



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

**“La Educación Racializada: Políticas educativas para indígenas a inicios
del Siglo XX. El caso de Puno”**

Tesis para optar el grado de Magíster en Historia

AUTOR

Ximena Málaga Sabogal

ASESOR

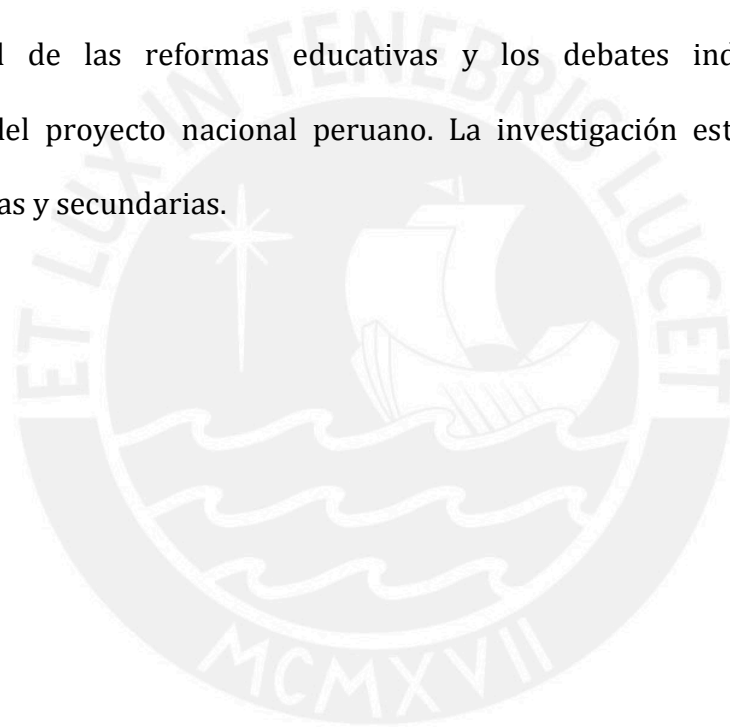
Iván Hinojosa Cortijo

LIMA – PERÚ

Setiembre, 2014

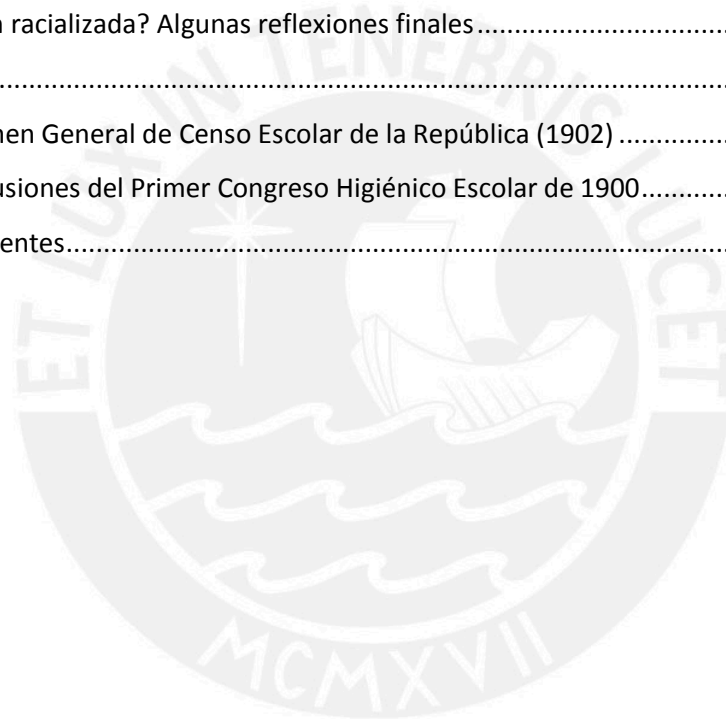
Resumen

La presente tesis gira alrededor del tema de las políticas educativas a inicios del siglo XX y especialmente de aquellas dirigidas a la población indígena. Parte de un trabajo de análisis del contexto ideológico (indigenismo), la legislación vigente (leyes y reglamentos de instrucción) y un caso concreto (Puno y la escuela de Platería) para reflexionar acerca de la imagen del indio que tenía y construía el Estado peruano, así como el papel de las reformas educativas y los debates indigenistas en la consolidación del proyecto nacional peruano. La investigación está sustentada en fuentes primarias y secundarias.



Índice de contenido

Introducción	1
1. Vientos de cambio en el altiplano	14
2. Contar, medir, aplicar: la política de las políticas	36
3. ¿Iniciativas sueltas o corriente educativa? La educación indígena aterrizada	61
¿Una educación racializada? Algunas reflexiones finales	69
Anexos.....	74
Anexo 1. Resumen General de Censo Escolar de la República (1902)	74
Anexo 2. Conclusiones del Primer Congreso Higiénico Escolar de 1900.....	75
Bibliografía y fuentes.....	93



Introducción

Como planteaba Hobsbawm hace ya mucho, los siglos no siempre se definen en cifras redondas¹. A diferencia del ejemplo europeo, el siglo XX en el Perú de breve no tuvo nada. Si seguimos la cronología ya clásica establecida por Jorge Basadre, podría decirse incluso que ya desde 1895 se estaba entrando a una etapa formativa de la sociedad peruana actual, bien entrada en el siglo². Y el año 2000 no por todos sería definido como el límite de esta época. Más allá de su duración en años, el siglo XX en el Perú ha sido testigo de transformaciones enormes y difíciles de medir, tanto en las áreas rurales como en las urbanas. Uno de los *leitmotif* que puede identificarse a lo largo de este periodo es el de un crecimiento constante de la importancia de la educación. Si bien ya desde el siglo anterior, y en parte por la influencia de las ideas positivistas en América Latina, la educación había ocupado un lugar muy importante en los debates políticos y los planteamientos teóricos de los más grandes pensadores de la región, es recién en el siglo XX que llega a encontrar una expresión real en políticas aprehensibles.

¹ Hobsbawm, 1994.

² Basadre, 2005.

³ ~~Rénique, 2003~~; Contreras, 1996.

⁴ Rénique y Deustua, 1984.

⁵ González, 2008.

La historiografía peruana coincide en afirmar que uno de los movimientos más fuertes en la sierra sur a inicios del siglo XX fue la lucha por la educación³. La educación fue la bandera de batalla del temprano movimiento indigenista, así como de los movimientos políticos simpatizantes de la izquierda en aquel entonces⁴. Aun los pensadores más liberales y los más conservadores estaban de acuerdo en el papel que jugaría la educación para sacar al país del atraso y lograr la incorporación de la “masa indígena” en la sociedad nacional⁵. Ya desde los primeros años de la República, la pregunta sobre el papel que ocuparían los indios en la configuración del Estado – Nación había preocupado a las élites gobernantes y había llevado a una serie de proyectos, la mayoría de ellos fallidos, que tendrían por fin reubicar al indio en la realidad del siglo XX.

Pero la dimensión del proyecto educativo no estaba aún definida. ¿Necesitaba el indio estar educado o bastaba con que deje ser analfabeto? ¿Cómo iba a afectar la educación del indio a las relaciones de servidumbre aún existentes en el país? ¿Convenía realmente permitir que el indio supere sus “trabas históricas” a través de la educación? ¿Era posible? Este tipo de dilemas fueron transversales al establecimiento de consensos y designios sobre la relación de políticas públicas, bienestar y ciudadanía indígena, como lo ilustra Drinot para el caso de los programas laborales⁶. Son muchas las preguntas que dieron forma al debate público en aquellos años, enarboladas tanto por los autoproclamados defensores de los indios, como por los conservadores más ortodoxos. Los protagonistas del debate – los indios mismos – no

³ Rénique, 2004; Contreras, 1996.

⁴ Rénique y Deustua, 1984.

⁵ González, 2008.

⁶ Drinot, 2011.

tenían cabida directa como interlocutores, pero todos se creían con derecho a definir su futuro y las acciones a tomar para mejorarlo.

En este sentido, cuando se hablaba de educación a inicios del siglo XX, se estaba intentando involucrar en la ecuación a sujetos anteriormente excluidos de algo que se consideraba un privilegio. Si bien, en muchos casos, y especialmente ya en épocas posteriores, los pedidos y presiones de grupos políticos e incluso de élites, tuvieron más relevancia que las acciones estatales, a inicios de siglo aún podía notarse una iniciativa mayor por parte del Estado. Una ecuación de este tipo puede resultar engañosa – como veremos con detalle más adelante – en tanto invisibiliza las vinculaciones estrechas (o aún presencia de las mismas personas) entre estos grupos de élite y los altos funcionarios estatales. De todas maneras, sería mezquino no reconocer la importancia del impulso estatal en estos primeros años. Es cierto que las iniciativas particulares y las “escuelas modelo” fueron pan de cada día, pero sin un empuje constante en términos de políticas concretas por parte del Estado, éstas no habrían encontrado un esqueleto más consistente⁷. Como veremos a lo largo de la investigación, muchas veces estos dos tipos de acercamiento a la educación se contrapondrán, para coincidir en momentos clave.

En un principio había pensado centrarme en los años 20 y 30 (básicamente el Oncenio de Leguía y sus consecuencias) guiada – debo admitir – por una suerte de idea romántica, no ajena a la antropología, que existe acerca del contexto del reconocimiento de las comunidades campesinas y de la “Patria Nueva” leguista como un periodo, al menos al principio, de florecimiento del primer indigenismo y de aires

⁷ Contreras, 1996.

nuevos en la política peruana. Obviamente, no es ningún secreto lo que pasó después – el autoritarismo populista que caracterizó al Oncenio desde muy temprano – y muy pronto en la investigación me di cuenta que lo que yo había planteado apenas como unos antecedentes, se terminó convirtiendo en el eje de mi trabajo. Considero que las primeras dos décadas del siglo XX aportaron mucho más en términos de progresos y reformas educativas, que los siguientes quince años del leguismo y sus rezagos. Basta una mirada a las memorias del ramo de Instrucción de los 1900 y 1910, para darse cuenta de que no se trata necesariamente de una cuestión de peso en términos estadísticos: como bien decía Contreras, las cifras no son apabullantes en este periodo que él llama civilista, pero el constante debate y la puesta en escena del tema educativo como la panacea de todos los males de la sociedad peruana sin duda no tienen precedentes⁸.

A pesar de esta aclaración, es inevitable reconocer que el año de 1920 es crucial en el estudio de la sociedad rural en el Perú por ser el año del reconocimiento oficial de las comunidades indígenas como entidades unívocas, colectivas y usufructuarias de territorios compartidos. La comunidad indígena pasa a constituir una realidad jurídica, realidad que le había sido negada desde fines de la colonia. Incluso más allá de las consecuencias concretas de este reconocimiento, que a decir verdad demoraron en hacerse sentir, el peso simbólico del mismo sí fue notorio. El movimiento indigenista – alentado por el discurso incaico reivindicativo aunque falaz de Augusto B. Leguía – se hizo más fuerte que nunca y la lucha por la educación llegó a su momento más encarnizado en términos discursivos.

⁸ Contreras, 1996.

Las disposiciones dispersas respecto a las escuelas y colegios en zonas rurales (que se identificaban casi automáticamente con centros educativos para indígenas a pesar de que la realidad rural era mucho más compleja) empezaron a tomar la forma de políticas ordenadas ya desde inicios del siglo XX. Las voces de denuncia, que se perciben en todos los documentos y memorias de la época, hacían notar que no se podía contar con las élites tradicionales para realizar los cambios necesarios en la sociedad rural y para la alfabetización e instrucción del indio. Era evidente que estos grupos no tenían entre sus prioridades la educación de los indios, o, peor aún, se declaraban decisivamente en contra de la misma. Así como ya los primeros indigenistas ponían en agenda la educación como la estrategia a través de la cual los indios podrían ser incorporados a la nación, los terratenientes y poderosos locales veían en ella un peligro latente de reversión de estructuras. Para citar un clásico trabajo antropológico, tenían miedo de que los indios se *desubiquen*, y al estar “fuera de su lugar” se conviertan en una fuente de contaminación en el campo⁹.

Sin embargo, sería superficial y aún injusto, dejar la descripción del contexto y del papel de las élites en este momento. Estos mismos grupos de poder fueron también muchas veces los focos de difusión de ideas progresistas, aún entre las élites regionales del interior del país. Los más grandes educadores y reformadores de la educación de esta época estuvieron muchas veces vinculados de manera cercana con estos grupos o aún procedían de ellos. Y es que – nuevamente – sería difícil evitar este tipo de superposiciones en una sociedad en la que los grupos letrados (no sólo alfabetos) eran aún muy escasos.

⁹ Douglas, 1973.

El inicio del siglo XX puede ser presentado como el momento en el que la beneficencia y las acciones dispersas de caridad empiezan a tornarse en un sistema de ayuda basado en principios de un Estado responsable por sus ciudadanos, no solo en el sector de instrucción. Me atrevería a afirmar incluso que son los años que ven nacer a las políticas sociales como tales, siendo las educativas las más notorias en su momento.

En este contexto, la región altiplánica peruana se pinta junto con Cusco como el centro del debate sobre la educación para indígenas. Los intelectuales puneños invierten todos sus esfuerzos en demostrar a la sociedad nacional – encarnada en su Lima centralista – que los indígenas se merecen una mejora de oportunidades de vida a través de un sistema educativo diseñado especialmente para satisfacer sus necesidades. En ese sentido, se trataban de desarrollar las premisas de un rudimento de régimen ciudadano especial, pero de forma aun precaria. Se instauran en las zonas rurales escuelas para indígenas, mientras en la ciudad de Puno se establecen los colegios para hijos de indígenas que desean continuar su educación.

Por su gran población indígena, Puno resulta el espacio idóneo para todo tipo de ensayos de políticas educativas y sociales dirigidas a este grupo. La temprana presencia de otras religiones, como la adventista, se convierte también en un motivo de experimentación educacional en la zona. La referencia a Puno es constante a lo largo de los documentos que he revisado para esta investigación, pero decir que la elección de Puno como foco fue una consecuencia de lo hallado en las fuentes sería alejarse de la realidad.

Elegí centrarme en el caso de Puno por motivos que se vinculan también a mi trayectoria académica más amplia como antropóloga. Mi primera investigación “independiente” – la que realicé en el marco de mi tesis de licenciatura¹⁰ – me llevó a acercarme a la zona y a interactuar a diario con los grupos de historiadores locales (aquellos que en la antropología clásica se denominaban “expertos tradicionales”) que tenían mucha influencia en la formación de una identidad y de una memoria en Juli, una pequeña ciudad a medio camino entre Puno, la capital, y la frontera actual con Bolivia. Las monografías regionales a las que tuve acceso hacían constante referencia a una visión heroica de la historia regional, en la cual las presiones de las élites locales habrían sido esenciales para la consecución de cambios y transformaciones en las áreas rurales. Aún hoy, muchas de las personas con las que conversé – y que pertenecen sin duda a una élite local establecida de antaño – consideran que es tarea de una élite letrada (muchas veces correspondiente en apellido y ascendencia a las antiguas élites terratenientes) el luchar por la mejora constante de las condiciones de vida de los indígenas. O “la gente del campo”, claro: hoy en día ya dejó de ser políticamente correcto, aun en Juli, el utilizar la palabra “indio” o “indígena”.

Uno de los colegios más grandes y más antiguos de Juli es el “Telésforo Catacora”, que con su nombre hace honor a la memoria de uno de los primeros educadores indígenas de Puno que llegó a convertirse en un símbolo para toda la región. Un poco por curiosidad, un poco por una pretensión de rigurosidad de investigación, me pasé mis primeras semanas en Juli intentando darle forma a un cuadro más completo de la

¹⁰ Málaga Sabogal, 2011

historia regional que, debo admitir y quizás por deformación profesional, no había considerado indispensable antes de mi “salida al campo”.

Es así que ambas motivaciones de estudio – por un lado, la época en la cual la educación se convierte en un proyecto nacional y toma forma a través de políticas concretas, y por el otro, mi interés personal por la región de Puno – me llevaron a encontrar un cruce que las satisficiera y que resultó funcionar aún tras la investigación.

El estudio histórico del diseño, implementación y desarrollo de las políticas públicas en nuestro país puede darnos luces sobre una serie de procesos que van más allá de lo administrativo o burocrático. El valor que se le da a la educación en el proyecto civilizador de las repúblicas ha sido reconocido desde hace mucho y ha implicado una idea de a dónde queremos llegar como nación. La pregunta por los alcances y sentidos de este proyecto sigue siendo válida hoy.

A manera de hipótesis y respaldándome en el trabajo de investigación realizado, sostengo que a través de las políticas educativas instituidas en las primeras décadas del siglo XX en Puno se buscaba construir un sujeto indígena que responda a las necesidades de definición de un Estado Nación y a la modernización en curso. La indefinición de un proyecto nacional es la que habría llevado a una serie de contradicciones y limitaciones en el diseño de estas políticas. Considero, además, que el movimiento indigenista y, en parte, lo que Flores Galindo y Burga llamaron “la gran sublevación indígena del Sur” tuvieron una gran repercusión en la forma, diseño e

implementación de las políticas educativas para indígenas en el periodo abordado¹¹. Si bien en algunos momentos dentro de este periodo las iniciativas particulares y las disposiciones estatales acerca de la educación siguieron caminos separados, intento centrarme más en los puntos de fusión y en las consecuencias que estas fusiones tuvieron.

A fin de analizar la construcción de un sujeto indígena a partir de las políticas educativas promovidas y ahondar en las dinámicas de estas políticas, voy a identificar las políticas educativas para indígenas que se implementaron en las dos primeras décadas del siglo XX en Puno y su relación con políticas nacionales y macro regionales; investigar las formas de promoción de estas políticas y a los actores involucrados en este proceso, así como las relaciones que éstos establecieron con el movimiento indigenista de la época; ahondar en la forma de funcionamiento de una escuela para indígenas e hijos de indígenas en Puno; problematizar, a partir de datos estadísticos y normativas vigentes, la noción de indígena utilizada en la aplicación de estas políticas; e indagar acerca de la recepción de estas políticas en las zonas y públicos objetivos de las mismas, así como en la sociedad civil y esfera pública del momento.

En el marco de la investigación he revisado la documentación oficial relacionada a instrucción disponible tanto en el Archivo General de la Nación, como en el Archivo Regional de Puno (memorias, estadísticas escolares, propuestas legislativas, etc.), así como los Mensajes a la Nación de los gobernantes de turno. Otra fuente importante fue el fondo de prefectura que revisé también en ambos archivos. Lastimosamente, debido al incendio del que fue víctima el archivo de Puno hace ya muchos años, hubo

¹¹ Flores Galindo y Burga, 1991 [1980].

algunos documentos que – por estar incompletos o muy dañados – no pudieron ser incorporados del todo en la investigación. Los documentos relacionados al desarrollo de la escuela de Platería y la Granja Escolar de Salcedo fueron revisados en el archivo de Puno. Sin el gentil apoyo de Víctor Begazo, en Puno, y Alejandra Cuya, en Lima, el trabajo de archivo hubiera sido mucho más difícil para mí.

En la revisión de la bibliografía secundaria me sirvió de mucho la familiaridad con el tema que debo en parte a Marco Curátola (quien fue mi asesor hace unos años en la tesis de licenciatura) y a las pacientes recomendaciones y comentarios del asesor de esta tesis, Iván Hinojosa. Sin la constante compañía de Makena Ulfe y la presión preocupada de mi familia y de Piotr Turlej, me hubiera resultado casi imposible terminar esta investigación.

El trabajo increíble de Dan Hazen ha sido una guía constante en todo el proceso de recopilación de información y su tesis doctoral “The awakening of Puno” abrió mi mirada a muchos problemas y matices del inicio de siglo en Puno. No sin motivo ha sido ésta la tesis más copiada – más o menos fielmente y con mayor o menor reconocimiento de la fuente – por muchos de los estudiosos del tema en la zona. Si bien a veces utilizamos las mismas fuentes, he intentado que la relación con el texto de Hazen sea una de diálogo, por lo cual aparecerá muchas veces citado en estas páginas.

En ciertos momentos de la investigación, y especialmente en la etapa final de procesamiento y análisis de datos, se me ha hecho difícil llegar a conclusiones contundentes a partir de las fuentes halladas. Al principio esto me preocupaba, pensaba que me faltaba algo o que estaba haciendo algo mal. Obviamente, lo segundo

no puede descartarse, pero después de muchas dudas y crisis vocacionales, llegué a la conclusión que no era mi deformación profesional antropológica la que me volvía alérgica a las generalizaciones, sino que se trataba de una reacción natural frente a un intento de construcción de un relato fluido a partir de fuentes fragmentadas y discursos parciales. Y que los historiadores también debían compartir estas dudas. Cuando se pone en “tiempo pasado” ciertas oraciones, estas adquieren un cariz de afirmación certera que no necesariamente les corresponde. Para evitarlo, he intentado fragmentar un poco la narración y evitar saltos lógicos grandes en mi análisis y mis reflexiones. En este sentido, considero que todo trabajo de investigación histórica preserva siempre un sabor a ensayo, a idea analítica solo hasta cierto punto anclada en aquello que denominamos *realidad*. Siguiendo a Croce, en una afirmación que se puede considerar a estas alturas un refrán, la historia es siempre historia contemporánea, y así, a lo largo de este ensayo intento dialogar tanto con fuentes de la época estudiada como con investigaciones históricas y antropológicas posteriores o aun recientes.

A pesar de este intento mío de ruptura con realidades históricas totales, me fue inevitable utilizar una presentación clásica de tesis que al menos pretende lograr una lectura más fácil y sistemática del tema. Así, la presentación de la investigación se estructura en tres capítulos. El primer capítulo aborda el contexto de partida: las primeras décadas del siglo XX en la región de Puno. El énfasis está puesto en los años anteriores al Oncenio de Augusto B. Leguía por sentar los fundamentos para los cambios abordados en la tesis. También se presenta el contexto de surgimiento del

movimiento indigenista en Puno para poder identificar a los actores claves de los cambios que se analizarán en la tesis.

El segundo capítulo aborda ya de manera directa el tema de las políticas: cómo, quién y desde dónde planteaba propuestas y maneras de concretarlas durante los años estudiados. En este capítulo se revisa además el aparato legal vinculado al nacimiento y promulgación de las políticas en cuestión: discursos, decretos, leyes, ordenanzas sobre educación en general y sobre educación para indígenas en particular son presentados en esta sección. El partir de estas fuentes me permite abordar el tema de la definición del sujeto indígena por y para las políticas estudiadas.

