, la peruana estuvo muy influida por el pensamiento argentino. (Kuon, 2009).

## Capítulo 2: Estado, élites y educación popular

A finales del siglo XIX, el Perú pudo iniciar un proceso de estabilización política con base en una alianza entre Piérola y el Partido Civil. Según Flores Galindo, la “estabilidad social” de la República Aristocrática se asentó en la alianza de sectores oligárquicos costeños y el gamonalismo andino: «El Estado requería de los gamonales para poder controlar a esas masas indígenas excluidas del voto y de los rituales de la democracia liberal». A cambio, el estado oligárquico beneficiaba a las élites regionales procurándole espacios de poder a través del Parlamento (el llamado “caciquismo político”) y la relativa dependencia del aparato del Estado en los gobiernos locales y provinciales (como en educación y la salud).<sup>47</sup> Pero, como se verá en las siguientes páginas, a inicios del siglo XX una facción del civilismo buscó restablecer una centralización administrativa con el propósito de hacer más factible su proyecto educativo. Esta nueva propuesta chocó contra los intereses de las élites provinciales, quienes vieron amenazados sus espacios de poder, y contra otras facciones del partido.

El objetivo de este capítulo es demostrar la existencia de una corriente reformista dentro del civilismo (especialmente en la “joven” generación que acompañó a José Pardo), crítica del antiguo rol de las élites e influida por la teoría positivista de la época, que reconfiguró su mirada sobre el papel del estado en la redención de los sectores indígenas. En pos de ese propósito, los jóvenes civilistas replantearon el papel del estado en la sociedad: hacerlo más participativo en la adaptación del indígena a la modernidad. Y, conforme a los márgenes que le planteaba la teoría racial, el único medio para realizarlo era la educación orientada a su mejor adaptación a la industria moderna. Es así como este sector del civilismo pretendió expandir su discurso nacional sobre el mundo rural a través de la educación, imponiendo un proyecto civilizatorio que modernizaría todos los ámbitos de la economía y la sociedad rurales.

Para que el proyecto modernizador que la élite limeña propugnaba tuviera efecto, era necesario recuperar o reorganizar para el gobierno central el manejo de las distintas ramas del estado. Todo ello iba en contra de la autonomía con que se habían manejado las élites

---

<sup>47</sup> Sobre caciquismo político, véase Burga, 1991, p. 169-170. Sobre la relación entre estado y élites regionales a través del cobro del tributo luego de la guerra del Pacífico, véase Contreras, 1996.

regionales en el país luego de la guerra con Chile, y que poco a poco se venía revertiendo desde el gobierno de Piérola.<sup>48</sup> Esta nueva relación entre estado y élites regionales ocasionó toda una serie de debates y críticas en el Congreso con los representantes de estas élites e incluso con los miembros más veteranos del civilismo.

### **2.1 Desencuentros del civilismo: Estado y educación**

Luego del asesinato de Manuel Pardo y la derrota peruana en la Guerra del Pacífico, el Partido Civil había entrado en una profunda crisis. Sus principales miembros habían sufrido persecución durante la ocupación chilena y el grueso de sus partidarios o terminó alejándose de la vida política o se mudaron a diversas tiendas políticas, como el Partido Constitucional de Cáceres (que acogía a la mayor cantidad de ellos).<sup>49</sup> Como bien lo resumía Manuel Candamo en un discurso de años posteriores, entre las décadas de 1880 y primera mitad de 1890 los civilistas habían «sido sucesiva y hasta simultáneamente pradistas, calderonistas, iglesistas, caceristas, bermudistas, cívicos, coalicionistas y demócratas»<sup>50</sup>.

Será bajo la imagen de Candamo que el partido logrará su reunificación y recompondrá sus cuadros políticos. En 1903 el mismo Candamo logrará ganar las elecciones presidenciales y terminaría por consolidar la presencia del Partido Civil en el poder. Pero menos de un año después, el 7 de mayo de 1904, Candamo fallecía en Arequipa. Tras sí, Candamo dejaba un partido sólido que ya dominaba el panorama político nacional y que había —casi— monopolizado todas las instancias del estado. Fallecido el presidente, era inminente una nueva convocatoria a elecciones.

La vieja guardia del civilismo daba por descontado la candidatura de Isaac Alzamora. Sin embargo, en un hecho que tomó por sorpresa a sus experimentados copartidarios, el relativamente joven José Pardo lanzó su nominación y aseguró contar con el respaldo de

---

<sup>48</sup> Contreras, 2011.

<sup>49</sup> Al dar visos el cacerismo de querer monopolizar el poder, los civilistas mudaron a otras tiendas o abrieron nuevas con poca fuerza (como Francisco Rosa o Nicolás Valcárcel). Miró Quesada, 1961, pp. 189-196.

<sup>50</sup> “El Comercio”, 11 de mayo de 1896. Esta división también existía respecto a políticas económicas y sociales. Véase, Contreras, 2012, pp. 191-193.

dos miembros de la Junta Electoral Nacional.<sup>51</sup> El hijo de don Manuel lograba así destruir la nominación de Alzamora como candidato del partido. La pugna entre el joven civilista y la vieja guardia de su partido no pasó desapercibida en la prensa peruana. En los días siguientes, “El Tiempo”, de posición demócrata,<sup>52</sup> analizaba los recientes sucesos:

A nadie se le oculta que esta lucha en el seno del civilismo tiene una gran trascendencia política, no solo porque el predominio de la corriente que representa el doctor Pardo, significa la afirmación y, probablemente, el ensanchamiento del sistema administrativo puesto en práctica durante el gobierno del señor Candamo, a la vez que la tendencia a los gobiernos personales que tanto hemos reprochado a aquel hombre público.<sup>53</sup>

“El Tiempo” veía en este golpe de mano pardista no solo la llegada de nuevos aires dentro del partido, sino la irrupción de una nueva generación de partidarios con una visión sobre el estado completamente distinta a la de la vieja guardia del civilismo. El temor de los demócratas, además de un gobierno “personalista” (entendido para los demócratas como reacio a seguir gobernar bajo el consenso de la alianza de 1895) era justamente la consolidación de una visión de un estado cada vez más influyente en la sociedad.<sup>54</sup>

---

<sup>51</sup> La pugna entre el joven Pardo y el veterano Isaac Alzamora venía desde la época del mismo Candamo, cuando éste eligió al primero por encima del segundo como premier (Miró Quesada, 1961, pp. 358-360). Esta vez, el escenario de la batalla fue la sesión de la Junta Directiva del Partido Civil del 24 de mayo de 1904 que convocaría a la Asamblea General del partido para elegir a su candidato en las inesperadas elecciones presidenciales de ese año. Pese a los intentos de Alejandro Deustua e Isaac Alzamora por sacar del juego al joven Pardo, los jóvenes civilistas, astutamente, habían trabajado días antes para asegurar que dos de sus recomendados sean nombrados por las cortes superiores de Justicia para integrar los cuatro escaños de la Junta Electoral Nacional que a estos les correspondían (Miró Quesada, 1961, pp. 363-364). Teniendo a sus recomendados dentro de la Junta Electoral, los jóvenes se aseguraban influencia sobre el organismo además de demostrar su fuerza política al dejar fuera de juego a sus viejos copartidarios. Deustua, como última medida, llegó a proponer una asamblea de partidos para elegir al candidato único, pero al final ganaría la propuesta de Pardo de una asamblea general pero solo del partido. “La opinión nacional”, 25 de mayo de 1904.

<sup>52</sup> Gargurevich, 1991, p. 117.

<sup>53</sup> Citado en “La Opinión Nacional”, 19 de mayo.

<sup>54</sup> Contreras, 2011, p. 237 y ss. El Partido Constitucional que fundó Cáceres en la década de 1880 había estado formado por antiguos civilistas —que habían quedado huérfanos en política luego de la disolución del Partido Civil tras la Guerra del Pacífico—, pero estos fueron dejando al general a medida que observaban afanes de este por atornillarse en el poder. Miró Quesada, 1961, pp. 173-181.

### 2.2.1 Pardo y los jóvenes turcos

El grupo que acompañaba a Alzamora había estado conformada por civilistas de viejo cuño como Alejandro O. Deustua, Domingo Almenara y Manuel Marcos Salazar, grupo que había conformada la joven generación de partidarios que acompañó a Manuel Pardo en 1872 y al cual se habían integrado nuevos representantes de los sectores empresariales y propietarios, como Antero Aspíllaga o Antonio Delgado.<sup>55</sup> A ellos le sucedía una generación relativamente más joven—muchos de ellos hijos, literalmente, de la primera generación de civilista y que ingresó a la vida política en la primera década del siglo XX— con nuevas ideas sobre el papel del estado en la sociedad y la redención del indígena. Esta nueva generación (entre los 30 y 40 años) había pasado por las aulas universitarias entre las décadas de 1880 y 1890, época marcadas por el esplendor del positivismo<sup>56</sup> y la crisis de la posguerra con Chile. No habían tenido una participación política efectiva durante la guerra con Chile ni en la época crítica de la Reconstrucción, pero sí habrían presenciado las agrias discusiones ideológicas respecto el destino del país que ocurrió en la década de 1880.

Ya a inicios del siglo XX, el joven Manuel Vicente Villarán, uno de los mejores exponentes del positivismo académico de la época —y que antes de acabar la década se convertiría en uno de los miembros más importantes del civilismo— había publicado un brillante alegato contra el papel que la élite había tenido en el desarrollo económico del país. En *Las profesiones liberales en el Perú* (1900), Villarán describía el excesivo interés de las élites letradas por las profesiones liberales, en desmedro de las carreras “técnicas”, cuyas plazas eran ocupadas por extranjeros. Acusaba a las élites coloniales y republicanas de falta de espíritu emprendedor y de poca predisposición para hacer riquezas por sus propias manos y no vivir de sus rentas.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Como se ha dicho, de influencia positivista habían sido muchas de las primeras figuras del civilismo. Sin embargo, su lenguaje se combinaba entre positivismo y republicanism liberal (Aljovín, 2005, p. 22). Ellos recibieron una influencia positivista menos estructurada que las siguientes generaciones propias del partido, como Javier Prado o Manuel Vicente Villarán, o que colaborarían con éste, como Jorge Polar o José Matías Manzanilla.

<sup>56</sup> Castro, 2009, pp. 139-145

<sup>57</sup> Villarán, 1964, pp. 307-326. Esta preocupación por la responsabilidad de las élites nos remite también a otra fuente del pensamiento filosófico que comenzaba a asentarse en el Perú a inicios del siglo XX, en medio de la aparente consolidación del positivismo: el espiritualismo. En el Perú se reconoce dos ramas del espiritualismo: una ligada

La falta de acumulación de riqueza, según Villarán, había llevado al país al desastre de la primera centuria republicana. «La riqueza, más que cuestión de bienestar y cultura, es para nosotros en el día cuestión de dignidad, de honor, quizá de independencia», sentenciaba. Animaba al Estado a dirigir sus esfuerzos a preparar un mejor escenario para la explotación de los recursos por los nuevos empresarios nacionales, así, «formar un respetable número de comerciantes e industriales peruanos, bastantes ricos y capaces, para dar a la actividad económica del país el rumbo que conviene a los intereses de la nación».<sup>58</sup> Villarán señalaba, al igual que muchos de sus congéneres, un camino de modernización social apoyado en la industria y la actividad económica, pero apoyado también en la educación como un medio para el desarrollo de las habilidades técnicas y económicas de los grupos sociales que conformaban el país.

De allí también que durante la primera década del siglo XIX se abriesen, o reformen, escuelas especializadas como la de Comercio, la de Ingenieros y la de Agricultura; no con el propósito de instruir a la plebe, sino de educar en las nuevas tecnologías a las élites. La Escuela de Agricultura, fundada en 1902, tenía como propósito la enseñanza superior técnica en temas agrónomos y veterinarios. La Escuela de Ingenieros, fundada en 1876 pero reformada y repotenciada en 1910, perseguía igual objetivo respecto a las nuevas ciencias prácticas que aparecían en Europa. El propósito de estas escuelas especializadas era entonces conformar una élite profesionalmente tecnificada que sea capaz de dirigir el desarrollo industrial y comercial del país. «[P]orque me asiste el convencimiento —

---

directamente a los postulados teóricos de Bergson y otra emanada del espiritualismo, encabezada por el arielismo de Rodó. Esta último estuvo relacionado a la búsqueda de la conformación de una “casta americana”, una élite intelectual que, con un ideal común de progreso y tomando como base la herencia cultural latina, dirija los destinos del país hacia una nueva cultura latinoamericana. Uno de los primeros y más representativos portaestandartes de esta “latinoamericanidad” fue Francisco García Calderón. Las ideas del arielismo influyeron fuertemente en su obra, así como en la de muchos contemporáneos de la generación del 900. El aporte del arielismo fue contribuir entre los pensadores peruanos la idea de que la educación, muy aparte de formador de ciudadanía, también debía implantar entre sus estudiantes una idea de objetivo nacional, de proyecto de nación que debía ser cumplido. Sobre García Calderón, véase Mc Evoy, 2008.

<sup>58</sup> Villarán, 1954, p. 325. Una acusación que, ciertamente, no había nacido espontáneamente del civilismo, sino que había venido desde los sectores más representativos del radicalismo, como Manuel González Prada. Son conocidos los textos de González Prada que atacaban el desastroso papel de la élite peruana durante el siglo XIX y, más aún, lo dañino de su herencia hispánica. Véase Sanders 1997, p. 210-215.

afirmaba Pardo— de que la educación es la única que puede vencer los vicios de la gerencia y la que nos puede llevar a reconquistar lo perdido.»<sup>59</sup>

En un escenario positivista donde el progreso social debería ser construido con base en el desarrollo económico (es decir, en la expansión de las actividades económicas modernas), la clase dirigente limeña veía con sumo interés la propagación de estas nuevas ideas y técnicas para modernizar la infraestructura y los medios de producción en provincias. Las nuevas generaciones del civilismo apostaban por un proyecto de modernización social amplio, en el que otra de sus principales aristas sería ahora la educación básica como medio para el desarrollo laboral de los distintos grupos sociales. Para el civilismo, el indígena sería redimido solo bajo el efecto de la educación y el trabajo, para así ocupar un lugar específico dentro del cuerpo de la nación: la industria o el campo tecnificado.

Así, el joven civilismo pretendía desmarcarse de otras posturas sobre la redención indígena construidas en la misma época, como la de Manuel González Prada, quienes omitieron la centralidad de la educación en la salvación del indígena. Para el viejo pero aún vibrante anarquista el indígena estaba degenerado precisamente por su medio social, por la explotación del gamonal y las autoridades públicas. La solución al “problema indígena”, entonces, no pasaba solo por la solución educativa sino que abarcaba mucho más: «La cuestión del indio, más que pedagógica, es económica, es social.»<sup>60</sup> En la misma tendencia, Joaquín Capelo, en *El problema de la educación pública* (1902), atacaba públicamente el atraso del sistema educativo peruano. Coincidió con González Prada en ver no solo a la escuela como único medio para civilizar al indígena, sino también invocaba a incidir en el medio social al que estaban condenados. Así, no solo la falta de educación había condenado al indígena a la ignorancia, sino que el Estado tampoco se había abocado a eliminar las barreras que impedían al indígena entrar al seno de la patria.<sup>61</sup>

Pero los intentos del primer lustro del siglo XX por popularizar la educación elemental habían fracasado frente a la desidia de las provincias, que veían en la actuación del gobierno central una intromisión de Lima en sus predios, como había sucedido

---

<sup>59</sup> Pardo, 1904, p. 4.

<sup>60</sup> González Prada, 1983, p. 78.

<sup>61</sup> Capelo, 1902, pp. 24-26.

anteriormente con la fallida implementación de la Ley Orgánica de 1901.<sup>62</sup> Ahora, en medio de la campaña presidencial de 1904, Pardo señalaba la principal meta de su gobierno respecto a la educación popular:

El concepto que yo tengo sobre la urgencia de fomentar la instrucción primaria — señalaba en medio de una reunión de partidarios— es tal, que considero que el mejor gobierno que habrá tenido el Perú será el que abra mayor número de escuelas.<sup>63</sup>

Opuestos a una educación clásica que no preparase a los nuevos ciudadanos para el progreso venidero, brillantemente defendido por Villarán en *Las profesiones liberales del Perú*, y que solo privilegia la educación elitista sobre la popular, defendido por Labarthe, los jóvenes civilistas se propusieron a llevar la educación hacia los sectores populares — orientándola hacia la conformación de una mano de obra tecnificada— como medio de transformar la nación. Para ello, era necesario arrebatar a las élites provinciales el control de la educación.

En su presentación al Congreso, Jorge Polar, ministro de instrucción de José Pardo, tácitamente coincidía con estos planteamientos:

---

<sup>62</sup> Durante el gobierno de Piérola, una comisión conformada por demócratas y civilistas se encargó de confeccionar la nueva Ley Orgánica de Instrucción. Pero si bien la propuesta de la Comisión no sería tomada en cuenta durante el gobierno de El Califa, sería en el gobierno de López de Romaña, bajo la alianza democrática-civilista, que se promulgará la Ley Orgánica de Instrucción de 1901. Aunque dicha ley se estableció en base al modelo francés —se crearían los llamados Liceos para segunda enseñanza y escuelas normales para la formación del maestro—, también estuvo influenciada por el modelo norteamericano (popularización de la educación). En ese sentido, la ley se abocó especialmente en la expansión de la educación primaria: se le declaraba obligatoria y se dividía en 2 grados, y los años por grado serían determinados por el Consejo Superior de Instrucción. Para el campo, se establecían escuelas rurales sólo de primer grado y se obligaba a los hacendados a la fundación de una escuela rural mixta «en los caseríos, fundos o establecimientos industriales, donde hubiere más de 20 menores». Por último, para impulsar todo este proceso, se empezó a publicar la revista “La Educación Nacional”, órgano del Ministerio de Justicia e Instrucción que debería constituirse en foro de debate académico y el medio a través del cual el ministerio llevara las nuevas metodologías pedagógicas a los preceptores de todo el país. Sin embargo, la Ley Orgánica de 1901 tuvo poco tiempo de existencia. Entre los avatares de una alianza civil-demócrata que se iba haciendo pedazos y una serie de diferencia dentro del civilismo sobre el destino de la educación pública las propuestas de la ley de 1901 terminaron quedando sin sustento político.

<sup>63</sup> Pardo, 1904, p. 4.

Cuanto más grande es la distancia entre las clases directivas y las clases populares, más inaparente es una Nación para resolver los serios problemas de carácter social que se imponen hoy o que se impondrán mañana. [...] La cultura acumulada en unos pocos y negada a los más, acabará siempre por ser una explotación de los de abajo por los de arriba.<sup>64</sup>

Para inicios de 1904, aún con Candamo en Palacio de Gobierno, el ministerio de Justicia e Instrucción iniciaba un proceso de expansión de escuelas primarias en los departamentos menos cubiertos por la educación pública. En marzo de 1904 se aprobó la primera partida de 10 mil libras para el fomento de la Primera Enseñanza.<sup>65</sup> Los primeros beneficiados fueron los departamentos selváticos de Loreto y Amazonas. Eran los departamentos más extensos y los que menos habían sido favorecidos por la educación pública. Los otros beneficiados fueron departamentos limítrofes como Tumbes, Piura y Tacna, ubicados en los límites de la “nacionalidad” y también pobremente cubiertos a nivel escolar. Con mayor presupuesto que estos últimos, rondando las mil libras para cada uno, estaban los departamentos de Cusco y Puno, ambos representativos de la masa indígena sureña.

Al año siguiente, Polar conseguiría una partida de 17 mil libras para construcción de escuelas.<sup>66</sup> Pero en esta oportunidad, además de determinar el lugar donde funcionarían dichas escuelas, el ministerio informaba que ellos mismos se encargarían de implementar las escuelas y nombrar a los profesores, quienes serían pagados por el Ministerio a través de «los tesoreros fiscales respectivos», dejando atrás la anterior normativa, que encargaba a los concejos provinciales suministrar las listas de docentes. Ese mismo día, el 23 de marzo, expedía una circular a los prefectos (para las capitales de departamento) y subprefectos (para las demás provincias) instruyéndoles cómo deberían instalar las nuevas escuelas tan pronto como los profesores se presentasen a tomar el cargo. Los prefectos se encargarían de

---

<sup>64</sup> Justicia, 1906, p. 5.

<sup>65</sup> Como lo ha demostrado Carlos Contreras, el estado peruano invirtió fuertemente en Loreto a inicios del siglo XX (2012, p. 217). Cabe recordar que hacía poco, en 1897, una revuelta popular en Iquitos desembocó una rebelión separatista, que fue finalmente sofocada. El gobierno central dirigió su atención al lugar enviando una comisión especial presidida por Joaquín Capelo. El proyecto educativo civilista, en este caso, serviría para satisfacer los recientes reclamos separatistas de la población loretana y, acaso, utilizarla como mecanismo ideológico de unión con la república.

