

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Buscando una ciudadanía propia: indígenas y estado
durante el Oncenio (1919-1930)**

Tesis para optar el grado de Magíster en Historia

que presenta el licenciado

JORGE ALBERTO CCAHUANA CÓRDOVA

Asesor:

Dr. Jesús Cosamalón Aguilar

Noviembre, 2017

1

Resumen

El presente trabajo tiene como tema central los intentos por parte de las comunidades campesinas del Altiplano peruano, a las cuales se unieron los intelectuales indigenistas de la región, por establecer una mayor relación con el estado a través de la educación durante el Oncenio de Leguía. A través del estudio de otros intentos previos, como la legislación tutelar y las guardias indígenas, y de la discusión misma sobre la educación pública indígena se afirmará que estos intentos tuvieron como propósito no solo formar una mayor relación entre comunidades indígenas y el estado, como pretendían dichas comunidades, sino también construir una relación especial, como pretendían el movimiento indigenista, la cual afirme su rol como grupo dirigente de este proceso. En un primer momento este deseo estuvo representado en una legislación tutelar que, a diferencia de su nombre, les daba mayores poderes a las comunidades indígenas para regir sus vidas, o las guardias indígenas, un intento por crear un cuerpo político dentro de la sociedad republicana de la década de 1920. Sin embargo, dichos intentos fueron reprimidos por el estado. La educación se convirtió, entonces, en el único espacio de expresión de los distintos anhelos y propuestas por parte de cada uno de los actores: la demanda por la educación pública por parte de las comunidades campesinas, la concepción de una educación bilingüe por parte del indigenismo puneño.

A don Marcelino



Agradecimientos

Una tesis de maestría no se podría realizar sin el apoyo de varias personas. Agradezco al Archivo Regional de Puno por permitirme investigar en sus repositorios con todas las facilidades del caso y, especialmente, a Diego Yucra y Grimanesa Ccori por su invaluable colaboración durante las semanas que estuve con ellos. A Ana Pino, incansable investigadora y promotora cultural en Puno, que me permitió acceder a la biblioteca de la institución que dirige. En Lima, los bibliotecarios de la Biblioteca Nacional del Perú, del Biblioteca Central de la Pontificia Universidad Católica y del Instituto Riva-Agüero siempre han sido sumamente atentos y colaborativos conmigo.

Por otro lado, Carlos Portugal y José Luis Ayala fueron dos intelectuales que me apoyaron con valiosos comentarios, sugerencias y una excelente bibliografía. Mi asesor, Jesús Cosamalón, también fue una guía invaluable --y muy paciente-- en el desarrollo de este proyecto. Me ha acompañado desde de la tesis licenciatura, y siempre ha sido un asesor atento a mis dudas y propuestas. Los méritos que pueda tener este trabajo se deben a ellos también, y cualquier error son exclusivamente culpa mía. Milagros Valdivia y Miguel Ramírez, compañeros historiadores, me brindaron todo su apoyo y amistad durante todo este largo proceso que es la creación de una tesis de maestría. Agradezco también a Miguel Costa por sus consejos y por la oportunidad que brindó hace algunos años atrás al integrarme a su equipo del curso de Investigación Académica, lo cual me ayudó significativamente en ordenar mis ideas sobre lo que se significa hacer un trabajo académico.

Por último, todo este proyecto habría sido irrealizable sin el apoyo constante de mi amiga y esposa, Jessica Liñan, a quien conocí en mi primer día de clase en la universidad y, desde ese momento, me ha acompañado siempre, como amiga, enamorada y esposa; y de mis padres, María y Marcelino, y hermanos, Luis y Daniel, quienes me animaron constantemente a continuar y terminar esta travesía, a veces extenuante y a veces apasionante, que es la tesis.

Índice

Agradecimientos	4
Índice	5
Introducción	7
Capítulo 1: Una sociedad marginal: estado y comunidades indígenas puneñas a inicios del siglo XX	18
1.1 Relaciones económicas en el Sur Andino: circuito común y realidades disímiles	19
1.2 Estado y comunidades indígenas: relaciones políticas a inicios del siglo XX	26
1.3 Intelectuales y el “problema del indio” en las primeras décadas del siglo XX	31
1.3.1 Círculos intelectuales y problemas sociales	32
1.3.2 Regionalismo e indigenismos: Distintas visiones sobre el indígena en la segunda década del siglo XX	36
Capítulo 2: Los intentos fallidos por construir una ciudadanía indígena durante el Oncenio	42
2.1 La legislación tutelar y la búsqueda por una ciudadanía civil y política indígenas	44
2.1.1 Los primeros intentos por una legislación indígena	46
2.1.2 La apertura hacia las propuestas tutelar: El Oncenio Leguista	49
2.1.3 Relación de la legislación tutelar con los pedidos del campo	56
2.2 El fracaso de una sociedad civil indígena: el Comité Pro-Derecho Indígena Tawantinsuyo (CPDIT)	60
2.2.1 Estableciendo lazos en la ciudad	61

5

2.2.2 El CPDIT y el gobierno de Leguía	63
2.3 La Guardia Civil Indígena: formando una ciudadanía indígena desde el cuartel	67
2.3.1 Los militares y el “batallón de indígenas”	68
2.3.2 Los indígenas y las asociaciones militares	72
Capítulo 3: “Sociedad política” y ciudadanía social indígenas: la coincidencia en una opción educacionista	78
3.1 Estado, indigenistas y educación indígena en las primeras décadas del siglo XX	80
3.2 La “sociedad política” indígena y la opción educacionista durante el Oncenio	88
3.3 Una “feliz coincidencia”: La educación como límite de la ciudadanía indígena	100
3.4 Limitaciones estatales y élites regionales: Los problemas de la opción educacionista	104
Conclusiones	109
Fuentes primarias	112
Fuentes de consulta	116

Introducción

Al observar el panorama de la ciudad de Puno desde la cima del Cerro de Huajsapata, uno se puede percatar que sus principales edificios pertenecen a instituciones educativas: El Colegio María Auxiliadora, el Colegio San Carlos y la Universidad del Altiplano. Más aún, al recorrer sus calles uno se dará cuenta que la oferta educativa es amplia en la ciudad y también en Juliaca, la ciudad más comercial de Puno. Pero los motivos que llevaron a Puno a apostar tan decididamente por la educación son compartidos por sectores que venían de todos los sectores sociales, aunque especialmente el indígena. Carlos Iván Degregori advertía sobre esta fuerte relación entre comunidades indígenas y educación en su clásico ensayo sobre “mito del progreso”. Para Degregori, las comunidades campesinas tomaron la educación como un motor de progreso y cambio social. (Degregori 2013: 217 y ss.)