El breve tercer capítulo más que centrarse en las formas de concreción y puesta en marcha de las políticas propuestas, aborda el caso de una iniciativa particular que logró dialogar con la legislación vigente. Si bien muchos de los proyectos y del aparato legal nunca llegaron a encontrar una contraparte práctica, no faltaron iniciativas concretas que lograron llevar a cabo transformaciones a pequeña y no tan pequeña escala. En esta parte de la tesis presentaré el caso de una escuela para indígenas de los alrededores de Puno. Lastimosamente las fuentes para este capítulo resultaron escasas, lo cual me llevó a reformular la propuesta inicial de la tesis que otorgaba a esta parte de la investigación la mayor importancia.

Intento cerrar esta investigación, a modo de conclusión y reflexiones finales, con la difícil pregunta sobre el *sentido* de las políticas educativas para indígenas en esta época en la región altiplánica peruana. Las críticas de las que estas políticas fueron víctimas en su momento son analizadas, aunque no todo fueron críticas y la recepción

en general debe ser estudiada para conseguir un cuadro más completo de lo sucedido. ¿Se pueden medir las consecuencias de las políticas implementadas en esta época? Será difícil, pero es necesario plantearse esta pregunta no solo a nivel estadístico, sino de transformaciones de imaginarios. Finalmente, me interesa saber qué tanta relación hubo entre las políticas educativas planteadas en este momento y una idea de nación peruana que se iba consolidando en estos años.



1. Vientos de cambio en el altiplano

Desde que la “forma occidental” de contar el tiempo se hizo hegemónica, los inicios calendarios de un nuevo siglo estaban rodeados de un aura mística de posibilidades de transformación. Más allá de que la forma de medir el tiempo parta en verdad de un consenso, la fuerza simbólica de un nuevo inicio ha fascinado a poderosos y gente de a pie por igual. El año 1900 en Puno no fue diferente. Y, en esta ocasión, no se trató – para bien o para mal – de una esperanza vana. A lo largo del siglo XX, el altiplano ha pasado por una serie de transformaciones que lo llevaron a tomar la forma que tiene hoy, no solo en el plano de definiciones políticas o regionales, sino en el plano social. Según Hazen, el principal estudioso sobre los primeros cincuenta años del siglo XX en esta zona, los cambios comenzaron a precipitarse recién al final del siglo anterior, mientras que el periodo colonial se vio inscrito en lo que denominaríamos – siguiendo a Braudel – cambios de larga duración¹².

Nils Jacobsen presenta en *Ilusiones de la transición* el panorama general de estos cambios, especialmente en el aspecto económico, para la región altiplánica de Azángaro¹³. En las páginas del libro de Jacobsen, la educación y las políticas educativas

¹² Hazen, 1984.

¹³ Jacobsen, 2013 [1993].

ocupan apenas un lugar circunstancial, pero su trabajo puede servirnos como una introducción a las complejas interacciones sociales y económicas del altiplano entre 1780 (crisis del Estado colonial) y 1930. El autor afirma que esta etapa fue testigo de un cambio muy importante en la economía y configuración social del altiplano al marcar la transición de una economía minera a una ganadera, pasando por el boom de las lanas y reconfigurando el panorama de la región.

La economía nunca está desvinculada de las relaciones de poder y en el altiplano esto se hacía aún más notorio con las redes de intercambio y acopio de las lanas que se basaban no solo – y quizás ni siquiera en primera instancia – en intereses económicos, sino en vínculos de parentesco, compadrazgo y favores. En medio de esta situación, los indígenas – cuya definición problematizaremos más adelante – ocupaban un lugar subordinado pero no tan inamovible como podría parecer a primera vista. La participación en el comercio de las lanas otorgaba a los indígenas más “ricos” la posibilidad de escapar a la red de opresión que circundaba a sus congéneres, aunque este escape era siempre relativo.

Según Jacobsen, los hacendados “mestizos” o mistis funcionaban como bisagras entre la población indígena ganadera y las casas comerciales de Arequipa y de las ciudades en general. Los acopiadores de lana se constituían así en un contacto directo a nivel vertical – remediando de alguna manera la hipótesis del “triángulo sin base” de Julio Cotler¹⁴. Así, si bien los indígenas estaban conectados a un circuito mundial de producción y transformación de las lanas, no lo estaban de forma horizontal ni directa y dependían de los hacendados y de otros acopiadores para sacar su lana al mercado.

¹⁴ Cotler, 1969.

Claro que Jacobsen está hablando de Azángaro y hace un especial énfasis en evitar las generalizaciones, inclusive para el resto del Altiplano. Las zonas en las cuales la ganadería no era la principal actividad tenían una dinámica diferente. Lo que sí podemos afirmar – recurriendo además al muy completo estudio de Dan Hazen, *The awakening of Puno: Government Policy and the Indian problem in Southern Peru 1900-1955*– es que el altiplano puneño estaba inscrito en lo que se llamaba en aquel entonces “la mancha india”, pues era el departamento con la mayor cantidad de indígenas censados¹⁵. En el imaginario limeño de la época, Puno era inevitablemente asociado con la condición de *indigeneidad*.

No nos adentraremos en este momento en la forma de definición del sujeto indígena, pero sí podemos afirmar que las razones para su definición pasaban más por características culturales y económicas que por las raciales¹⁶. Siguiendo a Marisol de la Cadena¹⁷, la definición de “indio” manejada en las primeras décadas del siglo XX tenía más que ver con las condiciones asociadas a un grupo que con la raza misma¹⁸. Así, se identificaba a los indios como esencialmente iletrados¹⁹ e incapaces de lidiar

¹⁵ Hazen, 1974.

¹⁶ Hazen, 1974; De la Cadena, 2004. Marisol de la Cadena se detiene mucho más sobre este aspecto, resaltando la culturalización de la raza (y la racialización de la cultura) para el caso de Cusco. Si bien no está directamente relacionado con el área de mi estudio, a lo largo del texto intento entrar en diálogo a menudo con sus planteamientos acerca de lo que implica ser indígena.

¹⁷ De la Cadena, 2004: 324-327.

¹⁸ “(...) la categoría de raza y la geopolítica discriminatoria que legitimaba fue inscrita en las genealogías nacionales de América Latina. De allí colorea exclusiones e inclusiones, siempre articulada a condiciones de género-clase-etnicidad-sexualidad-geografía-etc. Como *concepto articulado*, “raza” adquiere su significado en relación a las otras categorías, en cuyo significado también influye dependiendo de políticas públicas y configuraciones semánticas locales-globales, históricamente configuradas. Así, aunque la raza no agota identidades, formas de discriminación, ni relaciones sociales, siempre articula relaciones, identidades y situaciones sociales. Unas veces lo hace en silencio, otras ruidosamente.” (De la Cadena, 2004: 13).

¹⁹ Iletrados, por cierto, en términos no sólo literales de analfabetismo sino de la falta de acceso a un locus de saberes manejados por los grupos de poder – lo cual se vincularía directamente con la segunda condición que se le atribuía: la de ser incapaces de lidiar con la modernidad.

con la modernización, además de asociarlos por lo general con el trabajo agrícola y la región serrana. El idioma era otra señal de indianidad, que por lo general iba acompañado de una adscripción rural. En el imaginario de la época era difícil concebir a un indio letrado, hispanohablante o urbano: esas características lo convertían en “cholo” – o “mestizo”, como diría De la Cadena – y limpiaban, sólo hasta cierto punto, claro está, su procedencia indígena.

Más allá de las complicaciones actuales que implica el utilizar la palabra “indio” para definir a un grupo (complicaciones no ajenas al cuestionamiento antropológico de una imagen que presentaba a las identidades como estáticas, fijas y claramente demarcadas), resultaría irónicamente anacrónico el trasladar estos cuestionamientos a un análisis histórico de inicios del siglo XX, por lo menos para fines de definición de una población. El “Indio” – en número singular, al tratarse de una generalización para todo un grupo y sin tomar en cuenta las variaciones individuales – era definido por el Estado y por las estadísticas oficiales en los términos ya mencionados y esta es la definición que utilizaré a lo largo del texto, a menos que se indique específicamente una excepción. La palabra tiene una connotación altamente colonial y desde fines del siglo XIX empezó a ser sustituida por la expresión “indígena” que compartía los mismos orígenes.

Es fácil deducir las complicaciones que comenzaron a surgir en las categorías perfectamente ordenadas y discretas de grupos / clases / razas cuando las migraciones y el cada vez mayor número de escuelas – y por lo tanto, aunque no siempre, de personas letradas – potenciaron con fuerza las transformaciones sociales

en las áreas rurales y en los estratos de origen rural de las crecientes ciudades. La educación, en este sentido, era un arma de doble filo: podía solucionar el problema del indio en tanto “peso muerto” para el país, pero podía también trastocar el orden en vastos territorios del Perú. La falta de definición de las élites respecto a lo que buscaban y pretendían lograr con darle educación a los indios fue quizás el factor principal de una serie de políticas fracasadas, contradictorias o abandonadas muy pronto.

Así, estas categorías también pasan por una serie de redefiniciones mientras los cambios se aceleran a partir de 1850 en el altiplano²⁰. A pesar de la apabullante pobreza de la mayoría indígena y del estigma que marcaba su condición “racial”, no puede dejar de apreciarse la profundidad de estos cambios. La “clase chola” (como la llama Hazen) se vio inmensamente incrementada gracias al comercio, las comunicaciones, las escuelas y el crecimiento urbano de la primera mitad del siglo XX. La migración, la conscripción militar y la expansión de la educación le otorgaron a muchos una prueba de lo que podría ser una vida diferente y la tradicional sociedad indígena fue alterada ante estos aires de cambio²¹.

En Puno, al igual que en el resto del Perú, estos cambios se manifestaron a través de una serie de procesos ideológicos de liberalización y de propuestas de transformación para la masa indígena. Al ser el departamento más poblado por “indios”, Puno se convirtió en una especie de laboratorio natural de los programas, proyectos e

²⁰ Como ya mencioné, estoy siguiendo aquí a Hazen, 1974, pero también a Jacobsen, 2013 [1993]. Ambos autores abogan por una visión histórica que ubica el grueso de los cambios que llevaron a la formación del Puno moderno en un largo siglo XX, iniciado a fines del XIX.

²¹ Hazen, 1974: p.15.

iniciativas, tanto particulares como estatales, dirigidos a un intento de cambio de las condiciones de vida de los indígenas. Muchas de las iniciativas que surgen en estos años, plantean sus “pilotos” a nivel de Puno o son incluso pensados directamente para la realidad puneña. Esta es la principal razón por la que esta región altiplánica resulta tan relevante en el estudio de las políticas para indígenas a inicios del XX²².

Estos programas buscaban apuntar a solucionar el problema del indio: un dilema tanto social como político planteado con claridad por una serie de autores a inicios del XX y que suele asociarse en general con uno de los famosos siete ensayos de José Carlos Mariátegui²³. Si bien Mariátegui planteó el problema en términos de acceso y propiedad de la tierra – tomando además como punto de partida principalmente a los habitantes de la sierra –, la gruesa mayoría de los ensayistas y políticos que abordaron el tema en aquel entonces atribuía gran importancia a la educación como una forma de solucionar el “problema”. En palabras de Manuel González Prada,

Siempre que al indio se le instruye en los colegios o se le educa, por el simple roce con personas civilizadas adquiere el mismo grado de moral y cultura que el descendiente del español.²⁴

No se trataba de una actitud aislada, pues podría decirse que – en parte por la remanencia de tendencias positivistas del siglo XIX – casi todos los problemas nacionales eran atribuidos a la falta o a las fallas del sistema educativo²⁵. Existía una

²² Hazen, 1974; Barrantes, 1989; Tamayo Herrera, 1982; Tamayo Herrera, 1998

²³ Mariátegui, 1928.

²⁴ Gonzalez Prada, 1904: 179-180 (citado en De la Cadena, 2004: 33).

²⁵ “Si durante la década de 1860 las élites rechazaron la idea de la degeneración presumiendo de su sofisticada erudición y capacidad intelectual, a finales de siglo, cuando los políticos defendieron las ideologías gemelas del liberalismo y el progreso, la educación pasó a ocupar un lugar central como herramienta para la construcción de la nación y de la homogenización racial. Enfrentados a las teorías raciales europeas, la educación se convirtió en el instrumento primordial para el proyecto de miscegenación constructiva planteado por los limeños.” (De la Cadena, 2004: 32).

convicción profundamente enraizada de que una educación apropiada formaría ciudadanos ideales, y que la educación era una precondition para la reforma económica, la cohesión social y el desarrollo²⁶. Contreras ve esto como un rasgo principal del proyecto civilista para el Perú, proyecto que estaría en la plenitud de sus fuerzas en las dos primeras décadas del siglo XX²⁷. Hazen considera que se trataba de un sobredimensionamiento de la educación, que llegaba a presentarla como la panacea para todos los males sociales y económicos, evitando así un debate más profundo sobre cambios estructurales en la distribución de la tierra o en los estigmas que rodeaban a ciertas clases y “castas”. No me adentraré en este debate aún, pero sí vale la pena recalcar que, más allá de las motivaciones subyacentes, es innegable la enorme importancia de los proyectos y programas educativos en los intentos de abordar el “problema del indio”.

Ya sea tomada como la panacea o denunciada en los años 1920 como una “cortina de humo” para los reales problemas del campo peruano, la educación despertaba pasiones y estaba en boca de todos ya desde las últimas décadas del siglo XIX.

Es evidente que uno de los motivos para esta exacerbada importancia atribuida a la educación era el intento civilista de construir una nación *con* los indios. Obviamente, este proceso de incorporación no era tan democrático como podría sonar hoy. La noción misma de “incorporación” – utilizada en las ciencias sociales y la historia especialmente para hacer referencia a las acciones populistas de los Estados

²⁶ Hazen, 1974: p.16; Contreras, 1996. Esta es además la razón por la que Hazen dedica tanto espacio al tema educativo en una tesis que tiene el foco más amplio de las políticas sociales en los primeros cincuenta años del siglo XX en Puno: su foco tuvo que reubicarse para corresponder al foco que daban los *policy makers* de la época a la educación y su rol en la transformación del Perú.

²⁷ Contreras, 1996.

latinoamericanos para disciplinar a los obreros y construir movimientos de trabajadores controlados desde el Gobierno – resulta irónicamente adecuada para describir el proceso por el cual el Estado peruano de inicios del siglo XX intentaba hacer algo con el indio. La palabra “incorporación” me parece simbólica en tanto expresa la inclusión de los indios en el “cuerpo” del Estado-Nación, pero trae a la vez reminiscencias aristotélicas sobre el manejo de un Estado-Cuerpo. Un cuerpo en el cual cada grupo de pobladores ocupa un lugar especial, un lugar (y una función) del cual no debe desplazarse a fin de que el cuerpo de la República siga funcionando.

En este *cuerpo* peruano, no había duda alguna sobre quién ocupaba el lugar central. Los problemas de las lejanas provincias recién se convertían en problemas reales cuando llegaban a las élites gobernantes en Lima y llamaban su atención. Este orden de las cosas estaba suficientemente establecido ya a inicios del siglo XX, como para que – a manera de lograr la atención necesaria y la solución de sus avatares – las élites locales buscaran todas las formas posibles de hacer llegar hasta Lima, de preferencia en persona y no solo a través de oficios, los casos a ser resueltos. La idea clave en esto es evidente: eran las élites locales las que tenían los medios para hacer llegar hasta Lima sus reclamos y preocupaciones. Las posibilidades de que una llamada de atención de tal envergadura pudiera llegar a Lima de parte de los grupos que no formaran parte de la élite local o regional eran ínfimas.

Entonces, ¿cómo se enteraba Lima – que simbolizaba a la sociedad nacional – de los avatares de la vida en las zonas rurales del altiplano? Muchos autores han recuperado para la historiografía la figura de los “mensajeros”, que iban a Lima a presentar quejas

a nombre de colectivos indígenas y no indígenas²⁸. Los mensajeros constituyeron una nueva respuesta (pro-indígena, más que indígena en sí) a los abusos y la explotación que variaba el panorama de sumisión que se atribuía generalmente al grupo. Muchos de ellos estaban vinculados con el naciente movimiento indigenista y se creían autorizados representantes de la masa indígena considerada indefensa. Según sus detractores, ellos mismo representaban también al grupo de los gamonales que tanto criticaban y no faltaron voces que les acusaran de ser – a nombre de la defensa de los indios – los que más los explotaban en la vida real.

Obviamente, los canales seguían siendo limitados y los mensajeros representaban en general a una élite: élite ilustrada, pro-indígena y proclive al cambio, pero élite al fin y al cabo. Muchas veces durante estos primeros momentos, se podría hablar de las disputas entre los indigenistas o defensores de los indios y los que ellos denominaban gamonales – todos ellos provenientes de una misma élite regional, aderezada quizás por una formación más o menos liberal y por lecturas diferentes de la realidad nacional y local. Si bien ya más entrado el siglo, durante el gobierno de Leguía, se volvió una práctica constante el financiar los viajes de los mensajeros con cuotas, y sus retornos con fondos estatales (para quitárselos de encima, según las malas lenguas), durante los primeros años del siglo XX, los mensajeros tenían que echar mano de sus arcas personales para financiar sus viajes de denuncia.

²⁸ Álvarez Calderón, 2005; Hazen, 1974; Tamayo Herrera, 1982; entre otros.

Las denuncias de los mensajeros²⁹ solían centrarse en problemas colectivos de indios con gamonales³⁰, especialmente los relacionados a cobros indebidos, trabajo forzado, problemas de linderos o invasiones / apropiaciones ilegales de tierras. Aparecían también algunas denuncias de maltratos a personas específicas, en cuyo caso las comunicaciones y acusaciones podían ir y venir de Puno a Lima y viceversa casi sin parar. En respuesta a las acusaciones de los mensajeros, los gamonales muchas veces los acusaban a su vez de propiciar desórdenes sociales y propagar tendencias socialistas / comunistas “malogrando” así y “desubicando” a los indios.

Escapa a los objetivos de este estudio el detenerse con detalle en el tema de los mensajeros, pero sí resulta muy interesante la forma en la cual construían su discurso y redactaban sus mensajes. La referencia a la lejanía y el abandono en el que se encontraba la región eran básicos puntos de partida de cualquier comunicación que los mensajeros hacían llegar a la capital. En muchos de los casos, se obviaba la posición de la persona que portaba el mensaje – su estatus como élite regional, por ejemplo – para dar pie a “la voz del otro” y hablar desde las posiciones de indios en condiciones miserables. Muchas veces, el caso era presentado como una

²⁹ Para una compilación de las mismas, ver Giraldo, 1903. Por cierto, estoy intentando no utilizar todavía la denominación de “indigenistas” para estas dos primeras décadas, pues creo que podría crearse una confusión respecto a la manera ya clásica de definirlos y de ubicar su origen y periodo central de actividad en los años 1920 y 1930. Además, en términos más exactos realmente se trata aún de las primeras voces y muchos de sus argumentos aún no están cuajados ni tienen la fuerza que llegarían a poseer unas décadas más tarde. Sin embargo, la denominación de “mensajeros” – que podría resultar confusa, en tanto genera la sensación de que se trata de simples intermediarios en la transmisión de datos – puede resultar extrañamente despolitizada. No hay que olvidar que los mensajeros solían ser también políticos de peso en sus regiones de origen y tenían las suficientes influencias aun en Lima como para hacer escuchar sus voces.

³⁰ La definición de “gamonal” es ya tristemente célebre en las páginas de la historia peruana. En general, hablar de gamonal en este periodo histórico hace referencia a un hacendado conservador que ejercía su poder de forma negativa frente a los indios. Los abusos a los indios están básicamente implícitos en la definición misma de un gamonal.

“transcripción” de los problemas de los indios realizada por el alma buena que llevaba la comunicación a Lima y que cumplía esta función por su calidad de persona letrada. Así se mataban dos pájaros de un tiro: se mantenía la posición subordinada de los indios remitentes en tanto iletrados – y, por consiguiente, *aún* indios – para no sacar de cuadro a las autoridades a las que iban dirigidas las misivas, mientras que, por otro lado, los mensajeros eran ratificados en su papel y se justificaba su presencia como abogados por los indios³¹.

Muy pronto los reclamos y denuncias de los mensajeros motivaron respuestas directas del Gobierno. Quizás no eran las respuestas que los indios esperaban, pero aun así resulta impresionante, tomando en cuenta la época, la rapidez con la cual el Gobierno tomó las acciones necesarias para formar comisiones de investigación. Ya a inicios de siglo y en parte motivado por las voces de los mensajeros, el Gobierno designó una investigación oficial a cargo de Alejandrino Maguiña a fines de 1901, misión que se concretó a inicios del año siguiente. Si bien el foco de la investigación del campo puneño era la provincia de Chucuito, el informe que presentó Maguiña se ha considerado de vital importancia para describir la situación de toda la región. Telésforo Catacora, personaje que sería luego famoso por sus aportes a la educación indígena, fungió de intérprete de Maguiña. El comisionado proporcionó no solo una valiosa fuente histórica sobre las condiciones de vida de los indígenas en el altiplano en los albores del siglo XX, sino que incluyó también una propuesta integral para el mejoramiento de las condiciones de vida de los indios³². La propuesta halló una

³¹ Análisis a partir de la recopilación de denuncias de mensajeros en Giraldo, 1903.

³² Annalyda Álvarez Calderón en su tesis doctoral del 2009 hace un análisis muy rico y completo de la comisión Maguiña, sus recomendaciones y sus impactos directos, por lo que no me detendré en este

respuesta muy negativa por parte de los hacendados y notables de Puno que buscaron todas las formas posibles de desprestigiarla e invalidarla. Evidentemente, con estos vientos en contra, la propuesta nunca llegó a traducirse en acciones concretas, pero sí contribuyó a levantar la voz acerca de lo que estaba sucediendo en el centro de la *mancha india* y sirvió como un referente para futuras reflexiones sobre la situación de la zona y las probabilidades de solución³³.

Otro funcionario estatal que contribuyó grandemente a visibilizar el problema indígena en Puno en esta época fue el prefecto Juan de Dios Salazar y Oyarzábal, designado en noviembre de 1903. Además de preocuparse por la mayoría indígena, Salazar y Oyarzábal promocionó la creación de facilidades educativas para este grupo y les animó a promover sus propias iniciativas. El subprefecto Teodomiro Gutiérrez Cuevas (1903-1905) apoyó al prefecto en su labor y proclamó el fin de todo trabajo no pago el 25 de diciembre y el 1 de enero de 1904. La reacción de los mestizos no se hizo esperar y lograron sacar a Gutiérrez de su cargo acusándolo de incentivar una revolución indígena.

Las voces de los mensajeros y de estas propuestas siendo desarrolladas en el Altiplano llegaban a Lima a través de una amplia difusión en los diarios³⁴. Ser indigenista se había convertido para muchos en una cuestión de lo que hoy llamaríamos “corrección política” y quedaron atrás los tiempos en los que el maltrato al indígena era bien visto

punto. El informe Maguiña completo fue presentado en la Memoria del Ministerio de Fomento ante el Congreso de 1902 y reimpreso luego en Giraldo, 1903.