<sup>66</sup> “El Peruano”, 25 de febrero de 1904. p. 101.

la vigilancia de las escuelas hasta la instalación de los respectivos inspectores departamentales.<sup>67</sup>

Al año siguiente, el gobierno promulgaría la ley N° 162. Este era, básicamente, el primer intento por expandir la educación primaria a los estratos inferiores de la sociedad: declaraba gratuita la enseñanza primaria (sólo a los niños de 6 a 14 años), establecía escuelas ambulantes (que «atendiendo a lo diseminado de la población escolar, se [trasladarán] de un lugar a otro, en los campos, caseríos y chacaras, para dar la instrucción elemental»)<sup>68</sup>, mandaba la existencia de «por lo menos, una escuela elemental mixta en las aldeas, haciendas y minas y, en general, en todo centro de población que tenga más de doscientos habitantes»; además de establecer multas a los padres que no cumplan con mandar sus hijos a la escuela. En palabras de Polar, la tarea de «[r]edimir al analfabeto» se constituía en «la obligación primordial del Estado.»<sup>69</sup>

Los jóvenes civilistas buscaban reimpulsar la popularización de la educación y, en pos de su cometido, apostaron completamente por la centralización del proyecto en manos del gobierno central. «La cuestión de la instrucción primaria entre nosotros, por el estado en que se hallan nuestras poblaciones, menos es científica, menos es técnica, que administrativa», señalaba Polar en la exposición de la ley de reforma de instrucción primaria en el Congreso de la República.<sup>70</sup>

Hacia pocos años atrás, en 1901, la vieja guardia del civilismo había impulsado la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción. La ley, fruto de intensas discusiones entre intelectuales y políticos a fines del siglo XIX, señalaba la forma cómo debería organizarse

---

<sup>67</sup> “El Peruano”, 5 de abril de 1905, p. 209.

<sup>68</sup> En las escuelas ambulantes y de adultos de Argentina, la enseñanza comprendía una esfera de acción más reducida. Se enseñaba: lectura, escritura, aritmética, moral y urbanidad, nociones de idioma nacional, explicación de la Constitución Nacional y enseñanza de los objetos más comunes relacionados con la industria habitual de los alumnos de la escuela. Chacaltana, 1889, p. 90.

<sup>69</sup> Polar, 1905, p. XXXVII.

<sup>70</sup> Polar, antes de ser llamado para el ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia, se había desempeñado como rector de la Universidad San Agustín de Arequipa. De tendencia liberal, Polar era cercano al civilismo desde la conformación de la Liga Municipal Independiente de Arequipa, la alianza anti-demócrata que se formó entre civilistas y grupos políticos independientes arequipeños para las elecciones municipales de 1896.

la instrucción pública, pero también imponía metas sobre expansión de escuelas que deberían ser cumplidas en los próximos años. Influenciados por la antigua ley orgánica de 1876 (de inspiración descentralista), la ley de 1901 también daba un rol preponderante a las municipalidades en el mantenimiento y supervisión de las escuelas. Sin embargo, en los años siguientes, los civilistas pudieron ver cómo las autoridades educativas locales se veían de manos atadas para cumplir inclusive los objetivos mínimos que desde Lima se planteaban. Para muchos de ellos, el resultado de la municipalización de la educación había sido patético.<sup>71</sup>

En su memoria al Congreso de 1905, Polar atacaba la labor de las municipalidades: «El servicio de la enseñanza primaria por las Municipalidades, deja fuera de las escuelas, porque no las hay para ellos, más de doscientos mil niños». Polar atacaba lo débil de la institución municipal en muchas regiones del país como para que se le encargue impulsar la educación pública:

Hay muchas provincias pobres, con personal educado deficiente e incompetente en materia de enseñanza, en que es casi imposible lograr que la Corporación comunal funcione con regularidad; y en algunas provincias puede suceder que no funcione de ninguna manera.<sup>72</sup>

La ley N° 162 establecía como único órgano rector de la educación pública al Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia, el cual, a través de la Dirección General de Instrucción, concentraría las atribuciones que antes ejercía el Consejo Superior de Instrucción respecto la política educativa nacional y arrancaba a los concejos municipales la administración que éstas tenían sobre las escuelas.

---

<sup>71</sup> Para la ley de 1876, véase Justicia, 1876. Para la de 1901, véase Justicia, 1901. Ciertamente, ya a finales de la década 1880, algunos pedagogos como Enrique Guzmán y Valle empezaban a criticar los resultados de la municipalización de las escuelas públicas: «En materia de locales para las escuelas, poco, muy poco se ha hecho. En muy raros periódicos, se ha visto empeño [por parte de las municipalidades] para conseguir una dirección técnica y uniforme, dejándose todo a la iniciativa y esfuerzos individuales de los maestros. [...] No sabemos, ni aproximadamente, cuánto se gasta en la educación popular; y cuando alguna partida se vota en los presupuestos generales, es como la de aplicar a ese ramo un superávit, que no existe en realidad o que, no obstante de ser nominal, se distrae después en favor de créditos de otra naturaleza.» Guzmán, 1889, p. 2.

<sup>72</sup> Justicia, *Memoria*, 1905, p. XL.

La ley “centralizadora” de 1905, como también fue conocida, evidenciaba los deseos de una parte del civilismo por asumir el control total de la educación pública. Como hemos visto, en el cambio del siglo el civilismo, el mejor representante de la élite limeña, comenzó a cuestionar su rol como clase dirigente nacional. Para ello, debía recobrar los atributos que el gobierno central y que había ido cediendo a los gobiernos municipales (controlado por las élites provinciales) a lo largo del siglo XIX, siendo uno de los casos más representativos la educación.<sup>73</sup> Sin embargo, frente a aquella concepción tradicional del estado descentralista, promovida justamente por el primer civilismo,<sup>74</sup> las nuevas figuras del Partido Civil apostaron por empoderar al Estado centralizando sus funciones en el gobierno central.

Polar justificaba ante el Congreso la necesidad del gobierno por centralizar la educación pública. Para el ministro arequipeño, no había otro camino posible si es que efectivamente se deseaba reformar la escuela:

“Para realizar cualquier reforma en la Primera Enseñanza, es indispensable que el gobierno asuma su gerencia. Las municipalidades, aunque algunas podían hacerlo, no cuidan bien del servicio escolar. [...] A una institución tan insegura, tan inestable, que tanto fluctúa, no es natural que siga vinculado el servicio más constante, más firme, más trascendente que posee una Nación.”<sup>75</sup>

Comprendieron, entonces, que no se podía realizar ninguna tarea de gran proyección nacional con un Ejecutivo dependiente de gobiernos locales que estaban manos de élites provinciales que, aunque muchas veces débiles, no compartían el mismo entusiasmo sobre la educación popular. Los civilistas limeños concluyeron, entonces, que no podían dejar a

---

<sup>73</sup> Paradójicamente, había sido la primera generación de civilistas los que impulsaron el proceso de la descentralización que dominó el país en el último cuarto del siglo XIX. El gobierno de Manuel Pardo, agobiado por la bancarrota fiscal e impregnada de un liberalismo que aborrecía la concentración del poder (Mc Evoy, 1994, pp. 225-226), había decidido compartir con las élites provinciales el manejo de la educación pública. Así, durante la reforma educativa de 1876, el civilismo cedió a los gobiernos municipales el manejo de las escuelas. Sin embargo, la apuesta por la descentralización administrativa como piedra angular sobre la cual expandir la educación no sólo obedecía a una cuestión estratégica ante la penuria fiscal, sino también a toda una nueva «reformulación y nueva distribución del poder entre Lima y las élites provincias» inserto en el centro de la política civilista. Mc Evoy, 2007, p. 251.

<sup>74</sup> Mc Evoy 1994, pp. 225-226.

<sup>75</sup> Justicia, *Memoria*, 1905, p. XL.

los gobiernos locales cumplir con los planes que, desde el gobierno central, ideaban para la educación nacional.

Como se ha dicho, la financiación del proyecto exigía recursos que andaban desperdigados entre las mismas municipalidades. Entre los años de 1904 y 1905 se destinarán 20 mil libras para la construcción de nuevos colegios. La apertura de nuevas escuelas supondría una nueva, e inmensa, carga para las arcas del gobierno y este, a pesar del período de crecimiento que venía experimentando desde la década pasada, lejos estaba de poder soportarlo.<sup>76</sup> Más aún, el gobierno central veía con desazón como ni siquiera se podía hacer cumplir los presupuestos departamentales o provinciales destinados para las escuelas.<sup>77</sup> La recaudación fiscal autónoma de los impuestos destinados a la educación, por parte de las municipalidades, también había resultado en un total fracaso. Con la ley de 1905 el gobierno no sólo asumiría la dirección de las escuelas, sino también de las rentas destinadas a su mantenimiento y que habían sido manejadas por las municipalidades. A los pocos días de promulgada la ley, Filiberto Ramírez, director de Primera Enseñanza en el ministerio, enviaba un telegrama a todos los prefectos de la República:

Promulgada Ley N° 162, reformativa Instrucción Primaria, Gobierno reasume dirección y administración Ramo / De Orden S.E. El presidente no debe innovarse condición actual escuelas hasta recibir instrucción próximo correo. Gastos Instrucción Primaria desde primero actual deben cubrirlos jefes provinciales de Compañía Nacional Recaudación en las capitales de provincias, sujetándose a presupuestos escolares municipales vigentes en 905 y a nómina de preceptores que funcionaron ese año, datos que pedirá vuestra señoría a alcaldes provinciales y comunicará a dichos Jefes.<sup>78</sup>

Pero la apuesta por la centralización del estado no fue únicamente defendida por el joven civilismo. Aunque la ley fue ampliamente debatida en el Congreso (demoró cerca de un año

---

<sup>76</sup> La expansión de escuelas durante el gobierno de Pardo fue constante (excepto por la crisis de 1912). Véase Cuadro 6: Expansión de escuelas fiscales por provincias entre 1902 y 1918.

<sup>77</sup> Las Juntas Departamentales podían asignar grandes cantidades de su presupuesto a los concejos provinciales para que estos lo destinen a la instrucción pública, pero muchas veces estos fondos eran utilizados por los Concejos en otros asuntos. En el capítulo tercero veremos con mayor profundidad este tema.

<sup>78</sup> *Promulgada Ley N° 162, reformativa Instrucción Primaria, Gobierno reasume dirección y administración Ramo*. 8 de diciembre de 1905. Archivo General de la Nación, Ministerio de Hacienda, Legajo 1308, O.L. 700-41, f. 1.

su aprobación), representantes de otras bancadas, como el demócrata Joaquín Capelo, manifestaron su adhesión al proyecto y no tuvieron problemas en la aprobación de una de sus medidas más radicales: la separación de la responsabilidad de las juntas departamentales en el cobro de impuestos destinados para la educación: «Ya dejaremos en adelante a las juntas departamentales y concejos provinciales encargados de los asuntos más peculiares a su manera de ser y les arrancaremos ese gran problema de la instrucción que jamás debió ponerse [sic] en sus manos».<sup>79</sup> Al final, la predominancia del civilismo sobre las Cámaras y la adhesión de los representantes de otras bancadas hicieron que el proyecto sea aprobado, aun a pesar de la fuerte oposición que tuvo, inclusive, desde una parte del civilismo.

Todas estas reformas no solo demostraban el genuino interés del civilismo por expandir la instrucción, sino que también demuestra el uso de nuevas estrategias —hasta antes no utilizadas— para conseguir hacer llevar al indígena a la escuela, tal como hacer atractiva la oferta escolar. En 1915, Javier Prado sugería que las direcciones de educación primaria y segunda enseñanza pasen a la batuta de la Universidad San Marcos, además de proponer la enseñanza del quechua en la Facultad de Letras:

[S]e siente la falta de Quechua, la lengua de nuestro pueblo originario, que penetre en la mentalidad de aquella raza admirable, que sintió y pensó intensamente, que tuvo un sentido profundo de la naturaleza, que trabajó la tierra con amor infinito, que creó una prodigiosa civilización, y que en su espíritu concentrado y fuerte encierra todavía los destinos de su país.<sup>80</sup>

Para Javier Prado el estudio del quechua tendría dentro de sus primeras utilidades el análisis de su pensamiento: “El consciente de la cultura andina descansaría en su lengua y entrando en ella se podría descifrar los misterios que aun albergan para los ciudadanos.” Pero más aún, no solo se entraría en el alma de la cultura andina, sino también su estudio daría importantes aportes sobre el proceso científico de su lenguaje, un tema que también interesó a los espiritualistas de fines del siglo XIX.<sup>81</sup>

---

<sup>79</sup> Congreso, *Senadores*, 1905, pp. 559.

<sup>80</sup> Prado, 1915, pp. 19-20.

<sup>81</sup> Cherniavsky, 2008, p. 96.

Todas estas estrategias, impulsadas por la generación joven del civilismo, eran consecuencias de una reflexión aguda sobre el rol de las élites en el siglo XIX. Su mirada hacia las clases populares evidenciaba sus intenciones de transformarlos en un grupo capacitado que contribuya —como mano de obra— a la modernización económica del país. Sin embargo, esta nueva mirada chocaría con la de los antiguos miembros del civilismo.

### 2.2.2 ¿Educar al indígena?

Los objetivos de la ley 162 y los esfuerzos por popularizar la educación primaria —centralizar el sistema educativo— no fueron totalmente compartidos por el civilismo. Alejandro Deustua,<sup>82</sup> miembro destacado del Partido Civil (integraba la Junta Directiva Central del Partido hasta 1904), fue el que mejor expresó su discrepancia al proyecto popularizador. La visión de Deustua sobre los objetivos de la educación pública divergía de la de los jóvenes civilistas. Para el también catedrático de filosofía de la Universidad de San Marcos, los postulados educativos positivistas sólo habían conseguido «dejar vacío al espíritu» de la educación.<sup>83</sup>

Desde su posición, Deustua había atacado incluso los principales postulados positivistas que había consagrado la anterior Ley Orgánica de 1901.<sup>84</sup> Si bien «el procedimiento es simpático, fácil y seguro», reprochaba que «ni uno ni otros calculen la magnitud de la obra de regenerar a nuestro pueblo por la educación, ni la practicidad de ese medio, ni su eficacia, su oportunidad y resultados». Así, planteaba que la educación debía planificarse según las «condiciones especiales» de cada pueblo. La imitación y envidia al «ejemplo norteamericano [y] la gigantesca prosperidad industrial de la Argentina» solo había llevado a la adopción de un concepto “materialista” de la felicidad.<sup>85</sup> Debido a los escasos recursos

---

<sup>82</sup> Unos años atrás, en 1898, Deustua había sido enviado a Europa por el gobierno de Piérola a que investigara las políticas educativas de las potencias de Occidente. Allí se había puesto en contacto con la filosofía espiritualista, descendiente del idealismo y que, reaccionaria al positivismo, estaba en boga en esos momentos.

<sup>83</sup> Deustua, 1914, p. 7.

<sup>84</sup> Expresando los postulados de la nueva corriente espiritualista, Deustua afirmaba que la educación pública debía superar el materialismo positivista. Renegaba del positivismo la excesiva fijación en la producción de la riqueza como único requisito para el desarrollo, dejando al margen todo interés por la cultura como formadora de un criterio moral que impidiese el desquiciamiento del progreso. De allí el interés por implantar objetivos morales y filosóficos en la educación nacional. Deustua, 1914, p. 7.

<sup>85</sup> Deustua, 1934, pp. 7-8.

con los que cuenta el estado, la estrategia educativa debería estar centrada en la formación de una casta intelectual antes que en la expansión de la educación popular.<sup>86</sup>

Igual que la vieja guardia del civilismo, Deustua veía en la educación indígena un desperdicio en el actual escenario de prudencia fiscal: «somos todavía muy pobres para llevar a cabo esa misión civilizadora, que grandes naciones apenas han podido iniciar».<sup>87</sup> De allí que defendiera con tesón la inutilidad de llevarles educación a los «habitantes de las punas y caseríos»: «¿Para qué aprenderán a leer, escribir y contar, la geografía y la historia, los que no son todavía personas?», se preguntaba.

Ese mismo año, el Consejo Superior de Instrucción se dedicó a la conformación de los planes de estudios de instrucción primaria y secundaria, en la base a lo dispuestos por la ley orgánica de 1901. El Consejo decidió conformar comisiones especiales para cada sección, siendo designados para la de Primaria, Pedro Labarthe; y para Secundaria, Alejandro Deustua. El proyecto original de plan de estudios para las escuelas presentado al Consejo Superior, que estaba encargada de aprobarla en última instancia, contemplaba tres años de instrucción primaria. Labarthe había propugnado dentro de la Comisión su reducción a dos años, pero su propuesta fue desechada y fue así como se elevó al Consejo. Estando allí, Labarthe logró que el proyecto sea devuelto a Comisión para su modificación. La Comisión no pudo hacer más que ceder y redujo a dos años el Plan de Estudios de instrucción primaria.<sup>88</sup>

Vuelto el proyecto ya modificado a su discusión en el Consejo, la aprobación del plan siguió originando nuevas discusiones. Deustua, miembro de la Comisión de Instrucción Media, se opuso al proyecto al considerar que la reducción de años del plan perjudicaba la llegada de los alumnos a la instrucción media. Raimundo Morales, integrante también de la

---

<sup>86</sup> De allí su preocupación por la conformación de una «cultura ideal», vinculada a la persona humana y «el libre desarrollo del pensamiento» que sea capaz de «modificar esa tendencia viciosa que llevar[ía] al país a la corrupción y al ruina». Deustua, 1934, p. 10.

<sup>87</sup> Deustua, 1937, pp. 10-15.

<sup>88</sup> “El Peruano”, 7 de julio de 1902. Esta modificación no cayó del todo bien en el magisterio, pero al final fue aceptada. Al parecer, el citado Plan no tuvo la confianza de sus creadores y decidieron ejecutarlo solo en Lima y Callao. Más aún, tampoco informaron a los profesores sobre la forma como se debería ejecutar el nuevo plan, «dejando a la buena fe de los maestros su cumplimiento». Véase [Sin autor], 1902, p. 102.

Comisión, le recriminó que solo tomase en consideración determinado grupo social: «él sólo se fija en Lima y el Callao y no se preocupa de las otras ciudades del Perú».

La crítica de Morales representaba en el fondo una disyuntiva respecto a quiénes deberían estar considerados como educandos. Si el propósito del plan era absorber a un grupo más amplio de la sociedad (los sectores populares), este debería ser más ligero ya que era muy probable que estos nuevos sectores sociales no llevarían a sus hijos más allá de la escuela primaria; sin embargo, el problema era que un plan más ligero perjudicaría aquellos que buscasen seguir sus estudios en la educación secundaria, el cual estaba pensado, según el enfoque de Deustua, como estadio intermedio para la educación superior. Ese era el dilema entonces: Hacer un plan de educación primaria ligero pensando en los sectores populares, o hacer uno especializado pensando en los sectores medios o altos que apuntaban a una educación superior.

El debate fue llevado fuera del Consejo. Deustua, mediante carta, invitó al pedagogo argentino Francisco Berra para terciar en el debate. Berra había sido uno de los mayores exponentes del positivismo en Uruguay en la segunda mitad del siglo XIX y si bien en Argentina y Uruguay el positivismo estaba en retirada frente el espiritualismo de Vaz Ferreira, Berra todavía seguía siendo un reconocido pedagogo. Informado por Deustua sobre el nuevo Plan de Estudios para la instrucción primaria que el gobierno peruano pretendía aprobar, Berra apoyaba la crítica de Deustua respecto a la falta de consistencia de dicho plan:

Reputo bien fundadas sus reflexiones por las insuficiencias de los estudios prescriptivos. Basta saber que tendrán que hacerse en dos años para que se abrigue la certeza de que las autoridades escolares condenan al Perú a tener un pueblo ignorante. En efecto, al fin del segundo no sabrán los alumnos, de la lengua castellana, más que leer y escribir “palabras y frases sencillas”.<sup>89</sup>

En su respuesta, Labarthe respondió detalladamente cada uno de los ataques de Berra. Excusándose en su experiencia y conocimiento del país, manifestaba que el plan era el más adecuado para la nación. Respecto a la ineficiencia de la enseñanza del idioma, Labarthe manifestaba que el plan cumplía los objetivos básicos. Y Remataba: «[V]ería con verdadero júbilo que en mi Patria hubiese pueblo ignorante, sabiendo leer correctamente, escribiendo

---

<sup>89</sup> [Sin autor], 1902, p. 288.

con regular ortografía, conociendo los significados de muy buen número de palabras, la explicación de buenos números de pensamiento [...]» Finalmente, el plan de estudios del primer grado de primera enseñanza fue aprobado el 14 de febrero de 1902.<sup>90</sup>

La discusión también fue áspera respecto al plan para escuelas indígenas. Al concluir sus trabajos, la comisión de Primaria presentó dos planes de estudios: una para las escuelas comunes y otra para las escuelas rurales e indígenas. Diomedes Arias (importante político civilista) se declaró en contra pues no «se encuentra entre las atribuciones del Consejo dividir el plan de la primera enseñanza», ya que la ley orgánica de 1901 no contemplaba un plan de estudios especial para indígenas y comunidades rurales. Al contrario, Raimundo Morales defendía la división en dos planes pues consideraba que no se vulneraba ningún precepto legal o constitucional ya que tal diferenciación estaba contemplada en el precepto constitucional que obliga al Estado de dar instrucción primaria a todos sus ciudadanos. En la misma línea, Pedro José Rada, también civilista —y que, como sabemos, se convertirá después en uno de los hombres fuertes del Oncenio— no creía que el plan fuera contra la ley. Mariano Valcárcel, un ex civilista que había formado su propio partido (la Unión Cívica), considerando que el argumento de Arias podía ser usado por el Congreso de la República contra el Consejo de Instrucción, proponía «dentro de la ley formular ese plan, y quizá más tarde se remueva cualquier dificultad para afianzar la medida, que en su concepto, la considera buena».<sup>91</sup>

El plan de estudios para las escuelas indígenas solo contaba de dos años, mientras que el de las escuelas comunes comprendía cinco años. Se dejaba de lado las asignaturas de Historia, Geometría, Física, etc., que sí estaban consideradas en las comunes. Además, los cursos de castellano y aritmética eran abordados de un modo bastante limitado. Así, por ejemplo, mientras en las escuelas comunes se aprendía a contar hasta mil en el primer año, en las indígenas sólo se buscaba que llegasen hasta cien en el primer y recién mil en el segundo año. Además, se incidía fuertemente en la cuestión de la higiene en el plan para indígenas, mientras en las escuelas comunes no aparecía nada al respecto. Por otro lado, en los cursos de “moral” las escuelas para indígenas abordarían «la explicación de los mandamientos de

---

<sup>90</sup> “El Peruano”, 7 de julio de 1902.