Es interesante observar cómo en la mayoría de escritos y memoriales los pedidos de las comunidades dirigidos hacia las autoridades nacionales a inicios del siglo XX, una época marcada por los problemas ocasionados por la penetración de las haciendas en las tierras comunales, estuvieron relacionadas a la justicia de las autoridades, junto a la necesidad de una mayor educación gracias a las escuelas. La educación pública permitía a estas poblaciones estrechar una relación moderna con el estado, equiparándolo, en ese sentido, con los otros grupos poblaciones reconocidos por el estado y que ejercían mayores derechos que ellos. Desde la Conquista y aún durante la República, los lazos entre el estado y las comunidades indígenas fueron lesivos hacia los segundos. El pago de la contribución de indios (existente hasta mediados del siglo XIX), el sistema de “autoridades” indígenas¹ (más que autoridades, proveedores de indígenas para las autoridades estatales), el enrolamiento militar (estos últimos conformados recién a finales del siglo XIX) y las

¹ Se hace referencia a los alcaldes, segundas e hilacatas, un sistema de autoridad, o más bien de representación indígena, que en algunos casos, como el hilacata, todavía existe en Puno. En otras regiones del país las comunidades campesinas tuvieron representantes equivalentes, como el “alcalde de campo” de Sechura (Piura) o el “alcalde auxiliar” de Laraos (Lima), señalados por Alejandro Diez (2014: 134 y ss.), pero compartían la misma característica con el puneño: la incapacidad de representar legalmente a la comunidad campesina y, al contrario, estar subordinado a las autoridades estatales (alcalde y gobernador). Estas autoridades existieron hasta mediados del siglo XX.

votaciones (intermitentes en el siglo XIX e inexistentes en la primera mitad del siglo XX) se constituyeron en los canales a través del cual la población indígena estableció vínculos con el estado. Pero vínculos más bien segregacionistas y paternalistas que acentuaban la situación de explotación en la cual se encontraban las comunidades indígenas, dándoles muy pocas oportunidades para reclamar o subvertir esa situación, como sí podrían tener otros grupos sociales, como los criollos.

Por otro lado, la provisión de servicios públicos, como la administración de justicia, una parte importantísima para la consideración de ciudadanía, era casi inexistente a inicios del siglo XX o, en su mayor parte, jugaba en contra de los indígenas si se enfrentaba al hacendado local. Entre todo, la escuela se convirtió en una excelente herramienta de desarrollo material y social que pudiera llevarlos a romper dicha situación de exclusión, pero también permitió a los indígenas asumir un rol de ciudadanos con los mismos derechos que los demás grupos, como los criollos o mestizos.

Las relaciones entre estado y comunidades campesinas a través de la educación pública, a inicios del siglo XX, se constituyó en una contradicción frente al desarrollo de la ciudadanía que Thomas H. Marshall había concebido para el mundo occidental. Si Marshall (1997) había señalado un desarrollo lineal de la ciudadanía, empezando por los derechos civiles, luego los derechos políticos, para de ahí llegar a la ciudadanía social, propia de los estados de bienestar de mediados del siglo XX, la situación de las comunidades campesinas peruanas respecto a los grupos ciudadanos se presentaba fuera de ese proyectado línea de desarrollo: mientras que a inicios del siglo XX los grupos ciudadanos ya habían adquirido la ciudadanía civil (protección de la propiedad) y maduraba de los derechos políticos (expansión del sufragio) hacia los derechos sociales (expansión de los servicios públicos); en el campo, los comunidades indígenas aún buscaban una legislación civil y política indígena que protegiera sus terrenos frente a la expansión de del gamonal y le permitiera intervenir en la elección de autoridades políticas locales. Y aunque estos intentos fueron infructuosos, el estado sí logró establecer una relación con las comunidades campesinas a través de la concesión de una serie de derechos sociales, la educación, que fueron bien aceptados por la población campesina. Es decir, ingresaron a una ciudadanía social mucho antes de haber obtenido la ciudadanía civil o política. Esta no sería una

situación extraña en un contexto poscolonial. La existencia de una secuencia cronológica de los grupos marginados (no occidentales) distinta a la de los grupos privilegiados (occidentalizados) en una sociedad poscolonial es un tema recurrente en los trabajos de Partha Chatterjee (2007).

Por otro lado, la cuestión de las sociedades civiles, las cuales, alejadas del estado, intenta injerir en este último expresando, y liderando, la preocupación de un grupo social. La conceptualización de la sociedad civil, un tema de larga data entre los filósofos, fue resumida en el ya clásico artículo de Charles Taylor, “Modes of Civil Society”, el cual enmarcó las principales características que deberían tener estas organizaciones. Posteriormente, Partha Chatterjee criticó esta clasificación de Taylor, ya que no tomó en cuenta la existencia de organizaciones con propuestas apartadas de lo legal, pero que igualmente intentan presionar al estado, a esto Chatterjee llamó “sociedades políticas”. Estas sociedades políticas están conformadas por grupos marginales y que actúan marginados por la sociedad; sin embargo, son capaces de organizarse y proponer un programa político específico hacia los problemas del grupo (Chatterjee 2007: 188 y ss.).

En ese sentido, la relación entre las comunidades indígenas puneñas y el estado peruano, muchas de las veces intermediada por cierta parte de la intelectualidad local, encajan no en las clásicas definiciones de Charles Taylor sobre sociedad civil, sino en la concepción de sociedad política, según lo postulado por Chatterjee: el esfuerzo de las comunidades campesinas organizada por conseguir la provisión de servicios y de ejercicio de derechos ciudadanos. Esto porque la situación de marginación social y política de las comunidades indígenas difícilmente hubiesen permitido conformar un órgano de presión exitoso dentro el estado: una muestra de ello sería el fracaso del Comité Pro-Derecho Indígena. Ante ello, solo cabía la posibilidad de asumir su posición de sujetos marginales de la política (no sufragistas), pero con aspiraciones legítimas que el estado debe cumplir. Las demandas por escuelas públicas para indígenas se convirtió, entonces, en el escenario de negociación de las reivindicaciones sociales (acceso a la educación), representando la vía para conformación de la ciudadanía social que el estado peruano estaba dispuesto a dispensarles.