³³ Álvarez Calderón, 2009; Hazen, 1974; Tamayo Herrera, 1982.

³⁴ Lastimosamente, parte de estas referencias llegó a mí ya de segunda mano por la lectura de Hazen, 1974. Él tuvo la ocasión de trabajar en los archivos de Puno antes del incendio y en el archivo personal de Denegri antes de su muerte, por lo cual las referencias a algunas de las fuentes se preservaron solo gracias a su tesis. Si bien gran parte de la biblioteca Denegri fue donada al Instituto Riva Agüero de la PUCP, los periódicos y las revistas de Puno aparecen únicamente de manera esporádica.

y apoyado públicamente (o, en todo caso, no condenado). Evidentemente, esto no significa que este maltrato haya dejado de existir, únicamente indicaba una actitud diferente hacia su lado público. Los políticos habían comenzado a percibir a los indígenas como algo más que mano de obra barata y el inicio del proceso de “cholificación” los convertía en potenciales votantes y, por lo mismo, un grupo cuyas demandas había que satisfacer al menos en parte.

Dentro de las iniciativas particulares en estos momentos – que serán abordadas más a fondo en el capítulo correspondiente – cabe hacer un pequeño apartado sobre el rol de los adventistas y de la escuela de Platería, un modelo que marcó época en el desarrollo de programas y proyectos de mejora de la educación indígena³⁵. Manuel Zúñiga Camacho Allca, puneño educado en Moquegua, fue el promotor de esta iniciativa. Él vuelve al altiplano a inicios del XX y se encuentra con una fuerte resistencia del grupo de los mestizos puneños que lo rechazan por sus “aires aspiracionistas”. En 1902 abre la escuela Utawilaya, una institución privada que funcionaba en su casa en Platería. Esta escuela y Camacho sufrieron múltiples persecuciones por parte de los mestizos puneños y Camacho fue denunciado por provocar disturbios. En 1909, los adventistas se involucran en el proyecto de Platería. El pastor Ferdinand A. Stahl, conocido como “apóstol de indios”, fue el primer misionero adventista a tiempo completo instalado en Puno, en la escuela Utawilaya,

³⁵ Todos los autores que trabajan el tema de la educación en Puno (ver bibliografía) se detienen un momento en el proyecto de Platería. La información acerca de este proyecto ha sido en gran parte preservada en el Archivo de Puno, no solo a través de expedientes completos, sino de referencias sueltas en el fondo de prefectura (denuncias contra Zúñiga Camacho por incitar “desórdenes” entre los indios) y otros.

en 1911. Los adventistas sufrieron muchas persecuciones, tanto por la promoción de su fe, como por los cambios que proponían en la situación de vida de los indígenas.

Otros indios emularon el esfuerzo de Camacho para educar a la raza indígena, contratándolo como director de nuevas escuelas y siguiendo su ejemplo con iniciativas particulares. Pero la oposición a la educación indígena era muy fuerte. Hoy se hace evidente que las razones para detener las iniciativas de cambio estaban motivadas por una élite que temía perder la base de su poder (la fuerza de trabajo gratuita de los indios), pero en su momento fueron disfrazadas por una supuesta preocupación genuina por el estadio de desarrollo de los indígenas: ¿estaban listos para los cambios? Si no lo estaban, la educación solo contribuiría a engrosar las filas de los resentidos y posibles revoltosos.

Los tempranos indigenistas puneños sostenían en su mayoría que los indios estaban listos para los cambios o que, en todo caso, nunca estarían del todo listos si es que no se iniciaban los cambios de manera paralela. Telésforo Catacora, José Frisancho Macedo, Francisco Chukiwanka Ayulo, Manuel Quiroga eran intelectuales mestizos, influidos por Manuel González Prada y Santiago Mostajo³⁶. Telésforo Catacora, quien fuera traductor de Maguiña en 1902, fundó la Escuela de Perfección de Puno, que colapsó tras la inesperada muerte de Catacora por una infección de oído en 1905. José Frisancho de Lampa, fue fiscal en Azángaro y se distinguió por sus llamados indigenistas. Francisco Chukiwanka Ayulo, famoso radical puneño, de Lampa, estudió leyes en la universidad de Arequipa y llegó a ser presidente de la corte superior. Fue un delegado activo de la Asociación Pro-Indígena. Manuel A. Quiroga, intelectual de la

³⁶ Hazen, 1974.

provincia de Chucuito, también de la Asociación Pro-Indígena, fue muy activo políticamente en los primeros años del Oncenio como delegado regional y llegó a ser después un líder aprista.

Las tendencias indigenistas marcaron una división en la élite intelectual de Puno. Los grandes gamonales, evidentemente, no eran sus mayores partidarios, aunque sí hubo unas cuantas excepciones. Los mestizos solían acusar a los “mensajeros” de ser los mayores explotadores de la raza indígena para invalidar así sus reclamos y denuncias. Mientras tanto, en Lima estaban tomando lugar acalorados debates sobre la pertinencia de la educación indígena. El más famoso de ellos fue el que sostuvieron Alejandro Deustua y Manuel Vicente Villarán³⁷.

Este debate acerca de la educación indígena se encontraba inscrito en la influencia más amplia de una naciente corriente indigenista. Los orígenes de los planteamientos indigenistas de inicios del siglo XX han sido objeto de numerosos estudios tanto históricos como antropológicos y sociológicos. Se trató de un movimiento político e intelectual que llegó a calar en diversos aspectos de la vida social, aun en el arte³⁸. Se puede buscar las raíces del indigenismo en la literatura peruana del siglo XIX, pero es probable que sus inicios más concretos deriven de un incremento en los estudios acerca de la realidad de los pueblos y comunidades indígenas a inicios del siglo XX. Influenciados en parte por los relatos románticos de los viajeros europeos del siglo XIX y en el marco de un aire general de cambios en las áreas rurales por olas acrecentadas de migraciones del campo a la ciudad, los intelectuales y políticos

³⁷ Rénique y Deustua, 1984.

³⁸ La figura que se suele traer a colación en este aspecto del indigenismo es la de José Sabogal, pintor y profesor de la Escuela Nacional de Bellas Artes desde 1920.

comenzaron a tomar en cuenta o aun realizar en persona investigaciones de casos concretos que buscaban dar luces acerca de la situación de los indígenas en el país. El grueso de estas investigaciones se centraba en la sierra centro y sur.

Las primeras “salidas al campo” de esta generación de intelectuales no los llevaron muy lejos (se trataba muchas veces de reflexiones “de escritorio”), pero ya hacia la década de 1920 podía hablarse de un gran interés existente en el campo del folklore rural serrano. La pregunta general abordaba la actualidad – o no – de la institución comunal entre los indígenas. En el marco de la influencia ideológica creciente de los postulados marxistas en un grupo importante de intelectuales peruanos, la pregunta por la comunidad indígena traía implícita también una interrogante acerca de la posibilidad de la construcción real del socialismo. Quien alimentó en gran parte esta visión de las investigaciones acerca de las comunidades indígenas – aunque no lo haya expresado en términos tan explícitos como se le atribuye – fue Hildebrando Castro Pozo en “Nuestra Comunidad Indígena”³⁹. Mariátegui, y otros tras él, se basaron en este texto para afirmar que las comunidades peruanas eran cuasi un modelo del ideal socialista, trasladando además esta afirmación al pasado, a la época del dominio inca en los Andes.

A pesar de que en la década de 1920 se estaban haciendo ya investigaciones empíricas de comunidades, apenas dos décadas antes la reinención del pasado incaico desde una perspectiva indigenista era más bien producto de elucubraciones teóricas e hipótesis de trabajo (más que investigaciones en sí)⁴⁰. Los estudios de quechua y de

³⁹ Castro Pozo, 1924.

⁴⁰ Hazen, 1974: 65-85. Traducción propia.

otras lenguas indígenas dieron pie también a nuevos debates acerca de la instrucción del indio, mientras que una renovación en las artes intentó abrir nuevos caminos de expresión para la temática indígena (si bien no siempre para los indígenas en sí mismos).

Por ejemplo, el Grupo Orkopata en Puno combinaba esfuerzos de apoyo a los indígenas con expresiones artísticas. Su principal promotor, Gamaliel Churata (seudónimo de Arturo Peralta), formó parte de una promoción formada por José Antonio Encinas, junto con otros intelectuales puneños destacados. Según Tamayo Herrera, a pesar del temporal alejamiento de estos jóvenes después de concluir sus estudios, sus exploraciones de las técnicas surrealistas, así como su activismo pro indígena, los llevaron a aterrizar sus expresiones artísticas y políticas en las páginas del *Boletín Titikaka* editado por el Grupo Orkopata⁴¹. Además de la publicación del Boletín, el Grupo organizaba también tertulias de aprendizaje que, a pesar del poco orden impuesto, convocaban a gente de variopintas profesiones y posiciones sociales⁴².

No todos los que hablaban del problema indígena compartían las mismas posiciones.

En palabras de Dan Hazen,

Al igual que los programas gubernamentales subsecuentes, las propuestas para resolver el problema indígena presentaban tres aproximaciones principales. Algunas sugerían que la clave estaba en la redención individual, por moralización y conversión a un estilo de vida más “civilizado”. Cambio de vestimenta, renuncia a la coca y el licor, y otros pasos concretos marcarían así los pasos hacia la

⁴¹ Tamayo Herrera, 1982.

⁴² Más información sobre este y otros movimientos artísticos vinculados con la actividad pro indígena: De la Cadena, 2004; Poole, 1997.

salvación. Otras apostaban por una legislación de protección y programas complementarios para defender a los indígenas de la presión y abuso externos, quizás combinadas con esfuerzos para mejorar las condiciones de vida indígena; esta aproximación era esencialmente paternalista. Finalmente, un número creciente de propuestas se enfocaba en acciones prácticas, amplias y orientadas a grupos como la reforma agraria, la provisión de escuelas efectivas, crédito agrícola, y establecimientos de salud adecuados. Estos programas acelerarían en general el progreso económico y social al proporcionar las herramientas gracias a las cuales los indios podrían mejorar como clase. Los análisis intelectuales extendieron estas aproximaciones a lo largo del siglo, mientras que las políticas reales, tendían a concentrarse sucesivamente en cada uno de los tres grupos.⁴³

En 1909, al principio en círculos académicos vinculados a San Marcos, tomó forma el proyecto de la Asociación Pro-Indígena o Comité Pro-Indígena Tawantinsuyu. Los fundadores, entre otros, fueron Dora Mayer, Pedro Zulén y Joaquín Capelo. Los objetivos de la Asociación era constituir un espacio que sirva al recojo y centralización de las quejas de los indios, además de buscar ser lo suficientemente influyente y reconocido como para difundir los problemas de los indios y marcar una diferencia en la forma en que éstos eran percibidos por la sociedad nacional⁴⁴. En este sentido, gran parte de las tareas de la Asociación pasaba por la propaganda a favor de los indios. La recopilación de quejas también fue bastante efectiva, al parecer gracias al sistema de delegados provinciales y departamentales.

Para fines de propaganda, además de la difusión de la situación de los indígenas en los medios ya existentes (como columnas en periódicos o revistas de mayor circulación, por ejemplo), se fundó en 1912 “El Deber Pro-Indígena”, la revista de la Asociación. En

⁴³ Hazen, 1974: 84-85.

⁴⁴ Mayer, 1921:89.

su número de enero de 1916, se hace un dossier especial sobre la situación de Puno, los problemas por la escuela de Platería y el momento de tensión extrema entre las comunidades y los hacendados. Lastimosamente, ese fue también el último año de funcionamiento efectivo de la Asociación que se disolvió con aires de escándalo por la ventilación de asuntos personales de Dora Mayer y Pedro Zulen en las páginas de la revista. La Asociación siguió existiendo, por lo menos hasta 1920, pero ya solo de manera nominal.

Entre las tareas de propaganda de la Asociación, además de reclamos por tierras y mejores condiciones de vida para los indígenas, un lugar importante ocupaba el llamado a una educación especializada y de calidad para las áreas rurales indígenas. En el “Deber Pro-Indígena” se recogían, entre otros, pedidos por escuelas, quejas contra preceptores abusivos y reclamos para la mejora de locales e instalación de nuevas casas escuelas para indígenas. Sin embargo, el acercamiento al tema de la educación de la indios era algo diferente a los anteriores en el sentido de no asumir la de-indianización automática de los indios por el acceso a la educación. Seguirían siendo indios, pero con mayores oportunidades gracias a la educación. Quizás en parte por la visibilización de estos llamados, así como por el contexto general que clamaba por cambios, las reformas se empezaron a dar, sean cuales hayan sido sus resultados⁴⁵.

⁴⁵ “En contraste con la política racial dominante de la época (que asumía que la alfabetización transformaba a los indios en mestizos), la campaña de alfabetización del Comité implicaba que los indios que sabían leer y escribir no dejarían por ello de ser indios, si bien gozando de todos los derechos y deberes de los ciudadanos peruanos. Un aspecto que fue explícitamente establecido, incluso en la declaración de principios de la organización. En una carta dirigida al presidente Leguía, Ezequiel Urviola, un abogado radical puneño que se autoidentificaba como indio, anhelaba el día en el que, fortalecidos por la alfabetización, los indios llegasen a ser “ciudadanos y trabajadores concienciados,

Es interesante regresar al tema de las diferentes posiciones que los que abogaban por la educación de los indios mantuvieron acerca de los resultados esperados. Esto estaba directamente relacionado con la posición que se tenía acerca del “problema del indio”:

Durante la etapa indigenista, combinando la decencia con extendidas ideas lamarckianas y atraídos hacia postulados culturalistas sobre la raza, los intelectuales cusqueños creyeron en el potencial de la educación para elevar las condiciones raciales. Una perspectiva de la que se sigue que las jerarquías racial/culturales dependen de la cantidad y la cualidad de la educación formal, que es también un reflejo del estatus moral del individuo. Estas ideas implicaban que la alfabetización transformaba a los indios en mestizo si estos emigraban a las ciudades o encontraban un trabajo al margen de la agricultura. Para los indigenistas que, como Valcárcel, abogaban por la pureza cultural y racial y creían en “apropiados lugares raciales”, los mestizos cusqueños no podían más que simbolizar la degeneración, esos mismos que, a los ojos de los neoindianistas, representaban por el contrario el tipo ideal nacional. Ambos grupos compartían una visión de sus contemporáneos indios como un grupo racial/cultural miserable, formado a partir de años y años de dominación colonial, una imagen fortalecida por las creencias indigenistas en la preeminencia de la pureza racial/cultural que dio paso más adelante a una defensa populista del mestizaje regional.⁴⁶

Algo que es necesario comprender para dejar en claro el alcance de las propuestas de reforma es la estructura de la educación⁴⁷. Las municipalidades habían estado a cargo del control de la educación primaria hasta 1905. El gobierno central, a través de la Dirección de Educación en el Ministerio de Justicia, Instrucción, Religión y prisiones, tenía la autoridad formal sobre los libros de texto, los requerimientos de graduación, los programas formales, y toda la educación secundaria y superior. Sin embargo, el manejo directo y el financiamiento de la educación primaria – a excepción de unas

valiosos para el progreso de la madre patria”. Sostenía incluso que los educadores debían pertenecer a la “raza india”. (De la Cadena, 2004: 110)

⁴⁶ De la Cadena, 2004: 326-327.

⁴⁷ Este punto será desarrollado a fondo en el siguiente capítulo.

cuantas escuelas estatales – estaban en manos de las autoridades locales y aun de iniciativas privadas. Evidentemente, el resultado era un sistema discordante y desigual en el cual la calidad de la educación y de las facilidades físicas ambientadas para ella podía variar grandemente de escuela a escuela y de región en región. Los gobiernos municipales eran controlados por blancos y mestizos que dejaban de lado la educación indígena especialmente en las áreas rurales⁴⁸.

La centralización de la educación primaria se da con la Ley 162, de diciembre de 1905, bajo Jorge Polar como ministro de Instrucción: la educación se centraliza en un esfuerzo por mejorar su calidad. La creación de la Escuela Normal de Varones de Lima también fue otra gran innovación. Ésta no solo se centraría en enseñar sino en reformar la educación y mejorar las condiciones laborales de los maestros, creando un espíritu de cuerpo en el profesorado. En 1906 se inaugura el Boletín de Instrucción Pública. Por primera vez, se empieza a pensar también en los modelos de construcción de las escuelas, y el mobiliario escolar es comprado de manera centralizada para ser distribuido luego a lo largo del País.

En estos años se forman las primeras asociaciones de maestros: la Liga Nacional de Primera Enseñanza (Lima) que publicaba “La Voz del Magisterio” desde 1908, y asociaciones regionales en todo el país. Hazen habla de vientos de cambio en general en lo ideológico, relativo a educación. A partir de estas primeras décadas del XX comienza a notarse además una mayor influencia del modelo educativo de Estados Unidos (a diferencia de la anterior experiencia motivada por el ejemplo europeo). En

⁴⁸ Hazen, 1974: p.54; Ver también una serie de denuncias expresadas en las páginas de “El Siglo” de Puno y “El Deber Pro-indígena” unos años después.

estos años pueden identificarse los fundamentos de los cambios en políticas concretas que se llevarían a cabo más adelante.

Pero eso ya es otro cantar.



2. Contar, medir, aplicar: la política de las políticas

Eran los primeros días de enero de 1902. Las calles estaban desiertas y las escuelas cerradas. O al menos ese era el ideal según Filiberto Jiménez, director de Primera Enseñanza desde el año anterior, que había ordenado un censo escolar, para el cual todos los niños en edad escolar debían permanecer en sus casas⁴⁹. Ya durante los primeros meses del siglo, se habían levantado fuertes voces en el Gobierno para ordenar un censo escolar nacional, censo que permitiría sentar las bases para las reformas en el ramo de instrucción que todos consideraban necesarias. Existía un consenso acerca de la necesidad del conocimiento de cifras exactas de la población en edad escolar para poder hacer un plan integral y a largo plazo de mejoras en la instrucción.

A pesar de reconocer las complejidades que este tipo de censo implicaba, Jiménez no tuvo más remedio que convocar a los preceptores, donde los hubiera, y a las autoridades políticas, en los lugares más alejados, para hacer un recorrido casa por casa en su jurisdicción anotando a todos los niños y adolescentes. Para fines del censo

⁴⁹ Censo Escolar de 1902 (AGN H6 - 0375). El Ministro de Instrucción en el momento del censo era Lizandro Alzamora.

se tomaron en cuenta dos grupos de edad: de cuatro a seis años y de seis a catorce años. Hay que tomar en cuenta que según la normativa vigente en aquel entonces, la primera enseñanza de primer grado era obligatoria para niñas de seis a doce y niños de seis a catorce años. Evidentemente, la inclusión del grupo de edad de cuatro a seis años se realizaba para poder proyectar el número de niños en edad escolar también para el futuro próximo.

A pesar de los esfuerzos del ramo que Jiménez dirigía, las cifras tardaron mucho en llegar y en el caso de algunos distritos no llegaron nunca. No debería sorprendernos que, tomando en cuenta la accidentada geografía del territorio peruano y el mal estado o aun inexistencia de caminos en muchos de sus recovecos, la información haya llegado tarde, incompleta, o nunca. Aún así, el informe se muestra bastante positivo al referirse al alcance del censo escolar: mal que bien se trataba de la primera iniciativa de este tipo en el país y, más allá de sus limitaciones, permitió conocer el número aproximado de niños en edad escolar.

Lastimosamente, las variables tomadas en cuenta para el censo, no eran las más adecuadas, aunque sí respondían a las concepciones que en la época se manejaban sobre la lecto-escritura. Así, estaban diferenciadas en el censo las capacidades de lectura y escritura (sabe leer / no sabe leer; sabe escribir / no sabe escribir)⁵⁰. Los números no coincidían y las variables no fueron cruzadas, por lo cual no puede afirmarse, por ejemplo, cuántos niños sabían leer y escribir, señal contemporánea de literacidad. Las otras variables tampoco fueron cruzadas, por lo cual no podemos saber, por ejemplo, cuántos niños de los que sabían leer (y quizás escribir) habían

⁵⁰ Censo Escolar de 1902 (AGN H6 – 0375). Pg. 498 para datos del departamento de Puno.

concluido la instrucción obligatoria o si seguían recibiendo instrucción. Tampoco había forma de saber, por ejemplo, cuántos de los niños que sabían leer eran indígenas. La variable “raza” consideraba cuatro opciones: blanca, indígena, mestiza y negra; mientras que la última variable tomada en cuenta era la nacionalidad.

Según el resumen general del censo⁵¹, en Puno había 15 554 niños indígenas en edad escolar, una cifra apabullante frente a los 2 754 niños blancos, 2 223 indígenas y apenas 16 negros. De los 20 547 niños en edad escolar en Puno, apenas 2 686 sabían leer y 1 473 sabían escribir. 2 272 recibían instrucción en el momento del censo, mientras que solo 252 habían concluido la instrucción obligatoria. Nuevamente, como las variables no fueron cruzadas, no tenemos manera de triangular información y sacar conclusiones conjuntas acerca de condiciones diferenciadas de instrucción. Podría estar tentada de afirmar que las similitudes de números entre los niños blancos y aquellos que recibían instrucción en el momento del censo resulta simbólica, pero quizás fuera ir demasiado lejos. Sin embargo, aun sin seguir este presupuesto, es evidente, dado el gran número de niños indígenas, que por lo menos el 85% de ellos no estaba recibiendo instrucción al momento del censo.

Tabla 1: Resultados del Censo Escolar de 1902 en porcentajes

Saben leer	Varones	1831	8.91%
	Mujeres	855	4.16%
	TOTAL	2686	13.07%
No saben leer	Varones	9906	48.21%
	Mujeres	7955	38.72%
	TOTAL	17861	86.73%

FUENTE: Censo Escolar de 1902 (AGN H6-10375).

⁵¹ Ver Anexo 1. Fuente: Censo Escolar de 1902 (AGN H6 - 0375).

La categoría de “raza” siempre resulta complicada de analizar en un censo, pues, dada la época, lo más probable es que ésta haya sido definida a ojo del empadronador y de las pre-concepciones que éste tendría acerca de, por ejemplo, lo que implicaba ser indígena. La diferencia entre indígena y mestizo, por ejemplo, tenía probablemente más que ver con la zona en la que se vivía que con otras características culturales. Al parecer, la adscripción a una raza u otra se problematizaba para los habitantes de las ciudades, pero se sobreentendía para los habitantes del campo. No puede ser casualidad que, por ejemplo, en la ciudad de Puno se identifiquen las cuatro razas con detalle, mientras que en las zonas rurales y los distritos más alejados, prácticamente todos los habitantes sean puestos de manera automática bajo la categoría de “indígena”. Como dato adicional, la pregunta por la lengua materna no estaba incluida de ninguna manera en el censo.