<sup>91</sup> “El Peruano”, 2 abril 1903, p. 569.

la Ley de Dios», mientras que en las escuelas comunes ellos iban enfocados al estudio de la biblia y el catecismo.<sup>92</sup> Luego de arduo debate, la comisión logró publicar ambos planes de estudios. Sin embargo, la posterior disolución del Consejo y la conformación de un nuevo plan de estudios en 1906 impidieron que el plan de 1903 pudiera aplicarse.

Por otro lado, la discusión de la futura ley centralizadora de 1905 también generó un agrio enfrentamiento entre los miembros del civilismo. Esta vez el escenario era el Congreso. Aún a pesar de ser un proyecto civilista, muchos de sus correligionarios manifestaron su disconformidad hacia la ley. Cesareo Chacaltana atacaba el proyecto porque representaba, para él, una amenaza del gobierno central hacia los gobiernos municipales. Si se cedía el paso para que el gobierno se hiciera con las rentas municipales manejadas por las Juntas Departamentales, nada aseguraba que los próximos afectados podían ser los concejos provinciales: «Si se consiente en que se ponga la mano sobre las juntas departamentales para restringir sus derechos en materia de recaudación [...], mañana, [...] se pondría también la mano sobre los concejos provinciales y de distrito para someterlos a igual tutela.» Casi como si fuera un mensaje a la nueva generación de civilistas, Chacaltana recordaba los principios sobre los cuales se emprendió la descentralización en el gobierno de Manuel Pardo:

La reforma de la descentralización fue implantada en el Perú hace más de 30 años. Se llevó a cabo bajo la administración del señor Pardo y se creó entonces, con razón, que era necesario dar cierta autonomía a los departamentos, a las provincias, a los distritos, a fin de que dichas circunscripciones manejasen por sí propias sus peculiares intereses. Se reconoció la necesidad de la descentralización, porque al poder central le era imposible dar vida y alientos a todos los pueblos de la República, los cuales se habían mantenido desde la independencia en un estado estacionario.<sup>93</sup>

Para Chacaltana, quitar el manejo de las rentas a las municipalidades significaba prácticamente una renuncia a los ideales del civilismo. El gobierno central se volvería un ente supremo y autoritario, sin el adecuado balance que podrían dar gobiernos municipales autónomos.

---

<sup>92</sup> “El Peruano”, 2 abril 1903, p. 571.

<sup>93</sup> Congreso, *Diputados: Congreso Extraordinario de 1903*, p. 330.

En defensa del proyecto, el ministro de Hacienda, Adrián Ward, atacaba la pésima forma como las autoridades locales cobraban los tributos: «Asimismo, la informal ejecución que de ordinario reciben los presupuestos de los departamentos, excusada con la dificultad de cobrar a tiempo las contribuciones, y las quejas reiteradas que por una y otra causa se producen». «En resumen, —concluía— la experiencia advierte que las juntas departamentales asignan mal y hacen efectivos peor los gravámenes.» Para Ward, «en interés mismo de los departamentos», era «indispensable y urgente exonerar a esos cuerpos de un encargo de suyo arduo, para cuya ejecución no tienen la suficiente fuerza moral y legal», y, en cambio debía encargárselo «a la administración central del estado, que cuenta, indudablemente, con elementos de acción superiores.»<sup>94</sup>

Para Manuel B. Pérez, miembro antiguo del civilismo, quitar a las municipalidades de la administración de las escuelas y de sus ingresos (el impuesto al mojonazgo) sería «convertir a las municipalidades en verdaderos esqueletos, es quitarles la autonomía y la vida que debemos procurar conserven siempre». Acusaba al proyecto de “utópico” por pretender crear internados para niños indígenas en las escuelas rurales. «Cuando leí esta parte del proyecto no pudo menos que causarme risa», diría con total franqueza. Pérez proponía en cambio, la masificación de escuelas ambulantes en el campo, antes que abrir escuelas en cada poblado menor.<sup>95</sup>

Más aún, el civilista Alberto L. Gadea rechazaba inclusive el interés del gobierno por extender la educación hacia los indígenas, pues «los indios tiene marcada repugnancia a que sus hijos se instruyan» y los maestros no tendrán suficiente fuerza para llevar a los niños a la escuela. Hacendado y representante por Puno, Gadea ponía reparos al proyecto de Polar, pues atentaba contra las municipalidades que, según él, sí tenían buen manejo de sus rentas respecto a la educación de sus localidades.<sup>96</sup> Ciertamente, las palabras de Gadea expresabala posición de muchos integrantes de las élites regionales, quienes veían con estupor la intromisión del gobierno en sus localidades bajo la excusa de la educación del indígena. Más aún, cuando los indígenas eran ariscos ante cualquier intento de redención.

---

<sup>94</sup> Congreso, *Senadores*, 1905, p. 333.

<sup>95</sup> Congreso, *Senadores*, 1905, p. 137-138.

<sup>96</sup> Congreso, *Senadores*, 1905, p. 138.

## 2.2 Centralizando la educación: Élite regionales y el estado

Para inicios del siglo XX la descentralización administrativa había sido representada por la joven élite del civilismo como un bache para los intentos del gobierno por mejorar y expandir las escuelas. Como hemos retratado páginas atrás, llegado el gobierno de Candamo, y todavía en funcionamiento la ley de 1901, el ejecutivo tomó como objetivo recuperar la administración de las escuelas en toda la República, lo cual significaba también recuperar las contribuciones fiscales destinadas al mantenimiento de las escuelas y que habían sido adjudicados a los concejos municipales de cada localidad. Ahora, la ley de 1905 recuperaba para el gobierno central la disposición de estos impuestos y le asignaba a la Compañía Nacional de Recaudación su cobro, despojando a las municipalidades (especialmente a las de las provincias serranas) de uno de los rubros por cobrar más rendidores.

Ya con anterioridad, durante el gobierno de Cáceres, el civilismo que lo acompañó había intentado la centralización estatal del cobro de los tributos. Sin embargo, el proyecto había sido derrotado por la incapacidad de sus agentes para efectuar los cobros.<sup>97</sup> En 1896, el Estado volvió a insistir en la centralización de su cobro. Esta vez ya no bajo una oficina pública, sino a través de una asociación pública privada, a la cual se le encargó el cobro de algunos tributos. En los años siguientes se le fue dando nuevos encargos. La asignación del cobro del tributo del mojonazgo se daba justamente en un momento de consolidación de la Compañía (1904-1908).<sup>98</sup>

Por decreto de 1896 se había dedicado el impuesto de mojonazgo a la «enseñanza técnica de artes y oficios»; sin embargo, las municipalidades, que administraban el tributo, al no contar con escuelas especializadas en “artes y oficios” podían destinar dichos ingresos a la instrucción primaria; o inclusive a otros usos ajenos a la instrucción<sup>99</sup>. La ley orgánica de 1901 se dispuso a regularizar esta situación. La ley dispuso que los concejos provinciales y distritales destinen un 20% de sus ingresos en el mantenimiento de las escuelas de instrucción primaria. Entre diciembre de 1902 y marzo 1903, el ejecutivo reglamentaba este

---

<sup>97</sup> Contreras, 2007.

<sup>98</sup> Contreras, 2011, p. 352.

<sup>99</sup> Justicia, 1904, p. XXXIV.

extremo de la ley y expedía un decreto ordenando que los ingresos por arbitrio de mojonazgo fueran destinados a la primera enseñanza.

Pero, en el mismo decreto, el gobierno autorizaba a la Compañía Nacional de Recaudación y a su red de tesoreros fiscales en todo el país a encargarse de su respectivo cobro (una función que antes era ejercida por agentes recaudadores contratados por las mismas municipalidades). En los meses siguientes los concejos provinciales de Lima, Puno, Ayacucho, Huaraz, Chiclayo, Cusco, Huanuco, Tarma, Jauja, Huancayo, Sicuano, Chumbivilcas y Contumanz presentarían sus quejas contra el nuevo sistema de cobranza.<sup>100</sup>

A los días siguientes se unirían los Concejos de Urubamba, Convención, Canchis, Puno, Juliaca, Tarma, Jauja, Cerro de Pasco, Trujillo, Alto Amazonas y la Junta Departamental de Puno.<sup>101</sup>

La Junta Departamental de Amazonas alegaba, por ejemplo, que no podía transferir el dinero a los concejos provinciales porque el dinero recaudado del impuesto era exíguo; y de la “contribución de la sal”, que también se había destinado a la instrucción, tampoco se podía cobrar por malos manejos hechos a la caja departamental por parte de su exjefe. Otros consejos provinciales también manifestaron problemas para cobrar el tributo: El de Antabamba aducía que no tenía al tesorero a la mano para que haga las cuentas. El de Chachapoyas (Amazonas) decía que su recaudador en el distrito de Balzas estaba enviando el dinero no a su Concejo, sino al de Celendín (en el Departamento Cajamarca), haciendo que su Concejo se quedase sin liquidez, a la espera de que el jefe departamental de la oficina recaudadora de Amazonas se comunique con el de Cajamarca para obtener dicha plata y solucionar tan enrevesada situación.<sup>102</sup>

A pesar de la negativa de las autoridades provinciales, el gobierno de Candamo siguió adelante en su intento por transferir el cobro de las municipalidades a la Compañía Nacional de Recaudación. En Marzo de 1904 enviaba un proyecto de ley al Congreso con el mismo propósito. Ya en la Cámara de Diputados, la discusión se tornó áspera. A favor

---

<sup>100</sup>“El Comercio”, 29 de agosto de 1904.

<sup>101</sup>“El Peruano”, 6 de setiembre de 1904.

<sup>102</sup> Sobre el de Antabamba, véase AGN, Ministerio de Hacienda, O.L. 686 – 47. El de Chachapoyas, véase AGN, Ministerio de Hacienda, O.L. 686-49.

estuvieron Oswaldo Seminario (Paita) y Eloy Burga (Amazonas); mientras que en contra estuvieron Arturo J. Yopez (diputado por Cusco) Carlos Lopez (diputado civilista por Huaraz) Cesareo Chacaltana (diputado civilista por Lima) y Baldomero Fernández Maldonado (diputado por Huánuco).

A partir de la nueva propuesta, la Compañía Nacional de Recaudación se haría cargo directamente de la cobranza del tributo, dejando de lado el sistema de agentes fiscales contratados por las mismas municipalidades.

[G]eneralmente, —reseñaba el diputado Oswaldo Seminario— se nombra un apoderado que, por lo regular, no cumple con su deber, a pesar de que se le fija una cuota que, por lo general, la gana, indebidamente, por la recaudación de las contribuciones; y para estas, es decir, para hacerlas efectivas, no hay muchas veces la fuerza necesaria, porque las juntas departamentales no disponen de ellas.<sup>103</sup>

Pero, además del pésimo sistema de apoderados fiscales contratados, el proyecto apuntaba a reformar a otros asuntos. Fernández Maldonado, al atacar el proyecto, señalaba que «[e]n este proyecto evidentemente se conceden atribuciones que son propias y peculiares de las juntas departamentales; [pues] hoy estas instituciones designan a los empleados que actúan las matrículas y que las rectifican». Los concejos municipales, además de recaudar el tributo, también designaban a los apoderados fiscales destinados a cobrarlo. Ward, aparte de acusar que «la recaudación de los impuestos se efectúa con suma irregularidad», hacía hincapié en que la pésima recaudación iba «acentuando» el problema de «que se resienten los padrones».<sup>104</sup>

Así, más que una amenaza a las autonomías locales, la centralización del cobro del tributo escondía otros objetivos: la posibilidad de que el gobierno central interviniera en la conformación de los padrones de contribuyentes de las localidades. Las élites locales, además de ver como una intromisión capitalina que la Compañía Nacional de Recaudación se haga cargo de los cobros en sus zonas de influencia, veían perder influencia —sobre todo— en la elaboración de las matrículas de contribuyentes, base para la confección de

---

<sup>103</sup> Congreso, *Diputados: Congreso Extraordinario de 1903*, p. 326

<sup>104</sup> Congreso, *Diputados: Congreso Extraordinario de 1903*, pp. 326, 333.

miembros aptos para las juntas electorales. La pelea por el cobro de tributos destinados a la educación escondía, entonces, una disputa mayor entre las élites regionales y la limeña.<sup>105</sup>

Según la última gran reforma electoral de 1896, el padrón de contribuyentes era la base para la elección de los miembros que participarían en todos los niveles de juntas electorales (distritales, provinciales y departamentales). Más aún, la reforma electoral de 1896 concedía a las Juntas Departamentales mayor poder político al encargarles la confección de registros de electores para sus provincias. Ayudados por este proceso de “elitización” del electorado, además de la expansión de grandes hacendados y enclaves económicos regionales, se produjo una «cristalización y verticalización de la representación en el Congreso: [serían] siempre los mismos hombres, los más poderosos de la región».<sup>106</sup>

Burga acusaba que algunos departamentos, como el de Amazonas, habían hecho uso de su influencia en la confección del padrón de contribuyentes para su propio beneficio político:

Antes del año 94, el presupuesto departamental de Amazonas tenía por ingresos más de 14 mil soles, y cuando se dio la última ley electoral, que está hoy en vigencia, cuya base depende de los mayores contribuyentes, la nueva junta borró a todos los contribuyentes considerando solo mil y tantos soles; pero ahora que esa junta departamental no tiene que hacer nada en la política, ha vuelto a considerar los antiguos contribuyentes y viene el presupuesto quintuplicado. Esas mismas consideraciones prueban que es necesario poner a manos extrañas la actuación y cobro de las matrículas.<sup>107</sup>

El diputado Oswaldo Seminario, quien anteriormente había sido presidente de la Junta Departamental de Piura, apoyaba a Burga y señalaba con más empeño cuán importante era en las provincias el tema de la confección de las matrículas: «estoy perfectamente de acuerdo con el dictamen de la Comisión de Hacienda, porque es imposible en un departamento poderse sustraer de las influencias en la actuación de las matrículas».<sup>108</sup>

---

<sup>105</sup> Tal como estaba conformada, la Compañía representaba los intereses de la élite económica limeña. Por otro lado, la existencia de una entidad privada para el cobro de tributos representó un gran negocio para sus dueños, algunos de los cuales tenían fuertes lazos con el civilismo, como Mariano Ignacio Prado. Contreras 2012, p. 352.

<sup>106</sup> Chiaramonti, 1992, p. 505-507.

<sup>107</sup> Congreso, *Diputados: Congreso Extraordinario de 1903*, p. 328.

<sup>108</sup> Congreso, *Diputados: Congreso Extraordinario de 1903*, p. 326.

Al final, la ley no logró pasar por la cámara y el gobierno no pudo imponer la centralización fiscal del tributo de mojonazgo. Una nueva batalla había sido perdida. Si bien las municipalidades habían aceptado destinar el 20% de sus egresos a la instrucción primaria, el que éste sea recaudado por la Compañía Nacional de Recaudación atentaba contra sus cotos de poder en sus localidades.

Sin embargo, al año siguiente, el presidente José Pardo introdujo nuevamente el tema, ahora dentro de la ley de reforma de instrucción. La ley 162 no mencionaba una recaudación centralizada en la Compañía Nacional de Recaudación, sino que quitaba a las municipalidades la administración del tributo en beneficio del gobierno central. En la presentación del proyecto de ley Congreso, un grupo de diputados volvió a manifestar su preocupación al ministro respecto al traspaso del impuesto de mojonazgo. Según ellos, dicho traspaso podría dejar a muchas municipalidades en serios problemas presupuestarios. Argumentando además que las «ingentes» cantidades de dinero (un millón de soles) podrían hacer caer en corruptelas, abogaron por una transferencia paulatina del impuesto desde las municipalidades hacia el Estado. La nueva generación del civilismo que llegaba con Polar no mostró reparos en discutir con sus experimentados correligionarios o con los representantes de otras bancadas que veían con temor la expansión del gobierno central sobre las localidades.

En la Cámara de Diputados, el demócrata Núñez del Arco se manifestaba en contra del proyecto pues, según él, la tercera parte de las municipalidades existentes en la República dependen como único ingreso el impuesto del mojonazgo.<sup>109</sup> Si bien civilistas como

---

<sup>109</sup> Sin embargo, Núñez también reclamaba en contra de la enseñanza religiosa que se impartía en las escuelas (Congreso, *Diputados: Congreso Ordinario de 1904*, p. 127), lo cual generó reacciones entre los civilistas como Fernando Pacheco, que acusaba a Núñez de presentar «una doctrina desconocida en el terreno de la ciencia, una doctrina extraña en el lenguaje ordinario, una doctrina heterolita [sic] acerca de las buenas costumbres; pues nos habla de una moral independiente, de una moral abstracta, de una moral sin religión, de una moral, sin Dios, de una moral, en fin, desconocida en la metafísica de la civilización verdadera» (Congreso, *Diputado: Congreso Ordinario de 1904*, p. 130). Apoyando a Pacheco, Horacio Urteaga, también civilista, y utilizando palabras de Guayau, declaraba lo necesario de la educación religiosa «porque tienen utilidad moral en el estado actual del espíritu humano. Constituye, en verdad, uno de los elementos que impiden al edificio social deshacerse, y no hay porque despreciar nada de lo que es fuerza de unión, sobre todo ante

Fernando Pacheco defendieron el proyecto de Polar, otros —y de más ascendencia dentro del Partido— como Manuel B. Pérez mostraron sus reparos. Para Pérez quitar a las municipalidades de los ingresos del mojonazgo sería «convertir a las municipalidades en verdaderos esqueletos, es quitarles la autonomía y la vida que debemos procurar conserven siempre».<sup>110</sup> Aun a pesar de la oposición de algunos miembros del civilismo y otros representantes de las élites regionales (agrupados en el Congreso), el proyecto de ley de centralización fue aprobado.

Sin embargo, la anterior reacción de los representantes provinciales frente al intento del gobierno por centralizar el cobro del tributo contrastaba ahora con la aparente facilidad con que el proyecto de Pardo pasaba ahora frente a las cámaras. Es más, en la Cámara de Senadores este aspecto en específico del proyecto casi no tuvo discusión. El renovado empuje con que los jóvenes civilistas llegaron al poder, quizá alejó a los viejos civilistas de todo intento por detener su proyecto de popularización de la educación, mientras que los representantes regionales preferían mudar a otras batallas. En los años posteriores, Deustua no haría más declaraciones resaltantes y, más aún, en 1908 terminaría por alejarse del país por un par de años. Las peleas contra la joven facción del civilismo ahora serían por el desmesurado gasto público que el estado iniciaba y la política de empréstitos que el gobierno de Pardo promovería.<sup>111</sup>

---

la tendencia individualista y hasta anárquica de nuestras democracias» (Congreso, *Diputados: Congreso Ordinario de 1904*, p. 150).

<sup>110</sup> Congreso, *Diputados: Congreso Ordinario de 1904*, p. 137.

<sup>111</sup> Basadre, 2005, Tomo 12, pp. 67-74.

### Capítulo 3: Civilismo y educación indígena

Si bien las élites intelectuales habían proclamado casi desde inicios de la Independencia la expansión de la educación para los sectores indígenas, los avances reales habían sido casi inexistentes. Una nueva generación de civilistas, educados bajo los postulados del positivismo social—imperante a fines del siglo XIX— y conscientes de la importancia de reformar el estado y de que las élites ocupasen su puesto preponderante dentro del desarrollo del país, promovió una nueva visión sobre el rol del estado en la transformación de la sociedad. Si bien confiaban, como sus viejos camaradas, en el progreso económico como motor del cambio social, consideraban urgente que el estado asumiese la tarea de regenerar a sus clases sociales, siendo uno de estos medios la educación de las masas, tal cual como lo había promovido el civilismo de la década de 1870.