Esta tesis trata, entonces, sobre algunas de las estrategias a través de las cuales las comunidades indígenas intentaron establecer mayores relaciones con el estado en la década

de 1920. En ese sentido, esta tesis considera que, en el contexto de apertura hacia la problemática indígena que hubo en el llamado Oncenio de Leguía, las comunidades campesinas buscaron establecer, por su propia cuenta o a través de la intermediación de los grupos intelectuales pro-indígenas, nuevas relaciones políticas y sociales con el estado que les llevarán a obtener los derechos civiles (defensa de la propiedad) que, en la práctica, venían siendo vulnerados por los gamonales y autoridades locales. En ese escenario, aparecieron estrategias que buscarían darle un estatus de semiciudadanía política (como las “leyes tutelares” propuestas por Manuel A. Quiroga) o que las integraban como cuerpos sociales dentro de la sociedad peruana (como la guardia indígena creadas por Alejandro Palao). Sin embargo, todas estas fueron fallidas, ya que representaban un serio reto para la clase dirigente local y para la relación clientelista que el gobierno leguista pretendía construir sobre el movimiento campesino. En ese sentido, sólo las demandas sociales por una expansión de las escuelas públicas para indígenas pudieron convertirse en uno de los pocos intentos exitosos de estas “sociedades políticas” indígenas por establecer lazos con el estado peruano. Esto en la medida que garantizó, para las élites regional y limeña, un mayor control en la relación entre estado y las comunidades campesinas; mientras que, por el lado campesino, representó la configuración de una, aunque incompleta, “ciudadanía social” indígena que serviría de plataforma para la lucha más extensa: la defensa de una ciudadanía civil y política. Fue la educación, entonces, el medio aceptado a través del cual se construyó la relación entre estado y sociedad campesina.

Para desarrollar esta hipótesis se ha planteado, primero, explicar cómo el contexto económico y el problema de la tierra determinaron la relación entre el estado y el movimiento indigenista con las comunidades campesinas durante las primeras décadas del siglo XX. Por otro lado, se identificarán los infructuosos intentos que tuvieron las comunidades, lideradas o asesoradas algunas veces por indigenistas puneños, por defender sus derechos civiles y políticos, lo cual representó a su vez el intento por construir una ciudadanía civil y política (no sufragista), como grupo político con voz y participación dentro del estado. Todo ello en medio de las tensiones y negociaciones generadas entre estado y comunidades campesinas ocasionados por la primera fase, más radical, del gobierno de Leguía. Todo ello llevará a analizar cómo la educación se convirtió en el único intento exitoso de las comunidades indígenas para adaptarse dentro de la sociedad política.

Por un lado, esto nos permitirá ver la relación entre comunidades indígenas y estado desde una perspectiva más compleja, alejada de una visión de sujetos pasivos ante el estado. Muchos de estos intentos resultaron en fracaso (como se verá en el capítulo 2), pero otros como la educación serán más auspiciosos. Si bien la educación se presentaba como un escenario ideal por parte de la clase dirigente por controlar la introducción de las comunidades indígenas a la sociedad peruana, los grupos intelectuales pro-indígenas sí pudieron articular un discurso educativo que trataba de reflejar la concepción aimara y quechua. En ese sentido, esta visión nos permitirá ver el proceso de la educación pública no como un espacio manejado solo por las élites políticas capitalinas, sino uno en el cual algunas de las demandas de las comunidades campesinas pudieron influenciar en el estado a través de los grupos intelectuales relacionadas a ellos. Esto nos ayudaría a rebatir la idea de una educación pública donde las comunidades indígenas estuvieron completamente ausentes en la conformación de las políticas educativas y fueron meras receptoras. Si bien su intervención fue mediada y bastante limitada, ésta sí existió e influyó regionalmente a través de los intelectuales pro-indígenas, una alianza en la cual los intelectuales tampoco fueron meros canalizadores, sino que al conformar estas demandas también la impregnaron con sus propias concepciones sobre lo que debería ser el indígena, un proceso de modelamiento no tan alejado de lo que Marisol de la Cadena (2004) ha investigado para el caso cusqueño, pero que se diferencia, especialmente, por la mayor relación entre comunidades campesinas y grupos intelectuales en el Puno de inicios del siglo XX.

Durante el último cuarto del siglo XX, los estudios de cultura política han madurado y se han extendido a múltiples ramas; sin embargo, la mayoría de ellas han girado sobre la ciudadanía política, entendida como la forma en cual se concibió el derecho a sufragio para los distintos grupos sociales que conformaban la sociedad peruana.² La formación de las leyes electorales y su incidencia en la formación de una ciudadanía corporativa en el siglo XIX será el principal tema de interés que iniciará dichos estudios en el Perú, lo cual fue mudando, en los años siguientes, hacia distintas ramas sobre símbolos de poder (Ortemberg 2014), participación en la esfera pública (García-Bryce Weinstein 2008). Sin embargo, los estudios sobre cultura política en el Perú del siglo XX habían sido mayormente

² Para un estudio detallado de los aportes y retos historiográficos de la cultura política, véase Aljovín Lozada y Jacobsen 2007.

desatendidos, aunque el panorama ha ido cambiando en los últimos años. El estudio de Paulo Drinot, “La seducción de la clase obrera” (2016), nos ha permitido observar la creación de un discurso enfocado en el trabajo como redención del indígena, el cual fue sustentado por una política estatal que promocionaba la vida obrera. Si bien esta se concibió a inicios del siglo XX, durante la República Aristocrática, será recién con el gobierno de Leguía, y su afán por intervenir en las relaciones patrón-empleador como medio para asegurar el apoyo obrero, que estas políticas serán más efectivas y reales dentro del estado. Gabriel Ramón (2014), en cambio, ha analizado cómo el discurso leguista pretendió utilizar redes más sutiles como la arquitectura para construir los nuevos medios de control de los ciudadanos. Mientras que Steve Pent (2016) ha tratado de ver los intentos por parte del Comité Pro-Derecho Indígena por establecer una relación estable con el estado; o los trabajos de Cecilia Méndez (2006) sobre el papel del ejército en la formación de la ciudadanía en los Andes.

Por otro lado, desde los trabajos de historia social y política centrados en el empoderamiento de la élite costeña, con base en su alianza con inversionistas extranjeros y poderes regionales (gamonales), como los Cotler (1978) y Manuel Burga junto a Flores Galindo (1994), ahora los estudios sobre la relación entre élite y estado han devenido en esclarecer la formación de aparatos discursivos de control social, es decir, en la articulación de políticas de gubernamentalidad. Por otro lado, los estudios sobre el indigenismo y movimientos campesinos en el Altiplano han sido mucho más prolíficos. Durante las décadas pasadas el estudio del indigenismo de la primera mitad del siglo XX tuvo como centro de atención la maduración de un discurso contra-hegemónico hacia la burguesía criolla que se consolidó a finales del siglo pasado. Así, se estudió la labor de la Asociación Pro-Indígena como medio de defensa del indígena frente a la explotación reinante en la época. Por otro lado, también se ahondó en el estudio de las dos principales vertientes del indigenismo: la política, liderada por José Carlos Mariátegui; y la cultural, defendida por Valcárcel.³ En los últimos años, la profusión de los estudios culturales ha permitido observar un panorama mucho más hondo en la conformación del discurso indígena.