Más que una “homogeneidad racial” del campo, estas cifras relacionadas a las razas podrían ser expresión de los miedos de una élite que se negaba a percibir los crecientes cambios en las relaciones entre campo y ciudades que se acelerarían en las siguientes décadas, llegando a su primer pico en la década de los 1940. Asignar “lo indígena” al campo resultaba más fácil que problematizar la creciente migración a las ciudades y el proceso de de-indianización (en el significado clásico de la palabra) provocado, entre otros, por la escuela.

Dejando de lado las limitaciones en las definiciones de categorías en el censo escolar, era innegable que se trataba de un esfuerzo enorme. La magnitud de la empresa se expresaba también en su novedad: era la primera vez que se hacía un censo de este

tipo en la República, pero era también el primer censo en muchos años: el último censo general de población se había llevado a cabo en 1876. La cantidad de gente involucrada en la elaboración del censo, desde directivos y administradores, hasta preceptores y autoridades políticas locales, no tenía precedentes. Pero la confianza en la buena voluntad de los empadronadores para cumplir con su tarea chocó algo cruelmente con la realidad. Como relata Jiménez en la introducción al censo, a pesar de las asignaciones de pequeños presupuestos y de la insistencia a través de circulares y comunicaciones oficiales, eran pocos los empadronadores realmente ávidos por realizar su tarea. Es difícil sorprenderse: llegar a los lugares más remotos de su jurisdicción podía implicar grandes costos, tanto en dinero como en tiempo invertido y la gratificación era nula. Se esperaba que lo hagan como un agregado a sus funciones, lo cual además limitaba lógicamente el tiempo que podían dedicarle a la tarea. Jiménez cita a algunos preceptores que se quejaban además de la poca voluntad de colaborar de los pobladores que ocultaban a sus hijos e hijas, especialmente aquellos mayores, cercanos ya al límite de la edad escolar, pues sospechaban que se trataba de una treta para elaborar listas para el servicio militar⁵².

Los resultados del censo sirvieron como un llamado de atención acerca de un problema que, como mencionaba en el anterior capítulo, ya estaba en boca de todos. Ahora, con cifras – alarmantes cifras, por cierto – a la mano, el ramo de instrucción empezó a preparar lo que sería la gran reforma de la primera enseñanza de 1905, expresada en el Reglamento General de la Primera Enseñanza de 1908. La necesidad de una reforma encontró en el censo su justificación directa, pero no fue su

⁵² Este problema del censo escolar es presentado también por Contreras, 1996.

consecuencia inmediata. El llamado por una reforma se había oído ya durante la última década del siglo anterior y fue una constante en todas las memorias anuales de los Ministros de Justicia, Instrucción y Culto durante los primeros años del S. XX.

A pesar del aire positivista que atribuía a la educación las cualidades de panacea de todos los males de la Nación, es interesante ver como aun los ministros resaltaban la necesidad de recalcar en otros aspectos que afectaban la capacidad del pueblo peruano para hacer uso debido de la instrucción. Problemas como la mala alimentación, el alejamiento, la escasez de buenos profesores, la necesidad de la mano de obra infantil en los trabajos del hogar y del campo, eran levantados, por ejemplo, por el ministro Ezequiel Vega en 1900:

“Más que encarecer la utilidad de este ramo, sería tal vez preciso ahora combatir la exageración de los que pretenden que el único elemento de la prosperidad de las naciones, olvidando la influencia mucho mayor de las razas, el clima, el suelo y los demás elementos naturales. Mas, como aún descartando toda idea extrema, nadie puede negar el valor enorme de la educación, física, intelectual y moral, los Poderes Públicos se esfuerzan de consuno en mejorarla, y con tal fin, habéis votado subvenciones mayores en cada Presupuesto, hasta llegar al límite que permiten los demás gastos del Estado; haciendo, al mismo tiempo, obligatoria la instrucción primaria. Esta medida contribuirá más que cualquier otra a propagarla, aunque lentamente, porque necesita de parte de las autoridades una constancia, y hay millones de padres indigentes que no tienen como vestir algo decentemente a sus hijos para mandarlos a la escuela. Las multas que se les impusiesen por la inasistencia serán no solo injustos, sino incobrables.”⁵³

En su memoria de ese año, Vega hacía referencia a las voces de reforma que se oían acerca de la necesidad de centralizar la administración y control de las escuelas, retirando responsabilidades a las municipalidades. Pero no era un convencido entusiasta de esta idea. Consideraba que la pretensión de una reforma de este tipo en

⁵³ “Memoria que presenta... el Ministro” de 1900 (AGN H6 - 1668; pg.15)

las condiciones del momento, se convertiría probablemente en letra muerta, por la falta de fondos y recursos (también humanos) de los que adolecía el Ministerio de Justicia, Instrucción y Culto, y especialmente el ramo mismo de Instrucción. Centralizar la instrucción implicaría inevitablemente una serie de costos muy grandes para el Estado, costos que hasta ahora venían cumpliendo en parte las municipalidades y gobiernos locales a partir de sus ingresos fiscales.

Además, a pesar de todo el esfuerzo puesto en mejorar la enseñanza media y el acceso a ella, los números para los colegios nacionales de la República eran desalentadores. En 1900, apenas 1 505 alumnos de los colegios nacionales habían mantenido su asistencia de manera suficiente para acceder a los exámenes de fin de año. Apenas 1168 de ellos fueron aprobados. Así, el costo al Estado por alumno aprobado resultaba enorme⁵⁴ y no justificaba, ni de lejos, los resultados.

Además de la instrucción en sí misma, un tema muy importante en el planteamiento de las escuelas de la época era la higiene. Higiene comprendida no solo en el sentido contemporáneo de limpieza y aseo personal, sino como una noción total que involucraba una transformación de los sujetos, un control sobre sus cuerpos y los espacios en los cuales se desenvolvían, así como una serie de comportamientos y prácticas culturales vinculadas con la modernidad. En el marco de esta definición, y en tanto “es deber del gobierno velar por la salud y el vigor físico de la juventud”⁵⁵, se ordenó la convocatoria a un Congreso Higiénico Escolar⁵⁶ que debería brindar

⁵⁴ “Memoria que presenta... el Ministro” de 1900 (AGN H6 - 1668; pg.658)

⁵⁵ “Memoria que presenta... el Ministro” de 1900 (AGN H6 - 1668; pg.681)

⁵⁶ De ahora en adelante, CHE por sus siglas. Ver Anexo 2 para la transcripción completa de las conclusiones de CHE.

recomendaciones acerca de las condiciones generales de las aulas, escuelas, alumbrado, ventilación, alimentación, etc. proporcionados desde el Estado para el desarrollo de la enseñanza.

Sobre las conclusiones del CHE podría escribirse una tesis aparte, con las nociones de biopolítica de Michel Foucault a la mano. Si bien tras la lectura de estas conclusiones, la primera explicación teórica que viene a la mente es la Gubernamentalidad – noción desarrollada del todo relativamente tarde en sus escritos – en verdad gran parte de la obra de Foucault sobre la construcción de sujetos podría entrar en juego para el análisis⁵⁷. Los detalles en los cuales se detenían los comisionados para el CHE traen a la mente la precisión del proyecto moderno en Europa que pone como ejemplo Foucault. El control pasaba por las más pequeñas cosas y encontraba su expresión en la búsqueda de la interiorización de las relaciones de poder por los sujetos, su corporalización.

La Gubernamentalidad resulta una noción interesante para este tipo de análisis por ofrecer una perspectiva histórica a la construcción de sujetos y cuerpos dóciles al Estado en el marco de la invención de una nación. Un buen ejemplo de utilización de esta noción para el caso peruano de inicios de siglo es sin duda *The Allure of Labor* de Paulo Drinot⁵⁸. Drinot recurre al análisis de la naciente clase obrera peruana en los años 1920 y 1930 para construir un relato sobre la disciplina, el control y – como fin último – la de-indianización de los obreros en su camino de incorporación de la nación.

⁵⁷ Para definiciones de biopolítica, biopoder y Gubernamentalidad ver Foucault 1999, 2003, 2008(a), 2008(b).

⁵⁸ Drinot, 2011.

Al igual que en el caso narrado por Drinot, el CHE expresó en su momento los ideales del gobierno acerca de la escuela como una institución casi total, una institución que tomara en sus manos hasta el final el bienestar de los alumnos, excediendo incluso el espacio escolar y entrando en la esfera de su hogar⁵⁹. En la construcción del educando ideal, un gran papel ocupaban los implementos físicos de su condición. Las aulas de clase, comedores, dormitorios, pero también carpetas, libros y mapas, además de una rutina disciplinada de castigos y recompensas, guiaban o pretendían guiar la vida de los educandos. Todo estaba medido y calculado, las mesas y las sillas, los cuadernos y las plumas.

Solo una mirada a las conclusiones basta para deducir que, dadas las condiciones del momento, era bien difícil comenzar a cumplir sus disposiciones al pie de la letra. Recién se estaba comenzando a pensar en serio en la necesidad de construir locales especiales para las escuelas – intentando dejar de lado el modelo de casa escuela que había regido por muchos años – que tomen en cuenta las necesidades específicas de alumnado, así como los detalles de iluminación y ventilación. La idea positivista de la inversión en la educación como el boleto para el futuro del país, y en la higiene como su principal aliada y comadre, estaba acompañada a inicios del siglo XX de una conciencia acerca de la importancia de las condiciones en las cuales los educandos se desenvolvían en su vida cotidiana y estudiaban. La familia comenzaba a ser percibida como una probable fuente de corrupción, más que de buena influencia – cosa que hacía pensar en las estadísticas mencionadas antes y en que la gruesa mayoría de las

⁵⁹ Conclusiones del CHE en “Memoria que presenta... el Ministro” de 1900 (AGN H6 – 1668; pg. 682 a 712). Ver Anexo 2 para transcripción completa de las conclusiones.

personas carentes de instrucción eran indígenas – por lo cual era necesario alejar al alumno de ella e inculcarle nuevos valores de limpieza y orden personal (lo que hoy podríamos llamar “higiene mental”). El espacio ocupado por el estudiante era asociado con la moralidad (o falta de ella) que lo caracterizaría.

Si bien el CHE establecía unas medidas reglamentarias y hasta un metraje por alumno en los nuevos locales escolares, eran pocos los que fueron construidos bajo estas premisas, la mayoría siguió funcionando en casas alquiladas, adaptadas mal que bien al funcionamiento escolar. Sin embargo, más allá de las aplicaciones o consecuencias reales del CHE y sus conclusiones en el funcionamiento de las escuelas, es interesante la forma en la cual se estaba creando un discurso de control y se definían los mecanismos (y sus elementos) que podrían asegurarlo.

Si bien en ninguna parte de las conclusiones se menciona el caso específico de los indios, es bastante probable que los artículos que hacen referencia a la especificidad de la vida en el campo, los tengan en mente. En los primeros años del siglo XX, el “problema del indio” se sobreentendía pero no era aún planteado en los términos claros y políticos en los que lo haría unas décadas después, especialmente de la mano de José Carlos Mariátegui⁶⁰.

Mientras tanto, los aires de reforma se hacían sentir. La Ley Orgánica de Instrucción de 1901 incluía, entre otras cosas, una aclaración respecto a los años de enseñanza, que – según denuncias de algunos políticos – no estaban estandarizadas en todo el

⁶⁰ Mariátegui, 1928.

país⁶¹. El año escolar tenía una duración oficial de treinta y cinco semanas, desde el 1 de abril al 30 de noviembre.

Así – y a modo también de orientarnos en el enrevesado sistema de aquel entonces, existían tres niveles de instrucción: Primera Enseñanza (se daba en las escuelas), Segunda Enseñanza (se daba en los colegios y liceos), e Instrucción Superior (se daba en las universidades e institutos especiales)⁶². La Primera Enseñanza estaba dividida en dos grados. El primer grado constaba de dos años de estudios, y el segundo de tres años. Según el artículo 21 de esta Ley,

“La primera enseñanza comprende: lectura y escritura, religión, lengua castellana, aritmética y sistema métrico decimal, nociones de geografía universal y del Perú, rasgos más notables de la historia patria, trabajo manual educativo, dibujo, nociones de geometría, física, química e historia natural, nociones de pedagogía, educación moral y cívica y educación física.”⁶³

Solo los dos primeros años de la Primera Enseñanza, es decir el primer grado, eran obligatorios para todos los niños y niñas en edad escolar. Regresando a las cifras que veíamos en el capítulo anterior para el año 1902, es más impactante aún el hecho de que apenas 252 de los 20 547 niños en edad escolar de Puno habían concluido la instrucción obligatoria. Aun restando de este número a los niños menores (no tenemos forma de saber exactamente cuántos son por el agrupamiento en solo dos grupos de edad) que no habrían podido aún concluir los dos primeros años de la Primera Enseñanza, las cifras seguirían siendo muy bajas.

⁶¹ La Ley Orgánica de Instrucción de 1901 está transcrita completa en la “Memoria que presenta... el Ministro” de 1901 (AGN H6 – 1669. pp.765).

⁶² “Memoria que presenta... el Ministro” de 1901 (AGN H6 – 1669).

⁶³ “Memoria que presenta... el Ministro” de 1901 (AGN H6 – 1669. pp.768).

En la práctica, según afirmaban sucesivos Ministros en sus memorias anuales⁶⁴, la instrucción obligatoria no aseguraba ni siquiera la capacidad de lecto-escritura de los alumnos. Además, por la falta de estandarización anterior al Reglamento General de la Primera Enseñanza de 1908 los mismos ministros admitían que en los lugares más alejados de la República parecían existir casos en los que los contenidos del primer grado se daban en un lapso de tiempo de tres y hasta cuatro años, en vez de dos.

Los siguientes tres años de la Primera Enseñanza se dedicaban a completar los conocimientos básicos establecidos para este nivel de instrucción y, en el caso de muchos de los preceptores de estos años, daban pie a conseguir el cargo de preceptor. La forma de cuantificar los establecimientos de Primera enseñanza existentes a inicios de siglo resultaba bastante confusa por las diferentes denominaciones que se les otorgaban. En principio, se llamaba escuela a un establecimiento que ofrecía solo el primer grado de la Primera Enseñanza, mientras que los establecimientos que ofrecían la Primera Enseñanza completa (de primer y segundo grado) se denominaban centros escolares. Se trata de una distinción que probablemente se mantenía más en algunos documentos oficiales que en el habla cotidiana.

Es probablemente de esta época que proviene la distinción en el vocabulario entre la escuela y el colegio, como palabras que designan niveles diferentes de instrucción. En el caso de la Segunda Enseñanza, ésta se dividía en liceos y colegios. Los liceos, además de compartir muchos de los cursos indicados para los colegios, tenían adicionalmente algunos cursos de instrucción técnica:

⁶⁴ Para una lista completa de las memorias revisadas, ver bibliografía, sección AGN H-6.

“cursos especiales aplicables a la agricultura, el comercio, a la minería, o artes mecánicas, a fin de que los alumnos adquieran los conocimientos indispensables que les permitan dedicarse a las industrias dependientes de esos ramos, y en los colegios, las materias especialmente necesarias para la preparación al ingreso a la educación superior.”⁶⁵

Así, la diferencia entre los colegios y los liceos pasaba por una preparación profesional adicional. En el caso de los liceos se trataba de manejar habilidades técnicas, mientras que en el caso de los colegios, de prepararse para el ingreso a la universidad y seguir una carrera de letras o de ciencias. Durante la mayor parte de los primeros veinte años del siglo XX, funcionaban en el territorio entre 25 y 27 colegios nacionales, correspondientes básicamente a las capitales de departamento. En este sentido, no sorprende que el acceder a la segunda enseñanza era no poca cosa, tanto a nivel de preparación (la Primera Enseñanza completa, cuando en la mayoría de los asentamientos a las justas había una escuela de primer grado), como de ingresos económicos que permitirían costear la educación en la ciudad capital del departamento.

Aunque existían algunas becas para estudiantes provenientes del interior del departamento, el grueso de los estudiantes del Colegio Nacional San Carlos de Puno procedía de familias de la misma ciudad de Puno. En estas condiciones, solo haber concluido la educación secundaria, siendo del campo, era considerado un logro enorme. En un contexto en el cual solo existían colegios en las capitales de provincia (y ni siquiera en todas), el Colegio Nacional San Carlos de Puno se constituía en un centro de formación de casi todos los intelectuales de la provincia que seguían sus estudios luego en las universidades de Arequipa y Cusco.

⁶⁵ Art. 155 de la Ley General de Instrucción de 1901 EN “Memoria que presenta... el Ministro” de 1901 (AGN H6 – 1669. pp.786).

Los colegios tenían un claro esquema de enseñanza que incluía una formación avanzada en artes (humanidades) y ciencias y que privilegiaba la preparación de los estudiantes en vistas a una carrera intelectual que continuaría luego en las universidades o Escuelas Normales. Dado el nivel avanzado de las materias que se exponían en la Segunda Enseñanza y a las dificultades vinculadas con este estudio, haber concluido el colegio correspondía ya a lo que hoy consideraríamos educación superior.

A raíz de las críticas que este modelo despertaba en los que consideraban que la educación debía tener un componente más práctico (y que no se veían satisfechos con los liceos), vio la luz un sistema de división de la Segunda Enseñanza de acuerdo a los objetivos profesionales de los educandos. Además de los colegios nacionales, empezaron a tomar importancia así las Escuelas de Artes y Oficios. Según la Ley Orgánica de Instrucción de 1905, cada capital de provincia debía tener por lo menos una Escuela de Artes y Oficios. En el caso de que el presupuesto lo permitiera, lo ideal era apostar por una escuela para varones y otra para mujeres por cuestiones de “moralidad”.

En cuanto a la educación superior, ésta abarcaba las universidades y las escuelas normales para la formación del preceptorado⁶⁶. Las Escuelas Normales se volvieron foco de gran atención en estos años por el potencial de cambio del sistema educativo que conllevaron y por la creciente actividad política de los preceptores. Puede hablarse así de los inicios de un espíritu de cuerpo y también de una actitud más

⁶⁶ Ley General de Instrucción de 1901 EN “Memoria que presenta... el Ministro” de 1901 (AGN H6 - 1669. pp.786).

abierta hacia la educación. Los preceptores, muchas veces envueltos también en los inicios de una corriente intelectual indigenista, consideraban que eran ellos los más adecuados para llevar a cabo los cambios necesarios en el sistema educativo peruano. Ser preceptor en un país, y especialmente en una zona como Puno, en el que la educación – no solo educación en general, sino incluso la primera enseñanza – era un privilegio, los preceptores dejaban de ser simples empleados del Estado para convertirse en un actor político.

En general, a partir de un análisis de la legislación vigente en el momento y de las memorias de instrucción presentadas cada año al Congreso por el ministro del rubro, puede decirse que existía una pretensión de cambio de paradigma: de *instrucción a educación*, al menos en lo referente a la segunda enseñanza. Además de las materias de artes y ciencias, un lugar importante en la currícula ocupaba el inculcar los valores patrióticos. Es también el momento en el cual el Estado central toma en sus manos la Instrucción. Si bien la Ley de 1905 centralizaba el sistema de instrucción, unificaba los presupuestos y quitaba poderes de decisión y administración a las municipalidades, no es hasta 1908, con el Reglamento de Instrucción Primaria, y aun después con la difusión del mismo, que esta ley encuentra una respuesta en la realidad.⁶⁷ Un papel muy importante según este reglamento cumplirían los inspectores de instrucción que constituirían el nexo entre los poderes locales y los nacionales. El sistema de inspectores correspondería a un esquema sencillo de englobamiento en el cual los inspectores distritales responderían a los provinciales, estos a los regionales y así sucesivamente. El problema con la aplicación de esta parte

⁶⁷ AGN H6 – 0347 “Reglamento General de instrucción Primaria”. 1908.

del Reglamento fue un presupuesto reducido acompañado de una falta de voluntad política por parte de los representantes del poder local que no estaban dispuestos a dejar ir la influencia que habían tenido en la educación. La labor de inspector quedaba muchas veces sin remuneración a pesar de involucrar – al menos en teoría – una gran dedicación en tiempo y dinero. Si el inspector quería desempeñar bien su tarea, debería ser capaz de acceder en términos concretos a las escuelas de su jurisdicción, cosa que era difícil de alcanzar si no tuviera los medios económicos para ello.

Las memorias de instrucción posteriores a 1908 están llenas de reclamos a la ineficiencia de los inspectores y aún de pedidos por eliminar esta figura del todo. Tomando en cuenta que el acceso a las escuelas alejadas era doblemente dificultado por la distancia y por los costos, llama la atención nuevamente la cuestión de qué tan fiables eran las estadísticas y las cifras de educandos indígenas en las zonas rurales.

Además de esta idea de educación comprendida en términos más amplios, otro tema que llama la atención en un repaso por las memorias de instrucción de los primeros veinte años del siglo pasado es la referencia constante a otros modelos de educación. El modelo europeo (francés y alemán, especialmente) es puesto constantemente como un modelo a seguir, mientras que incluso el mobiliario escolar es encargados en estas tierras lejanas. Los preceptores normalistas se sienten especialmente conectados con este modelo europeo por la influencia de algunos profesores de las normales que recibieron parte de su formación en Europa.

La alta inversión en materiales educativos extranjeros, tanto de mueblaje como de útiles escolares se convierte en un símbolo de esta admiración por Europa. Eso sí, me

parece que es necesario tomar escépticamente el hecho de si estas piezas de mueblaje o de materiales escolares fueron entregados a sus destinatarios finales. Contreras se apresura quizás en contraponer con una retórica literaria a la baja calidad de la enseñanza con la alta calidad (y costos) del mueblaje europeo⁶⁸.