Proclamando la regeneración social del país en base de la educación, esta nueva generación, encabezada por José Pardo, se propuso modernizar la educación superior para las clases altas y a expandir la educación elemental para las clases populares. Conscientes de que la mayoría del país la constituían el sector indígena, condenada mayoritariamente a una economía pre moderna dominada por el gamonalismo, el objetivo de la expansión de la educación elemental era «transformar las siete octavas partes de la población indígena de la mísera condición social en que viven por su ignorancia, en factor de trabajo, como lo es para todo país su población consciente y activa».<sup>112</sup>

En este capítulo demostraremos que la propuesta del pardismo se basó en la dosificación de la educación (la escuela indígena solo impartiría educación “elemental”, que consistía sólo en los dos primeros años de educación básica). Esta educación limitada se basó, antes que en las limitaciones presupuestarias, en una nueva distinción antitética con que las élites veían a los indígenas. Siguiendo los postulados del positivismo social, esta generación sentenciaba a la raza indígena de carecer de una tradición intelectual, lo cual la condenaba a no poder expandir sus capacidades mentales más allá de la educación básica. Así, conforme

---

<sup>112</sup> “El Comercio”, 12 de junio de 1904. Ciertamente, el Censo de 1902 permitía graficar para los políticos limeños cuál era la cantidad de población indígena a educar. Sobre este punto, véase Cuadro 2: Población en edad escolar según edad, raza y nivel de instrucción (1902).

al propósito de dar educación según «las capacidades intelectuales de cada uno»<sup>113</sup>, los jóvenes civilistas también impulsaron una educación elemental enfocada a su desarrollo como obrero o agricultor moderno. En conclusión, para la nueva generación de civilistas la solución al problema indígena era la expansión de una educación que solo podía tener como objetivo regenerarlo en «factor del trabajo» para, así, convertirlo en «población consciente y activa».<sup>114</sup>

### 3.1 “Racializando” la educación

Tanto Gustave Le Bon como Jean Marie Guyau definían dos estadios en el desarrollo del ser humano: uno determinado por cuestiones inamovibles (los hábitos hereditarios o el carácter) y la otra por cuestiones maleables (los hábitos adquiridos o el pensamiento). En consecuencia, ambos planteamientos partían del postulado de que el carácter de una raza estaba compuesto por un estadio inamovible y otro maleable.<sup>115</sup> La educación no podría afectar lo primero, pero sí lo segundo. Fue éste el eje central de la diferenciación que estableció la joven generación de positivistas peruanos, adscritos al civilismo, para abordar el llamado “problema del indio”. Más aún, dicha diferenciación representó el constructo ideológico sobre el cual se concibieron las políticas educativas a inicios del siglo XX.

Paradójicamente, si bien la República Aristocrática presenció el primer esfuerzo por una política educativa extensiva al indígena, esta fue conforme al nuevo orden social que esta élite política proyectaba para el país: El objetivo no sólo era convertirla en mano de obra tecnificada (que contribuiría estratégicamente en la modernización de los distintos sectores de la economía nacional), sino que, en un futuro, ésta labor redundaría en la regeneración de los mismos indígenas en base a la labor modernizante y liberadora del trabajo tecnificado. Modernizante ya que eliminaría los vicios sociales que degeneraban su raza (alcohol, coca, etc.); y liberadora porque los nuevos hábitos y conocimientos adquiridos los llevarían a liberarse de la situación de explotación en la que se encontraban.

#### 3.1.1 “La capacidad intelectual de cada uno”

En medio de las elecciones de 1904, Samuel Ortiz de la Puente (otro miembro joven del civilismo) enviaba al futuro presidente José Pardo una efusiva carta pidiéndole centrar su

---

<sup>113</sup> Justicia, 1906, p. 5.

<sup>114</sup> Pardo, 1904, p. 4.

<sup>115</sup> Quiroz, 2010, p. 42.

atención hacia la educación indígena. En su misiva de respuesta, Pardo señalaba a la educación pública como un medio para regenerar al país, corrigiendo el error en que la élite decimonónica había caído al ignorar al indígena en sus programas de gobierno: «La raza indígena, abandonada a su propia suerte en épocas anteriores por gobiernos y legisladores, está llamada [...] a constituir el elemento que represente la fuerza y el verdadero valor material de la República.»<sup>116</sup>

Para organizar mejor los objetivos del proyecto educativo, el gobierno civilista, mediante la misma ley N° 162, dividió la enseñanza primaria en dos unidades educativas: la “Escuela Elemental”, donde se enseñaría el primer grado (dos años); y el “Centro Escolar”, donde se enseñaría el primer y el segundo grado (cinco años). El propósito de la escuela elemental, que se introducía por primera vez en la normativa educativa peruana, era enseñar «a leer, escribir y contar; sirviendo al aprendizaje de la lectura, para adquirir, a la vez, nociones de moral, de Historia y Geografía patrias, y de Higiene», mientras que el centro escolar incluiría aspectos más avanzados de educación primaria como Educación Cívica, Física o Química.<sup>117</sup>

Si en líneas generales la instrucción primaria estaba enfocada hacia los estratos inferiores de la sociedad, en términos específicos las estrategias eran distintas según el espacio geográfico: para el sector urbano estarían destinados las escuelas elementales y los centros escolares; mientras que para el sector rural sólo estaba destinado la escuela elemental. Es decir, el niño pobre de la ciudad sí podría acceder al programa completo de instrucción primaria de cinco años, mientras que el niño indígena sólo a los dos primeros años de instrucción primaria que impartía la escuela elemental.

Esta diferenciación no sería extraña —ya que podría haberse argumentado la poca capacidad presupuestaria del estado para llevar una educación completa a una población indígena dispersa—, sino fuera por la explicación que daba el ministro Polar para aplicar esta estrategia. Al fundamentar el proyecto, Polar señalaba que al hacer esta diferenciación solo cumplía el «el precepto pedagógico que impone dar la enseñanza según la capacidad intelectual de cada uno». Así, según el ministro,

---

<sup>116</sup> “El Indio”, n° 3, 1904, p. 4.

<sup>117</sup> Justicia, 1906, p. 4.

[L]os niños de una raza de analfabetos —continuaba Polar—, sin la herencia, sin la acumulación intelectual, que en la gente se instruye va formándose de generación en generación, no pueden recibir, no pueden asimilarse sino una cultura muy elemental, una cultura de iniciación solamente, [ya que]... [L]os niveles intelectuales no pueden subirse de golpe, y, si se intenta hacerlo, traen desequilibrios». <sup>118</sup>

Al definir al indígena según la “herencia”, Polar hacía referencia explícita a los postulados del positivismo social en boga. En *La educación y la herencia* (1902), Jean Marie Guayau señalaba el poder de la educación para transformar a las poblaciones a través de la potenciación de las capacidades individuales. Si bien afirmaba la existencia de hábitos heredados, como lo había propuesto Spencer, también señalaba la existencia de hábitos individuales que se adquieren y que son posibles de ser modificados. «La educación sería, entonces, la forma de sugestión precisa y capaz de modificar la herencia; e, incluso, la moralidad.» Es este sistema, que «lo educa[ría] [para] sí mismo», que lo educa también «hacia el mantenimiento y progreso de la raza». <sup>119</sup>

Aplicando los postulados de Guayau, y Le Bon, para los jóvenes civilistas la escuela elemental, más que una necesidad, era la única posibilidad de educación indígena por ahora. Este esquema racial, que sirvió de sustento para la confección del discurso de diferenciación de la élite limeña de inicios del siglo XX, proporcionó la base ideológica sobre la cual erigir un sistema inclusivo pero limitado hacia el indígena, ya que ello, lo elemental, era lo único que el indígena podía asimilar de la cultura moderna. <sup>120</sup>

La diferenciación de la educación también estaba definida por una cuestión geográfica. Polar establecía una diferencia radical entre la población citadina y rural. Así, en la misma exposición ante el Congreso, el ministro establecía los parámetros sobre los cuales se decidiría qué grado de educación se impartiría:

[L]a mayor parte de nuestra población está muy retardada, intelectualmente [...] para esa población retardada se debe hacer solo la escuela elemental, [mientras que] para nuestras poblaciones más adelantadas, para nuestras ciudades, es necesario algo más, hay que establecer centros escolares. <sup>121</sup>

---

<sup>118</sup> Justicia, 1906, p. 6.

<sup>119</sup> Quiroz, 2010, pp. 33-37.

<sup>120</sup> En cierta manera, se producía también lo que Goldberg ha llamado la «internalización de la exclusión» (Citado en Drinot, 2011, p. 50).

<sup>121</sup> Justicia, 1906, p. 5.

Y es que, para Polar, «[l]a escuela completa —el Centro Escolar— necesita también de niños que vengan de una raza iniciada desde hace largos años en la cultura intelectual».<sup>122</sup> Entonces, mientras la primera gozaba de una tradición intelectual, la segunda carecía completamente de ella. Aun cuando las clases populares urbanas adolecieran todavía de una constante tasa de analfabetismo, para el ministro ello no significaba un obstáculo para que sus hijos accedieran al programa completo de educación primaria. Al parecer, para Polar el indígena ya no vivía en las ciudades, aun cuando los datos del censo de Lima de 1908 claramente afirmaban lo contrario. Al parecer, en la mentalidad de las élites ciudadinas ya se había terminado por consolidarse el proceso asociación geográfica de la raza indígena con el medio rural, y, específicamente, con la Sierra.<sup>123</sup>

Para 1910, una Comisión, encargada por Leguía para proponer nuevas reformas a la instrucción, ratificaría la apuesta por una educación “práctica” (centrada en la exploración de la vocación técnica del educando), criticando la «educación meramente intelectual [que] no contribuye a que gran número de niños revelen sus aptitudes y capacidades». Recomendaron una educación enfocada en la vocación, ya que

[u]n niño puede tener gran capacidad de cierta especie, por ejemplo, la que se requiere para dominar las ciencias aplicadas, y carecer casi del todo de la clase de capacidad que se necesita para abarcar principios filosóficos [...] El estado, al crear el sistema de escuelas, debe tener presente las diferentes clases de aptitudes y capacidades y en cuanto sea posible suministrar la instrucción que satisfaga las necesidades de cada uno.<sup>124</sup>

En cierta forma, la Comisión ratificó también el precepto de una educación dosificada según las “limitaciones mentales” de cada uno. Así, después de la educación elemental, se debería «distinguir los que son mentalmente aptos y los que no lo son, y estimular solamente a los primeros para continuar en las escuelas intermedias». Las escuelas intermedias serían un estado especial (a manera de centros escolares) donde los alumnos serían clasificados «según sus aptitudes y capacidades [...] No perdiéndose de vista desde entonces el elemento de la variedad de vocaciones» y tampoco el de la necesidad de la cultura general, ciertamente. Los alumnos que no alcancen la educación intermedia,

---

<sup>122</sup> Justicia, 1906, p. 5.

<sup>123</sup> Sobre la población indígena en Lima, véase Cosamalón 2011, p. 51. Sobre el proceso de asociación de la raza con la geografía serrana, véase Méndez, 2011, pp. 85 y ss.

<sup>124</sup> Comisión, 1910, p. 23.

deberían pasar a la «postescolar», así también aquellos que por «razones económicas o de otros género [que] no pueden seguir sus estudios en las escuelas intermedias. Para estos se destina también la educación postescolar»<sup>125</sup>. Habiéndose eliminado la «carga» de los no «mentalmente» aptos en la carrera educativa, solo accederían a la segunda enseñanza, la secundaria, aquellos que hayan podido pasar la escuela intermedia.

### 3.1.2 Enseñar según sus capacidades

Esta diferenciación en la educación no sólo se manifestaba en los discursos de los altos funcionarios del gobierno, sino que también incluía a la pedagogía que debía impartirse en las escuelas, lo cual demuestra lo incrustado que estaba esta diferenciación en el proyecto educativo civilista. Así, convertida la educación pública en uno de los objetivos fundamentales del gobierno de Pardo, éste señalaría el primer objetivo de su programa: «La primera dificultad consiste en la falta de personal docente, lo cual indica la necesidad de crear escuelas normales destinadas a formarlo.»<sup>126</sup>

Continuando con el proceso de modernización pedagógica, Pardo reabrió la Escuela Normal de Varones en 1905<sup>127</sup>, cuya dirección recayó en Isidore Poiry. Fue el pedagogo belga quien se encargaría de formar la nueva generación de educadores peruanos que poblarían los nuevos colegios que el estado construiría.<sup>128</sup> Aunque no recibió todo el apoyo político y económico que hubiese deseado, llevó a cabo una labor renovadora enfocándose en la profesionalización y exigencia académica del educador.<sup>129</sup>

Pero, muy al contrario de lo que se ha establecido, la Escuela Normal no tenía como objetivo la formación de preceptores rurales. Al aprobarse el reglamento interno de la

<sup>125</sup> Comisión, 1910, p. 23-25.

<sup>126</sup> “El Comercio”, 12 junio 1904.

<sup>127</sup> Anteriormente ya había existido una escuela para la formación de educadores, la Escuela de Preceptores, pero sus frutos fueron magros y cortos. Según Barrantes, la Escuela de Preceptores solo llegó a titular a dos preceptores (Barrantes, 1989, p. 79).

<sup>128</sup> Entre los primeros egresados estuvieron personajes que serían después figuras descollantes en la educación peruana: José Antonio Encinas, Luis E. Galván, Amador Merino Reyna, César Oré y Luque, Humberto Luna, Benedicto Cevallos Chávez, Luis H. Bouruncle, etc.

<sup>129</sup> Isidore Poiry fue uno de los integrantes de la misión belga que vino al Perú llamado por el gobierno en 1903. La misión, en un principio, tuvo por objetivo la reforma de la enseñanza media, teniendo como escenario el Colegio Nuestra Señora de Guadalupe. De allí fue llamado Poiry para ejercer el cargo de director de la Escuela Normal de Varones, mediante un decreto publicado el mismo día de la creación de la escuela (28 de enero).

Escuela Normal de Varones se estipulaba que ella tenía «por objeto constituir un centro pedagógico, destinado a preparar a los alumnos para que obtengan el diploma de preceptor de segundo grado»<sup>130</sup>. Así, en tanto las escuelas elementales —recordemos, destinada para los sectores populares ciudadanos y la masa campesina— no brindaban más allá del primer grado, la Escuela Normal de Varones sería destinada a la formación de profesores que ocuparían plaza en los Centros Escolares, que sí agrupaban al primer y segundo grado (ciudadinos en su totalidad). Es decir, los egresados de la Escuela Normal irían a ejercer la docencia especialmente en las ciudades y no al campo. Si el propósito del gobierno era suministrar educación según “las capacidades intelectuales de cada uno”, hubiera resultaba absurdo dar una educación especializada para docentes que irían hacia los sectores más atrasados de la sociedad.<sup>131</sup>

Consciente de esta situación, Polar señalaba —en la misma ceremonia de inauguración de la Escuela Normal de Varones— la necesidad de crear una escuela para docentes que sí irían al campo:

Pero, además de esta Escuela Normal, aspiro yo a otra, en la que se formen maestros para escuelas elementales, para las escuelas de leer, escribir y contar, para la escuela de la aldea, del caserío, del ayllu. A esos maestros no se les exigirá mucha ciencia, pero sí mucha bondad, mucha paciencia, un corazón piadoso, como que van a educar a niños de una raza retardada y abatida y mísera, y que necesita, por lo tanto, que le levante la frente y le calienten el corazón.<sup>132</sup>

Conforme a ese plan, Polar centró su mirada en las escuelas normalistas de mujeres, ya que, para inicios del siglo XX, las mujeres docentes constituían la mayoría de preceptores a nivel nacional.<sup>133</sup> Más aún, su poca posibilidad de ascenso dentro del magisterio la hacían candidatas perfectas para ser enviadas a las escuelas elementales más alejadas del país (un puesto que para nada sería envidiado por los normalistas varones, a quienes habitualmente se les envió a dirigir los nuevos centros escolares que se levantaban en las capitales de departamento). A inicios de 1904, durante el gobierno de Candamo, se habían aplicado

---

<sup>130</sup> “El Peruano”, 14 de marzo 1905.

<sup>131</sup> Más aún, en 1906 el número de centros escolares al interior del país era exiguo (véase Cuadro 5: Escuelas elementales y centros escolares por departamento).

<sup>132</sup> Escuela Normal de Varones, 1905, p. 13.

<sup>133</sup> Véase Cuadro 8: Preceptores de escuelas públicas a nivel nacional entre 1906 y 1920.

algunas reformas a la Escuela Normal de Mujeres de Lima, la cual estaba dirigida por la Reverenda Madre H. de Cauna.<sup>134</sup>

Polar decretaría la apertura de nuevas escuelas en Arequipa, Trujillo, Puno y Cusco. Sin embargo, sólo en Arequipa llegaría a establecer una escuela normal para mujeres. La Escuela Normal de Preceptoras para Escuelas Elementales y Centros Escolares Mixtos de Arequipa, bajo la dirección de la también belga Luisa D' Huere, estaría destinada a la formación docente, «de preferencia, en los Departamentos del Sur», pues —como lo ratificaba un ministro de educación a finales del gobierno de Leguía— «tal fue el objeto de su creación».<sup>135</sup> Se contrató a la belga Adela D'Heure—probablemente familiar de la directora de la escuela, Luisa D'Heure— para dictar el curso de Trabajo Manual Educativo y Economía Doméstica.<sup>136</sup>

La Escuela Normal de Mujeres de Arequipa observó un crecimiento de alumnado en los años siguientes. Esperando convocar un mayor número de normalistas, en abril de 1907 el gobierno expidió un nuevo reglamento para la Escuela Normal de Mujeres: se extendía la edad de ingreso hasta los 22 años, se aumentaba a cien el número de alumnas y se modificaba el plan de estudios, insertando los cursos de Lección de Cosas y Trabajo Manual Educativo y aumentando un año preparatorio a los dos de especialización. Así, en el nuevo Plan de Estudios el primer año sería de repaso de lo supuestamente estudiado en la enseñanza primaria y recién en el segundo año se empezarían a dictar cursos específicamente de pedagogía. Solo en el tercer año las asignaturas eran netamente pedagógicas: Higiene Escolar y Economía Doméstica, Metodología General y Especial.<sup>137</sup> Más adelante, el nuevo Reglamento, aprobado el 26 de enero de 1907, les daba cursos de Religión y Educación Cívica.

---

<sup>134</sup> “El Peruano”, 6 de febrero de 1904. Sin embargo, se establecieron algunos cambios: se ofertaban 50 becas de estudios a postulantes de todos los departamentos del país y se reformaba el plan de estudios, transformándolo en una larga carrera de cuatro años. El propósito de estas reformas, antes que una profunda especialización de la educanda, tenía que ver con los esfuerzos del gobierno por captar la mayor cantidad de educandas.

<sup>135</sup> Justicia, 1911, p. XLII.

<sup>136</sup> Justicia, 1908, p. 625.

<sup>137</sup> Justicia, 1907, p. 611-613; Justicia, 1910, p. 365.

Raimundo Morales, designado por el ministerio como inspector de la Escuela, señalaba en su memoria al ministro su complacencia ante estos cambios:

El plan de estudios que desde el año pasado rige en la Escuela [...] era por ahora, el más adecuado y conveniente para transmitir los elementos de la instrucción primaria a nuestras poblaciones rurales e indígenas, cuya deficiencia intelectual es bien notoria.<sup>138</sup>

Todos estos cambios dieron buenos frutos. Si para 1905, la escuela arequipeña tenían 43 alumnas y 7 profesores<sup>139</sup>, para 1907 ya son 63 estudiantes y dos años después había 89; mientras que en la de Escuela Normal de Mujeres Lima había 100.<sup>140</sup> Aun así, el número de egresadas que habían rendido el examen —es decir, que se habían quedado los tres años— era excesivamente bajo (para 1912, sólo habían cumplido en dar el examen 47 maestras<sup>141</sup>), lo cual contribuía a las altas tasas de preceptores sin diplomas.

### 3.1.3 “Porque él no comprende lo que la educación vale”

Lograr que los alumnos ingresaran a las aulas fue la meta principal del gobierno civilista. Cuando en 1905 se promulgó la ley 162, el panorama de la educación primaria rural era deprimente, según advertía el inspector Raimundo Morales al ministro Polar:

Los datos estadísticos [...] prueban [...] [que] en el largo tiempo en que las profesoras normalistas han dirigido establecimientos de instrucción primaria en todos los Departamentos de la República, no han podido conseguir, que ni los Municipios ni los padres de familia consintieran en que los alumnos avanzaran una tarea más allá del antiguo segundo grado. Después, las labores domésticas, las faenas del campo y otras premiosas exigencias del penoso estado de esa población indigente, la apartan de la escuela para no volver más.<sup>142</sup>

La perspectiva del ministerio sobre el ausentismo indígena era clara: el indígena no va a la escuela porque no tiene los recursos ni las condiciones mínimas necesarias. Entonces, era tarea del ministerio brindar las facilidades para que el niño indígena vaya a las escuelas. De allí que una de las estrategias del gobierno fuese brindar educación primaria gratuita, repartir útiles escolares y renovar los textos pedagógicos.<sup>143</sup>

<sup>138</sup> Justicia, 1905, p. 750.

<sup>139</sup> “El Peruano”, 7 de abril de 1905, p. 166; “El Peruano”, 28 abril 1904, p.197.

<sup>140</sup> Véase Cuadro 7: Egresados de las escuelas normales en el país entre 1905 y 1915.

<sup>141</sup> Justicia 1912: XLII.

<sup>142</sup> Justicia, 1905, pp. 751.

<sup>143</sup> Contreras, 1994, pp. 10 y ss.

Sin embargo, para el civilismo uno de los principales problemas para llevar al indígena a la escuela era el propio indígena: «El indio no envía sus hijos a la Escuela porque no tiene cómo gastar en los libros y útiles; pero, aun cuando tuviera, no sería culpable en no hacerlo, *porque él no comprende lo que la educación vale*»<sup>144</sup>. Al afirmar que el indígena no sabía el valor de la educación, Polar ignoraba —o prefería ignorar— los intentos por acceder a la educación que las comunidades indígenas ya estaban realizando en los rincones más alejados del país.