³ Sobre la Asociación Pro Indígena, véase Kapsoli (1980) y Jancsó (2009). Los estudios sobre el pensamiento de Mariátegui y la bifurcación del indigenismo político de Mariátegui y el cultural de Valcárcel han abundado en la academia peruana. Nos conformamos en señalar el texto de Cynthia Vich (2000).

Sin embargo, esta tesis estará enfocada en los receptores de esas políticas y sus intentos por intervenir en la formulación de esa relación: los intelectuales puneños y las comunidades indígenas. En ese sentido, el estudio de Annalyda Álvarez Calderón (2009) y José Rénique (2004) sobre la búsqueda por justicia de comunidades indígenas puneñas han dado una nueva mirada sobre la capacidad de agencia de dichas comunidades en construir una mejor relación con el estado. Por otro lado, el trabajo de Marisol de la Cadena (2004) ha mostrado el escenario del discurso indigenista fuera del escenario limeño; y lo que es más importante aún, cómo el indigenismo cusqueño, que pretendió representar los reclamos indígenas, amoldó dicho discurso en pos de confeccionar un nuevo imaginario indígena que eliminaría los estereotipos que los criollos les habían sindicado desde el siglo pasado. Rénique (2009) también ha abordado este aspecto, encontrando una desconexión y apropiación del discurso indígena por parte de los indigenistas, quienes consideraron sus planteamientos superiores al de los indígenas.

Lamentablemente, no contamos aún con una extensa literatura científica sobre la educación indígena peruana en el siglo XX. La historia de la educación pública en el Perú ha tenido un literatura profusa, pero muy general, y muy pocas se pueden considerar totalmente académicas.⁴ Recién en los últimos años los temas educativos han sido abordados por profesionales en la investigación histórica, produciéndose una literatura sobresaliente. Así, la investigación de Grover Antonio Espinoza (2013) sobre el desarrollo de la educación pública en la primera centuria del Perú independiente se puede considerar uno de los últimos, y mayores, esfuerzos por brindar una mirada sintética pero a la vez académica sobre las ideas y políticas educativas implementadas a lo largo del siglo XIX e inicios del XX.⁵ Sin embargo, para el tema específico de la educación pública en Puno, el estudio de David C. Hazen (1974) sigue ocupando, a pesar de los años, un lugar central. Hazen establece una relación entre cambios sociales ocurridos en el Altiplano y educación pública

⁴ Lamentablemente, no hay estudios específicos sobre la educación indígena durante el Oncenio de Leguía. Sin embargo, se cuenta con algunos textos generales de historia de la educación peruana que tocan el tema del Oncenio tangencialmente (Galdo Gutiérrez 2012: 67-71; Morillo 1994: 22-30). Por otro lado, el estudio introductorio realizado por Osmar González al volumen 10 de la Colección Pensamiento Educativo Peruano podría ser considerado como un esfuerzo académico por abordar el tema de las ideas educativas en las primeras tres décadas del siglo XX. (2013: 3-48).

⁵ Otro trabajo digno de mencionarse, aunque en un marco cronológico totalmente distante, es el de Monique Allaperrine (2007), que observa cómo la educación de los hijos de caciques se convirtió en un espacio permanente de discusión y disputa entre la Corona, la orden jesuita, la cual monopolizaba dicha educación, y los mismo caciques.

en la primera mitad del siglo XX, donde la segunda se convertiría en una anhelada herramienta de redención por parte de las mismas comunidades campesinas, antes que una imposición estatal. Por último, la tesis de Ximena Málaga Sabogal (2014) sobre la educación racializada en Puno a inicios del siglo XX brinda un estudio mucho más detallado sobre la configuración de una política educativa indígena altamente influenciada por las teorías raciales de la época, todo lo cual llevó a la aplicación de un programa educativo centralista que “modernizaría” al indígena a través de la instrucción y la higienización.

El contexto en el cual se enmarque esta investigación será la década de 1920. Para finales de la década el dominio civilista es nuevamente puesto en entredicho y sendas huelgas y paro obreros llevarán al poder a Augusto B. Leguía. En ese escenario, el gobierno Leguista pretendió asentar su poder con base en grupos sociales que habían sido marginados por el civilismo: como las clases medias o los grupos indígenas. De allí que desde el mismo gobierno se implemente todo un discurso indigenista que atraiga el respaldo de ese grupo social (De la Cadena 2004: 116-117). Hasta este momento, el movimiento indigenista mantenía una especie de “unidad” generacional. Tanto en la época de González Prada como en el de la Asociación Pro-Derecho Indígena se reconoce la existencia de un movimiento consistente, con características e intereses específicos que son compartidas por sus coetáneos. Sin embargo, el indigenismo político-intelectual de González Prada y de Pedro Zulen había madurado y fecundado en los distintos sectores de la sociedad y del país, cada uno con intereses e ideologías propios. Es en este escenario que el indigenismo experimenta una diversificación: así, podemos señalar la existencia de un indigenismo materialista frente a un indigenismo cultural; del indigenismo producido en los círculos intelectuales limeños y los de los círculos intelectuales sureños; y por último, entre el indigenismo intelectual y el oficialista.

Enfrentada al indigenismo oficialista existía una amplia corriente intelectual, muy diversificada, que compartía entre todas sus vertientes una posición crítica hacia el leguismo y, en especial, una propuesta de solución radical en su planteamiento sobre la solución al problema indígena. Estaba conformada por intelectuales que actuaban fuera del estado, y que podemos ubicar dentro de corrientes determinadas del indigenismo, como las

que hemos visto líneas arriba: marxista o el cultural, limeña o sureña. La década de 1920 fue una etapa fundamental para la expansión de la vertiente contestataria. El crecimiento de Lima y sus lectores, junto al fracaso del discurso indigenista del gobierno de Leguía a finales de la década, permitieron a esta vertiente contestataria tener una mayor tribuna en la discusión de problemas nacionales; una muestra de ello sería la profusión de revistas indigenistas durante esos años, como “La Sierra” o “Amauta”.

Esta investigación ha sido dividida en tres capítulos. El primer capítulo retrata la situación de marginación de la población indígena puneña a inicios del siglo XX. Se empieza por una contextualización económica y social del Sur Andino en las primeras décadas del siglo XX y los cambios que se produjeron en la región a partir de la formación del circuito lanar a finales del siglo XIX y principio del siglo XX, el cual permitió un mayor contacto entre los grupos intelectuales y las distintas realidades que se vivían en la región. A partir de ello se examina el panorama especialmente dramático en el campo, donde la introducción de las haciendas gamonales en las tierras comunales, muchas veces de forma ilegal, originó una serie de protestas que terminaron en sangrientas rebeliones. Esos sucesos, reflejados en los periódicos, motivaron la formación de un espacio de debate sobre el problema indígena en la ciudad de Arequipa, la cual no solo se constituía como punto medular del circuito lanar sino como sede de la Universidad de San Agustín, a donde asistía la intelectualidad puneña a causa de la inexistencia de una educación universitaria en Puno. Dicha intelectualidad fue variada: una parte pertenecía o estaba relacionada a la clase gamonal, pero muchos de ellos provenían también de una extracción campesina o humilde y habían visto mucho más de cerca los problemas de la expansión gamonal. Con la llegada de Augusto B. Leguía al poder, mucho de estas propuestas intelectuales y campesinas tuvieron al fin un espacio de discusión nacional, con apoyo del gobierno. El ensalzamiento del Comité Pro-Derecho Indígena Tahuantinsuyo sería una muestra de ello.