Ingentes cantidades de carpetas, pizarras y demás útiles escolares fueron contratados en prestigiosas casas de Estados Unidos y Francia para ser distribuidos en las escuelas fiscales. Fue de esta guisa que el año 1907 llegó a la remota provincia ayacuchana de Cangallo un voluminoso cargamento ultramarino que, como en la novela Cien años de soledad de García Márquez, prometía revolucionar el futuro. Una enorme recua de mulas depositó en esa apartada comarca de los Andes: 750 pizarrines, 60 cajas de lápices de pizarra, 130 cajas de plumas, 6000 cuadernos en blanco, 45 cajas de lapiceros, 300 libros de primer año y otros 175 de segundo año, 41 cajas de tiza y 4 silbatos para maestros, traído todo ello de la casa Hachette de París. El resto del cargamento no eran látigos, palmetas o candados, sino “globos terrestres”, ejemplares de pedagogía, mapas del Perú y del mundo, compendios métricos, escudos nacionales y “sólidos geométrico”, además de 2900 cuadernos especiales para el aprendizaje de la escritura, de la misma procedencia. Materiales similares fueron distribuidos en la demás provincias del país. (Contreras, 1996, a partir de AGN, H-6-1675)

En las memorias revisadas aparecen las órdenes de compra y de distribución desde Lima, pero muy rara vez estas están acompañadas de recibos de recepción en las provincias. Lo que resulta indudable a partir de estas memorias, es que el Estado – a través del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción, y luego del Ministerio de Instrucción – se hace consciente en esta época de la necesidad de mejorar el mobiliario escolar y construir locales especiales para las escuelas. Esto constituía una novedad pues la mayoría de las “casas escuelas” se ubicaba en casas alquiladas (lo cual puede comprobarse en el rubro “alquiler de casas escuelas” en los presupuestos de instrucción) y no correspondía a infraestructura especial. Es uno de los temas que

⁶⁸ Contreras, 1996.

apareció también en el Congreso Higiénico Escolar como un requisito para mejorar la educación peruana. Los cambios en la cultura material de las escuelas empiezan a darse en esta época, también con la introducción de los cuadernos: antes se utilizaban pizarrines, por lo cual la información no se guardaba de una clase a otra más que en la cabeza del alumnado. El poder contar con cuadernos fue esencial así para un nuevo elemento en la enseñanza: podían medirse mejor la continuidad en el aprendizaje y una relación de progresos. Las tareas eran acumuladas y revisadas y se facilitaba también el registro de los avances del alumnado.

La mejora del mobiliario escolar y de las condiciones de los locales de las escuelas y colegios estuvo relacionada – o en todo caso encuentra una expresión en – el Congreso Higiénico Escolar. La higiene, comprendida no solo en términos físicos, sino también morales, era una condición necesaria para la mejora del educando y especialmente de su parte más ignorante y poco fiable: los indígenas. Las reglas claras permitían establecer una vigilancia continua sobre el alumnado que se veía así constantemente obligado a “mejorar”. El hogar indígena era un fuente de corrupción y contaminación cuya influencia podía ser neutralizada a través de los internados que separaban a los alumnos del mal contexto en el que se habían criado⁶⁹.

Afirmaciones de este tipo no solo estaban indirectamente incluidas en las leyes, reglamentos y ordenanzas, sino que correspondían también a opiniones recogidas entre la élite intelectual y los preceptores. Un ejemplo de este recojo fueron las “Informaciones sobre la segunda enseñanza” que fueron recopiladas y publicadas en 1906, mientras Jorge Polar era ministro de Justicia e Instrucción. Estas

⁶⁹ Ver por ejemplo “Informaciones sobre la segunda enseñanza”, 1906 (AGN H6-0377).

“Informaciones...” consistieron en una serie de preguntas realizadas a los intelectuales más importantes y a los directores y preceptores de colegios acerca de las fortalezas y debilidades del sistema con vistas a una buena y permanente reforma. La información recogida es realmente variada y proviene de la mayoría de capitales de provincia, lo cual llama la atención en una época en la que al país le faltaba mucho para estar conectado.

Las preguntas de este cuestionario giran alrededor de posibles mejoras en la educación, y hacen referencia directa a los beneficios y flaquezas de la Ley de Instrucción. Se invita a los consultados a dar sus recomendaciones y sugerencias al respecto, especialmente a los directores de los Colegios Nacionales que pueden echar mano directamente de ejemplos de la vida cotidiana.

Entre las varias respuesta, una que llama la atención es la de Julio Becker, director del Colegio Guadalupe quien presentó una propuesta concreta de reformas, especialmente en lo referido a la forma de administrar las materias y las evaluaciones. Se toma su recomendación de exámenes trimestrales en 1906, antes solo había exámenes a fin de año y solo entonces los alumnos estudiaban.

Miguel Cáceres, director del Colegio San Carlos de Puno, remite su respuesta con tardanza – recién en 1908 – y su recomendación principal tiene que ver con la duración de los estudios⁷⁰. Considera que:

“Los cuatro años en que está distribuida [la educación] son insuficientes para administrarla convenientemente a la juventud. En consecuencia se impone como necesidad absoluta la reforma del plan vigente en dicho ramo.

⁷⁰ “Informaciones sobre la segunda enseñanza”, 1906 (AGN H6-0377): pg.203-204.

Según mi opinión el menor tiempo para el aprendizaje de la Instrucción Secundaria es de seis años, disminuyendo, como es de suponerse, en el plan las horas de clase. El estudio de la lengua latina no lo conceptúo necesario por ser de utilidad relativa y por lo mismo debiera ser facultativo y no obligatorio.

Tampoco creo indispensable que se cursen previamente dos años de letras o de ciencias naturales para que los jóvenes universitarios puedan ingresar a las Facultades de Jurisprudencia o de Medicina respectivamente, porque eso absorbe inútilmente un lapso considerable que debería aprovecharse mejor; y a este respecto creo que los dos primeros años de letras se estudien a la vez que los dos primeros de jurisprudencia; y los dos primeros de ciencias naturales se acompañen con los dos primeros de Medicina, evitando de ese modo la repetición de algunos cursos.”⁷¹

Otro que resalta con sus recomendaciones es Alejandro Deustua. Él participó en la formulación de la Ley del 7 de enero de 1902 sobre instrucción media, pero parte de su propuesta no fue incluida en la ley final. En sus propuestas echaba mano constantemente al ejemplo francés y alemán como aquellos que podrían ser decisivos en la mejora de la educación peruana.⁷²

Llaman la atención las recomendaciones de Dora Mayer, recogidas en el segundo tomo de las “Informaciones...”⁷³. Si bien Dora Mayer reconoce su falta de experticia en el tema de la educación, eso no le impide expresar sus opiniones sobre el tema que sí le atañía: la relación del indio con la educación. Se detiene especialmente en la figura de los normalistas como los únicos preceptores capacitados para llevar en sus hombros el peso de la educación nacional.

“Todas las esperanzas del país se cifran en la Escuela Normal, de la cual han de egresar los Preceptores severamente calificados para impulsar el progreso de la joven generación. Cualquiera reforma que pareciese imposible, dada las facultades de los Maestros antiguos puede introducirse por ese conducto,

⁷¹ “Informaciones sobre la segunda enseñanza”, 1906 (AGN H6-0377): pg.203-204

⁷² “Informaciones sobre la segunda enseñanza”, 1906 (AGN H6-0377): pg.297

⁷³ “Informaciones sobre la segunda enseñanza” T.II, 1906 (AGN H6-0378): pg.58-64

modificando el reglamento de los normalistas. Es allí donde el Supremo Gobierno hará sentir en cualquier momento sus inspiraciones. El normalista sale a difundir hermosas propagandas tanto en la apartada aldea como en la ambiciosa capital de Provincia o Departamento. Lo que es el normalista, lo será el pueblo donde se dirige. La idea de la Escuela Normal es magnífica y sólo es preciso exigir que tome el desarrollo de que es susceptible.”⁷⁴

Dora Mayer se preocupa también por las materias expuestas en la segunda enseñanza. Según ella, existirían tres categorías de estudios: elementos indispensables, elementos de cultura general y conocimientos técnicos o específicos⁷⁵. No todos estos conocimientos deberían ser requeridos de todos los alumnos. Debe tomarse en cuenta la diversidad geográfica del país, que conlleva asimismo una diversidad de necesidades y enfoques hacia el trabajo. Así, Mayer afirma que:

“En las Aldeas de Provincia, la escuela popular debería tener el carácter elemental que describe el señor ministro Polar en un acápite de su última memoria. Me parece completamente incorrecto que se obligue a cursar la Instrucción Media a un normalista que está destinado a la escuela rural. El que la cultura filosófica y literaria convierta al futuro maestro de Aldea en un profesional más concienzudo, es pura teoría. Al contrario, la cultura intelectual lo pondrá a tan gran distancia de sus discípulos, y lo aproximará tanto a otros círculos a los cuales no debe acercarse, que su misión tendrá que ser un fracaso.”⁷⁶

Mayer, a pesar de recalcar la importancia de la instrucción de los preceptores en las más altas condiciones – a través de las escuelas normales –, no apoya la idea de una formación indiscriminada de los normalistas. No todos van a enseñar en las ciudades, y los preceptores que habrían de destinarse al campo no tendrían por qué

⁷⁴ “Informaciones sobre la segunda enseñanza” T.II, 1906 (AGN H6-0378): pg. 59

⁷⁵ “Informaciones sobre la segunda enseñanza” T.II, 1906 (AGN H6-0378): pg. 61

⁷⁶ “Informaciones sobre la segunda enseñanza” T.II, 1906 (AGN H6-0378): pg. 62

desperdiciar años de su vida en una formación que no les será útil en el trabajo cotidiano. Mayer habla de la “distancia” que esta educación adicional podría sumar entre los preceptores y los alumnos. Este comentario, de haberse convertido en una propuesta, implicaría formar dos tipos de preceptores y definir de antemano el área geográfica y de urbanización en la que habrían de trabajar. Si un preceptor de área rural quisiera pasar a desempeñar su oficio en el área urbana, tendría que completar un nivel más de educación a modo de ascender.

Mayer consideraba que la calidad del estudiante se basaba en la aplicación inmediata y práctica de las materias que aprende, lo cual explicaría su rechazo hacia la idea de incluir en la currícula de los centros educativos rurales materias que no podrían encontrar una aplicación práctica ni inmediata en su entorno. Además era un aspecto que podría alejar a los maestros de su estudiantado. Por lo tanto, los preceptores que habrían de dirigirse a provincias deberían centrarse más bien en la sección de trabajos manuales (como aquella que se daba en la Escuela Normal de Varones de Lima). Según Mayer, para acceder a esta sección debería bastar el haber absuelto el examen de Instrucción Primaria. “Los trabajos de madera, maderado y cartonaje (...) hacen concebir justamente las iniciativas que serán más útiles para la enseñanza de los indígenas”⁷⁷, que sumadas a los ejercicios de Agricultura y Arboricultura pueden formar la base de la preparación de los Maestros.

“He aquí al Maestro en su aspecto nuevo y eminentemente práctico. Los modelos de Froebel con muy costosos de conseguir en el Perú, pues el

⁷⁷ “Informaciones sobre la segunda enseñanza” T.II, 1906 (AGN H6-0378): pg. 63

Profesor de la clase manual salva la dificultad convirtiéndose en productor de los elementos necesarios. ¡Extraño sería si bajo una dirección semejante no se desarrollara el espíritu de producción de la raza indígena!”⁷⁸

Así, la instrucción elemental debía ser combinada con trabajos manuales en la población indígena, mientras que “los elementos de cultura general servirán para la juventud escolar en las ciudades”. Mayer considera también que así como hay razones para acortar la educación en el caso de los pobres, la enseñanza “de la clase acomodada”, especialmente la universitaria, se debería prolongar el tiempo de estudio.

“La teoría y la moda dominan al Peruano en el rumbo que toma, y le hacen olvidar los objetivos prácticas de su vida. El hijo del obrero limeño o chalaco puede hacer uso de la instrucción general y manual; el indígena de la elemental y manual; el ingeniero no tiene porque aprender latín, ni el Abogado por qué trabajar en una carpintería.
(...) Hay que educar a los maestros en relación con los discípulos que van a dirigir y a los niños en relación con las perspectivas que tienen delante. La conciencia de la habilidad práctica es el medio de animar en las varias castas humanas el orgullo que necesitan para mantenerse en su esfera natural, sin dejarse alucinar por estados sociales diferentes.”⁷⁹

A partir de estas afirmaciones queda bastante clara la tendencia que proponía Dora Mayer y, probablemente, también otros miembros de la Asociación Pro-Indígena. La incorporación y educación del indio, pero solo hasta cierto punto, para no “dejarse alucinar por estados sociales diferentes”, no salir del lugar que les correspondía en la sociedad. Si bien, la Asociación y otros indigenistas activos en el momento, tenía como objetivo la reivindicación de los indios y la denuncia de los abusos en su contra, sería descabellado afirmar que se trataba de un planteamiento igualitario.

⁷⁸ “Informaciones sobre la segunda enseñanza” T.II, 1906 (AGN H6-0378): pg. 63

⁷⁹ “Informaciones sobre la segunda enseñanza” T.II, 1906 (AGN H6-0378): pg. 64

Si bien pueden identificarse constantes intentos de mejora del sistema educativo a lo largo de estos años, son los mismos problemas y las mismas quejas las que vuelven a aparecer sobre el tema una y otra vez. Problemas y quejas que no están alejadas tanto de la realidad cotidiana actual de la educación peruana.

A pesar de que el “problema del indio” aparece mencionado y abordado – directa o indirectamente – en todo el debate, la problemática de la lengua solo aparece tangencialmente. No se consideraba tan importante todavía, a pesar de que aparecía como una obligación de los preceptores el conocer la lengua más hablada en la zona que se le asignara. Esto era letra muerta. El tema del trabajo manual era el que más preocupaciones despertaba al momento de hablar de la educación del indio. Las declaraciones de Dora Mayer son un claro ejemplo de ello, pero es un tema que se vuelve recurrente también en los discursos y memorias de los ministros de Instrucción e incluso en los discursos presidenciales. ¿Quizás una forma de calmar a quienes podían asustarse con la “desubicación” del indio? ¿O simplemente una expresión de la época?

Si bien ya se había llegado a la clara conclusión de que el indio debía ser educado, el grado de educación que éste podría – o debía – alcanzar seguía levantando ronchas. La instrucción obligatoria, es decir los dos primeros años de la primera enseñanza, parecía ser un buen indicador, complementada – cómo no – con una formación práctica y técnica de acuerdo a las actividades productivas de la zona. De preferencia el indio debía ser separado de su ambiente corrupto para ser educado en condiciones estériles. Aunque, como afirma la sabiduría popular, de la palabra al hecho haya

mucho trecho, y resulte bastante improbable que esas condiciones estériles se hayan logrado en la mayoría de los casos, de todas maneras resulta significativo que sean éstos y no otros elementos los que más llamen la atención de los políticos y pensadores que definían las reformas educativas. En palabras de Dora Mayer, los gamonales que temían a las reformas solían poner en bandeja el tema de la educación como una manera de parecer progresistas sin cambiar nada esencial, una táctica que rindió resultados permanentemente.⁸⁰

Los primeros veinte años del siglo XX son años de reformas continuas, que en muchos casos terminaban por volver a la situación anterior, al menos de facto. En las memorias de instrucción encontramos expresiones intercaladas que ensalzan o demonizan la necesidad de las reformas en la educación. Por cada ministro que quiere refundar la educación peruana, hay uno que pretende parar la valla de las reformas para no acabar en una vorágine que no lleva a nada. Por cada intento de reforma – o falta del mismo – hay un ejército de críticos que pretenden encontrar una mejor respuesta a los problemas. Puede decirse muchas cosas acerca del estado de la educación a inicios del siglo XX, pero el debate sobre la misma era de todo menos aburrido.

⁸⁰ Dora Mayer “El indígena peruano”, citada en Hazen, 1974: pg. 243

3. ¿Iniciativas sueltas o corriente educativa? La educación indígena aterrizada

El nombre de Manuel Zúñiga Camacho aparece en todas las investigaciones, reflexiones y reseñas acerca de la educación para indígenas a inicios del siglo XX. En sí mismo, Zúñiga Camacho resulta un personaje, por decir lo menos, extraño. Había logrado en Moquegua una posición relativamente acomodada tras haber migrado allí siendo aún un niño. Había concluido la educación elemental – cosa que de por sí ya lo ponía por encima de la mayoría de los ciudadanos de a pie – y, tras un breve paso por el ejército peruano, había logrado un status social deseable en la sociedad moqueguana⁸¹. Muchos se preguntaban por qué, en este caso, decide volver a Puno. ¿Simple vocación de servicio? Todo parece apuntar a ello.

Para sus seguidores, el fundador de la educación para indígenas; para sus detractores, un elemento social peligroso y rebelde que “no conocía su lugar” y constituía una permanente amenaza: Zúñiga Camacho no pasaba desapercibido ni en su época ni aun años después. Decide volver a Puno cerca de 1900 y con su presencia de “indio desubicado” que utilizaba vestimenta occidental y pretendía cambiar la situación de los indios, da pie al inicio de una serie de abusos que pueden rastrearse en los

⁸¹ “Platería: vocero eventual de las inquietudes culturales del campesino puneño” V-5 (setiembre de 1961).

documentos de la prefectura de Puno⁸². La presencia de Zúñiga Camacho con sus pretensiones de mejora de las condiciones de los indígenas era un insulto a la gente decente de Puno.

Los intentos de mejora de estas condiciones se expresan en la fundación de la escuela Utawilaya que luego pasaría a ser conocida como Platería, por el nombre de su local. Si bien no se conoce la fecha exacta de su fundación, todo parece indicar que empieza a funcionar en algún momento de 1902 en la casa de Zúñiga Camacho en Platería. Se trataba de una institución privada que ofrecía educación específicamente a indígenas y acompañaba la labor docente de un fuerte compromiso con la causa indigenista. A pesar de las agresiones físicas (fue atacado varias veces en las calles)⁸³ y verbales (especialmente a través de los medios de comunicación conservadores)⁸⁴, él continúa volviendo a su escuela y continúa con sus labores.

Al principio él era el único profesor y al parecer no contaba con una filosofía construida acerca de lo que estaba haciendo⁸⁵. Se trataría más bien de responder a lo que él veía como una necesidad precisa: llevar al indio la luz de la educación y apoyarle para defenderlo de los abusos del sector dominante. Una forma de hacerlo era a través del apoyo concreto ante las cortes en casos judicializados o la asesoría a los indígenas analfabetos que se vieran envueltos en este tipo de problemas. En el cumplimiento de esta misión, Zúñiga Camacho cumplió el rol de mensajero muchas

⁸² Por ejemplo, ARP Prefectura, año 1911 (caja 241).

⁸³ Un resumen de ello puede encontrarse en "Platería: vocero eventual de las inquietudes culturales del campesino puneño" V-5 (setiembre de 1961).

⁸⁴ El nombre de Zúñiga Camacho aparece, por ejemplo, en repetidas ocasiones en "El Heraldo de Puno", diario de tendencia católica-conservadora.

⁸⁵ Gran parte de lo que se hizo en Platería se conoce gracias al informe de la Asociación Pro-Indígena publicado en el Deber Pro-Indígena de enero de 1916 que es muy posterior a la fundación y los años de gloria de la escuela. En este capítulo esta es mi fuente principal a menos que indique lo contrario.

veces, yendo a Lima a llevar las voces de los afectados puneños. En ese sentido, y tomando en cuenta que los mensajeros generalmente eran miembro de la élite intelectual e incluso económica de Puno, Zúñiga Camacho vendría a ser uno de los primeros indígenas en fungir de mensajero. Es en uno de estos viajes⁸⁶ que adquiere contacto con los adventistas que ya se habían establecido en Lima y les pide apoyo en el manejo y administración de la escuela de Platería. A pesar de la guerra sucia por parte de las élites amenazadas, el número de alumnos de la escuela había crecido exponencialmente y él no podía solo con todo. Probablemente este inicial acercamiento a los adventistas no tenía mucho que ver con la religión en sí misma y surgía más de la necesidad del apoyo, aceptando las condiciones de evangelización que probablemente vendrían incluidas en el trato.

El hecho de que fueran adventistas, en un país en el que aún seguían prohibidas oficialmente todas las religiones menos la católica, hacía muy difícil el sostener una misión adventista⁸⁷. A pesar de tener una base en Cusco, los adventistas no habían entrado a Puno y vieron la posibilidad de hacerlo a través de la escuela de Platería. Obviamente, esto no desvirtúa la importante tarea que cumplieron, pero sí permite ponerla en contexto.

A pesar de muchos impedimentos formales, los adventistas lograron involucrarse en el funcionamiento de Platería desde 1909 (con la distribución de su publicación) y 1911 (con la llegada del pastor Ferdinand A. Stahl). A partir del año siguiente, los

⁸⁶ Hazen (1974) indica que sería entre 1907 y 1908.

⁸⁷ Pablo Apaza T. "Los adventistas y la educación del indio en el Departamento de Puno" (Tesis de San Marcos, 1948)

adventistas contaron con una instalación para ellos al interior de la Escuela de Platería y más misioneros empezaron a llegar. Debido al estigma que acompañaba a la religión protestante en aquel entonces, Platería se convirtió doblemente en sujeto de ataques, ya no solo por parte de los gamonales y la élite puneña, sino también por los altos representantes de la Iglesia Católica. En algunas ocasiones este rechazo llegó a concretarse en actos violentos concretos en contra de la escuela que era presentada desde el púlpito del obispo como un nido de herejes que estaba poniendo ideas equivocadas en la cabeza de los indios. Las repercusiones de este tipo de acciones despertaron voces de protesta incluso en Lima entre los liberales que abogaban por la libertad de culto.

Gracias a la disciplina que al parecer los caracterizaba y – cómo no – los fondos económicos que poseía, la escuela adventista pronto se convirtió en un modelo exportable a otros casos. Empezaron a llegar pedidos por nuevas escuelas en otras zonas. Zúñiga Camacho se trasladaba por toda la región puneña conversando con maestros y presentando el caso de Platería. Los indígenas eran quienes mandaban comisiones a los adventistas solicitando la apertura de nuevas escuelas. No por falta de voluntad, sino por falta de personal y capital, los adventistas no pudieron cumplir con muchos pedidos. En esos casos intentaban apoyar en la organización interna de escuelas en los distritos y una pequeña capacitación a preceptores.

La escuela de Platería siguió creciendo y además de los cursos teóricos ponía un gran énfasis en las habilidades prácticas que podían adquirir los estudiantes. Sus alumnos procedían generalmente de los alrededores de Puno, muchas veces aún de

comunidades indígenas. Los adventistas aprendían a hablar aymara para poder comunicarse mejor con su alumnado, aunque las clases mismas en aymara era aún impensables.

A pesar de la gran repercusión que tuvo este proyecto en la forma en que se percibía y concretaba la educación para indígenas, es poco lo que se sabe de la forma real de enseñanza, en términos prácticos. Además de las denuncias de Zúñiga Camacho – y las denuncias hechas en su contra que son igual de esclarecedoras – la principal fuente sobre la escuela es el dossier especial del Debate Pro-Indígena de 1916, que evidentemente tiene su propia agenda política y privilegia ciertas temáticas frente a otras. Por ejemplo, dedica mucho más espacio a una exposición acerca de la necesidad de educación del indio y de los logros indigenistas en este aspecto, que sobre la escuela misma. Se reproducen aquí también varias de las ideas que Dora Mayer había presentado unos años antes en sus recomendaciones para la segunda enseñanza: el acercar al indio a las labores que caracterizan a su raza, más que intentar convertirlo en proletario o incluirlo en condiciones iguales en la sociedad del momento.