Las escuelas libres permitían a las comunidades indígenas suplir la ausencia del servicio por parte del estado, pero también permitían una menor influencia del estado en sus currículas escolares. Según Kapsoli, una de las primeras escuelas libre de Puno fue fundada por Manuel Zuñiga en 1904. En ella estudiaban niños de ambos sexos («en un promedio anual de 60 a 70 alumnos»), donde se les enseñaba a leer y escribir, además de «fomentar la higiene, la salud, la artesanía y las técnicas mejoradas de cultivo».<sup>145</sup>

Pero la implantación de escuelas de metodología libre podría traer problemas con las élites locales. A fines de 1908, los indígenas de Chucuito, encabezados por el preceptor Manuel Zuñiga Camacho, enviaban un memorial al presidente de la República. Los mismos indígenas de Chucuito acusaban a los “mistes” [sic] de la zona de obstruir sus deseos de educación «con todo género de dificultades» para evitar «el camino de redención que hemos adoptado». A la tirria de los gamonales, se había unido la de la Iglesia puneña, pues, al parecer, Zuñiga aprovechaba su condición de docente para enseñar la doctrina protestante—que profesaba— como medio para reformar moralmente al indígena. Los suscritos manifestaban su «ferviente anhelo de procurar instrucción a nuestros hijos i hacer de ellos ciudadanos conscientes». En muestra de ello, mencionaban haber construido por su propia cuenta escuelas rurales en Potojani, Platería y Ccota. Si bien los indígenas de Chucuito reclamaban la subvención a su escuela, también defendían la presencia de «instructores abnegados i de buena voluntad [como Manuel Z. Camacho y Lino Solano]

---

<sup>144</sup> Justicia, 1906, p. 6; las cursivas son nuestras.

<sup>145</sup> Kapsoli, 1981, p. 138.

quienes, por vivir en nuestra sociedad i poseer nuestro idioma aimará, conocen mejor nuestras condiciones i alcances intelectuales». <sup>146</sup>

La escuela de Camacho tuvo que cerrar al año siguiente por la presión de las autoridades, pero éste no tardó en ponerse en contacto con protestantes de la zona de Bolivia para reiniciar su proyecto educativo. Camacho se contactaría con Federico Stahl y, durante la siguiente década de 1910, los adventistas iniciaron una amplia labor educativa que sería igualmente combatida por las autoridades políticas y eclesiásticas de la zona. <sup>147</sup>

Al parecer, en la expansión de los indígenas de Chucuito a la escuela de Camacho tuvo mucho que ver la utilización de una pedagogía más amigable con el educando. <sup>148</sup> El conocimiento del idioma nativo fue una de las bases del éxito del programa escolar de Camacho. El estado no estuvo en desacuerdo con esta medida, pero nunca tradujo esa aprobación en algo parecido a un programa de educación bilingüe. <sup>149</sup>

En Ancash, otro caso de iniciativa indígena para traer escuelas era expuesto por el joven civilista Ortiz de la Puente en su diario El Indio (que se publicó por 1904 y que tuvo corta duración):

Mientras los padres de familia de la ciudad, ocurren a la Dirección de Primera Enseñanza y al Concejo Provincial, pidiendo que les pongan escuelas sostenidas a expensas de la renta comunal, con los desairados parias de las estancias no sucede lo mismo. Pues muchos de estos, *a pesar de ser tenidos por algunos como indios completamente reacios a la instrucción y como destituidas de todas aspiración noble y elevada a mejorar su condición abyecta*, han tenido y tienen escuelas para sus hijos, sostenidas con sus propios peculios, sin recaer siquiera un centavo de la señora municipalidad. Así de las 35 estancias, comprendidas en los distritos de la

<sup>146</sup> Kapsoli, 1981, p. 139.

<sup>147</sup> Juan Fonseca es el que más ha estudiado el fenómeno protestante en Puno. Para Fonseca, el movimiento protestante encontró gran acogida entre los indígenas peruanos debido a su labor “desinteresada” en la educación de sus hijos. Más aún, la concentración de la acción protestante en la alfabetización (haciendo uso del propio idioma indígena) y su lucha por reformar moralmente al indígena (alejándolo del alcohol y la coca) creó una corriente favorable dentro del indigenismo hacia el movimiento. Fonseca, 2005.

<sup>148</sup> La educación bilingüe se convirtió en el sistema predominante de las escuelas fundadas por los evangélicos en la región puneña. Fonseca, 2007, pp. 297-298.

<sup>149</sup> Algunos intelectuales limeños como Javier Prado llegaron a pedir la formación de un curso de quechua en la sección de Pedagogía en la Universidad de San Marcos, pero ello más como una forma de conocimiento erudito por una “lengua muerta” antes que por una necesidad de incorporarlo al currículo docente. Prado, 1915, pp. 19-20.

Independencia y Restauración, tres son las estancias que actualmente sostienen escuelas netamente particulares, “Picup”, “Chicyau” y “Paria”. Gracias a los esfuerzos propios de las estancias que una gran parte de los indígenas saber ya leer y escribir, principalmente los de la banda, a partir de Atipayán hacia el norte.<sup>150</sup>

Ortiz sugería el fomento de escuelas libres como «uno de los métodos más eficaces de instrucción indígena». Esta propuesta no parecía disgustar al gobierno. Ya en 1904 el ministerio había aprobado la subvención de las escuelas libres en base al impuesto del mojonazgo (excepto la chicha), pero el Consejo Superior lo eliminaría argumentando que no se ajustaba al propósito inicial con que fue creado dicho impuesto.<sup>151</sup> Aunque en 1907 el ministro de justicia e instrucción se mostraría a favor de estas escuelas,<sup>152</sup> quizá los civilistas no podrían estar de acuerdo con un proyecto que se manejase fuera de la orientación del estado. De allí que el reglamento de 1906 restringiese el funcionamiento de las escuelas libres, normando con mayor detalle las condiciones para su apertura y fiscalización.<sup>153</sup>

Esto tampoco quiere decir que las escuelas libres fueran el medio preferido de las comunidades indígenas para acceder a la educación. Desde inicios del siglo XX abundaban los pedidos para la instalación de escuelas fiscales para indígenas. Por ejemplo, un comunicado de pobladores de Concho (Jauja), publicado en “El Comercio”, pedía una escuela fiscal ya que la mayoría eran analfabetos. En su pedido hacían mención a que ahora contaban con “un gobierno verdaderamente paternal, que no ha podido extender su mano bienhechora por esta región, porque no se ha hecho conocer lo que ocurre”.<sup>154</sup>

Años antes, a inicios de 1904, el pueblo de Quisque había informado al Ministerio de Justicia e Instrucción «su deseo de ceder la suerte de tierras denominada “Tapo”, a beneficio de la primera enseñanza». Sin embargo, Jorge Ocares, a nombre de la sociedad religiosa “San Juan y Corpus”, del mismo pueblo, se oponía a dicha cesión, alegando «tener la propiedad del terreno en referencia». El ministerio, al ver la disputa legal sobre el

---

<sup>150</sup> “El Indio”, n° 3, 1904, p. 4; las cursivas son nuestras.

<sup>151</sup> “El Peruano”, 5 febrero, 1904, p. 217.

<sup>152</sup> Justicia, 1907, p. XXVI.

<sup>153</sup> Justicia, Reglamento, 1908, pp. 172-181.

<sup>154</sup> “El Comercio”, 16 enero de 1907.

terreno, resolvió no intervenir hasta que el Poder Judicial dictamine la propiedad del terreno.<sup>155</sup>

En 1905 los pobladores del distrito de La Trinidad (Provincia de Contumazá) acordaron con el dueño de la Hacienda Tolón abrir una escuela de medio tiempo para niños,

comprometiéndose el propietario de aquel fundo a construir el local, dotar a la Escuela de los útiles indispensables, sostener a un preceptor idóneo y dar dos ternos de ropa a cada alumno en el transcurso de un año, a condición de que por las mañanas se constituya el preceptor con sus alumnos a recoger algodón en los plantíos de la precitada hacienda.

El ministerio rechazó el acuerdo pues no podía aceptar la figura del trabajo físico como contraprestación al servicio educativo (que había sido proclamado gratuito por el gobierno) pero les indicó que podían hacerlo como escuela particular; es decir, que no estuviera bajo administración del ministerio.<sup>156</sup>

Las escuelas indígenas del estado también enfrentaban problemas al tratar de llevar a los niños indígenas a la escuela. Un periodista cusqueña señalaba, por el año de 1924, las pésimas condiciones del servicio educativo y la falta de asistencia de alumnos en épocas de faena agrícola. En otros distritos, como Sicuani, los «niños indígenas desempeñan en su totalidad el oficio de sirvientes y es natural suponer que los patrones se nieguen a hacer concurrir a las escuelas.» De allí que el autor haga referencia a la falta de una educación especial para el indígena:

Cualquier sistema educativo que se quiera implantar en las poblaciones de la sierra, fracasará como han fracasado las anteriores, toda vez que se implantan con criterio unilateral, sin tener en cuenta al indio, para quien es necesario crearle sistema especial que se adapte a su modalidad y a su población poco aglomerada.<sup>157</sup>

La oposición del gamonal hacia la creación de escuelas en su localidad era, sin duda, uno de los principales obstáculos que enfrentaban los funcionarios del ministerio. Pero no solamente la oposición del gamonal jugaba en su contra, también lo hacían los prejuicios de los mismos indígenas hacia sus educadores. En una circular de 1907, el ministro Washburn advertía a los inspectores provinciales que pongan

---

<sup>155</sup> Justicia, 1906, p. 567.

<sup>156</sup> Justicia, 1905, p. 892.

<sup>157</sup> Acurio, 1924, p. 72.

de su parte cuantos recursos le sugieran su ilustración y celo para convencer a los padres de familia de la preferencia que merece la enseñanza que a la niñez dan las maestras sobre la que suministran los maestros; haciéndoles saber que en los países más adelantados y más fuertes se tiene en muy grande aprecio la educación que proporciona la mujer, y que es absolutamente infundado el juicio, muy generalizado en los pueblos de nuestra serranía de que los niños que por preceptoras se crían con un carácter apocado e irresoluto.<sup>158</sup>

Para el ministerio el rechazo hacia las mujeres docentes por parte de la población era un problema capital. El profesorado estaba constituido mayormente por ella.<sup>159</sup> Es más, la institución destinada especialmente a la formación de docentes rurales era la Escuela Normal de Arequipa, ¡que estaba integrada solo por mujeres!

Por otro lado, fuera de la poca posibilidad del estado para atender la demanda, la consolidación de las escuelas en estas localidades también chocaba con consideraciones que poco tenían que ver con los prejuicios de los padres de familia. A pedido de una consulta del inspector de instrucción primaria del departamento de Arequipa, Filiberto Ramírez, sobre la posibilidad de admitir a alumnos mayores de 14 años en las escuelas fiscales, la dirección de Instrucción respondía lo siguiente:

[T]eniendo en consideración que *nuestras masas populares no se encuentran todavía en un estado de cultura apetecible* para implantar en la República la coeducación, el Supremo Gobierno, sobreponiéndose a la propaganda que últimamente se ha procurado hacer en favor de ese sistema, y que sin duda obedece al desconocimiento del estado verdadero en que a este respecto se encuentra nuestro pueblo, ha declarado que a las escuelas mixtas externas no pueden concurrir, en calidad de alumnos, varones mayores de catorce años, que es el límite de la edad escolar, [...] así como las mujeres mayores de 12 años.<sup>160</sup>

Es más, advertía a las directoras preceptoras de escuela mixtas que no podían admitir a alumnos hombres mayores de 14 años pues “a primera vista se advierte la inconveniencia de que a las Escuelas que no se hallan bajo la Dirección de preceptores sino de preceptoras, concurren alumnos varones que ya han salido de la niñez”.<sup>161</sup>

Nuevamente, los estereotipos propios de los funcionarios del ministerio restaban posibilidad a los alumnos mayores de 14 a acceder a las escuelas elementales, los cuales

---

<sup>158</sup> Justicia, 1908, p. 586.

<sup>159</sup> para 1908 era un 59%; y para 1915, un 63%. Véase Cuadro 8: Preceptores de escuelas públicas a nivel nacional entre 1906 y 1920.

<sup>160</sup> Justicia, 1911, p. 55.

<sup>161</sup> Justicia, 1911, p. 56. Las cursivas son nuestras.

podían constituir una parte de la población escolar pues, como lo reseñara un joven periodista en la zona de Canchis, en muchas zonas del Ande peruano los niños indígenas accedían a la educación recién pasado los once años, sino más.<sup>162</sup> Estas limitaciones cimentaban las barreras que tenían los indígenas para acceder a la educación y, curiosamente, servían para confirmar aquellos estereotipos acerca de los indígenas con los que la clase dirigente marginaba la inclusión de los indígenas en la vida política del país.

Como resultado, el proyecto educativo civilista tuvo magros resultados en llevar a los indígenas a las escuelas durante la República Aristocrática. Si bien la cantidad de escuelas creció de una manera considerable<sup>163</sup>, las tasas de población escolarizada y alfabetizada aumentaron muy poco entre el primer gobierno de Pardo y los inicios de su segundo gobierno.<sup>164</sup> Por otro lado, la proporción de escuelas por región natural no varió mucho, siendo el de mayor crecimiento la Selva antes que la Sierra, aun cuando la expansión de escuelas en la sierra fue realmente sorprendente (Gráfico 1).<sup>165</sup>

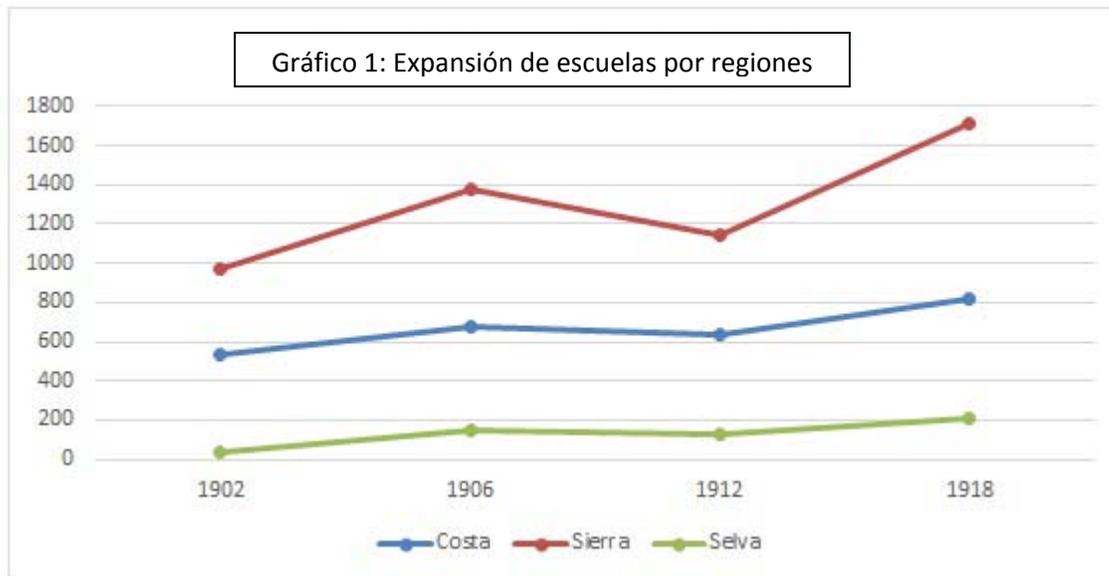
---

<sup>162</sup> Acurio, 1924, p. 72.

<sup>163</sup> Entre 1902 y 1906 hubo un sorprendente avance de 42%, aunque para 1912 retrocedería en -13%. Sin embargo, para finales de la década, el número de escuela se recuperó, representando un 77% de la inicial en 1902. En resumen, entre 1902 y 1907 el crecimiento porcentual había sido de un 78% (véase Cuadro 3: Escuelas elementales y centros escolares entre 1902 y 1920). Hay que aclarar que los datos contenidos en los cuadros 3, 4 y 5 han sido extraídos de los presupuestos administrativo del ministerio de Justicia e Instrucción. Es muy probable que la cantidad real de escuelas abiertas en determinado sea menor a la cantidad de escuelas presupuestadas, pero estos datos nos permite, aunque sea, ver la tendencia respecto al número de escuelas cada año.

<sup>164</sup> Véase Cuadro 1: Alumnos en las escuelas públicas entre 1906 y 1915.

<sup>165</sup> Para mayor información, véase el Cuadro 4: Escuelas presupuestadas por el Ministerio por regiones naturales entre 1902 y 1918.



Solo para ver un caso específico, para 1924, en un informe especial sobre el Cusco publicado en “El Comercio”, el corresponsal de la provincia de Canchis señalaba la existencia de 25 escuelas fiscales (entre dos centros escolares para varones, dos para damas; seis escuelas elementales para varones, seis para mujeres, nueve escuelas rurales mixtas). El desarrollo había sido negativo a comparación de 1906, cuando se presupuestaron 27 escuelas fiscales (21 elementales y un centro escolar).

### 3.2 Educación para el trabajo

Como lo ha estudiado Drinot, en la primera mitad del siglo XX un nuevo discurso empezó a asentarse entre la élite limeña: la regeneración del indígena mediante la acción modernizadora del trabajo. Al proyectar un camino de progreso económico con base en la expansión de la industria,<sup>166</sup> los arbitristas de la época empezaron a señalarla como uno de los pasos importantes para la solución del problema del indio.

Ese cambio fue de la mano junto a otro cambio discursivo dentro de la élite limeña. El discurso hegemónico que “racializó” el problema del trabajo en la primera mitad del siglo

<sup>166</sup> La depreciación del tipo de cambio y la expansión de la demanda interna (alimentada por el sector exportador) favoreció a que algunos empresarios se animaran por la industria sustitutiva de importaciones (Thorp y Bertham, 1978, p. 37). Sin embargo, la mayor parte de esta naciente industria manufacturera se registró mayoritariamente en Lima y el Callao (y enfocada esencialmente en la industria textil). Para el resto de ciudades, el crecimiento —si lo hubo— fue muchísimo menor, y en muchas de ellas sólo la economía exportadora era fuente de modernización económica (Blanchard, 1982, p. 8).

XX,<sup>167</sup> fue clara expresión de una nueva mirada, dentro de la élite civilistas, que ponía a la formación laboral (el trabajo) como medio para superar las barreras culturales de la herencia indígena. Esta apuesta brindaba la oportunidad de renovar la mirada sobre el origen del problema indígena y centrar la solución en su progreso material. De allí que la educación laboral como medio para civilizar al indígena se convirtiese, en los siguientes años, en el camino para redimir al indígena. Fue esa apuesta un momento central en la concepción racial del problema del trabajo, pues representó el traspaso desde un discurso racial enfocado hacia los caracteres biológicos hereditarios —es decir, inamovibles— del indio hacia otro enfocado en la transformación cultural del trabajo como medio para redimir al indígena.

Para inicios del siglo XX, los jóvenes civilistas —como hemos visto páginas atrás— denostaban de la escuela tradicional, vista como «medio inventado para acelerar el perfeccionamiento de las gentes civilizadas», ya que no ayudaba en el camino de la readaptación del indígena. Ahora, en las ciudades especialmente, las clases dirigentes centraban sus esfuerzos en una educación técnica como medio de modernización social. En su discurso ante el Congreso, Polar afirmaba las ideas positivistas sobre educación técnica: «A la escuela de palabras debe suceder la escuela por las cosas, por la acción, la escuela que ejercita los sentidos, que forma el espíritu de observación, fundamento del sentido práctico».<sup>168</sup>

Años antes, en *La Educación Nacional* (1899), Javier Prado, había abogado por una educación popular enfocada en la técnica:

Es necesario educar, y educar a través del trabajo, de la industria, que es mejor medio de moralización. No hay nada que mejor eleve el carácter de los hombres hoy en día, nada que los interese más efectivamente en el futuro de este país, que educarlos para ser prácticos y prudentes, y desear la riqueza por medio de su propio esfuerzo.

En un sentido más determinante, Javier Prado afirmaba que el «oficio es el capital, es la fuerza, es la estimación».<sup>169</sup>

---

<sup>167</sup> Drinot, 2011, pp. 32 y ss.

<sup>168</sup> Justicia, 1906, p. XXII.

<sup>169</sup> Prado, 1899, pp. 7-12.

Prado confiaba en la práctica laboral como «elemento de orden, honradez y de vida», de allí que confiase en la creación de escuelas-talleres como «una de las más grandes atenciones del Estado en la educación del obrero». Una educación laboral adecuadamente dirigida llevaría a «instruir, atraer, atraer, despertar las aptitudes y familiarizar al niño, en forma educativa y recreativa, con los instrumentos rudimentarios de los oficios, que más tarde debe manejar».<sup>170</sup>

Aquí Prado volvía sobre una noción fundamental dentro de la estructura del pensamiento educativo de las élites: la predestinación social del educando. El obrero tenía un lugar ya determinado dentro de la estructura social, definido porque es lo único que le permite su limitada inteligencia. La educación debía ayudarlo a conseguir “realizarse” en su ubicación destinada y también a desempeñar adecuadamente dicha función, en beneficio propio y del país.

Debe atender —sostenía Prado—, por tanto de preferencia a suministrar los conocimientos más importantes y más útiles en las ciencias de la naturaleza y el hombre; y que conduzcan a este a resultados y aplicaciones prácticas en las industrias, en el comercio, en las profesiones, en las diversas manifestaciones positivas de la actividad y de los intereses individuales y colectivos.<sup>171</sup>

Las apuestas por una educación técnica eran básicamente el complemento de la ansiada expansión de la industrialización. Si bien ya desde finales del siglo XIX se hacían llamados para crear escuelas para artesanos(los cuales llegaron a materializarse en algunos pocos casos), recién con el gobierno de Prado se observa una política efectiva encaminada hacia la introducción de la educación laboral en la política educativa del estado.