En el segundo capítulo se analiza las relaciones entre estado y comunidades indígenas a inicios del Oncenio de Leguía, el cual brindó el espacio necesario para que nuevas propuestas de la relación legal indígena-estado se desarrollaran. Entre ellas, la más osada y completa sería la legislación tutelar creada por Manuel A. Quiroga, que, a diferencia de las otras propuestas tutelares, daba las bases para la conformación de autoridades locales

indígenas y no los meros cargos honoríficos (segundas, alcaldes e hilacatas) que habían sido utilizados básicamente para el servicio personal de las comunidades indígenas a las autoridades políticas locales. La segunda estrategia será la formación de la guardia civil indígena, a semejanza de las sociedades de tiro que se habían popularizado en el país a inicios del siglo XX. El propósito de la guardia sería convertirse en un grupo reconocido por la institución castrense y, por ende, constituirse en un grupo de ciudadanos defensores de la patria reconocido oficialmente por el estado. Ambas estrategias serán rechazadas: mientras que la legislación tutelar nunca saldrá del Congreso Regional del Sur, las guardias indígenas serán fuertemente criticadas por el Ejército, preocupada por la militarización de las masas indígenas.

En el tercer capítulo se verá, en cambio, cómo la educación se constituyó en la una vía aceptada por parte del estado y los demás grupos sociales para que los indígenas se integren como receptores de los servicios del estado pero con una educación especializada: por ejemplo, la utilización del quechua en el aula. El camino seguido fue accidentado. En un inicio, el estado y la sociedad veían la educación justamente como una herramienta para eliminar la cultura indígena. La llegada de doctrinas espiritualistas y su centralización en la cultura nacional llevaron a que los intelectuales de provincia, en medio de reclamos por una mirada descentralizada de las políticas estatales, vieran la particularidad de la educación para sus sociedades locales. Esto se unió a los intentos por parte de las comunidades indígenas por conseguir un mayor acceso a la educación pública. Ambos intereses confluyeron en el escenario del indigenismo estatal del Oncenio. Mientras que las comunidades indígenas reclamaron por más escuelas como herramienta para su desarrollo económico y social, los indigenistas pelearon por una pedagogía que se impregnase de la cultura andina. Ciertamente, la expansión de las escuelas indígenas será bastante débil e inestable hasta mediados del siglo XX, cuando se inicia la revolución educativa; mientras que propuestas indigenistas no estarán libres de la visión jerarquizante y estereotipada que existían sobre los indígenas; sin embargo, ambos representaron un avance en la relación entre estado y sociedad campesina, sobre la cual se construirá la expansión del estado sobre las comunidades indígenas en las siguientes décadas.

Para esta investigación se han utilizado fuentes documentales primarias y secundarias provenientes de Lima y Puno. En Lima se ha accedido a los archivos y colecciones especiales de la Biblioteca Nacional del Perú. Los Fondos de Hacienda e Interior y Asuntos Indígenas de la sección republicana del Archivo de la Nación también han aportado bastante información. En Puno, el Archivo Regional de Puno ha proporcionado de una extensa colección de periódicos, entre las cuales destacaron El Siglo y El Eco de Puno, además de expedientes judiciales; por otro lado, el archivo de Ana Pino, una reconocida investigadora y promotora cultural asentada en Puno, también ha ofrecido de información abundante. Toda esta documentación, consistente en memoriales, discursos y correspondencia de los movimientos campesinos, además de los intelectuales y políticos limeños y puneños, nos servirá para asentar en la realidad las políticas educativas propuestas por el estado y las reacciones provenientes de los grupos opositores. Mientras que los textos académicos y de opinión de estudiosos y académicos puneños de la década de 1920 nos ayudarán a delimitar los discursos que sustentaron dichas políticas educativas.

Capítulo 1

Una sociedad marginal: estado y comunidades indígenas puneñas a inicios del siglo XX

Este capítulo tiene por objetivo señalar los más importantes cambios económicos, políticos y sociales que ocurrieron en el Sur Andino peruano a principios del siglo XX, con especial atención en Puno, y que motivaron la reestructuración social tanto en el ámbito rural y como el ciudadano; todo lo cual sirvió de marco general para la conformación de nuevas generaciones y círculos intelectuales con diversos proyectos nacionales alternos. En ese sentido, la región se caracterizó por la conformación de propuestas indigenistas (Cusco y Puno) y de mestizaje (Arequipa) que se enfrentaban al proyecto asimilativo que se proponía desde la élite capitalina. En específico, este capítulo pretende demostrar que la conformación del movimiento indigenista puneño obedecía a las características económicas y sociales construidas producto del nuevo circuito lanar que se formó en la región a finales del siglo XIX y principios del siglo XX; y que, justamente, permitirá la conexión entre este indigenismo puneño con los movimientos campesinos de la zona, como se estudiará en el segundo capítulo.

Es importante empezar señalando, a grandes rasgos, el panorama geográfico y demográfico de la región. El Sur Andino es el espacio geográfico conformado no solo por el territorio serrano formando por la cordillera de los Andes, sino que también está integrado por la estrecha franja costera ubicada a sus pies y que limita con el Océano Pacífico. La geografía andina es muy variada y comprende la costa árida y rocosa interrumpida por algunos valles circundantes a los ríos que descienden de la Cordillera; una zona de valles profundos ubicados a menos de 2, 000 m.s.n.m. con un producción destinadas a mercados amplios; otra zona quechua (3,000 a 3,500 metros) destinadas a cultivos de pan llevar, es donde están asentadas la mayoría de centros poblados, junto a las haciendas y comunidades campesinas. Más arriba se tiene la zona de Puna, en la cual se realiza la ganadería intensiva, incluso desde los tiempos prehispánicos (Flores 1977: 14).