Los indigenistas sabían qué era lo bueno para los indios en relación a la educación, o al menos esa es la imagen que proyectaban. Según Marisol de la Cadena, los indigenistas que ella llama culturalistas consideraban que

“Puesto que los incas habían sido una raza de agricultores, la solución al dilema nacional que suponía la degeneración de los indios no era otra que la recuperación y dignificación de su identidad como agricultores. Antes que civilizar a los indios a través de la educación urbana (antes que transformarlos en mestizos, tal como proponían los limeños), los indigenistas consideraron que los indios tenían que ser reformados en

sus lugares raciales naturales. Era en los ayllus agrícolas y rurales donde los indios debían ser instruidos por los “educadores de la raza” (...) ⁸⁸

Es por ello que las escuelas que seguían el modelo de la de Platería se ubicaban en los distritos o aun en las comunidades, en vez de ser centralizadas en las ciudades. En este primer momento, además, no se promulga todavía la separación drástica del indio con su familia – fuente de corrupción, cómo no – que sería promocionada unos años más tarde. En el momento en el que este cambio de posición respecto a la familia llega, las escuelas ya estaban lo suficientemente equipadas como para recibir a los alumnos como internos y facilitar la tarea de la “higiene cultural”, por no decir racial, propuesta a través de la educación.

Es bastante probable que la existencia de esta y otras escuelas, así como la difusión que estos casos tuvieron en Lima, haya acelerado el proceso de actualización de la ley de educación para incluir el aprendizaje de oficios aun en la primera enseñanza. Porque, y esto es necesario resaltarlo, estos casos fueron conocidos en Lima, fueron objeto de debate en el congreso a través de las memorias presentadas por los ministros, y sirvieron como un referente de la educación puneña por mucho tiempo.

A pesar de que Leguía, unos años después, proclama el decreto que prohibiría toda educación no católica – ilegalizando, de tal manera, el funcionamiento de la escuela de Platería –, lo cual manda al retrocedo muchos de los avances logrados por los adventistas, una primera generación de indígenas ya había sido educada en sus aulas. Como los “gringos” eran intocables (nadie quería meterse en problemas con la

⁸⁸ De la Cadena, 2004: 84.

embajada estadounidense) el que terminaba enfrentando casi todas las consecuencias legales era Zúñiga Camacho en persona. A lo largo de la década de 1910 vuelven a aparecer sus reclamos en la documentación de la prefectura de Puno, por los abusos de los que es objeto y los constantes ataques a su persona y sus ideas. Entre las acusaciones que se le hacen resalta la que él mismo levanta en 1911⁸⁹ a partir de lo que dicen sus detractores. Éstos le atribuyen a Zúñiga Camacho un poder político sin precedentes y afirman que utiliza su escuela con fines políticos, para educar a los indios “en rebeldía” y oponerse al orden de las cosas. Ven en él influencias extranjeras negativas y resaltan los lazos con los adventistas como uno de los factores que evidenciaría su falta de patriotismo y sentido cívico. Para ellos, el ser peruano es sinónimo de ser católico, por lo cual un “lacayo de los herejes”, como llamaban a veces a Zúñiga Camacho, es la definición opuesta a la peruanidad.

Es interesante ver cómo las propuestas educativas de la escuela de Platería viven a través de las leyes peruanas que promueven la fundación de escuelas privadas o “libres” (es decir no financiadas por el erario estatal), especialmente en las zonas rurales. Según este reglamento⁹⁰, cualquiera que tuviera los medios para hacerlo y siguiera los preceptos generales y el orden de los cursos correspondientes a la educación estatal, podría abrir una escuela libre, avalada por el Estado. En términos reales, las escuelas libres eran casi siempre escuelas pagas, ya sea en dinero o en especie, aunque sea por la manutención del alumno ya que muchas eran internados. Una escuela libre podía convertirse en estatal si es que cumplía con un número de

⁸⁹ ARP Prefectura, año 1911 (caja 241)

⁹⁰ Ver “Reglamento...”, 1908.

alumnos y sus preceptores demostraban una gran dedicación en su trabajo. Eso, al menos, se quedaba muchas veces en la teoría y fueron pocas las escuelas que efectivamente lograron cambiar de estatus.

Hacia inicios de la década de 1920, quedaba claro que el indio necesitaba de la educación para poder incorporarse a la sociedad peruana, incluso desde una posición de desigualdad. A veces para acceder a esa educación había que pagar un precio con el esfuerzo comunal. Ello se expresó claramente en el Primer Congreso Indígena, que se llevó a cabo del 24 de junio al 1 de julio de 1921 con el auspicio del – en aquel entonces – todavía “indigenista” Leguía. Este congreso fue organizado por el Comité Pro Derecho Indígena Tawantinsuyu y en su comunicado final, entre otras cosas, afirmaba:

“[Consideramos] el 28 de julio de 1921 como el punto de partida de una nueva era, cuando deberíamos aprender [...] a protestar y rebelarnos contra la mano opresora [...] pero antes de ser atrevidos es necesario ser ilustrados. Incluso si el gobierno tiene las mejores intenciones, si nosotros [los indios] no impedimos esas intenciones, nunca seremos capaces de hacer nada que en realidad nos favorezca. Un indio educado es una molestia para el gamonalismo; los gamonales saben que su régimen terminará el día en que el indio sepa leer y escribir y por eso impiden el funcionamiento de las escuelas. Pero ahora los indios estamos listos para hacer por nosotros mismos lo que el Gobierno Supremo no será capaz de hacer [...]. La comunidad organizada debería apoyar esa escuela que ya tiene o construir una nueva a expensas suya [...]. En diez años cada comunidad tendrá su propia escuela, la suerte de los indios cambiará [...]. Respetado por su conocimiento, el indio tendrá puños fuertes para defender sus derechos.”⁹¹

⁹¹ *El Tawantinsuyu*, 28 de julio de 1921. Citado en De la Cadena (2004: 109-110).

¿Una educación racializada? Algunas reflexiones finales

Al iniciar una investigación, uno siempre comienza con definir su hipótesis. Los antropólogos tenemos algo de fobia a esta palabra y no solemos utilizarla a menos que sea absolutamente imprescindible. Trabajamos con preguntas de investigaciones y muchas veces en el planteamiento de esas preguntas escondemos unas hipótesis disimuladas. En mi caso, partía de algunos presupuestos que le daban cuerpo al trabajo de investigación que quería realizar. Estos supuestos tenían que ver con asumir que a inicios del siglo XX se puede comenzar a hablar de políticas educativas concretas en tanto conjunto de posibilidades ofrecidas a partir de mejoras en la legislación y del reconocimiento del rol del Estado como protector de sus ciudadanos. Otro supuesto estaría relacionado al papel que los indígenas jugarían en estas políticas, yo asumí que su papel sería diferenciado y que habría políticas específicas para ellos que se verían envueltas en el panorama más amplio de las políticas educativas a nivel nacional. Finalmente, quizás mi presupuesto más importante se vinculaba a la imagen del indio que se construía y promocionaba a partir de estas políticas educativas.

¿Puedo afirmar ahora que mis supuestos coincidían con la realidad? Sí y no. Sí hay grandes cambios en las políticas educativas del momento, cuyo punto cumbre es la

centralización de la instrucción y el quitarle el poder de administración de las escuelas a los municipios. No hay políticas claras para indígenas, aunque sí se pueden notar ciertos patrones e indicios en las declaraciones públicas, las memorias de instrucción y el activismo político indigenista del momento. En líneas generales, creo que sí se tomó en cuenta al indígena como sujeto importante en la planificación de la educación – lo cual se hacía explícito en las interacciones con los mensajeros de Puno, por ejemplo, o las posteriores reflexiones que surgían en los debates del Congreso – pero éstas no se traducían en negro sobre blanco en la legislación educativa. Podemos deducir que muchas de las cosas pensadas “para el campo” hacían referencia en verdad a políticas pensadas para los indígenas, pero no pasa de ser una suposición. Sí resulta curioso que muchas de las cosas que se proponían para el campo – por ejemplo, el énfasis en el aprendizaje de un oficio o las menores exigencias de instrucción para los preceptores que laborarían en zonas rurales – coincidían casi al pie de la letra con aquellas que en otros espacios se proponían para los indígenas. ¿Casualidad? Lo dudo.

Sí, el debate alrededor del tema educativo se convirtió en uno de los motores de la construcción de una renovada imagen del indio. Quizás no en una situación mucho menor de opresión respecto a su situación pasada, pero sí educado y – más o menos – ciudadano. ¿Qué tanto tenía que ver esto con las migraciones a las ciudades y la necesidad de un proletariado urbano? Probablemente mucho, pero eso no desvirtúa los esfuerzos de los indigenistas que veían el lugar del indígena en el campo y que respondían más bien a este proceso de migración – urbanización con una mirada crítica.

Las bases materiales sobre las cuales se forma la imagen del indígena desde el Estado central se vinculan a mecanismos de control necesarios para mantener al indio en su lugar a la par que se le daba la educación – solo en la cantidad imprescindible, claro – para hacerlo encajar de alguna manera en el proyecto nacional. Uno de estos mecanismos de control podría ser la implementación de las secciones de trabajo manual en las Escuelas Normales y la pulsión constante hacia la crianza de un educando trabajador y “ubicado”.

En este sentido, una herramienta muy cómoda para el Estado era la figura de las escuelas libres. Si bien ya se había reconocido la obligatoriedad de la educación básica – obligatoriedad que hacía en esta época más referencia al hecho de que el Estado estaba obligado a proporcionar las condiciones adecuadas para el funcionamiento de un sistema educativo estatal, y no tanto al hecho de que era obligatorio para los niños el asistir a la escuela –, el Estado no estaba en la capacidad de brindar infraestructura ni recursos humanos para cubrir las necesidades de la población peruana, especialmente aquella que vivía en las zonas rurales. A través del reconocimiento de las escuelas libres, el Estado lograba salir airoso de la tarea: cumplía su obligación sin gastar dinero. Podía controlar, al menos según la ley y el reglamento, lo que sucedía en las escuelas libres y la forma en la que se enseñaba en ellas, pero sin una responsabilidad económica acorde.

El Estado practicaba el control a través de reglamento de la ley de instrucción. Es el momento en el cual se empieza a considerar en términos concretos que es imprescindible un sello de aprobación estatal para legitimar la educación. El anterior

sistema municipal permitía una mucho mayor libertad a las regiones, y aun localidades del país, además de dejar muchas cosas a criterio de las élites regionales o locales. Hasta antes de la República Aristocrática no puede hablarse de un Estado peruano constituido del todo, el manejo del territorio es muy frágil. En los primeros años del siglo XX se dan recién los fundamentos para que luego, tras la segunda guerra mundial, se consolide un Estado más fuerte. Considero que la centralización de la educación fue uno de estos fundamentos.

Para sentar estos fundamentos, el Estado recurrió a un proceso que casi podríamos llamar participativo. La consulta que se hace a través de las “Informaciones acerca de la Segunda Enseñanza” llega a inesperados rincones del país y a los miembros de la élite intelectual, incluso a algunos que podrían no comulgar del todo con las políticas estatales en la materia. Es una participación selectiva, sí, pero ¿qué proceso participativo no lo es? Las élites siempre encontrarán más espacios para expresar su voz, pues se basan en la endogamia, incluida la monogamia ideológica. Incluso las tendencias al parecer más “revolucionarias” se dan en un espectro más amplio de variaciones de unas mismas ideas y puntos de partida.

Y es que es éste también un momento de cruce de paradigmas. Es cierto que el día de hoy esta época es asociada – y con razón – más que nada con el nacimiento del indigenismo como corriente intelectual. Pero el indigenismo no era para nada un movimiento homogéneo. El indigenismo purista con un trasfondo racial se cruzaba en debates con lo que Marisol de la Cadena llamó neo-indianismo, las primeras loas hechas al mestizaje y a las posibilidades culturales de una nueva raza cruzada, entre

otras variaciones. No se trata de definiciones cerradas e incluso “en el bando” indigenista había discrepancias grandes sobre el papel que la educación debía jugar en la incorporación del indio a la nación peruana. Existía la posibilidad de manejar códigos ambiguos y de redefinir los principios de “tu” indigenismo dependiendo del interlocutor que se presentaba.

Al empezar a tomar el control material sobre las escuelas, el Estado da un paso más hacia un control de la idea de nación, la comunidad imaginada peruana. Y Puno no es más que un pequeño espejo de este proceso.



Anexos

Anexo 1. Resumen General de Censo Escolar de la República (1902)

Resumen general del Censo Escolar de la República

DEPARTAMENTOS	EDADES												SABEN LEER						NO SABEN LEER						RECIBEN INSTRUCCIÓN						NO RECIBEN INSTRUCCIÓN						HAN CONCLUIDO LA INSTRUCCIÓN OBLIGATORIA						NO HAN CONCLUIDO LA INSTRUCCIÓN OBLIGATORIA						NACIONALIDAD						RAZA					
	De 4 á 6 años				De 6 á 14 años				SABEN LEER			NO SABEN LEER			SABEN RECIBIR			NO SABEN RECIBIR			RECIBEN INSTRUCCIÓN			NO RECIBEN INSTRUCCIÓN			HAN CONCLUIDO LA INSTRUCCIÓN OBLIGATORIA			NO HAN CONCLUIDO LA INSTRUCCIÓN OBLIGATORIA			Primaria			Ejército			Blanco		Indígena		Negro																	
	V.	M.	T.		V.	M.	T.		V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	
Cajamarca	3854	3309	7165	20910	15303	36213	9106	3586	12782	15612	15221	30833	7010	2184	9194	17784	16330	34114	8123	2539	10662	16678	16725	33403	780	430	1210	24014	18382	42396	24837	16777																												
Amaznas	557	456	1013	2920	2242	5162	1132	425	1557	2340	2273	4613	854	374	1228	2618	2324	4942	1017	425	1442	2400	2268	4528	26	39	65	3346	2659	6005	3472	2698																												
Huancavelica	975	861	1836	4586	3308	7894	1589	657	2246	3972	3512	7484	671	292	963	4890	3877	8767	903	368	1331	4598	3801	8399	56	48	98	5463	4169	9632	556	4169																												
Cusco	3677	3321	6998	14916	12041	26959	4231	1869	6100	14923	13195	28118	2299	966	3265	16324	14404	30728	3680	1376	5056	14943	14038	28981	322	204	526	18500	15161	33601	16845	15345																												
Juin	3375	3023	6398	15614	12479	28093	6350	1917	8267	12690	13395	26085	4366	1228	5594	14573	14074	28147	5490	1610	7100	13449	13692	27341	471	183	654	18448	15129	33587	19935	15300																												
La Libertad	2228	1692	3920	10876	8331	19207	3203	3131	6334	7991	7092	14983	2237	6214	9098	8005	17103	4636	2482	7118	8169	7740	16509	416	335	751	14688	9890	22570	13995	10221																													
Lambayeque	966	850	1816	5572	4781	10353	2403	1823	4226	4855	3808	8663	1910	1500	3410	4578	4131	8709	2559	1622	4181	3909	4000	7938	309	311	710	6089	5320	11400	6488	5631																												
Tarma	224	187	411	833	638	1471	268	162	430	789	663	1452	154	95	249	903	730	1633	287	172	459	770	653	1423	14	18	1013	821	1864	1031	823																													
Callao, Provincia Constitucional	590	554	1144	2528	2684	5212	1592	1599	3191	1616	1639	3255	1301	1331	2632	1817	1907	3724	1559	1710	3169	1559	1528	3087	381	466	847	2737	2772	5599	3099	3133																												
Moquegua, Provincia Litoral	407	402	809	2206	1618	4024	825	498	1323	1288	1727	3510	509	442	951	2104	1778	3882	581	399	980	4931	1811	3853	77	154	2516	2143	4979	2610	2220																													
Loreto	659	652	1311	4438	3585	7823	1687	1154	2841	3210	3083	6293	1435	816	2271	3402	3401	6863	1689	1274	2963	3208	2903	6171	100	64	164	4797	4173	8970	4867	4213																												
Ayacucho	2180	1945	4125	8070	5777	13847	4729	327	2066	3511	7395	15906	684	140	824	9566	7282	17148	1414	234	1648	8836	7485	16324	57	16	73	10193	7706	17699	10250	7272																												
Huancayo	894	871	1765	6779	4000	11379	4447	693	2135	6234	4775	11009	735	342	1077	6946	5211	20667	1054	527	1581	6622	4941	11563	78	33	111	7599	5434	13933	7676	5468																												
Ancash	3779	3630	7409	20723	15261	35987	8240	3636	11866	16242	15268	31520	5974	2466	8140	18608	16428	35036	7047	2865	9912	17395	16609	33664	137	560	1497	23545	18331	41879	24461	18908																												
Lima	4799	4604	9403	20652	20547	43599	12722	10314	23036	17330	14836	29566	8998	7365	16263	18553	17286	36339	11920	887	40797	15535	16230	31863	1731	3320	25602	23420	49082	27200	24728																													
Piura	1823	1729	3552	11558	9345	20923	3679	2364	6043	9702	8710	18442	3006	1905	4911	10307	9177	19544	2938	1646	4564	10443	9448	19891	521	316	837	18806	10758	23615	13360	11008																												
Tumbes, Provincia Litoral	110	109	219	505	411	976	293	268	561	382	312	694	219	139	358	456	381	837	290	160	450	385	360	745	1	1	674	570	1494	621	481																													
Ayacucho	1866	1581	3447	8003	5779	13282	2102	811	3003	7677	6549	14246	987	371	1358	8882	6980	15871	1655	490	2145	8114	6870	15084	211	72	283	9658	7288	10946	9869	7359																												
Ica	665	703	1368	3996	3499	7495	1803	1501	3304	2858	2641	5499	1434	1195	2629	3227	3007	6234	1895	1599	3421	2706	2673	5430	353	244	597	4508	3958	8266	4780	4082																												
Arequipa	2420	2254	4674	13027	10465	23492	4992	3442	8431	10465	9067	19730	7915	9995	4910	13538	10718	23256	4811	3373	8182	10651	9331	19982	539	376	915	14914	13327	27251	15443	12694																												
Puno	2319	1954	4273	9420	6854	16274	1831	855	2686	9956	7955	17861	1025	448	1423	10713	8361	19024	1592	680	2272	10145	8130	18275	444	108	750	15193	8722	20095	11682	8794																												
Total general	38342	34827	73199	169991	149733	339744	73319	41022	114341	155021	143581	298622	50828	178425	178007	156511	324518	51428	199888	163097	160378	313455	70815	10113	13292	202575	179026	39965	217850	182809	508	590																												

Lima, 28 de Julio de 1903.

SANTIAGO C. VARGAS

V. B. Radner

Anexo 2. Conclusiones del Primer Congreso Higiénico Escolar de 1900⁹²

Primer Congreso Higiénico Escolar

CONCLUSIONES APROBADAS

CONDICIONES HIGIÉNICAS DE LAS CASAS-ESCUELAS

(Aplicables en las escuelas actuales)

CASAS ESCUELAS EN GENERAL

I. Las escuelas funcionarán en casas de un solo piso, que no sean de vecindad, situadas en terreno seco, en lugar bien ventilado, y apartadas de los pantanos, cloacas, estercoleros, mercados, hospitales, templos, cuarteles, cárceles y demás establecimientos que puedan ejercer dañosa influencia en la salud o en la moralidad de los niños.

SALAS DE ESTUDIO Y CLASES

II. La superficie de las salas de estudio y de las clases será de 1m.25 a 1m.50 por alumnos. Su cubicación deberá de ser de seis metros en las escuelas y colegios, o de ocho metros en los segundos, cuando las clases sirvan también para estudio. El número de alumnos que recibirán, no excederá de 50 en las escuelas, ni de 35 y 40, respectivamente, en los colegios.

III. Las salas de estudio y las clases tendrán sus paredes estucadas o pintadas al óleo, o al temple con cal, proscribiéndose en lo absoluto, el uso del empapelado. El color de las paredes y del techo no ha de ser blanco, sino amarillo mate, anaranjado, caña, rosado o perla, excluyéndose el color rojo, el azul oscuro, el violeta, los encarnados, los verdes y los cafés. El pavimento será de madera hecha impermeable por medio de linóleum o aceite.

PATIO DE RECREO

IV. Habrá un patio de recreo, cuya superficie no será menor de 200 metros cuadrados. Este patio estará ligeramente inclinado, para dejar libre curso a las aguas, y será provisto de una fuente de agua potable.

DORMITORIOS

V. Los dormitorios tendrán una cubicación de 30 metros por alumnos. Es preferible dividirlos en pequeños cuartos, por medio de tabiques pintados óleo, de 1m.80 de elevación. Pero si fueren corridos, no recibirán más de treinta camas.

⁹² Transcripción completa de "Memoria que presenta... el Ministro" de 1900 (AGN H6 - 1668; pg. 682 a 712).

Las condiciones del piso, de las paredes y los techos, serán las mismas que las de las clases y salas de estudio.

VI. El menaje de cada cuarto estará constituido por:

Un catre de una plaza.

Un colchón de alambre.

Un escabel.

Una percha.

Un lavabo.

En los salones-dormitorios deberá colocarse retretes, en número que baste al uso de los alumnos.

COMEDOR Y COCINA

VII. Se elegirá para comedor el departamento más apartado de las clases y salas de estudio; este departamento tendrá comunicación inmediata con la cocina: su pavimento será de piedra, asfalto o portland, o, en último caso, de madera impermeable: sus paredes carecerán de decorado.

La cocina debe estar convenientemente ventilada y con salida exterior para el humo.

RETRETES Y URINARIOS

VIII. Habrá un retrete por cada grupo de 25 niños y por cada grupo de 15 niñas hasta cien. Si la población escolar fuese mayor, habrá dos retretes por cada centena de los restantes. Caso de que los alumnos no alcancen a 50, se dispondrá dos retretes para los niños, y tres para las niñas.

IX. Se situará los retretes en el interior del edificio, colocándolos en el patio de recreo o en comunicación con él, y orientados en oposición a los vientos reinantes.

X. Se observará en los retretes las prescripciones siguientes: estarán separados entre sí por tabiques: tendrán una luz de 0.20cm respecto del suelo, para el aseo y ventilación: los asientos serán de madera dura, y tendrán por término medio, 0.80cm de ancho por 0.80 cm de ancho por 0.70 cm de fondo, con una altura proporcionada a la edad de los educandos: la abertura del asiento ha de ser elíptica, con una pronunciada escotadura hacia adelante.

XI. los recipientes de los retretes deben ser colocados sobre agua corriente, adoptándose los automotores, y mejor, los de sifón.

Donde esto no fuere posible, se colocará el fondo de manera que consienta periódicamente la limpieza y extracción. Pero en ningún caso se permitirá que el niño deyecciones al aire libre, en el corral o en cualquiera inmediatez del establecimiento.

No se permitirá tampoco el uso de los silos, los cuales serán sustituidos con letrinas de tierra.

XII. Los urinarios estarán al abrigo de los rayos solares, y bañados en la superficie por agua corriente que descienda por la pared a todo lo largo de ellos.