Basta ver como el plan de Estudios de la Escuela Normal de Varones insertó entre sus cursos el de Trabajo Manual Educativo. El curso pretendía la introducción de técnicas de trabajo manual como dibujos o figuras. Después de la salida de Poiry y la renovación del plan de estudios por McKnight, este mantuvo el curso dentro de la currícula. En 1907 se estableció una Escuela Central de Trabajo Manual Educativo, bajo la dirección de Federico Bierau, que también enseñó junto a Ernesto Bejerke y Juan N. Ekstrand.<sup>172</sup> El último día de

---

<sup>170</sup> Prado, 1899, p. 12.

<sup>171</sup> Prado, 1899, p. 15.

<sup>172</sup> Justicia, 1908, p. 633.

su mandato, José Pardo promulgó el Reglamento General de Instrucción Primaria (lo cual complementaba el funcionamiento de la ley de 1905). Entre sus primeros artículos, afirmaba como uno de los objetivos principales de la instrucción primaria era “proporcionar conocimientos de utilidad práctica”.<sup>173</sup>

Pero no sólo el Ministerio de Justicia e Instrucción se dedicó a la expansión del trabajo manual. El nuevo Ministerio de Fomento también tomó sus propias iniciativas. En 1902 el ministerio refundó en Lima la Escuela Artes y Oficios. El reglamento de la escuela señalaba su propósito de sólo dar educación técnica media, en la medida de que la enseñanza técnica superior estaba destinado a la Escuela de Ingenieros:

Art 9.- La Escuela [de Artes y Oficios] podrá dar la enseñanza técnica elemental o primaria y en todo caso dará siempre, en todos sus géneros, la enseñanza técnica media o secundaria que forma su dominio especial en el ramo de la Educación Nacional, pero por ningún motivo dará la enseñanza técnica superior en alguno de sus géneros”.<sup>174</sup>

El reglamento también señalaba su disposición a integrar cursos de instrucción básica si es que hacía falta. La tasa de educación secundaria era bajísima y sólo llegaban a ellas los estratos superiores de la sociedad, los cuales se iban a dedicar a la enseñanza superior. De allí que la escuela sólo pedía primaria completa como requisito: su público objetivo eran los sectores populares de la sociedad, que a lo mucho habían terminado la primaria. Su plan de estudios era de 3 años y estaba centrado a la enseñanza laboral: Mecánica, electricidad, contabilidad, etc.; pero también incluía algunos cursos teóricos como física, Historia de las Artes, Geometría, etc. En 1907 ya contaba con 135 alumnos.

La escuela de Artes y Oficios tenía por propósito formar técnicos «capaces de convertirse con pocos años de práctica suplementaria en maestros o jefes de taller, intermediarios entre los profesionales formados por los establecimientos de instrucción superior y los obreros o

---

<sup>173</sup> Justicia, 1908, p. 4.

<sup>174</sup> Fomento, 1908, p. 502.

aprendices». <sup>175</sup> Pero tanto la Escuela de Ingenieros como la de Artes y Oficios estaban destinados a los sectores ciudadanos de la sociedad. <sup>176</sup>

Ahora bien, ciertamente todas estas medidas enfocadas en la educación laboral tenían como objetivo los sectores populares ciudadanos. Para el campo, con una concentración casi total de indígenas, el estado tuvo una política distinta, y con objetivos más reducidos que las escuelas urbanas. El Reglamento General de Instrucción Primaria de 1907, al referirse a la educación rural, ordenaba a los maestros a que se concentraran en «aquellos conocimientos que se relacionan con las condiciones e industrias especiales del lugar» <sup>177</sup>. Pero aun cuando el curso de Trabajo Manual también fue introducido en las escuelas normalistas para mujeres—donde, se recuerda, estudiaban las futuras profesoras que irían a enseñar al campo—, este no tuvo tanta extensión como en el de varones.

Por otro lado, en 1904 el Ministerio de Fomento fundaba en el Cusco su propia Escuela Práctica de Agricultura, Artes y Oficios. Allí se enseñaba, además de agricultura, los oficios de carpintería, ebanistería, tipografía (imprenta) y sastrería a la par de que también se les enseñaba instrucción primaria. Al terminar sus estudios, se repartirían entre los egresados las ventas de lo producido por ellos mismos. «Estos ahorros deben ser aliento para los tiernos obreros que contarán al salir del plantel, no solo con el pan seguro de su oficio, sino con un pequeño capital que les prepare para un taller honrado». La escuela fue encomendada a una orden religiosa, los hermanos salesianos, e inició con 135 alumnos. «Los hijos de las familias que forman las capas bajas de la población, constituyen la

---

<sup>175</sup> Fomento, 1908, p. 502.

<sup>176</sup> Junto a ellos, también debe señalarse las Escuelas Nocturnas para Obreros. Con objeto de dar «facilidades a los obreros para que completen los conocimientos prácticos que adquieren en los talleres, con las nociones científicas más indispensables y de más inmediata aplicación» (Fomento, 1905, p. 15), se promueve la fundación de Escuela Nocturnas para Obreros en Arequipa, Trujillo y Arequipa (a los cuales se les agregará Callao, Chiclayo y Cusco). Como requisito para ingresar a las escuelas de obreros sólo se pedía «saber leer, escribir, conocer las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética». En Cusco también se instaló una escuela nocturna en julio de 1907, recibiendo a 55 alumnos en su primer año. Por esos mismos años, otra escuela nocturna es fundada en Chiclayo con 49 alumnos (para 1907). Incluso se llegó a convocar a un concurso para elaborar un manual científico e industrial para obreros, considerando que «es de indudable importancia difundir en el pueblo los conocimientos industriales» (Fomento, 1904, p.30). Había, además, escuelas en las penitenciarías (Justicia, 1908, pp. 253 y ss.).

<sup>177</sup> Justicia, 1908, p. 131.

mayoría escolar del plantel», señalaba el padre salesiano que dirigía el plantel. Encantado con los ideales de la educación popular y técnica, uno de los jurados calificadores de ese año, Francisco Sivirichi manifestaba, además, su «satisfacción con que ha visto el jurado el adelanto intelectual, materia y, sobre todo progreso y principalmente de la educación popular, que es el factor propulsor de la verdadera cultura y civilización de los ciudadanos».<sup>178</sup>

Sin embargo, la labor educativa del Ministerio de Fomento no se centró sólo en la enseñanza del taller, también buscó la tecnificación del campo. En 1902 se fundó la Escuela de Agricultura. La escuela, al igual que la de Ingenieros, estaba destinada a los sectores altos de la sociedad y sólo brindaba una enseñanza especializada. En cambio, para los sectores populares se fundarían las granjas escuelas, cuyo propósito era «formar a capataces o mayordomos para las explotaciones rurales». En la granja escuela se enseñaría a los alumnos, «además de la enseñanza práctica necesaria en campos, establos y demás dependencias, un complemento de instrucción general sobre los principios elementales de agricultura». A diferencia de la Escuela de Agricultura, solo se pedía como requisito de ingreso la instrucción primaria completa, es decir, los dos grados completos. Su plan de estudios era de dos años (a diferencia de los tres años de la Escuela de Agricultura).

La primera granja escuela en funcionar fue la de Santa Beatriz, creada en agosto de 1907 y estuvo anexa a la Escuela Nacional de Agricultura. Si bien el proyecto de reglamento preveía la enseñanza de cursos de conocimientos (aritmética, geografía, historia y ciencias naturales, etc.), «[e]n el reglamento aprobado han quedado suprimidas estas lecciones». Aun así, el director de la granja escuela seguiría reclamando se incluyese cursos de instrucción primaria en el “plan de estudios”.<sup>179</sup>

El interés por parte del Ministerio de Fomento de capacitar laboralmente a las masas iba precedido por un discurso que, poco a poco, iba centrando su atención sobre la redención del indígena a través de la capacitación laboral. En 1908, Villarán, a la sazón ministro de Justicia e Instrucción de Leguía —que había sido elegido presidente ese año—, anunciaba

---

<sup>178</sup> Fomento, 1905, p. 469.

<sup>179</sup> Fomento, 1908, p. 315 y ss.

en los diarios, antes de asumir la cartera de Justicia e Instrucción, los objetivos de su gestión respecto a este último ramo:

En toda escuela peruana, primaria o secundaria, debiera dedicarse la mitad del tiempo a estudiar, la otra mitad a trabajar y a endurecer el cuerpo [...] Imitemos a los ingleses que ponen como base educativa la formación del carácter por la influencia del campo de “sport”. Por otra parte, en toda escuela y en todo colegio, el niño, grande o pequeño, debe trabajar. La escuela urbana ha de tener algo de un taller, la rural, de una pequeña granja: porque siendo nuestro mayor mal el ocio, parte esencial de la educación viene a ser el trabajo.<sup>180</sup>

Ese mismo año, Villarán había publicado *El factor económico de la educación* (1908). En el texto, el joven civilista discutiría los principales puntos de la educación clásica. Proclamaba, junto a los otros pedagogos positivistas, que la creación de la cultura solo a través de la educación clásica (prescindiendo su direccionamiento hacia el progreso económico) sería un esfuerzo inútil —ya que la educación por sí sola nunca «lograría sustituir el incesante esfuerzo intelectual y la fecunda disciplina moral que ocasionan, en el campo de la industria, las peripecias, las pruebas, los obstáculos que aquella ofrece a la actividad humana». Así, respecto a la masa indígena, Villarán afirmaba que la escuela clásica no era para ellos el camino adecuado hacia la cultura, pues «la escuela primaria es un medio inventado para acelerar el perfeccionamiento de las gentes civilizadas, no para iniciarlas en los usos de la civilización». Para ellos, solo cabría «la educación objetiva del trabajo y del ejemplo».<sup>181</sup>

Si el trabajo era el gran hacedor de la cultura, Villarán entendía a esta última en términos principalmente materiales: «La parte más vital de la cultura de la humanidad se halla incorporada en muebles y utensilios, [...] en costumbres domésticas y reglas sociales, y todo esto se adquiere fácilmente, espontáneamente, por obra de imitación y del contacto, no de la escuela», sentenciaba. Para Villarán, la cultura nacía del contacto con lo material, y esencialmente, de su esfuerzo por crearla, de allí que la economía fuese la base fundamental para el desarrollo de la cultura: «la riqueza vale no solo por lo que representa una vez

---

<sup>180</sup> “El Comercio”, 21 de setiembre 1908. Allí también criticó que, en «una reciente reforma» que se quiso hacer de la instrucción primaria, se haya copiado el modelo de los “highschool” estadounidenses en forma equivocada, pues, obviando el objetivo de hacer una educación simple y balanceada, se le adjuntó cursos de «filosofía, algo de teología y principios del derecho». “El Comercio”, 21 de setiembre 1908.

<sup>181</sup> Villarán, 1954, p. 11-17.

producida, sino por las energías mentales y las virtudes que se desarrollan en el esfuerzo para producirla». <sup>182</sup> De allí que todos sean capaces de redimirse culturalmente, inclusive los indígenas; la cuestión estaba en proporcionarle los medios para crear esa cultura material. <sup>183</sup>

Ya como ministro de Instrucción, Villarán planteaba lo siguiente respecto a la educación pública:

Es de urgencia que, en vez de enseñarle mal muchas cosas superfluas, se enseñen bien y pronto las cosas necesarias. Precisa acabar con el enciclopedismo barato, pseudo-liberal y pseudo-desinteresado que fomentó generaciones de bachilleres ignorantes, ridículamente presuntuosos y exaltadamente locuaces. <sup>184</sup>

Sin duda, la propuesta de Villarán representaba la continuidad de una política educativa enfocada hacia la técnica y la educación laboral. La Comisión Especial de Instrucción que se conformó en 1909, y a la cual pertenecería Villarán después de dejar el ministerio, dirigiría sus propuestas hacia este sentido. Ratificaron la apuesta por una educación práctica centrada en la exploración de la vocación técnica del educando. En cambio, recomendaron una educación enfocada en la capacidad individual. <sup>185</sup>

John Lockey, uno de los integrantes de la Comisión <sup>186</sup>, defendía también estas propuestas. Reafirmaba la necesidad de una educación técnica que se impartiera dentro de las escuelas, aunque la estrategia de las escuelas-taller le parecía impracticable debido a lo costoso que

---

<sup>182</sup> Villarán, 1954, p. 8-11.

<sup>183</sup> El clima y el medio geográfico eran entonces las condiciones para crear progreso material, que era la esencia de la cultura nacional. Siguiendo aun los postulados lebonistas, Villarán afirmaba que la geografía era el «elemento físico de la nacionalidad». Entonces, sólo así Villarán comprendía lo complicado que había resultado la expansión de la nacionalidad «debido a lo estrecho de nuestros valles», único lugar, según él, con el ambiente agradable para su desarrollo (Villarán, 1922, p. 59). Este planteamiento era compartido inclusive por eminentes indigenistas como Humberto Luna, 1911, pp. 8-11.

<sup>184</sup> “El Comercio”, 21 de setiembre 1908.

<sup>185</sup> Comisión Especial de Instrucción, 1910, p. 23.

<sup>186</sup> Para integrar la Comisión de 1909, se había traído a pedagogos estadounidenses, como John Lockey y Joseph McKnight. La apuesta por una comisión estadounidense evidenciaba los deseos de Leguía y Villarán por adaptar el modelo estadounidense de educación popular y laboral en el Perú. Posteriormente, McKnight se convertiría en director de la Escuela Normal de Varones.

significaría popularizar el modelo. Al estar el estado incapacitado para ese modelo, Lockey proponía que las fábricas proporcionaran la capacitación laboral:

El aprendizaje de un oficio se adquiriría forzosamente en la fábrica misma. Y así es con muchas industrias. No puede el Estado suministrar directamente la preparación que demandan. Sin embargo, sería posible que los propietarios de tales industriales cooperasen a que sus aprendices dispusiesen de tiempo suficiente para completar en escuelas especiales, sostenidas por el fisco, la enseñanza cuya parte manual va adquiriendo en la fábrica, y en tal caso sería recomendable que dicha enseñanza se relacionara de un modo íntimo con las necesidades especiales de los operarios educandos.<sup>187</sup>

Sin duda, la propuesta de la Comisión representaba un cambio radical frente a la del ministro Polar. Sin embargo, el proyecto de ley orgánica de la Comisión no llegó a ser promulgado y tuvo que esperar hasta el regreso de Leguía en 1919 para ser nuevamente revisado y promulgado (en 1920). Aun así, la mirada sobre la educación laboral y el discurso del trabajo como transformador de las masas populares ya se había asentado. Para 1915, el ministro de Instrucción de la época señalaba:

[O]tro aspecto de la educación popular es la enseñanza de oficios en el mayor número de Escuelas; problema completamente resuelto y que transformará sustancialmente el alma de las masas, encarrilándola hacia los talleres escolares para cada sexo, llamados a transfundir a los hijos del pueblo el asombroso, inquebrantable vigor físico y moral que ha logrado la grandeza de las naciones en que el culto del trabajo eleva al culto de la Patria, sobre todos los demás sentimientos humanos [...].<sup>188</sup>

Entonces, la propuesta educativa no ocultaba un objetivo definido racialmente: Para los indígenas correspondía el camino del obrero agrícola tecnificado, capaz de ejecutar las órdenes del patrón con propiedad, pero también capaz de comprender el contrato que suscribía con él (evitando la explotación y el maltrato). Para las masas urbanas, en cambio, correspondería el trabajo en las fábricas, instruida por la escuela para desempeñarse adecuadamente con las modernas maquinarias de las fábricas.

La llegada del Oncenio marcó el inicio de un nuevo rumbo en la política educativa del estado. La asociación de Leguía con algunas posturas del indigenismo se vio reflejado en el ministerio de Justicia e Instrucción, el cual publicó una nueva ley orgánica, junto a su

---

<sup>187</sup>Lockey, 1913, p. 264.

<sup>188</sup>Justicia, 1915, p. 456.

reglamento, que recogía los nuevos postulados sobre legislación especial para indígenas que se habían debatido ya a mediados de la década de 1910.



## Conclusiones

Luego del desastre de la posguerra, el positivismo académico proporcionó las bases teóricas para entender el estado social del país. Junto al positivismo, el liberalismo y otras doctrinas progresistas aportaron una propuesta para imaginar un desarrollo alternativo al modelo de desarrollo mercantil, preponderante en el caudillista siglo XIX, enfocándose, en cambio, en el desarrollo de la economía moderna (industria y agro-exportación) y la expansión de la educación.<sup>189</sup> Esto último, la expansión de las escuelas, es decir, su popularización en los estratos populares, se convirtió entonces en uno de las principales propuestas de los intelectuales positivistas liberales de inicios siglo XX para reformar la sociedad.

Una nueva generación de civilistas —educados bajo las nuevas doctrinas del positivismo social, pero conscientes de la necesidad de una élite que promoviese un cambio trascendental en la sociedad peruana— impulsó la educación como la principal herramienta para transformar y potenciar las capacidades de la raza indígena, calificada por ellos como “ignorante” y “atrasada”.

La aplicación de este programa educativo exigió la centralización administrativa del aparato educativo en manos del gobierno central, lo cual terminaba por restar poder a las élites regionales (agrupadas en los concejos municipales). En un contexto de electorado restringido a los grupos alfabetizados, el control de la educación debía constituirse en el mecanismo para regular la expansión o no del electorado local. En el campo, la imagen del indígena huraño —o violento— que desconocía el valor de la educación podía servir bien para a los sectores terratenientes como excusa para limitar la educación local y, por ende, de un futuro electorado que le podría resultarle adverso. Más aún, las limitaciones presupuestales de las municipalidades privilegiaría, para ellos, enfocar la educación hacia los sectores privilegiados, con “más capacidades” para sacar provecho del beneficio de la educación.

El sistema descentralista en el que se asentó el país luego de la crisis de la posguerra era visto ahora como un obstáculo para los pardistas. Sabido es que de Cáceres se había

---

<sup>189</sup> Castro, 2009, p. 139-137.

apoyado en lo que había sobrevivido del primer civilismo para dirigir su gobierno. Estos civilistas habían sido los que construyeron el sistema descentralista como respuesta a la crisis económica de 1880. Sin embargo, década y media después, las jóvenes generaciones de civilistas lideradas por José Pardo veían necesario reformar al estado y su alianza con las élites regionales en pos de implantar su programa de gobierno, algo que chocaba con la vieja concepción descentralista de sus mayores.

A pesar de la fuerte oposición que una parte del civilismo había manifestado contra el proyecto de centralización de la recaudación fiscal el año anterior, la nueva propuesta de Pardo —más agresiva aún— fue aprobada en el Parlamento sin tanto aspaviento. Sin duda, el ascenso de Pardo, la reconfiguración de la Junta Directiva y la consolidación de un civilismo joven, pardista, restaba posibilidades a la vieja generación para imponerse al proyecto de centralización fiscal. Algunos de sus representantes, como Alejandro O. Deustua, que habían combatido tenazmente la expansión de las escuelas en las comunidades durante el primer lustro del siglo XX, terminaron por alejarse de la política durante el gobierno de Pardo o prefirieron concentrar sus miras en otros asuntos.

Sin embargo, la propuesta educativa que el civilismo llevó al medio rural estaba limitada justamente por estas mismas doctrinas positivistas que imaginaban para las razas inferiores, como la indígena, pocas potencialidades por desarrollar. Estas doctrinas y su aplicación política crearon los parámetros sobre los cuales los políticos de inicios del siglo XX iniciaron la inclusión del indígena hacia el estado. Como resultado, la educación pública a inicios del siglo fue —parafraseando a Drinot<sup>190</sup>— “racializada”: para las comunidades fue ideada la educación elemental (conforme a su poca “tradición intelectual”), mientras que para el contexto citadino, supuestamente con más capacidades para un desarrollo intelectual, se llevaría la educación común.

Esta diferenciación se asentaba en modernas teorías que señalaban la existencia de hábitos heredables y otros maleables en las razas humanas. Tomando esto último como precepto, los jóvenes civilistas llevaron escuelas elementales al campo creyendo que ésta era el único tipo de educación que podía darse a los indígenas. En cambio, reservaban los centros escolares (con todo los años de educación primaria) para el ámbito citadino. A pesar del

---

<sup>190</sup>Drinot, 2011, p. 32.

fuerte impulso conque estos civilistas llevaron el proyecto, al final este resultó en un rotundo fracaso. Sea por problemas con los gamonales o prejuicios mismos de educandos o educadores, el incremento de escuelas, que efectivamente se dio, la cuestión es que no variaron las tasas de analfabetismo y población escolarizada en la sierra del país. Fue este resultado lo que llevó a los civilistas a asentar otro antiguo prejuicio sobre los indígenas: que no comprendía el valor de la educación.





**Cuadros**

**Cuadro 1: Alumnos en las escuelas públicas entre 1906 y 1915**

Año	Escuela		Por Edad			Por Sexo		Leer		Escribir		Permanencia	
	1° grado	2° grado	< 6	6 a 14	> 14	H	M	No sabían	Aprend.	No sabían	Aprend.	Matric.	Concl.
1906	153506	3149	8309	135480	9717	97828	55426	90051	42903	103874	36499	150357	10140
1907	156210	5450	6900	145894	8866	103099	58291	92329	48343	108435	35571	156210	10118
1908	161625	6559	6557	152332	9295	106780	61153	93329	45915	110740	42950	161625	11220
1909	153901			146256	7645	98324	55352		38633		37497		11177
1910	146400					92751	53483		32193		31557		9794
1911	148271					93209	54884		33249		25231		9591
1912	167814					106012	61604		42123		39889		12351
1913	177941					112643	65128		37168		44912		14996
1914									39855		38713	170843	22703
1915	161213	4511	6531	147694	11499	104939	60785	84012	43879	91328	43152	154512	16339

**Fuente:** Elaboración propia con base en las memorias de los ministros de Justicia e Instrucción (Justicia, 1906-1915) y Gardini, 1914. pp. 17 y 18.