La relación entre las diversas zonas geográficas que componían el llamado Sur Andino ha sido estrecha durante todos estos siglos. John Murra ha estudiado como desde épocas prehispánicas las etnias andinas implementaron sistemas de colonización que les permitiera acceder a tierras de distintos pisos ecológicos, todo lo cual llevó a la materialización de alianzas y contactos comerciales entre los habitantes de las alturas y los de llano (Murra 2002: 85 y ss.). De allí que comprender al Sur Andino meramente como un espacio serrano es desvincular ese territorio con toda una serie de relaciones económicas, sociales e incluso políticas que se han establecido con las zonas costeras adyacentes. Más aún, la relación del Sur Andino con otras regiones del país también tenía sus propias dinámicas: desde la época colonial, la región estableció mayores contactos económicos y culturales con zonas que actualmente pertenecen a Bolivia y Argentina antes que con Lima (Flores 1977: 26-27), una relación que se mantendría incluso después de la Independencia.

Como se verá en las siguientes páginas, el área Sur Andina ya tenía una larga tradición en la formación de circuitos económicos regionales desde la época colonial. Los siguientes apartados tiene como objetivo mostrar cómo a finales del siglo XIX se retomó un nuevo circuito económico, ahora lanar; pero, además, cómo este nuevo circuito impulsó una serie de cambios económicos, político y sociales que transformaron la estructura social de la población surandina, iniciando un proceso de discusión sobre el principal “problema nacional” en el Sur Andino: el indígena.

1.1 Relaciones económicas en el Sur Andino: circuito común y realidades disímiles

A finales del siglo XIX, luego de un amargo período de crisis social producto de la derrota ante Chile en la Guerra del Pacífico, el Perú experimentó una época de recuperación económica caracterizada, por primera vez en su historia republicana, por la aparición de distintos circuitos económicos macro regionales: En la Costa norte, el azúcar dinamizó la economías de La Libertad, Ancash, Piura; algo parecido sucedía en la Costa sur (parte de Lima, Ica y Arequipa) con el algodón, la Sierra Central (las minas de Cerro de Pasco), la Selva (caucho) y la Sierra Sur (Cusco, Puno y Arequipa), con el ganado lanar. Sin embargo, estos circuitos económicos no estaban interconectados y se enfocaron básicamente en la exportación de materias primas. Es decir, lo que había en común entre estos nuevos espacios económicos era su articulación hacia el exterior. El país volvía a dirigir sus

esperanzas hacia la exportación de materias primas, pero esta vez ya no era dependiente de un solo recurso natural (ni este tampoco estaba circunscrito a un espacio geográfico en específico), como sucedió en el Perú decimonónico con el guano y el salitre. Más aún, la reconfiguración de los espacios económicos también traería una serie de cambios y problemas sociales.

Económicamente, el Sur Andino se integró desde la Colonia gracias al circuito económico de la plata que nacía en Potosí, al cual las provincias peruanas sureñas proveían alimentos como granos (Cusco), vino y caña (Arequipa). Sin embargo, la integración al circuito de la plata no siempre fue armoniosa y muchas veces algunas de estas regiones pudieron entrar en conflicto (como Cusco y Arequipa por la venta de azúcar a finales del siglo XVIII). Una diferencia que también se podía establecer en sus mismas élites dirigentes durante la Colonia, especialmente a partir de la "gran rebelión" de Túpac Amaru. Aun así, las relaciones comerciales los vinculaban y definió una relación sin ningún fuerte enfrentamiento entre ambas provincias durante el siglo XVIII y XIX. (Flores 1977: 20-26)

Más aún, hasta finales del siglo XIX, el transporte de grandes mercancía en el Sur Andino era difícil. El comercio arriero siempre había sido la solución al problema del transporte, pero no permitía la intensificación del intercambio. La construcción del Ferrocarril del Sur representaría la solución a este problema, solidificando el eje de comunicación entre las tres regiones más importantes del sur peruano: Cusco, Arequipa y Puno. Este había sido un anhelo desde la época del guano, cuando estadistas como Manuel Pardo vislumbraron al ferrocarril como medio de transporte que permitiría enfocar la economía peruana hacia la diversificación de exportaciones de materias primas. (Mc Evoy 1994: 174-182)

Luego de la difícil etapa de reconstrucción nacional, la economía surandina volvió a retomar su anterior cauce, animado por los buenos precios de las materias primas y la expansión del liberalismo por todo el orbe.⁶ En cierta medida, el circuito lanar era la

⁶ Sin embargo, el crecimiento de la economía de exportación no fue equitativo en todas las regiones: Especialmente a partir de la segunda década del siglo XX, los productos de exportación serrano como la lana y la plata empezaron a perder peso en la economía nacional frente al empuje de la producción costeña, conformada por el azúcar, algodón, etc. (Thorp y Bertram 2013: 62). De allí que el tráfico del tren no fuese intenso y durante los primeros años trabajó a pérdida. Pero aún, las distintas localidades alejadas a la línea del tren tardarían en integrarse debido justamente a la lejanía a aquella vía. Según Jacobsen, el transporte en ferrocarril mayormente estuvo centrado en productos bolivianos, antes que en el comercio lanar peruano, el principal sector del Sur del Perú (2013: 295-299).

reaparición de un circuito económico macro regional en el Sur Andino, luego del declive económico del circuito de la plata a finales del siglo XVIII (Brown 2008: 136 y ss.) y la crisis propia de la época de Independencia. (Flores 1977: 41) El circuito de la plata había creado durante la época colonial una relación entre la costa Arequipeña y el Altiplano boliviano; donde el primero proveía vino y aguardiente hacia el segundo, el cual pagaba con la plata de Potosí, que a su vez servía a la élite arequipeña para pagar los boatos y comodidades que se exigían como clase dirigente. En esta nueva relación, las comunidades indígenas también aportaron y participación en el circuito comercial, aunque desde una posición subordinada de mano de obra, transporte y productos de pan llevar. Peor aún, no siempre fue una relación voluntaria, pues la imposición del sistema de repartimiento obligó a muchas de ellas a integrarse al circuito de la plata. (Brown 2008: 105 y ss.)

Para mediados del siglo XIX, las políticas de liberalización del comercio permitieron la instalación de casas comerciales extranjeras, especialmente inglesas, en Arequipa. A diferencia del circuito cerrado de la plata, donde las regiones se habían especializado en la producción e intercambio entre ellas mismas, las casas comerciales tuvieron como objetivo comprar materias primas (lanas de alpaca o de oveja, cobre, etc.) obtenidas en el Sur Andino para luego ser vendidas por sus casas matrices en el extranjero. Ahora el mercado Sur Andino quedaba ligado al comercio exterior (Jacobsen 2013: 289). Y en esta ocasión, el producto central era la lana.⁷

A nivel de casas comerciales el mercado lanar fue bastante competitivo dada la gran variedad de agentes y casas asentadas en Arequipa (Burga 1981: 84), todo lo debió llevar a una mayor demanda que, por ende, debía traducirse en una mayor valor monetario para la lana peruana; sin embargo, la producción lanar se hallaba distribuida entre un gran número de pequeños propietarios indígenas, los cuales no estaban organizados. Esto permitía que los compradores pudieran imponer precios bajos de compra de la lana recolectada en las comunidades. En sí, la existencia de un mercado de recolección de lanas competitivo con mejores opciones de precios benefició solamente a las haciendas. (Jacobsen 2013: 265)

⁷ Si bien el comercio de lana fue una principal fuente de ingresos en el Sur Andino peruano en la segunda mitad del siglo XIX, la economía regional tampoco era monoexportadora: había también cueros, plata y cobre que se exportaban por los puertos de Islay y Mollendo (Jacobsen 2013: 271-272).