Serán divididos en plazas, a razón de ocho plazas por cada cien alumnos.

XIII. Los retretes y urinarios serán lavados con abundante agua. Se empleará en ellos, además, inodoros y desinfectantes, como el cloruro de cal, la cal viva, el sulfato de hierro y de cobre disueltos en agua, y la formolina al 15 por mil. Los retretes se ventilarán con chimenea de tiro espontánea cuando no sean posible las de tiro forzado.

[Aplicables a las escuelas que se construyan]

CASA-ESCUELA EN GENERAL

XIV. El piso del edificio escolar se levantará sobre el suelo a una altura no menor de om. 50 El edificio será amplio, limpio, con aire suficiente y puro, de fácil renovación y bien ventilado.

XV. Las disposición del edificio se determinará por la exposición, configuración y dimensiones del terreno, las aberturas libres a la atmósfera; y, sobre todo, por la distancia de las construcciones vecinas.

SALAS DE ESTUDIO Y CLASES

XVI. La figura de las salas de estudio y de las clases será rectangular, y su extensión podrá ser hasta de 12 m. de longitus, 8'35 de latitud y 5 de altura.

XVII. Al rededor de las clases y salones de estudio debe ponerse un friso de madera, de un metro o más de altura, según la edad de los alumnos, pintado como las paredes. Este friso podrá ser, en su parte superior, de tela-pizarra. Los muros estarán despejados de material de enseñanza, el que deberá conservarse en dependencia especial o en muebles *ad hoc*.

XVIII. Las puertas más recomendables para clases son las de dos hojas, que se abran hacia adentro y hacia afuera, o al menos, al exterior, y no tendrán menos de tres metros de altura por 1m.60 de ancho.

XIX. Las escaleras serán anchas, derechas y sin vuelta circular en los escalones; cada 25 escalones como máximo, tendrán un descanso. Los escalones deben ser de 1m.50 de longitud por 0m.30 de anchura, y como máximo 0'15 de altura. Si las escaleras tuvieran pasamanos, se le pondrá botones o perillas intermedias, para evitar accidentes.

PATIO DE RECREO Y JARDÍN

XX. La superficie de estas dependencias no bajará de cinco metros cuadrados por alumnos. Se preferirá para el patio la forma rectangular y la elíptica, y en ningún caso tendrá obstáculos ni rincones.

XXI. El jardín, que existirá en todo plantel de instrucción primaria y secundaria, se aplicará a la enseñanza, en forma variada, interesante, atractiva y con carácter práctico y experimental.

El jardín se repartirá en lotes de trabajo, según la edad de los alumnos, desde 50 centímetros hasta 2 metros en cuadro.

DORMITORIOS

XXII. Los dormitorios tendrán una superficie de seis metros cuadrados por alumno y una altura máxima de cinco metros. Estarán, precisamente divididos en cuartos, por medio de tabiques de 1m.80 de elevación.

RETRETES Y URINARIOS

XXIII. Los tabiques para separar los retretes serán de dos metros de elevación, debiendo medir la portezuela un metro. Las paredes se revestirán, hasta cierta altura, metro y medio por ejemplo, de asfalto o cemento. El pavimento será de la misma materia o de piedra, debiendo tener cierta inclinación para verte las aguas a un sumidero convenientemente colocado.

VENTILACIÓN

[Aplicables a las escuelas actuales]

En las casas-escuelas se procurará, en general, la ventilación suficiente por medio de ventanas teatinas, si no la tienen por ventanas laterales que den al exterior. En caso de que se usen teatinas, se cubrirá con tocuyo la abertura correspondiente a una de las hojas.

XXV. En las clases y salones de estudio se hará una aereación total cada hora. Cuando en los colegios las clases sirven también para estudio, tendrán tres renovaciones por hora.

XXVI. Las ventanas de los dormitorios estarán abiertas durante el día, y las camas expuestas a un baño de aire. Los bastidores superiores de las ventanas, en lugar de vidrios, un lienzo tupido fijo.

XXVII. La ventilación del comedor ha de ser la natural cualesquiera que fuesen las condiciones de esta independencia.

ALUMBRADO

XXVIII. La iluminación de las salas de clase y de estudio, será la unilateral izquierda; la de las salas de dibujo será zenital. Cuando no sea posible obtener estrictamente la

iluminación unilateral izquierda, los directores colocarán a los niños de manera que la luz que reciban no les haga sombra en sus cuadernos de escritura.

XXIX. Se recomienda para el alumbrado artificial la luz del acetileno, y en su defecto, la luz eléctrica incandescente. A no ser posible ninguna de las dos, se hará uso del gas, prefiriendo los quemadores incandescentes de *Auer*, o cualquiera otro, y, en todo caso, los quemadores circulares provistos de tubo. Si fuere necesario usar el kerosene, se emplearán las lámparas de mecha circular.

Cuando la luz artificial es suficiente, como sucede con la del acetileno, no es necesario hacer distribución alguna de los alumnos. En otros casos se procurará agruparlos de manera que puedan leer a treinta centímetros de distancia, sin hacer esfuerzos de acomodación.

(APLICABLES A LAS ESCUELAS QUE SE CONSTRUYAN)

XXX. En los edificios escolares se colocarán las ventanas en comunicación inmediata con el exterior, adoptándose como tipos las ventanas de las escuelas inglesas o de las suizas, y se situarán en paredes fronteras.

XXXI. Las ventanas serán rectangulares; tendrán, en su conjunto, para cada aula, una superficie no menor de la cuarta parte del suelo; estarán a 80 centímetros de éste; y el umbral se colocará, cuando menos, á 50 centímetros del cielo raso. Los vidrios serán deslustrados o pintados.

HORARIO ESCOLAR Y TRABAJO NOCTURNO DE LOS INTERNOS (APLICABLES A LAS ESCUELAS PÚBLICAS)

XXXII. Se establece el horario discontinuo. Cuando por el excesivo número de alumnos, con relación a la capacidad de la escuela, no puedan concurrir todos a la vez, la escuela será de medio tiempo.

XXXIII. No han de sucederse dos clases que ejerciten predominantemente la misma facultad intelectual o física.

XXXIV. Las materias de enseñanza que exijan mayor concentración mental se enseñarán por la mañana, y las otras por la tarde.

XXXV. Las tareas escolares que fatigan más el organismo, corresponderán a las horas de menor temperatura.

XXXVI. Las horas destinadas al dibujo, caligrafía, etc.; se colocarán en las próximas al medio día.

XXXVII. La duración de las clases fluctuará, según las edades, entre 30 y 50 minutos.

XXXVIII. Entre clase y clase habrá un descanso de 10 minutos mínimo. Se prohíbe el repaso de las lecciones en los recreos y se recomienda que los niños cambien de posición en la clase.

XXXIX. Tanto en los colegios como en las escuelas, la tarde de los jueves se dedicará a ejercicios físicos al aire libre, excursiones escolares, etc.

XL. No se debe imponer al alumno ejercicio, ni mental ni físico, de intensidad y duración tales, que requieran esfuerzo mayor que el que cómodamente pueda desarrollar.

XLI. Las horas de labor intelectual deben relacionarse con la edad de los educandos.

XLII. En las escuelas infantiles que se establezcan, los niños asistirán de 9 a 11h. am. Y de 2 a 4h. pm.

XLIII. En las clases infantiles se dictará tanto en la mañana como en la tarde, tres clases, de treinta minutos de duración, con intervalo de diez minutos de descanso.

XLIV. Es prohibido en las escuelas primarias la admisión de niños menores de siete años.

XLV. La asistencia de los alumnos del primer año del primer grado aumentará por media hora, y las clases en la tarde por una.

XLVI. El mismo aumento regirá para los alumnos del segundo año, primer grado, los cuales tendrán cuatro clases en la mañana y en la tarde, de igual duración y con los mismos intervalos.

XLVII. Los alumnos del segundo grado de instrucción primaria recibirán cuatro clases en la mañana y tres en la tarde, de 40 minutos, máximo, cada una, y con intervalos de 15 minutos.

XLVIII. La asistencia de los alumnos del tercer grado de instrucción primaria será igual a la de los de 2º grado, con la única diferencia que se les concederá en la escuela una hora de estudio preparatorio diario.

XLIX. El tiempo de asistencia de los alumnos de instrucción media se dividirá en periodos de 50 minutos cada uno, con intervalos de 10 minutos el 1º y de 15 los siguientes; dedicando, por término medio, cuatro horas a la enseñanza y una y media al estudio.

L. Deben reducirse, en lo posible, los ejercicios de memoria y los escritos.

LI. El año escolar no debe durar más de diez meses.

LII. Las vacaciones se dividirán en dos periodos desiguales: el más extenso, en el tiempo menos adecuado para las labores escolares, por razón de la estación, y el más corto, a la mitad de dicho año escolar.

LIII. El trabajo nocturno de los alumnos internos de escuelas de instrucción primaria, será de una hora máximo, y para los de la media, dos; debiendo estudiarse en ellas las materias que se relacionan con la memoria y proscribiéndose todo trabajo manual.

LIV. El trabajo nocturno no se verificará antes de haber pasado dos horas de la comida; y terminará con media hora mínimo de descanso.

LV. Las horas de sueño para los alumnos menores de 12 años, serán 10; y 9 horas para los que excedan de dicha edad.

LVI. Los maestros se abstendrán de imponer a los alumnos tareas escolares que deban efectuar en sus casas.

PRESCRIPCIONES PARA LAS ESCUELAS PRIVADAS

LVII. La duración de las clases fluctuará, según las edades, entre 30 y 50 minutos; y entre una clase y otra habrá un descanso mínimo de 10 minutos.

LVIII. En las escuelas infantiles se dictará, tanto en la mañana como en la tarde, tres clases de 30 minutos, con intervalos de 10 minutos de descanso.

La asistencia de los alumnos del primer año (primer grado) aumentará por media hora, y las clases en la tarde por una.

Los alumnos del segundo año (primer grado) tendrán cuatro clases en la mañana y en la tarde, de igual duración y con los mismos intervalos.

Los alumnos de segundo grado recibirán cuatro clases en la mañana y tres en la tarde, de 40 minutos, máximo, cada una, y con intervalos de 15 minutos.

La asistencia de los alumnos del tercer grado de instrucción primaria, será igual a la de los del segundo grado, con la única diferencia de que se les conceda en la escuela una hora de estudio preparatorio diario.

El tiempo de asistencia de los alumnos de instrucción media se dividirá en periodos de 50 minutos cada uno, con intervalos de 10 minutos el primero y de 15 los siguientes, y dedicando, por término medio, cuatro horas a la enseñanza y una y media al estudio.

LIX. El año escolar no durará más de diez meses.

LX. En las escuelas y colegios, la tarde de los jueves se dedicará a ejercicios físicos al aire libre, excursiones, etc.

EJERCICIOS FÍSICOS

LXI. Los ejercicios físicos serán obligatorios en todos los establecimientos de instrucción de la República.

LXII. La educación física nacional, se caracterizará, en general, por el predominio del sport inglés, con las variantes y modificaciones que correspondan al sexo y a la edad de los educandos.

LXIII. En los ejercicios físicos ha de atenderse a los efectos higiénicos, económicos y estéticos, y la calidad de atractivos, de que, en ningún caso, deben carecer.

LXIV. Los ejercicios físicos educativos deben ser realizables por los alumnos que se encuentran en las mismas condiciones.

LXV. La generalización del trabajo y la dosificación del esfuerzo, son leyes de educación física, que el maestro debe tener presente en la elección y ejecución de los ejercicios.

LXVI. En la primera edad dominará, en la educación física, la libertad y la recreación de los niños.

En la adolescencia se emplearán, además, los juegos atléticos y los ejercicios de sport. Recomiéndase para este efecto las carreras de velocidad y de fondo, la lucha, el lanzamiento de pesos, los saltos, la natación, el remo, el trepar, el foot ball, el cricket, la pelota a lo largo, el ciclismo, la esgrima y la equitación.

LXVII. La gimnástica de sala debe ser prohibida, por nociva, y la gimnástica al aire libre, sin aparatos, o con aparatos portátiles, ha de ser meramente supletoria de los juegos, en los casos en que el tiempo no permita salir a la palestra.

LXVIII. Los ejercicios físicos de las niñas, en la primera edad, serán comunes con los de los niños. La tendencia de educación en esta época de la vida, es, sobre todo, higiénica y recreativa.

La gimnástica femenina no será nunca de fuerza. En esta gimnástica prevalecerán los efectos higiénicos y estéticos, sobre los atléticos.

Se recomienda, por tanto, para la educación física de la mujer, los ejercicios de gimnástica sueca, y, entre los juegos, el arco, el volante, la cuerda, la danza y el *lawntennis*.

LXIX. En la sierra no variará la naturaleza de los ejercicios, pero su elección dependerá de las condiciones de cada lugar, apreciadas por las autoridades escolares.

LXX. El trabajo manual es complemento de la educación física, y en las escuelas primarias será obligatorio el trabajo sin talleres, por ahora.

LXXI. El canto, como higiene de los órganos respiratorios, es también complemento de la educación física, y debe ser obligatorio en las escuelas.

LXXII. En los dos meses últimos del año escolar, se consagrará a los ejercicios solo la mitad del tiempo que se les dedica normalmente.

Los recursos *sportivos*, son útiles para desarrollar el estímulo. La época de su realización será en los meses de julio a setiembre. Las carreras de velocidad y de fondo y la lucha, demandarán la autorización de un médico.

LXXIII. Los maestros tendrán presentes los siguientes consejos prácticos:

La sofocación es resultado inevitable del ejercicio, y el primer periodo de ella no debe causar ningún cuidado.

Las turbaciones acentuadas de la respiración, desde el principio del ejercicio, así como las palpitations anormales, deben ser tomadas en cuenta para consultar al médico.

El dolor articular localizado que persiste después del ejercicio, es una contra indicación y demanda la consulta del médico.

El instinto del niño, siempre que se le deje en libertad, es un guía seguro para la práctica de los ejercicios.

Los juegos deben ser muy recreativos, y no se excluirán en ellos ni los gritos, ni los choques ni rozamientos que no produzcan lesiones graves. Las niñas usarán de preferencia, el volante y el salto de cuerda, y después de los doce años, la danza al aire libre.

La esgrima es un buen ejercicio, y, por lo tanto, se excluirá en la educación física femenina todo ejercicio que solo tienda al desarrollo muscular.

La debilidad de los niños no indica la disminución de trabajos físicos, sino la exclusión de ejercicios, como los de destreza, que demandan un gran gasto nervioso.

Los niños agotados por el crecimiento, no deben ser dedicados a ejercicios violentos.

Se debe evitar hacer correr juntos a niños de edad y de fuerza muy desiguales.

Los ejercicios de velocidad disminuyen el peso, y los de fuerza, tienden a darlo. El tipo de éstos es la lucha.

Antes de que el joven se entregue a ejercicios fatigosos, es necesario darle un desarrollo torácico suficiente.

Los ejercicios no precederán ni seguirán inmediatamente a las comidas- es conveniente que transcurra un tiempo intermedio.

Es también conveniente un tiempo de reposo entre el ejercicio y el estudio. En cambio, es útil salir de la clase al ejercicio, cuando este no exige tensión nerviosa.

El juego debe ser dirigido y no ordenado por el maestro. La sesión de juego debe ser de placer. En ella el maestro excitará el interés de los niños, sustituyendo un juego por otro, cuando el anterior no despierte gran entusiasmo. El maestro no reprimirá las manifestaciones de gozo ni restringirá en lo menor, la iniciativa personal de los niños.

Los ejercicios de fuerza se efectuarán tres horas después del almuerzo, y una hora antes de la comida.

MOBILIARIO ESCOLAR

LXXIV. Se adopta para todas las Escuelas de la República los bancos bipersonales, de distancia invariable nula, cuyos modelos se acompañan.

LXXV. en la construcción de dichos bancos se cuidará:

- a) Que el borde anterior de la mesa y el borde anterior del banco estén en una misma línea vertical.
- b) Que tenga una inclinación de 13 a 15 ° el plano de la mesa, la que terminará en la parte posterior por una superficie horizontal de ocho a diez centímetros de ancho.
- c) Que dicha mesa tenga en la parte superior las horadaciones correspondientes para que se pueda colocar un tintero a la derecha de cada alumno.
- d) Que el respaldo tenga, hacia atrás, una inclinación de 5 a 6°.
- e) Que en la parte posterior de los asientos se deje un claro de 2 a 3 centímetros.
- f) Que las aristas o bordes de la madera estén redondeados.
- g) Que la madera esté bien pulida y encerada, conservando su coloración natural.
- h) Que las dimensiones de cada uno de los cinco tipos, se sujeten a las siguientes medidas.

[Continúan medidas de bancos de acuerdo a altura de los estudiantes...]

LXXVI. Se recomienda los sistemas de bancos más perfeccionados y con los cuales se pueden obtener la distancia negativa, tales como los modelos de Retting, Mochain, Kunze-Shildbach, Foret, y especialmente el modelo uruguayo de Figueira.

LXXVII. En los colegios se dispondrán los asientos en anfiteatro, en las clases que requieran experiencias.

LXXVIII. En los comedores se usarán mesas con tableros de mármol blanco o gris, o de pizarra; si fueren de madera se cubrirán con hule blanco.

LXXIX. Estas mesas tendrán las dimensiones necesarias para recibir cómodamente seis alumnos por cada lado.

LXXX. Las pizarras murales y los pizarrines serán de color negro mate, y en su defecto negro, sin rayas, grietas, ni lustre.

LXXXI. Cuando las pizarras y los pizarrines estén cuadrículados, lo serán con líneas de color amarillo rojizo.

LXXXII. Se tolera el uso de las pizarras al alumno, sólo en clase y en la enseñanza preparatoria de la escritura, el dibujo, etc.

LXXXIII. Las pizarras murales se dispondrán de manera que se eviten los reflejos, y a una altura tal, que alcance al margen superior, estirando el brazo, la mano de un alumnos de estatura media, según el año escolar.

LXXXIV. La tiza y el lápiz para las pizarras, serán suaves, sin ser deleznable, y se cuidará que la limpieza de ellas se haga tan solo con una esponja o lienzo húmedos.

Libros de texto

LXXXV. El papel de los libros de texto será blanco agarbanzado, sin brillo, y con la consistencia bastante para que la impresión no se transparente ni cale.

LXXXVI. Se desechará todo libro de texto, impreso con tipo gastado, o cuya letra sea menor de 2 mm.

El tipo de la letra será el del N°8 interlineado de un punto, tomando por tal el de 0m.376. También se recomienda el del N° 10 del tipo Elzeviriano.

LXXXVII. La separación entre los renglones será de 2 ½ a 3mm.

LXXXVIII. El largo máximo de cada renglón será de 0m.08, siendo mejor que baje hasta 0m.065.

LXXXIX. En general debe proscribirse todo libro que a la luz de una bujía, puesta a un metro, no sea legible a 0m.80 de distancia por una vista normal.

Se procurará en lo posible que la música sea cifrada y no escrita.

Atlas, mapas y carteles escolares

XC. Se recomiendan los atlas de papel amarillento y grueso, sin brillo, sin colores complementarios contiguos, ni sob

recargo de nombres, cuya lectura, pueda hacerse a 0m.40 de distancia.

XCI. Igualmente se preferirán los mapas murales, sin barniz brillante, ni colores complementarios contiguos y que contengan dos clases de letras: unas legibles a 1m. y otras a 4m. de distancia.

XCII. Los carteles serán del color blanco amarillento, caracteres negros, y con las dos clases de letras recomendadas para los mapas.

XCIII. Los mapas, pizarras y las esferas de la misma clase, serán color negro mate y con cuadrículas color amarillo rojizo.

Caligrafía

XCIV. Recomiéndase, en la enseñanza de la caligrafía, la fórmula de G. Sand: papel derecho, cuerpo derecho, escritura derecha.

XCV. Recomiéndase, por lo tanto, la letra redonda o bastarda, cuyo tamaño pueda fluctuar, en los principios de la enseñanza, desde 5mm. máximo a 2mm. mínimo, dejándose para después la escritura gruesa.

XCVI. Para la escritura derecha, el papel se dispondrá paralelamente al borde de la mesa; el eje visual quedará perpendicular al espacio en que se escribe, teniendo el alumno la cabeza ligeramente inclinada hacia adelante; el antebrazo, hasta los dos tercios de su longitud, sobre la mesa, dejando los codos fuera de ésta: el cuerpo sentado a plomo, la pierna derecha perpendicular y la izquierda ligeramente extendida hacia delante, pero sin rigidez.

XCII. En los que curse la escritura inglesa, el cuerpo se mantendrá derecho, entrará en la mesa todo el antebrazo derecho y la mano izquierda solo para sujetar el papel. Este y los caracteres tendrán una inclinación de 35 a 40°.

XCVIII. Es prohibida la caligrafía con el cuerpo torcido y el papel derecho o inclinado.

XCIX. El papel para la caligrafía será sin lustre, color agarbanzado, de líneas sensibles sin pronunciado azul, y bastante consistente y seco para que los caracteres no se extiendan ni pasen a la cara opuesta.

C. Las plumas serán nikeladas y gruesas, con relación al tamaño de la escritura.

CI. Se prohíbe el uso del lápiz para la caligrafía en papel.

CII. Los tinteros serán de cristal grueso, loza, porcelana o plomo, y con tapa.

CIII. La tinta será negra, sin impurezas ni sustancias tóxicas.

CIV. Los tinteros se lavarán, cuando menos, cada quince días.

CV. Los porta-plumas o porta-lápices, serán ligeros, voluminosos y de forma prismática, sin que terminen en punta por la parte superior.

CVI. Son fines de la caligrafía, la legibilidad y la brevedad, quedando prohibidos los rasgos y adornos incompatibles con dichos fines.

CVII. Se prohíbe en la enseñanza de la caligrafía, el calcado y los cuadernos preparados.

ALIMENTACIÓN DE LOS ALUMNOS INTERNOS

CVIII. La alimentación de los internos deberá ser mixta, esto es, formada de vegetales, carne y productos animales.

CIX. La ración de carne debe distribuirse por edades, del modo siguiente: para alumnos de 16 a 21 años 170 gramos; para los medianos de 11 a 16, 130 gramos; y para los menores, de 7 a 11, 120 gramos.

CX. La carne no representa más que los dos quintos de la ración azoada; el resto se suministrará en alimentos vegetales o animales, tales como pan, queso, legumbres, pescado, huevos.

CXI. No se dará pan a discreción pero sí cereales y legumbres.

CXII. En la ración alimenticia, predominarán los albumiantes y los hidro carburos sobre las grasas, en tanta mayor proporción cuanto menor sea la edad de los alumnos.