Cuadro 2: Población en edad escolar según edad, raza y nivel de instrucción (1902)

Departamento	Provincia	Edad	Raza*				Instrucción	
		6-14 años	Blanco	Indígena	Mestiza	Negro	Reciben	No Reciben
Amazonas	Chachapoyas	2329	302	751	1725	0	946	1832
Amazonas	Luya	2045	524	936	1006	0	290	2176
Amazonas	Bongara	788	85	270	571	0	206	720
Ancash	Huaraz	11232	755	7513	5196	1	3393	9472
Ancash	Huaylas	6623	668	3740	3556	0	623	9153
Ancash	Pallasca	458	8	112	433	2	127	428
Ancash	Huari	7870	472	4389	4915	0	623	9153
Ancash	Pomabamba	3387	282	1798	2118	0	730	3468
Ancash	Santa	1493	129	968	527	116	492	1248
Apurimac	Andahuaylas	5153	2882	3257	633	0	371	6401
Apurimac	Cotabambas	4847	1512	2781	2081	0	401	5993
Apurimac	Aymaraes	2003	111	961	1488	1	454	2107
Apurimac	Abancay	1377	623	651	387	0	272	1389
Apurimac	Antabamba	978	21	322	907	0	180	1070
Arequipa	Arequipa	11807	5809	4814	3046	271	5431	8509
Arequipa	La Unión	2691	1070	1693	655	0	268	3150
Arequipa	Camana	1755	644	81	1347	0	736	1336
Arequipa	Castilla	2563	1341	1853	71	4	369	2900
Arequipa	Caylloma	1811	138	1529	460	0	79	2048
Arequipa	Condesuyos	908	854	113	0	0	313	654
Arequipa	Islay	1957	644	81	1347	0	736	1336
Ayacucho	Lucanas	2491	544	1859	561	5	692	2268
Ayacucho	Ayacucho	2870	624	2627	270	3	398	31226
Ayacucho	Parinacochas	2879	742	1327	1515	105	455	3234
Ayacucho	La Mar	2841	632	3100	16	1	270	3479
Ayacucho	Cangallo	861	73	926	6	0	120	885
Ayacucho	Huanta	1840	607	1193	502	0	210	2092
Cajamarca	Cajamarca	8391	2383	3050	4793	0	2714	7512
Cajamarca	Chota	10542	1834	2877	7410	302	3252	9171
Cajamarca	Cajabamba	2492	501	822	1571	0	994	1900
Cajamarca	Celendin	2323	1085	4	1685	0	780	1994
Cajamarca	Contumaza	2889	1008	765	1718	0	803	2688
Cajamarca	Hualgayoc	8151	1836	3293	4817	3	1654	8295
Cajamarca	Jaen	1664	442	361	1052	3	465	1393
Callao	Callao	5212	1973	550	3541	292	3269	3087
Cusco	Canchis	3601	422	3673	697	0	594	4198
Cusco	Anta	3107	373	2302	1480	0	308	3847
Cusco	Paruro	3811	1065	1947	1430	1	1153	3290

Cusco	Quispicanchis	2995	301	2853	878	0	274	3758
Cusco	Acomayo	2569	458	2088	728	0	460	2814
Cusco	Cusco	3530	1533	1138	1167	3	1067	2774
Cusco	Urubamba	2778	873	1508	1054	3	433	3005
Cusco	Calca	2088	531	1654	750	0	294	2641
Cusco	Chumbivilcas	455	93	276	140	0	51	458
Cusco	Canas	1259	303	1188	107	0	242	1358
Cusco	Paucartambo	827	161	658	206	0	119	906
Cusco	La Convencion	516	93	276	140	0	155	471
Huancavelica	Angaraes	2449	930	1644	484	0	265	2793
Huancavelica	Huancavelica	1875	426	1756	201	0	467	1916
Huancavelica	Tayacaja	1337	97	1415	185	0	147	1549
Huancavelica	Castrovirreina	2233	254	1568	768	3	452	2141
Huanuco	Huamalies	2796	76	1957	1183	119	356	2970
Huanuco	Huanuco	5569	552	4143	1770	4	935	5534
Huanuco	Dos de Mayo	3014	21	2500	819	0	290	3050
Ica	Ica	2504	348	1754	747	74	1302	1621
Ica	Chincha	3451	330	2789	617	279	1380	2635
Ica	Pisco	1540	254	781	755	135	742	1183
Junin	Jauja	8855	79	6279	4333	146	3078	7759
Junin	Huancayo	9858	1260	4363	1972	2	2144	9979
Junin	Tarma	5325	400	4363	1972	1	1552	5184
La Libertad	Trujillo	5187	1055	1759	3174	206	2940	3254
La Libertad	Pataz	4209	385	2679	2188	0	828	4424
La Libertad	Santiago de Chuco	2351	55	286	2472	14	618	2209
La Libertad	Otuzco	4749	87	1173	4422	0	1271	4411
La Libertad	Huamachuco	1727	385	2679	2188	0	412	1772
La Libertad	Pacasmayo	2919	482	1008	1938	32	1401	2059
Lambayeque	Chiclayo	5680	530	2781	3160	147	2500	4118
Lambayeque	Lambayeque	4623	351	2905	2146	99	1681	3820
Lima	Huarochari	3154						
Lima	Canta	3196	126	2903	661	12	2212	1490
Lima	Yauyos	3508	2	3682	756	0	788	3652
Lima	Lima	21450	9823	6452	8492	1577	12261	14083
Lima	Chancay	7390	911	5986	1719	285	2759	6142
Lima	Cañete	4501	109	4127	634	548	1431	3987
Ancash	Cajatambo (?)	4904	191	3209	2250	28	1385	4293
Loreto	Bajo Amazonas	1383	184	185	1235	12	373	1243
Loreto	Ucayali	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Loreto	Alto Amazonas	184	25	20	145	0	108	82
Moquegua	Moquegua	4024	1015	2905	817	96	980	3853
Junin	Pasco	3855	90	3774	677	4	326	4219
Piura	Piura	9012	624	6848	2538	292	2693	7609

Piura	Paita	6509	525	1835	5459	114	1129	6804
Piura	Huancabamba	2519	374	1500	1120	1	521	2474
Piura	Ayabaca	2663	1273	628	1324	0	221	3004
Puno	Chucuito	1283	274	646	573	0	648	845
Puno	Puno	5425	1235	5331	633	2	774	6427
Puno	Azangaro	2698	351	2565	468	0	263	3121
Puno	Carabaya	428	43	400	62	0	22	483
Puno	Ayaviri	2568	227	2897	117	0	103	3138
Puno	Lampa	1531	180	1719	59	0	92	1866
Puno	Huancane	1522	244	1377	150	0	243	1528
Puno	Sandia	819	200	619	161	14	127	867
San Martin	San Martin	2180	59	554	2034	0	803	1844
San Martin	Moyobamba	2645	1038	136	1915	0	1546	1543
San Martin	Huallaga	1431	5	483	1104	0	113	1459
Tacna	Tacna	821	312	473	64	148	263	734
Tacna	Tarata	650	136	603	146	0	196	689
Tumbes	Tumbes	976	181	421	526	67	450	745
<b>TOTAL</b>		<b>342537</b>	<b>67478</b>	<b>193788</b>	<b>144036</b>	<b>5577</b>	<b>95857</b>	<b>345892</b>
			19.699	56.5743	42.0498	1.628		

n.d. = No remitió datos

**Fuente:**Elaboración propia con base en los datos del censo escolar de 1902 (Dirección de Primera Enseñanza, 1903).

\* Los desagregados por raza contemplan la población escolar total, que estaba conformada por la población de 4 a 6 años de edad y de 6 a 14 años. En la columna anterior, como se ve, sólo se ha considerado estos últimos.

**Cuadro 3: Escuelas elementales y centros escolares entre 1902 y 1920**

	CE	EE	Particulares	Debieron Funcionar	Funcionaron	No funcionaron
1902	226	1530				
1906	91	2060	465	2393	2157	236
1907	170	2092	416	2346	2262	101
1908	194	2145	Sin datos	2436	2339	105
1909				2438	2159	279
1910				2037	2002	35
1911				2049	2005	44
1912				2253	2203	50
1913				2259	2259	17
1914					2219	
1915	220	2056				
1916	227	2169				
1917	227	2095				
1918	328	2385				
1919	332	2674				
1920	363	2744				

**Fuente:** Elaboración propia con base en los datos del Censo Escolar de 1902 (Dirección de Primera Enseñanza, 1903); Justicia, *Memoria*, 1906-1914; Gardini, 1914. p. 15.

**Cuadro 4: Escuelas presupuestadas por el Ministerio por regiones naturales (1902-1918)**

<b>Número de escuelas</b>				
	<b>1902</b>	<b>1906</b>	<b>1912</b>	<b>1918</b>
Costa	534	675	638	817
Sierra	972	1380	1144	1714
Selva	38	144	124	214
<b>Total</b>	<b>1544</b>	<b>2199</b>	<b>1906</b>	<b>2745</b>

<b>Distribución porcentual de escuelas</b>				
	<b>1902</b>	<b>1906</b>	<b>1912</b>	<b>1918</b>
Costa	34.6%	30.7%	33.5%	29.8%
Sierra	63.0%	62.8%	60.0%	62.4%
Selva	2.5%	6.5%	6.5%	7.8%

<b>Variación porcentual del número de escuelas</b>				
	<b>1902</b>	<b>1906</b>	<b>1912</b>	<b>1918</b>
Costa		26%	-5%	28%
Sierra		42%	-17%	50%
Selva		279%	-14%	73%

**Fuente:** Elaboración propia con base en el censo escolar de 1902 (Dirección de Primera Enseñanza, 1903); Dirección de Primera Enseñanza, Presupuesto Administrativo, 1906, 1912, 1918.

Cuadro 5: Escuelas elementales y centros escolares por departamento

Región	Ubicación	Departamento	Escuelas Elementales				Centros Escolares			
			1902	1906	1912	1918	1902	1906	1912	1920
Costa	Sur	Tacna	6	12	28	30	1	2	4	5
Selva	Norte	San Martín		59	53	70		3	6	11
Sierra	Sur	Arequipa	125	217	194	241	4	4	10	17
Costa	Sur	Moquegua	11	21	24	41	3	2	2	3
Selva	Oriente	Amazonas	2	51	46	67	0	2	6	7
Sierra	Centro	Huánuco	22	74	56	125	4	4	8	12
Costa	Norte	Tumbes	11	5	6	8	0	2	2	1
Costa	Sur	Ica	17	55	54	63	29	4	6	8
Sierra	Norte	Ancash	162	201	178	274	49	5	14	42
Costa	Centro	Lima	295	284	279	310	7	9	23	53
Sierra	Sur	Apurímac	53	92	79	100	2	4	5	6
Costa	Norte	La Libertad	108	136	108	142	10	8	20	22
Costa	Norte	Piura	38	106	89	112	20	4	10	12
Sierra	Centro	Junín	177	127	126	216	14	5	7	17
Sierra	Sur	Cuzco	111	197	153	185	20	8	12	30
Sierra	Sur	Ayacucho	78	107	90	122	6	4	9	10
Sierra	Norte	Cajamarca	156	159	128	174	10	5	20	28
Costa	Norte	Lambayeque	38	49	44	44	5	4	6	13
Selva	Oriente	Loreto	36	34	25	52	17	4	6	11
Sierra	Centro	Huancavelica	35	61	42	72	5	1	6	11
Sierra	Sur	Puno	53	145	98	128	11	4	8	15
Costa	Centro	Callao	10	7	6	9	0	2	2	3
Selva	Oriente	Madre de Dios	-	-	-	1	-	-	-	-
<b>TOTALES</b>			<b>1544</b>	<b>2199</b>	<b>1906</b>	<b>2586</b>	<b>217</b>	<b>0</b>	<b>192</b>	<b>0</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en el censo escolar de 1902 (Dirección de Primera Enseñanza, 1903); Dirección de Primera Enseñanza, Presupuesto Administrativo, 1906, 1912, 1918.

Cuadro 6: Expansión de escuelas fiscales por provincias entre 1902 y 1918

Región	Departamento	Provincia	1902	1906	1912	1915	1918
Costa	Callao	Callao	10	7	6	8	9
Costa	Ica	Ica	4	23	27	31	29
Costa	Ica	Chincha	4	21	16	20	22
Costa	Ica	Pisco	9	11	11	13	12
Costa	La Libertad	Trujillo	29	33	29	37	33
Costa	La Libertad	Pataz	n.d.	30	20	22	18
Costa	La Libertad	Santiago de Chuco	13	21	19	21	28
Costa	La Libertad	Otuzco	41	18	16	18	26
Costa	La Libertad	Huamachuco	10	16	15	17	19
Costa	La Libertad	Pacasmayo	15	18	9		10
Costa	La Libertad	Bolívar	n.e.	n.e.	n.e.	n.e.	8
Costa	Lambayeque	Chiclayo	22	25	23	26	21
Costa	Lambayeque	Lambayeque	16	24	21	27	23
Costa	Lima	Huarochari	65	64	51	66	74
Costa	Lima	Canta	62	53	49	51	57
Costa	Lima	Yauyos	67	49	45	50	58
Costa	Lima	Lima	38	41	40	61	52
Costa	Lima	Chancay	44	46	38	43	39
Costa	Lima	Cañete	17	31	29	31	30
Costa	Moquegua	Moquegua	11	21	24	27	41
Costa	Piura	Piura	16	34	30	32	36
Costa	Piura	Paita	18	35	18	19	18
Costa	Piura	Huancabamba	2	20	16	18	20
Costa	Piura	Ayabaca	2	17	15	17	17
Costa	Piura	Sullana	n.e.	n.e.	10	13	21
Costa	Tacna	Tacna	6	12	15	17	17
Costa	Tacna	Tarata	6	10	13	15	13
Costa	Tumbes	Tumbes	5	5	6	9	8
Selva	Amazonas	Chachapoyas	0	17	22	27	31
Selva	Amazonas	Luya	0	10	14	16	21
Selva	Amazonas	Bongara	2	24	10	13	15
Selva	Loreto	Bajo Amazonas	8	13	12	14	16
Selva	Loreto	Ucayali	1	15	11	16	25
Selva	Loreto	Alto Amazonas	3	6	2	4	11
Selva	San Martín	San Martín	13	28	24	26	36
Selva	San Martín	Moyobamba	1	16	18	19	19
Selva	San Martín	Huallaga	8	15	11	13	15
Sierra	Ancash	Huaraz	48	57	55	64	70
Sierra	Ancash	Huaylas	25	23	25	28	32
Sierra	Ancash	Pallasca	23	25	21	24	28

Sierra	Ancash	Bolognesi	n.e.	32	20	22	30
Sierra	Ancash	Huari	14	18	19	23	22
Sierra	Ancash	Pomabamba	9	23	19	26	27
Sierra	Ancash	Santa	10	23	19	21	22
Sierra	Ancash	Yungay (?)	n.e.	19	18	21	24
Sierra	Ancash	Cajatambo (?)	22	30	9	13	19
Sierra	Apurimac	Andahuaylas	12	27	25	30	33
Sierra	Apurimac	Cotabambas	18	23	18	18	24
Sierra	Apurimac	Aymaraes	12	15	17	20	22
Sierra	Apurimac	Abancay	9	14	12	15	13
Sierra	Apurimac	Antabamba	2	13	7	8	8
Sierra	Arequipa	Arequipa	72	69	72	79	81
Sierra	Arequipa	La Unión	11	26	24	28	30
Sierra	Arequipa	Camana	n.d.	23	23	26	34
Sierra	Arequipa	Castilla	16	28	23	23	31
Sierra	Arequipa	Caylloma	n.d.	38	22	23	27
Sierra	Arequipa	Condesuyos	7	15	16	17	20
Sierra	Arequipa	Islay	19	18	14	17	18
Sierra	Ayacucho	Lucanas	38	32	20	23	29
Sierra	Ayacucho	Ayacucho/Huamanga	14	16	16	20	22
Sierra	Ayacucho	Parinacochas	n.d.	24	15	18	19
Sierra	Ayacucho	La Mar	9	11	10	11	9
Sierra	Ayacucho	Cangallo	14	15	10	10	11
Sierra	Ayacucho	Fajardo	n.e.	n.e.	10	10	14
Sierra	Ayacucho	Huanta	5	9	9	11	18
Sierra	Cajamarca	Cajamarca	26	18	29	34	34
Sierra	Cajamarca	Chota	53	33	25	26	33
Sierra	Cajamarca	Cajabamba	20	21	17	20	21
Sierra	Cajamarca	Celendin	17	25	16	19	24
Sierra	Cajamarca	Contumaza	10	17	15	18	26
Sierra	Cajamarca	Hualgayoc	17	16	9	16	15
Sierra	Cajamarca	Cutervo	n.e.	n.e.	9	12	11
Sierra	Cajamarca	Jaen	13	29	8	10	10
Sierra	Cusco	Canchis	10	25	21	23	22
Sierra	Cusco	Anta	12	20	20	23	22
Sierra	Cusco	Paruro	9	14	19	10	15
Sierra	Cusco	Quispicanchis	14	24	18	20	20
Sierra	Cusco	Acomayo	9	17	15	16	16
Sierra	Cusco	Cusco	12	12	13	17	15
Sierra	Cusco	Urubamba	15	19	13	16	18
Sierra	Cusco	Calca	8	19	9	11	13
Sierra	Cusco	Chumbivilcas	7	12	8	10	9
Sierra	Cusco	Canas	8	18	7	8	10

Sierra	Cusco	Paucartambo	5	8	6	8	5
Sierra	Cusco	La Convencion	3	9	4	9	10
Sierra	Cusco	Espinar	n.e.	n.e.	n.e.	n.e.	10
Sierra	Huancavelica	Angaraes	4	14	12	14	18
Sierra	Huancavelica	Huancavelica	13	18	11	11	13
Sierra	Huancavelica	Tayacaja	12	15	11	14	28
Sierra	Huancavelica	Castrovirreina	2	14	8	13	13
Sierra	Huanuco	Ambo	n.e.	n.e.	n.e.	11	17
Sierra	Huanuco	Huamalies	2	32	21	20	32
Sierra	Huanuco	Huanuco	15	17	18	18	29
Sierra	Huanuco	Marañon	n.e.	n.e.	n.e.	8	13
Sierra	Huanuco	Dos de Mayo	7	25	17	19	34
Sierra	Junin	Jauja	84	39	45	58	63
Sierra	Junin	Huancayo	37	35	35	38	45
Sierra	Junin	Tarma	39	53	33	49	53
Sierra	Junin	Yauli	n.e.	n.e.	13	15	20
Sierra	Junin	Pasco	17	22	20	23	35
Sierra	Puno	Chucuito	13	31	25	27	25
Sierra	Puno	Puno	14	25	17	19	29
Sierra	Puno	Azangaro	11	24	16	20	24
Sierra	Puno	Carabaya	0	10	10	10	9
Sierra	Puno	Ayaviri	3	19	9	11	16
Sierra	Puno	Lampa	9	12	9	10	9
Sierra	Puno	Huancane	n.d.	14	7	7	12
Sierra	Puno	Sandia	3	10	5	5	4
TOTAL			1530	2280	1926	2252	2585
PROMEDIO TOTAL			33	45	37	42	47

n.d. = No envió datos

n.e. = No existía la  
provincia

**Fuente:** Elaboración propia con base en el censo escolar de 1902 (Dirección de Primera Enseñanza, 1903); Dirección de Primera Enseñanza, *Presupuesto Administrativo*, 1906, 1912, 1918.

**Cuadro 7. Egresados de las escuelas normales en el país entre 1905 y 1915**

AÑO	EN de Varones - Lima			EN de Mujeres - Lima			ENM — Arequipa		
	Matric.	Aprob.	Desapro.	Matric.	Aprob.	Desapro.	Matric.	Aprob.	Desapro.
1905	61	35	26	49	35	14	43	22	21
1906	53	46	7	49	39	10	63	39	24
1907	31	24	7	49	22	27	83	82	1
1914	87	81	4	101	88	12	58	50	14
1915	92	84	6	100	95	3	67	52	2

**Fuente:** Elaboración propia con base en las memorias de los ministros de Justicia e Instrucción. Justicia, *memoria*, 1905-1907 y 1915-1915.



**Cuadro 8: Preceptores de escuelas públicas a nivel nacional entre 1906 y 1920**

Año	Normalistas	Diplomados	Sin diploma	Hombres	Mujeres	Debieron servir	Sirvieron	No sirvieron
1906	37	1094	1674	1210	1558	3030	2759	271
1907	-	-	-	1225	1719	3046	2919	127
1908	-	-	-	1262	1843	3233	3092	141
1909	-	-	-	-	-	3244	2909	335
1910	-	-	-	-	-	2804	2750	54
1911	-	-	-	-	-	2839	2800	39
1912	-	-	-	-	-	3190	3114	76
1913	-	-	-	-	-	3261	3261	40
1914	-	-	-	-	-	-	3254	-
1915	325	1774	1147	1199	2047	-	-	-
1916	365	1804	1135	-	-	-	-	-
1917	369	1864	1149	-	-	-	-	-
1918	396	2003	1483	-	-	-	-	-
1919	400	2295	1656	-	-	-	-	-
1920	303	1215	1212	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del ministerio de Justicia e Instrucción. Justicia, *Memorias*, 1906, 1907, 1908, 1914; Dirección Nacional de Estadística, 1920, p. 60; Gardini, 1914. p. 15

## Bibliografía

### Archivo

#### Archivo General de la Nación

Ministerio de Gobierno: Prefecturas

Ministerio de Justicia, Beneficencia, Instrucción y Culto: Dirección General de Enseñanza

#### Archivo Pedro Zulen (Biblioteca Nacional del Perú)

Correspondencia

Memoriales

### Documentos oficiales

Congreso de la República. *Diario de los Debates de la Cámara de Senadores: Legislatura Ordinaria de 1905*, Lima: Imprenta de El Comercio, 1905.