Específicamente, las exportaciones de lana de alpaca fueron mayores que las oveja entre 1869 y 1920, donde la producción de lana de auquénido estaba relacionada más a los sectores campesinos, y la ovejuna a las haciendas (Jacobsen 2013: 264-270). La producción lanar campesina era marginada con un menor precio, ya que se aducía tener menos calidad que la “lana de hacienda”. Más aún, el acopio podía ser totalmente impositivo con precios impuestos por alcaldes y subprefectos, quienes ya habían pactado la producción con el acopiador de la zona. Para finales del siglo XIX y principios del siglo XX los ganaderos indígenas objetaron continuamente su modalidad de participar en el comercio, aunque no el hecho de estar insertos en él. (Jacobsen 2013: 313-319)

Las exportaciones de lana tuvieron un desarrollo lento, con avances, retrocesos pero, por sobre todo, con problemas para articularse dentro de un mercado nacional. El mercado lanar había empezado a crecer a mediados del siglo XIX pero, marcado por la crisis prematura producto de la Guerra con Chile, se enfrentó a una baja de producción hasta finales de ese siglo. Los años posteriores la recuperación fueron difíciles debido a que el mercado internacional aún no se recuperaba completamente de la crisis de 1873. A finales del siglo XIX y principios del XX las ventas subieron y se incrementaron sostenidamente, pero nunca hubo ascenso extraordinario. A nivel mundial, el mercado lanar peruano jamás representó un sector importante dentro de la producción de ese ramo. Lo peor de todo fue que la producción manufacturera nacional nunca llegó a aprovechar lo suficiente el nuevo mercado lanar y solo un 10% de la producción de esta materia prima estuvo dirigida a las fábricas textiles peruanas (Jacobsen 2013: 251-259, 283).

Sin embargo, a medida que se intensificaron con los circuitos comerciales regionales junto al comercio exterior, el comercio intrarregional cobró cada vez mayor vigor, siendo la línea del Ferrocarril del Sur el eje de estos nuevos circuitos económicos (Jacobsen 2013: 286) en desmedro del tradicional comercio con Bolivia, que disminuyó en los años siguientes.⁸ Más aún, la dinámica del tren modificó incluso los modos de acopio: Antes este se daba en las ferias anuales, ahora serán dominicales y por todos los lugares donde pasa el tren (Burga 1981: 73). Sin duda, esta nueva situación alteró profundamente las relaciones sociales en

⁸ La difusión de la moneda boliviana había perjudicado frecuentemente a la economía peruana durante el siglo XIX (Jacobsen 2013: 262), ya que desde mediados de ese siglo no tenía la suficiente capacidad para imprimir billetes. (Flores 1977: 66-67) La rearticulación de la economía surandina vino a eliminar esta situación.

cada uno de los espacios geográficos que componían el circuito el lanar: Arequipa, Cusco y Puno.

Arequipa

Si durante la Colonia, la integración de Arequipa al circuito económico sur andino era de segundo orden, en el nuevo circuito económico del comercio lanar Arequipa tendría un rol hegemónico (Flores Galindo 1977: 135) La región se convirtió en el principal centro articulador de la economía lanera que dominaría el Sur Andino a inicios del siglo XX. La ciudad de Arequipa renació gracias del negocio lanar y la agricultura de la región (Flores Galindo 1977: 110). Por un lado, en la ciudad Arequipa se asentaron las principales casas comerciales que se encargaron de exportar las lanas hacia Europa. Pero si bien hasta 1890 hay un predominio de las empresas mercantiles, para los años siguientes el panorama es más diverso, pues aparecerán también empresas dedicadas al transporte, la construcción vial, minería, agricultura, industria, etc. Esta diversificación fue el resultado de la reinversión de las ganancias del comercio lanar. (Burga 1981: 67) Sin embargo, pocas fábricas habían aparecido, y las que se constituyeron estuvieron enfocados en bienes de consumo y de carácter manufacturero. Según Flores, los grandes comerciantes y hacendados arequipeños “no intentaron impulsar un proceso de industrialización” hasta la década de 1930; es más, “no estuvo interesada en la industrialización de Arequipa”. (Flores Galindo 1977: 111-112).

La más beneficiada con este nuevo circuito económico fue la oligarquía arequipeña. Esta era un grupo numéricamente reducido, con fuertes lazos familiares, bastante reticentes respecto a la movilización social, sustentados en la propiedad de la tierra y el comercio y, mayormente, asociado a intereses británicos (Flores Galindo 1977: 113) Frente a ella se extendía una clase media más fuerte y vigorosa en las ciudades, donde se asentaban las casas comerciales y una burocracia más amplia. Más aún, la clase hacendada no fue hegemónica en el campo arequipeño, pues en la región no llegará a dominar la gran propiedad sino la pequeña y mediana (Flores Galindo 1977: 15-16). Estos negocios se insertaron dentro de sus estrategias de expansión en el provechoso negocio lanar. Sin embargo, la compra de tierras también se enmarca dentro de intereses más soterrados: la formación de una identidad señorial. Según Flores, “[l]a propiedad de la tierra [...] era una

condición fundamental para la definición de la oligarquía arequipeña” (Flores Glaindo 1977: 103). De allí que se fuera consolidando una oligarquía arequipeña con base a la propiedad de la tierra y el manejo del negocio lanar. Muchos miembros de la clase comerciante arequipeña invirtieron las ganancias del comercio lanar en la compra de tierras en Cusco y Puno (Flores Galindo 1977: 113), lo cual originaría ciertas animadversiones entre la clase propietaria puneña y los nuevos hacendados arequipeños, como se verá en las siguientes páginas.