CXIII. Habrá cuatro comidas: 1ª desayuno a las 7 y media de la mañana, consistente en una taza de chocolate, café o té con leche y dos panes; 2ª almuerzo, más abundante que la comida o merienda, a las 11 am. compuesto de un plato de carne, bistec con arroz o con papas fritas, un plato de menestras, lentejas, garbanzos y mejor aún trigo, un

postre, queso, dulce o fruta y dos panes; y 3^a comida o merienda a las 6h.pm. compuesta de sopa o fideos o de verduras, dos panes y dos platos, uno de carne y otro de legumbres, y postre; 4^a una ligera colación a las 9 ½ pm., chocolate o té con leche y un pan (40 gramos).

CXIV. La carne deberá ser asada a la parrilla.

CXV. Las carnes deberán ser flacas en verano y gordas en invierno.

CXVI. En las provincias andinas la ración alimenticia serán la misma que en la costa, en cuanto a los albumiantes, pero más abundante en grasa e hidrocarburos.

CXVII. La carne debe conservarse en el verano, a ser posible, en refrigerantes económicos, para impedir su descomposición.

CXVIII. La alimentación ha de ser sencilla, poco condimentada pero con sal suficiente y variada.

CXIX. Los feculentos, papas, frijoles, lentejas, guisantes, se reducirán a puré con la frecuencia posible.

CXX. Como los huevos y la leche constituyen alimentos completos, entrarán en el régimen alimenticio con la abundancia permitida por el precio de estos artículos en la localidad.

CXXI. El vinagre y las salsas picantes no quedarán a disposición de los alumnos.

CXXII. La duración del desayuno y de la colación, será de 15 minutos, y la de las principales comidas, de 30.

CXXIII. Los internos no pasarán al estudio, sino una hora después de las principales comidas.

CXXIV. Debe proibirse en la alimentación escolar, el uso del vino, cerveza, chicha y las infusiones excitantes de té o café cargados.

CXXV. Todas las aguas son buenas para beber, siempre que reúnan condiciones de potabilidad reconocidas, previo análisis químico y bacteriológico.

CXXVI. Jamás deberán emplearse aguas destiladas, ni aún en tiempo de epidemias.

CXXVII. Cuando reine alguna epidemia, los educandos beberán únicamente, durante las horas de clase, aguas cocidas en las mismas escuelas.

CXXVIII. A tenerse sospecha de la mala calidad del agua, deberá procederse a su filtración, sirviéndose de preferencia del filtro Pasteur, que debe haber en toda escuela.

CXXIX. La cantidad de agua que debe beber un alumno, de una sola vez, no pasará de 150 a 180 gramos, aproximadamente; y su temperatura no bajará de 10 a 12 grados centesimales, en verano, y de 5 a 7 en invierno.

CXXX. No ha de permitirse en los recreos, en los calores del verano un consumo inmoderado de agua fría, debiendo tomarse infusiones tibias de té ligero, decocciones de arroz o cebada, con algunas rajadas de limón. Caso de no hacerse así, solo se permitirá que los niños beban hasta cinco minutos antes de su terminación, permaneciendo luego en inmediata quietud.

CXXXI. Cada alumno estará provisto de un jarro propio y numerado.

CXXXII. Debe prohibirse, en lo absoluto, el fumar en las escuelas, y de manera especialísima a niños de 9 a 15 años.

CXXXIII. La ración alimenticia será la misma para ambos sexos, hasta la edad de 15 años; más adelante deberá ser menor para las niñas.

INSPECCION MÉDICA DE LAS ESCUELAS

CXXXIV. Será prohibido en las escuelas, la admisión de niños que no estén vacunados o que padezcan de enfermedades contagiosas.

Es requisito de la admisión el certificado del médico inspector en Lima, y del médico Titular en los lugares en los que los haya.

CXXXV. En los distritos y pueblos en donde no exista servicio de vacunación, ni médico, la escuela se licenciará cuando aparezca una epidemia.

CXXXVI. El certificado de vacunación no debe remontarse a más de seis años, y en casos de epidemia, se vacunará nuevamente a los niños que lo hayan sido cuatro años antes.

CXXXVII. El tiempo de aislamiento de los niños que hayan sido atacados de enfermedades contagiosas será el siguiente:

Para la viruela..... 40 días

“ la escarlatina.....40 “

“ el sarampión.....16 “

“ la difteria.....40 “

“ la tos convulsiva...3 semanas

“ las tiñas..... (hasta su completa curación)

CXXXVIII. Los niños atacados de las fiebres, serán inmediatamente enviados a su casa, o a la enfermería, si son internos.

CXXXIX. La separación de los niños atacados de enfermedades contagiosas, se extenderá a los escolares del mismo hogar.

CXL. Los niños que padezcan enfermedades nerviosas, como la epilepsia y la corea, serán colocados en las clases, retirados del resto de los alumnos y a su espalda.

CXLI. Es deseable que en las escuelas exista un botiquín, para atender los accidentes que ocurran. En los colegios de enseñanza media, oficiales y libres será obligatorio.

CXLII. Todo colegio de instrucción media, debe tener un médico a su servicio. En estos colegios, además, habrá un departamento especial para enfermería, con una cubicación de 40 m. por alumno. Habrá también un local y un aparato para duchas y, a ser posible, un baño de natación.

CASTIGOS ESCOLARES

CXLIII. Son castigos completamente prohibidos, los corporales aflictivos; la privación del alimento en todo o en parte, no considerándose como alimento las golosinas, las frutas y el dulce; la detención del alumno, de manera que perjudique las horas del almuerzo y la comida; los que disminuyen las horas de sueño; el recargo de trabajo intelectual, y en especial, los que requieran esfuerzos de la memoria; el calabozo, y el aislamiento en lugares estrechos o insalubres; la genuflexión.

CXLIV. Son castigos que pueden permitirse, hasta ciertos límites: poner al niño de pie, según la edad, durante las horas de clase; la privación del juego en los recreos, pero no la salida al patio; la detención, siempre que no perjudique la alimentación oportuna, según las costumbres del lugar; las tareas intelectuales siempre que la falta venga de desaplicación y desatención.

CXLV. Se aconseja a los maestros el más profundo estudio de la naturaleza del niño, observando atentamente su carácter y tendencias para la saludable aplicación del castigo.

RÉGIMEN HIGIÉNICO DE LAS ESCUELAS NOCTURNAS

CXLVI. Son aplicables a las Escuelas Nocturnas las disposiciones adoptadas para la iluminación artificial de las aulas escolares.

CXLVII. Las clases comenzarán dos horas después de la comida.

CXLVIII. El máximo de cada clase será de 45 minutos, debiendo haber 15 minutos de descanso después de cada una.

CXLIX. Se recomienda dictar solamente dos clases en cada noche, prohibiéndose, absolutamente, que se hagan más de tres.

CL. El plan de estudios y programas deben ser especiales, recomendándose que sean cortos y concretos.

CLI. La enseñanza nocturna será oral, práctica, proscribiéndose todo texto, salvo el de lectura, y recomendándose a los maestros sean parcos en los ejercicios gráficos.

CLII. Se recomienda, también, la enseñanza del adulto por medio de las proyecciones luminosas.

CLIV. Es necesario el establecimiento de Bibliotecas populares en las escuelas nocturnas.

DECLARACIONES

El Congreso Higiénico Escolar formula ante el Supremo Gobierno las siguientes declaraciones:

I.

Es necesidad viva e inaplazable la adopción de las providencias que a continuación se expresan:

- a) La inmediata sanción de las conclusiones aprobadas, conforme a la clasificación acordada.
- b) La fijación de plazos prudenciales para que las escuelas y colegios, tanto oficiales, como particulares, varíen o modifiquen sus locales, adapten su mobiliario, adquieran terrenos destinados a campos de juego, y se sujeten a las debidas condiciones, en orden a las pizarras, libros de texto, mapas, atlas y carteles escolares.
- c) La organización de una inspección especial, para los castigos y la alimentación de los escolares.
- d) La autorización para clausurar los internados en los que el régimen alimenticio no sea conveniente, y para clausurar las escuelas y colegios que después de los plazos que se señale, no se hayan arreglado a las conclusiones del Congreso.

II

La eficacia de las deliberaciones y acuerdos del Congreso hace indispensable que el Supremo Gobierno disonga:

- a) Que los médicos titulares de las provincias visiten dos veces por mes, a lo menos, las escuelas y colegios de la localidad en que residen.
- b) Que dichos médicos eleven mensualmente, a la Dirección de Instrucción una memoria relativa:
 - 1º A la salud del maestro y de los niños, indicando el número de los ausente por enfermedad.
 - 2º Al estado de conservación y de aseo de las clases y demás dependencias.
 - 3º Al mobiliario escolar.
 - 4º Al alumbrado y ventilación.
 - 5º Al régimen alimenticio.

- 6º Al estado y condiciones de la educación física, intelectual y moral, con relación a la higiene.
- 7º A las reformas de saneamiento escolar y de higiene que él haya recomendado al maestro o que fuere necesario recomendar a las autoridades superiores.
- c) Que la Municipalidad de Lima proceda a organizar la inspección médica de las escuelas y colegios, conforme a las siguientes bases:
- 1ª Habrá un médico inspector para cada cuartel de la ciudad.
 - 2ª Los médicos inspectores visitarán dos veces al mes, por lo menos, las escuelas y colegios de su circunscripción, y asistirán gratuitamente a los alumnos que lo soliciten.
 - 3ª Los partes de la visita serán pasados, en formularios impresos *ad hoc*, al Inspector de Higiene del Concejo Provincial, quien redactará con ellos una memoria mensual, que elevará a la Dirección de Instrucción.
 - 4ª Los médicos inspectores expedirán gratuitamente certificados de curación, sin los cuales no serán admitidos de nuevo en las escuelas de la ciudad, los niños que hayan padecido de alguna enfermedad contagiosa.
 - 5ª La memoria del Inspector de Higiene y los partes de los médicos inspectores, versarán sobre las materias que se enumeran respecto de los médicos titulares.
- d) Que el Supremo Gobierno comisione a un médico higienista y a un maestro primario, para la redacción de un manual de higiene escolar, destinado:
- 1º A detallar y comentar, en estlo vulgar, las conclusiones de este Congreso.
 - 2º A enumerar las enfermedades contagiosas y describir sus primeros síntomas, en forma que esté al alcance de los maestros.
 - 3º A indicar las profilaxis de esas enfermedades en la escuela y en la familia, y los medios sencillos de atender a su posible curación en los lugares donde no haya médico.

III

Es de gran utilidad el establecimiento de baños para las escuelas populares y, por el momento, la Municipalidad de Lima puede cumplir esa bligacion, respecto de las escuelas que sostiene.

IV

La ejecución de las conclusiones adoptadas por el Congreso Higiénico, debe ser exteriorizada en una Escuela Modelo, cuya edificación debería hacer la Municipalidad de Lima.

V

La introducción del trabajo manual en las escuelas, y la dirección higiénica de los ejercicios físicos, demandan el establecimiento inmediato de cursos normales sobre estas materias.

VI

La vida y la salud de los niños del pueblo se hallan sin vigilancia ni amparo. No existe legislación protectora ni cuerpos oficiales que atiendan a esos nobles fines. Es indispensable, por ahora, la creación de una sociedad de patronato de la infancia.

VII

Las escuelas nocturnas de adultos ejercen notable influencia en la moralidad del pueblo. Es necesario que el Supremo Gobierno las fomente, procurando que funcionen con sujeción a las reglas de la higiene.

VIII

Las Municipalidades que gastan cuatro mil soles o más en alquileres de locales para sus establecimientos de instrucción, deberían contratar empréstitos, con el fin de edificar casas-escuelas. Sería útil que el Supremo Gobierno autorizara, en ese sentido, o estimulara, a los concejos municipales.

Lima, Noviembre 27 de 1899.

V.V. MAÚRTUA

Secretario del Congreso Higiénico Escolar: Filiberto Ramírez.



Bibliografía y fuentes

Fuentes Primarias

- AGN Archivo General de la Nación (Lima)
 - Fondo Hacienda: H6

FONDO	LIBRO	AÑO	TIPO DE DOCUMENTO
H6	0375	1902	Censo Escolar de la República Peruana correspondiente al año 1902. Dirección de Primera Enseñanza
H6	0377	1906	Informaciones sobre la Segunda Enseñanza T.I
H6	0378	1906	Informaciones sobre la Segunda Enseñanza T.II
H6	0380	1919	Presupuesto de los Colegios Nacionales
H6	0381	1921 / 1922	Presupuesto de los Colegios Nacionales
H6	0382	1925	Estadística Escolar
H6	0347	1908	Reglamento General de Instrucción Primaria
H6	1668	1900	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1900
H6	1669	1901	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1901
H6	1670	1902	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1902
H6	1671	1903	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1903
H6	1672	1904	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1904
H6	1673	1905	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1905
H6	1674	1906	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1906
H6	1675	1907	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1907
H6	1676	1908	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1908
H6	1677	1909	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1909
H6	1678	1910	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1910
H6	1679	1911 / 1912	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1911/1912
H6	1680	1913	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1913
H6	1681	1914	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1914
H6	1682	1915	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1915
H6	1683	1916 (T.I y II)	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1916 (T. I y II)

H6	1684	1916 (T.III)	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1916 (T. III)
H6	1686	1917	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1917
H6	1687	1917	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1917
H6	1688	1918	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1918
H6	1689	1918	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 191
H6	1690	1919	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1919
H6	1691	1920	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1920
H6	1692	1921	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1921
H6	1693	1922	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1922
H6	1694	1922	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1922
H6	1695	1924	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1924
H6	1696	1925	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1925
H6	1697	1926	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1926
H6	1698	1927	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1927
H6	1699	1927	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1927
H6	1700	1929	Memoria que presenta el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Congreso Ordinario de 1929
H6	0410	1920	Estadística
H6	0411	1924	Estadística
H6	0412	1925	Estadística
H6	0413	1929 / 1930	Estadística
H6	0414	1931 / 1933	Estadística
H6	0415	1934 / 1935	Estadística
H6	0418	1939	Estadística

- Fondo Prefectura: MI (Ministerio del Interior)
- AHP Archivo Histórico de Puno
- Fondo Prefectura: FP
- Mensajes a la Nación 1900-1930 (todos están disponibles en la página web del Congreso de la República del Perú)
- IRA Instituto Riva Agüero

- Publicaciones periódicas de la época, entre ellas:
 - Periódicos de Puno: Los Andes, El Siglo, El Heraldito, El Eco de Puno, El Siglo
 - Periódicos de Lima: La Prensa, El Comercio, La Crónica, El Tiempo
 - Revistas: El Indio, El deber Pro-Indígena

Documentos impresos y Bibliografía Secundaria

Alberti, Giorgio, et al. *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Lima: IEP, 1972.

Álvarez Calderón, Annalyda. "Es justicia lo que esperamos de su excelencia: política indígena en Puno (1901 - 1927)". EN: Drinot, Paulo y Leo Garofalo. *Más allá de la dominación y la resistencia, siglos XVI al XX*. Lima: IEP, 2005.

Álvarez Calderón, Annalyda. *Pilgrimages through mountains, deserts and oceans: the quest for indigenous citizenship (Puno 1900-1930)*. Stony Brook University, 2009.

Álvarez Calderón, María Delfina. *El saqueo olvidado: ataque a la casa de Augusto B. Leguía, 1930*. Lima: PUCP, 2012 [Tesis de maestría].

Ansión, Juan. "Del mito de la educación al proyecto educativo". EN Gonzalo Portocarrero y Marcel Valcárcel (eds.), *El Perú frente al siglo XXI*, pp. 507-525.

Apaza T. Pablo. *Los adventistas y la educación del indio en el Departamento de Puno* (Tesis de San Marcos, 1948)

Barrantes, Emilio. *Historia de la educación en el Perú*. Lima: Mosca Azul, 1989.

Basadre Grohmann, Jorge. *Historia de la República del Perú 1822 - 1933*. Lima: El Comercio, 2005.

Bourricaud, Francois. *Cambios en Puno*. Lima: IFEA, 2012.

Capelo, Joaquín. *El problema nacional de la educación pública*. Lima: Imprenta La Industria, 1902.

Capelo, Joaquín. *El problema nacional de la educación*. Lima, 1902.

Casalino, Carlota (ed.). *Diseñando el Perú. José Antonio Encinas y Alberto Ulloa: pensamiento político 1945-47*. Lima, CILSE, 1991.

Contreras, Carlos y Jorge Bracamonte. *Rumi Maqui en la Sierra Central: documentos inéditos de 1907*. Lima: IEP, 1988. Documento de Trabajo 25.

Contreras, Carlos. *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP, 1996 (Documento de Trabajo, 80. Serie Historia, 16).

Cotler, Julio. "Actuales pautas de cambio en la sociedad rural del Perú" EN Matos Mar, José et al. *Dominación y cambios en el Perú rural*. Lima: IEP, 1969.

De la Cadena, Marisol. *Indígenas mestizos: raza y cultura en el Cusco*. Lima: IEP, 2004.

Deustua, Alejandro. *El problema pedagógico nacional*. Lima, 1904.

Douglas, Mary. *Pureza y peligro: un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. México: Siglo XXI, 1973.

Drinot, Paulo. *The allure of labor: workers, race, and the making of the Peruvian state*. Durham: Duke University Press, 2011.

Encinas, José Antonio. *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. Lima, 1932.

Espinoza, G. Antonio. *Education and the State in Modern Peru: Primary Schooling in Lima, 1821 – c. 1921*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

Espinoza, G. Antonio. "Estado, comunidades locales y escuelas primarias en el departamento de Lima, Perú". EN *Cuadernos de Historia - Departamento de Ciencias Historicas, Universidad de Chile* N° 34 (Junio 2011), pp. 83-108.

Espinoza, G. Antonio. "Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX," in *Historica XXXI*: 1 (2007), Lima: PUCP.

Flores Galindo, Alberto y Manuel Burga. *Apogeo y crisis de la República Aristocrática: oligarquía, aprismo y comunismo en el Perú, 1895-1932*. Lima: Rikchay Perú, 1991.

Foucault, Michel. *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999.

Foucault, Michel. *Hay que defender la sociedad: Curso del College de France (1975-1976)*. Madrid: Akal Ediciones, 2003.

Foucault, Michel. *Nacimiento de la biopolítica: Curso del College de France (1978-1979)*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2008 (a).

Foucault, Michel. *Seguridad, territorio, población: Curso del College de France (1977-1978)*. Madrid: Akal Ediciones, 2008 (b).

Frisancho M, José. *Algunas vistas fiscales concernientes al problema indígena, del agente fiscal de Azángaro*. Lima: El Progreso Editorial, n. d. 1915

Giraldo, Santiago (ed.). *La raza indígena en los albores del siglo XX*. Lima: Imprenta de Víctor A. Torres, 1903.

Gonzales, Osmar. "Indigenismo, nación y política. Perú, 1904-1930". EN: *Revista Intellectus*. Año 7, Vol 1, 2008.

González Carré, Enrique y Virgilio Galdo. "Historia de la educación en el Perú". EN Juan Mejía Baca (ed.), *Historia general del Perú*. Lima, 12ts. t.X., 1980.

Hazen, Dan Chapin. *The awakening of Puno: government policy and the Indian problem in Southern Peru 1900-1955*. Yale: Yale University, 1974. [IRA: PUNO 0006]

Hobsbawm, Eric J. *The age of extremes: The Short Twentieth Century 1914-1991*. London: Michael Joseph, 1994.

Jacobsen, Nils y Cristóbal Aljovín de Losada. *Cultura política en los Andes 1750-1950*. Lima: UNMSM / IFEA, 2007.

Jacobsen, Nils. *Ilusiones de una transición: el altiplano peruano, 1780-1930*. Lima: IEP, 2013 [1993].

Klaiber, Jeffrey. *La Iglesia en el Perú: su historia desde la independencia*. Lima: PUCP, 1996.

Loayza, Álex y Ximena Recio. "Proyectos educativos y formación de la República". EN Aljovín de Losada, Cristóbal y Eduardo Cavieres Figueroa (eds.) *Perú-Chile/Chile-Perú 1820-1920. Desarrollos políticos, económicos y culturales*. Lima: UNMSM / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2006.

MacKnight, J. A.. *Education in Peru*. U. S. Bureau of Education.

Málaga, Modesto. "Educación indígena". EN Carmen Montero (comp.), *La Escuela Rural. Variaciones sobre un tema*. Lima: Proyecto, Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, 1990.

Mariátegui, José Carlos. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. 1928

Montero, Carmen (comp.). *La Escuela Rural. Variaciones sobre un tema*. Lima: Proyecto, Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, 1990.

Planas, Pedro. *La república autocrática*. Lima: Fundación Friedrich Ebert, 1994.

Rénique, José Luis y José Deustua. *Intelectuales, indigenismo y descentralismo en el Perú, 1897-1931*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas, 1984

Rénique, José Luis. *Batalla por Puno: conflicto agrario y nación en los Andes peruanos*. Lima: IEP / SUR, 2004.

Serrano, Sol, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo (eds.) *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II: La educación nacional (1880-1930)*. Santiago de Chile: Taurus, 2012.

Sime, Luis (comp.). *Aportes para una Historia de la Educación Popular en el Perú*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, 1990.

Tamayo Herrera, José. *Historia social e indigenismo en el Altiplano*. Lima: Ediciones Treintaitrés, 1982.

Tamayo Herrera, José. *Liberalismo, indigenismo y violencia en los países andinos: 1850-1995*. Lima: Universidad de Lima, 1998.

Valcárcel, Luis Eduardo. *Memorias*. Edición de José Matos Mar, José Deustua y José Luis Rénique, Lima: IEP, 1981.

Valdivia, Manuel. "La educación en Puno". EN *Allpanchis*, N° 53, 1999.

Velásquez Garambel, José Luis. *Las luchas por la escuela in-imaginada del indio: Escuela, movimientos sociales e indigenismo en el altiplano*. Puno: Ed. Merú, 2010.

Villarán, Manuel Vicente. *El factor económico en la educación nacional*. Lima: Editorial San Marcos, 1954 [1908].

Málaga Sabogal, Ximena. *Juli, la Roma de América: memoria, construcción y percepciones del pasado jesuita en un pueblo del altiplano*. Tesis para optar el título de licenciada en antropología. PUCP, 2011.

Castro Pozo, Hildebrando. *Nuestra comunidad indígena*. Lima: El Lucero, 1924.

Mayer, Dora (Ed.). *El indígena peruano a los 100 años de república libre e independiente*. Lima: Imprenta peruana de E. Z. Casanova, 1921.

Mayer, Dora. "Lo que ha significado la Pro-Indígena". En: *Amauta I-1* (setiembre, 1926), pp. 22-25.

Asociación Pro-Indígena. "El Deber Pro-Indígena" I-1 (octubre, 1912) al IV-45 (julio, 1916), y IV-42 (marzo, 1916)

Poole, Deborah. *Vision, Race and Modernity: A Visual Economy of the Andean Image World*. Princeton: Princeton University Press, 1997.