———. *Diario de los debates de la honorable Cámara de Diputados: Congreso Ordinario de 1904*, Lima: Imprenta de El Comercio, 1904.

———. *Diario de los debates de la honorable Cámara de Diputados: Congreso Extraordinario de 1903*, Lima: Imprenta de El Comercio, 1904.

Comisión Especial de Instrucción. *Cuestiones sobre la educación nacional formulada por la Comisión Especial encargada de elaborar un proyecto de ley orgánica de instrucción*. Lima: Litografía y Tip. Carlos Fabbri, 1910.

Dirección de Primera Enseñanza. *Presupuesto Administrativo de Instrucción Primaria para el año 1918*. Lima: Imprenta del Estado, 1918.

———. *Presupuesto Administrativo de la instrucción primaria para el año 1912*. Lima: Imprenta del Estado, 1912.

———. *Presupuesto Administrativo de la instrucción primaria para el año 1906*. Lima: Imprenta del Estado, 1906.

———. *Censo Escolar de la República del Perú correspondiente al año de 1902*. Lima: Imp. Torres Aguirre, 1903.

Dirección General de Instrucción Primaria. *Reglamento general de Instrucción Primaria*. Lima: Litografía y Tipografía Carlos Fabbri, 1908.

Dirección Nacional de Estadística y Censos. *Extracto estadístico del Perú 1920*. Lima: Oficina Tipográfica La Opinión Nacional, 1922.

Escuela Normal de Varones (Lima). *Escuela Normal de Varones*. Lima: s.n., 1905.

Ministerio de Fomento. *Memoria presentada por el ministro de Fomento para el año de 1904*. Lima: Imprenta La Industria, 1904.

———. *Memoria presentada por el director de Fomento, Dr. Carlos Larrabure i Correa al señor ministro de Fomento para los años 1907-8*. Lima: Of. Tip. de “La Opinión Nacional”, 1908.

Ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia. *Memoria que presenta el ministro de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia*, Lima: Oficina Tipográfica La Opinión Nacional, 1918.

———. *Memoria que presenta el ministro de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia*. Lima: Imprenta del Estado, 1915.

———. *Memoria presentada por el ministro de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia*

- para los años 1910. Lima: Oficina Tipográfica La Revista, 1910.
- . *Reglamento general de instrucción primaria*. Lima: Lit. y Tip. Carlos Fabbri, 1908.
- . *Memoria presentada por el ministro de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia para los años 1908. Vol. 2, Instrucción*. Lima: Imprenta Torres Aguirre, 1908.
- . *Presupuesto administrativo de la instrucción primaria para el año 1906*. Lima: Imprenta del Estado, 1906.
- . *Memoria presentada por el ministro de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia al Congreso Ordinario de 1905*. Lima: Imprenta Torres Aguirre, 1905.
- . *Memoria presentada por el ministro de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia al Congreso Ordinario de 1904*. Lima: Imprenta Torres Aguirre, 1904.
- . *Ley Orgánica de Instrucción*, Lima: El Nacional, 1901.
- . *Reglamento General de Instrucción Pública*, Lima: Imprenta del Estado, 1876.

### Libros, artículos y folletos

- Acurio, Jorge. “Sicuaní”. *El Comercio, Suplemento Monográfico en Homenaje al departamento del Cuzco*. 28 de julio de 1924, pp. 67-75.
- Aguirre, Carlos. «“Los irrecusables datos de la estadística del crimen”: la construcción del delito en la Lima de mediados del siglo XIX». En *La experiencia burguesa en el Perú (1840-1940)*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2004, pp. 115-138.
- Aguirre, Carlos y Carmen Mc Evoy (editores). *Intelectuales y Poder: Ensayos en torno a la república de las letras en el Perú e Hispanoamérica (ss. XVI-XX)*. Lima: Instituto Riva-Agüero — IFEA, 2008.
- Alaperrine, Monique. *La educación de las élites indígenas en el Perú*, Lima: IFEA-PUCP, 2007.
- Alayza Paz Soldán, Francisco. *El problema del indio en el Perú: su civilización e incorporación a la nacionalidad*. Lima: Imprenta Americana, 1928.
- Aljovín, Cristóbal. *Historia de las elecciones en el Perú: estudios sobre el gobierno representativo*. Lima: IEP, 2005.
- Álvarez-Calderón, Annalyda. «Es justicia lo que esperamos de Su Excelencia: Política indígena en Puno (1901-1927)». Lima: IEP, 2005, pp. 312-341.
- Altamirano, Carlos (ed.). *Historia de los Intelectuales en América Latina*. Buenos Aires: Katz, 2 vols, 2008-2010.
- Armas, Fernando. «Tierras, mercados y poder: el sector agrario en la primera centuria republicana». En *Compendio de historia económica del Perú. Tomo 1. Economía de la Primera Centuria Independiente*. Lima: IEP, 2011.
- Basadre, Jorge. *Historia de la República del Perú*. Lima: El Comercio, 2005, 11 vols.
- Blanchard, Kate. *The origins of the peruvian labor movement, 1883-1919*. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1982.
- Bonilla, Heraclio. «El campesinado indígena y el Perú en el contexto de la Guerra con Chile». En *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes, siglos XVIII al XX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1990, pp.209-218.
- Burga, Manuel y Alberto Flores Galindo. *Apogeo y crisis de la República Aristocrática*. Lima: Ed. Rikchay Perú, 1987.
- Capelo, Joaquín. «El problema nacional de la educación pública». Lima: La Industria, 1902.
- Castro, Augusto, *La filosofía entre nosotros: Cinco siglos de filosofía en el Perú*. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2008.

- Chacaltana, Cesareo. «Informe sobre la educación en Argentina». *La instrucción*, Año 1, número 6, (1889), pp. 85-92.
- Charle, Christophe. *Los intelectuales en el siglo XIX: precursores del pensamiento moderno*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 2000.
- Cherniavsky, Axel. «La expresión de la *durée* en la filosofía de Bergson». *Revista Latinoamericana de Filosofía*. Vol. XXXIV n° 1 (Otoño 2008), pp. 93-123.
- Chiaromonti, Gabriella. «Construir el centro, redefinir al ciudadano: restricciones del sufragio y reforma electoral en el Perú de finales del siglo XIX». En *Legitimidad, representación y alternancia en España y América Latina: las reformas electorales (1880-1930)*. México: Fideicomiso Historia de las América - El Colegio de México - Fondo de Cultura Económica, 2000, pp. 230-261.
- . «Entre autonomías y centralismo: Apuntes sobre Juntas Departamentales en Perú desde mediados del siglo XIX al 1920. El caso de Trujillo». En *Europa e Iberoamérica: Cinco siglos de Intercambios*. Sevilla: AHILA-Junta de Andalucía, 1992, Vol III, pp. 489-509.
- Contreras, Carlos. *La economía pública en el Perú después del guano y del salitre: crisis fiscal y élites económicas durante su primer siglo independiente*. Lima: IEP, 2011.
- . «El poder de gobernar y el poder de cobrar. Autoridades políticas locales en el Perú a finales del siglo XIX». En *Cultura política en los Andes*. Lima: Embajada de Francia-Instituto Francés de Estudios Andinos-Fondo Editorial de la UNMSM, 2005, pp. 155-180.
- . *Ideales democráticos, realidades autoritarias: autoridades políticas locales y descentralización en el Perú a finales del siglo XIX*. Lima: IEP, 2001.
- . «La descentralización fiscal en el Perú después de la guerra con Chile, 1886-1995». *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, n° 67-68, 1996, pp. 203-231.
- . *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP, 1994.
- Cosamalón, Jesús. «Población y mercado laboral, 1827-1940». En *Compendio de historia económica del Perú. Tomo 4. Economía de la Primera Centuria Independiente*. Lima: IEP, 2011.
- . «Identidad nacional y americanismo en el pensamiento de Manuel González Prada». En *Intelectuales y Poder: Ensayos en torno a la república de las letras en el Perú e Hispanoamérica (ss. XVI-XX)*. Lima: Instituto Riva-Agüero — IFEA, 2008, pp. 255-280.
- Cotler, Julio. *Clases, estado y nación en el Perú*. Lima: IEP, 1992.
- Davies, Thomas. *Indian integration in Peru: a half century of experience, 1900-1948. Lima*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1974.
- De la Cadena, Marisol. *Indígenas mestizos: Raza y cultura en el Cusco*. Lima: IEP, 2004.
- Degregori, Carlos Iván. *El surgimiento de Sendero Luminoso: Ayacucho 1969-1979*. Lima: IEP, 2010.
- Deustua, Alejandro. *La Cultura Nacional*. Lima: El Callao, 1937.
- . *A propósito de un cuestionario sobre la reforma de la ley de instrucción*, Lima: Imprenta M. A. Dávila, 1914.
- Deustua, José. *Intelectuales, indigenismo y descentralismo en el Perú, 1897-1931*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas, 1984.
- Drinot, Paulo. *The Allure of Labor*, Durham y Londres: DukeUniversityPress, 2011.
- Espinoza, Antonio. «Estado, comunidades locales y escuelas primarias en el departamento de Lima, Perú (1821-1905)». *Cuadernos de historia*. No. 34 (Jun. 2011), pp. 83-

- 108.
- . «Theorigins of the *Núcleos Escolares Campesinos* or clustered schools for peasants in Peru, 1945-1952 », *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, número 4, 2010.
- . «Moldeando a los ciudadanos del mañana: el proyecto educativo disciplinador en Lima, entre 1850 y 1900». En *Más allá de la dominación y la resistencia: estudios de historia peruana, siglo XVI-XX*. Lima: IEP, 2005, pp. 238-259.
- Favre, Henri. *El Indigenismo*: México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- González Prada, Manuel. «Nuestros indios». En *Pensamiento político de González Prada*. Lima: Universidad del Pacífico, 1983, pp. 65-78.
- Guzmán y Valle, Enrique. «Nuestro propósito». *La Instrucción*, Año I, Número 1, p. 2, 1889, pp. 1-2.
- Flores Galindo, Alberto. *Buscando un Inca: identidad y utopía en los Andes*. Lima: Horizonte, 1994.
- . «Arequipa y el Sur Andino». En *Obras completas*. Lima: Fundación Andina — Sur: Casas de Estudios del Socialismo, 1993, pp. 231-451.
- Fonseca, Juan. «Protestantismo, indigenismo y el mundo andino (1900-1930)». En *Más Allá de la Dominación y la resistencia: estudios de historia peruana, siglo XVI-XX*. Lima: IEP, 2005, pp. 282-311.
- Franco, Jean. *La Cultura Moderna en Hispanoamérica*. México: Grijalbo, 1985.
- Gálvez, Freddy. *La legislación en la administración educacional del Perú (1901-2000): una visión diferente en el siglo XXI*. Lima: B & R Publigráf, 2003.
- Gardini, Federico U. *La instrucción primaria en el Perú: a partir de la Ley Centralizadora de 1905*. Lima: Imprenta del "Centro Editorial", 1914.
- Gargurevich, Juan. *Historia de la prensa peruana: 1594-1990*. Lima: La Voz Ediciones, 1991.
- Goldberg, David Theo. *Racist culture: philosophy and the politics of meaning*. Oxford: Blackwell, 1993
- Guerra, François -Xavier y Antonio Annino (coord.) *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX*. México, D.F: FCE, 2003.
- Heredia, Edmundo A. «Sarmiento en Lima». En: *Boletín del Instituto Riva-Agüero*. Nro. 15 (1988), pp. 199-212.
- Kapsoli, Wilfredo. *El pensamiento de la Asociación Pro Indígena*. Lima: DR Debate Rural, 1980.
- Klaren, Peter. *Nación y sociedad en la historia del Perú*. Lima: IEP, 2004.
- Kristal, Efraín. *Una visión urbana de los Andes: génesis y desarrollo del Indigenismo en el Perú: 1848-1930*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario, 1991.
- Kuom Arce, Elizabeth. *Cuzco — Buenos Aires: Ruta de la Intelectualidad Americana (1900-1950)*. Lima: Fondo Editorial USMP, 2009.
- Jacobsen, Nils. «Pensamiento económico y políticas económicas en el Perú 1885 — 1899». En: *Estado y mercado en la formación de la economía peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2002, pp. 250-268.
- Jacobsen, Nils y Cristóbal Aljovín de Losada. «En pocas y en muchas palabras: Una perspectiva pragmática de las culturas políticas, en especial para la historia moderna de los Andes». En *Cultura política en los Andes*. Lima: Embajada de Francia-Instituto Francés de Estudios Andinos-Fondo Editorial de la UNMSM, 2005, pp. 13-40.

- Labarthe, Pedro. «Discurso académico: Pronunciado por el doctor Pedro A. Labarthe, catedrático de Pedagogía, en la apertura de la Universidad Mayor de San Marcos el 4 de abril de 1904». *La Educación Nacional: órgano de la Dirección de Primera Enseñanza*. Año IV, Nro. 37-39 (Mayo-julio, 1904), pp. 189-206.
- . «Estudios sobre educación (continuación)». *La Instrucción*, Año I, N° 13, pp. 207-208, 1889.
- Lavalle, Juan Bautista de. «La educación nacional». *La Ilustración peruana*. Año III, Nro. I. (2 de marzo de 1913), p. 4.
- Larson, Brooke. «La invención del indio iletrado: la pedagogía de la raza en los Andes bolivianos». En *Formaciones de indianidad: Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Envió (publicación electrónica), 2007, pp. 117-147.
- . *Indígenas, élites y Estado en la formación de las repúblicas andinas*. Lima: IEP-PUCP, 2002.
- Loayza, Álex y Ximena Recio. «Proyecto Educativos y la formación nacional». En *Perú-Chile/Chile-Perú: 1820-1920: desarrollos políticos, económicos y culturales*. Lima—Valparaíso: UNMSM-Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006.
- Lockey, Joseph. «La educación industrial». *Ilustración peruana*. Año V, Nro. X. (27 de agosto de 1913), pp. 264-265.
- Luna, Humberto. *Cuestiones educativas: enseñanza regional, magisterio nacional, educación indígena, educación de la mujer*. Cusco: Tip. Americana, 1911, pp. 7-19.
- Luna, Pablo F. «El civilismo y la sociedad peruana». En *El indio como sujeto y objeto de la historia latinoamericana*. Frankfurt a. M.: VervuertVerlag, 1998, pp. 71-85.
- Mallon, Florencia. *Campesino y nación: la construcción de México y Perú poscoloniales*. México, D.F.: CIESAS, 2003.
- . *Defense of Community in Peru's Central Highlands: Peasant Struggle and Capitalist Transition, 1860-1949*. Princeton: Princeton University Press, 1983.
- Manrique, Nelson. *Mercado interno y región: la Sierra Central 1820-1930*. Lima: Desco, 1987.
- . *Campesinado y Nación: Las guerrillas indígenas en la guerra con Chile*. Lima: Centro de Investigación y Capacitación (CIC), 1981.
- Mc Evoy, Carmen. «“Una sola y gran ciudad”: La tradición letrada en la obra de Francisco García Calderón». En *Intelectuales y Poder: Ensayos en torno a la república de las letras en el Perú e Hispanoamérica (ss. XVI-XX)*. Lima: Instituto Riva-Agüero — IFEA, 2008, pp. 303-333.
- . *Homos Politicus: Manuel Pardo, la política peruana y sus dilemas 1871-1878*. Lima: ONPE-IRA-IEP, 2007.
- . *La utopía republicana: Ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana (1871-1919)*. Lima: Fondo Editorial PUCP, 1997.
- . *Un proyecto nacional en el siglo XIX*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, 1994.
- Mc Evoy, Carmen y Ana María Stiven. *La República peregrina: hombres de armas y letras en América del Sur. 1800-1884*. Lima: IFEA-IEP, 2007.
- Mejía Valera, Manuel. *Fuentes para la historia de la Filosofía en el Perú*. Lima: Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1963.
- Méndez, Cecilia. «De indio a serrano: nociones de raza y geografía en el Perú (siglos XVIII-XXI)». *Histórica*. Volumen XXXV.1 (2001), pp. 53-102.
- . *Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. (Documento de Trabajo N° 56). Lima: IEP, 2000.

- Miró Quesada, Carlos. *Autopsia de los partidos político*. Lima: Ediciones Páginas Peruanas, 1961.
- Monsalve, Martín. «Industria y mercado interno, 1821-1930.» En *Compendio de historia económica del Perú. Tomo 4. Economía de la Primera Centuria Independiente*. Lima: IEP, 2011.
- . «Opinión pública, sociedad civil y la “cuestión indígena”: La Sociedad Amiga de los Indios (1867-1871)». *Contracorriente*. Vol. 7, No. 1, Otoño 2009, pp. 211-245.
- Ortiz de la Puente, S. *Proyecto sobre educación de la raza indígena*. Lima: [s.n.], 1904.
- Panfichi, Aldo. «Urbanización Temprana de Lima, 1935-1900». En: Panfichi, Aldo (ed.) *Mundos Interiores: Lima 1850-1950*. Lima: Universidad del Pacífico, 2004, pp. 15-42.
- Pardo, José. «Educación indígena». *El indio*. Lima, número 3 (1904), p. 4.
- Pesce, Luis. *Indígenas e inmigrantes*. Lima: "La Opinión Nacional", 1906.
- Pinto, Víctor. *Estadística Escolar de la República*, Lima: Imprenta de Torres Aguirre, 1890.
- Poiry, Isidore. *Conferencia de metodología a los preceptores de Lima*. Lima: Librería francesa y Casa editora Galland, 1906.
- . *La enseñanza de las lenguas vivas en los colegios*. Lima: Librería Escolar e Imprenta de E. Moreno, 1903.
- Polar, Jorge. «Discurso pronunciado ante la honorable cámara de Senadores, por el señor Ministro de Instrucción don Jorge Polar». En *Reformas de la primera enseñanza*. Lima: Librería francesa y Casa editora Galland, 1906.
- Portocarrero, Gonzalo. «El fundamento invisible: función y lugar de las ideas racistas en la República Aristocrática». En *Mundos interiores: Lima, 1850-1950*. Lima: Universidad del Pacífico, 2004, pp. 219-259.
- Prado, Javier. *El problema de la enseñanza*. Lima: Imprenta E. Moreno, 1915.
- . *Estado social del Perú durante la dominación española: Estudio Histórico-Sociológico*. Lima: Imprenta Gil, S.A, 1941 [1908]. Villarán, Manuel Vicente. *El factor económico en la educación nacional*. Lima: UNMSM, 1954 [1908].
- Quintanilla, Pablo. *Pensamiento y acción: La filosofía peruana a comienzos del siglo XX*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú — Instituto Riva-Agüero, 2009.
- Quiroz, Rubén. *La Razón Racial: Clemente Palma y el racismo a fines del siglo XIX*. Lima: Universidad Científica del Sur, 2010.
- Rama, Ángel. *La Ciudad Letrada*. Montevideo: Arca, 1998.
- Ramírez, Filiberto. *Leyes y resoluciones vigentes en materia de instrucción expedidas desde 1876*. Lima: El País, 1897.
- Rénique, José Luis. *La batalla por Puno: conflicto agrario y nación en los Andes peruanos 1866-1995*. Lima: IEP: SUR Casa de Estudios del Socialismo, 2004.
- Sabato, Hilda (coord.) *Ciudadanía política y formación de las naciones: perspectivas históricas de América Latina*. México, D.F.: El Colegio de México: Fideicomiso de Historia de las Américas - FCE, 1999.
- Salazar Bondy, Augusto. *Historia de las Ideas en el Perú Contemporáneo*. Lima: Francisco Moncloa Editores S.A., 1965.
- Sanders, Karen. *Nación y tradición: cinco discursos en torno a la nación peruana, 1885-1930*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva-Agüero; México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- [Sin autor]. «Controversia pedagógica». *La Voz del Magisterio: Revista de Pedagogía, Letras y Ciencias*. Año I, No. 7, noviembre de 1902, pp. 101-106.

- Stocking, George W. *Bones, bodies, behavior: essays on biological anthropology*. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1988.
- Tamayo, José. *Historia social del Cuzco republicano*. Lima: Universo, 1981.
- Thorp, Rosemary y Geoffrey Bertram. *Perú: 1890-1977*. Lima: Mosca Azul Editores S.R.L., 1978.
- Turner, Mark. *Republicanos Andinos*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas - Lima: IEP, 2006.
- . *From two republics to one divided: contradictions of postcolonial nationmaking in Andean Peru*. Durham: DukeUniversityPress, 1997.
- Villarán, Manuel Vicente «El factor económico en la educación nacional». En *Páginas Escogidas*. Lima: Talleres gráficos P. L. Villanueva. 1962 [1908], pp. 327-342.
- . «Las profesiones liberales en el Perú». En *Páginas Escogidas*. Lima: Talleres gráficos P. L. Villanueva. 1962 [1900], pp. 307-326.
- . «Educación nacional y la influencia extranjera». En: *Estudios sobre educación nacional*. Lima: Gil, 1922 [1908], pp. 57-