Cusco

Por otro lado, Cusco había tenido también amplia experiencia de integración macro regional gracias al circuito de la plata que tenía como base Potosí, pero con la desintegración del circuito de Potosí, en épocas de la Independencia, Cusco se encontró aislado de la economía regional durante el siglo XIX. La llegada del comercio lanar vino a insertarse la región cusqueña nuevamente en un circuito económico macro regional, dando posibilidad a la región de aportar a una zona rica en comercio. Los principales comercios ligados a la exportación de lana se convirtieron, junto a las grandes haciendas y las autoridades políticas de la zona, en la élite citadina que regía los destinos del departamento (Rénique 1991:35-36). Aunque la Iglesia seguía manteniendo una gran participación en las haciendas, como fue desde la época colonial, esta vez su participación será mayormente en la producción agrícola de pan llevar; así la producción lanar fue mayormente ocupada por capitales privados y alejados de la Iglesia. Este dinamismo benefició enormemente a la región cusqueña, que para inicios del siglo XX era una región más industrial que Arequipa (Flores Galindo 1977: 101-102, 111-112); aunque el crecimiento era exiguo comparado con las grandes fábricas aldoneras de Lima, con mayor capital, capacidad instalada y fuerza laboral (Jacobsen 2013: 282-283)

La élite cusqueña mantuvo su rol preponderante local a pesar de la crisis del circuito de la plata, y que la llevó a un relativo aislamiento de la economía nacional. La apertura del circuito lanar sentaría las bases para su recuperación económica a finales del siglo XIX. Al haber conservado su calidad de propietarios, el nuevo momento económico revitalizó su rol como clase dirigente. Lo mismo sucedía con la también tradicional clase media cusqueña que, al igual que la élite, había mantenido su condición de propietaria: intelectuales como

Francisco Tamayo, Luis E. Valcárcel y Víctor Guevara eran parte de una cada vez más extendida clase media que, sin embargo, no había representado un gran cambio en la estructura demográfica de la ciudad. Sin embargo, la reconfiguración económica producto del circuito lanar no alteró las bases coloniales de la sociedad cusqueña, que se seguía manteniendo en el control de la mano de obra indígena (Rénique 1991: 32-40). Los más afectados van a ser sin duda las comunidades indígenas y los campesinos dueños de minifundios, los cuales ven perder sus territorios en manos de los nuevos hacendados arequipeños y cusqueños, pero también de las clases medias.

Puno

Por último, la aparición del comercio lanar también produjo una expansión de las haciendas en Puno. El negocio lanar estaba básicamente manejado por arequipeños, ellos son los que otorgan los créditos, los que compran y acopian la producción lanar puneña y, en muchos casos, los dueños de las haciendas dedicadas a la producción lanar (Jacobsen 2013: 308-309). Aun así, la existencia de competencia les permitía los productores poder elegir un mejor precio (Jacobsen 2013: 310). La extensión del Ferrocarril hasta Puno provocó que Puno, Juliaca y Ayaviri se convirtieran en centro importantes del comercio altiplánico, poniendo en segunda instancia a Azángaro y Putina. El tren animó, además, la llegada de nuevos comerciantes y empresarios en región puneña, además de la intervención de nuevos empresarios venidos de la misma élite puneña. Se establecieron en los principales centros comerciales como también en los poblados ligados a la producción lanar, como Azángaro. Como ya se ha señalado anterior, muchos de ellos vendrán de Arequipa, pero también los antiguos residentes puneños, muchos de ellos hacendados, diversificaron sus negocios e ingresaron en el remozado negocio del comercio lanar. (Jacobsen 2013: 302-305) Sin embargo, las haciendas puneñas eran poco tecnificadas: muchas de ellas ni siquiera tenían libros salariales. Pocas instituciones de crédito estaban dispuestas a financiar a los ganaderos puneños; de allí que recurrieron a las casas comerciales arequipeñas. Es más, los propietarios tienen distintos problemas para modernizar sus haciendas: poco margen para mercado de fuerza de trabajo libre; escasez de capitales; limitadas ganancias. Además, muchas herramientas se debían traer desde Arequipa, lo cual incrementó los costos. (Flores 1977: 116-118)

Por otro lado, según algunos testimonios recogidos por Jacobsen, muchos residentes puneños consideraban también que la expansión de las haciendas habían ido en detrimento de los “probos hacendados patricios” oriundos de la zona. Sin embargo, Jacobsen reconoce que el conflicto en las relaciones entre hacienda y campesinos ya habían empezado desde antes de la introducción de los comerciantes laneros (Jacobsen 2013: 340). Este reconocimiento a una penetración económica en manos de terratenientes foráneos pudo jugar a favor de la inclinación de algunos miembros locales de la élite puneña hacia la causa indígena, como Francisco Choquehuanca Ayulo o José Frisancho. En medio de una expansión de haciendas en manos de privados, el poder económico de Iglesia cada vez se vería más reducido. Al igual que su contraparte cusqueña, la Iglesia puneña también tenía desde la época colonial una importante participación en economía agraria, pero la revitalización del comercio lanar no animará a una expansión de la propiedad eclesiástica, antes bien se irá reduciendo. (Flores 1977: 101; Jacobsen 2013: 406) De allí que se pueda entender la aparición de un movimiento protestante en la zona, liderado por Ferdinand Stahl, y la resistencia del movimiento indígena frente a la reacción violenta del Obispo Valentín Ampuero. Al parecer, los campesinos puneños también formaron sus propias redes comerciales, pero alejadas del gran comercio de la lana. Según Jacobsen, muchos de ellos efectuaban viajes hacia la zona de la Ceja de Selva puneña o hacia los valles adyacentes de Bolivia (Jacobsen 2013: 306).

1.2 Estado y comunidades indígenas: relaciones políticas a inicios del siglo XX

Ya desde las últimas décadas del siglo XIX, con la reactivación de la economía hacendada gracias al progreso del guano, se inició un proceso de penetración de las haciendas en tierras de las comunidades campesinas. Luego de la debacle producto de la derrota y posterior ocupación chilena, la economía peruana encontró un periodo de crecimiento y estabilidad que se propagó en la formación de distintos circuitos económicos. En el Sur andino peruano, este proceso incentivó el llamado “circuito lanar” que integró a las provincias de Cusco y, principalmente, Puno a Arequipa. Sin embargo, el proceso de expansión del circuito lanar no sólo produjo cambios en las ciudades, como la formación de circuitos intelectuales, sino que afectó profundamente al ámbito rural: especialmente, a las comunidades campesinas serranas. Si bien muchas de estas comunidades participaron

activamente en la comercio lanar, la penetración de las haciendas en los territorios de las comunidades -algunas veces legal, pero otras tantas veces al margen de la ley-, llevó a un periodo de tensión y revueltas en el campo sur andino. (Jacobsen 2013: 321 y ss.)

El problema por las tierras fue el más evidentes y acuciantes en las relaciones entre las comunidades indígenas y el Estado durante el primer tercio del siglo XX. Las sucesivas revueltas indígenas impactaron en diferentes partes de la Sierra y motivaron agrios debates en Lima sobre la culpa y responsabilidades de esos levantamientos. Conforme avanza las primeras décadas del siglo XX, los hacendados empezaron a tomar mayor presencia dentro de las tierras comunales en las serranías peruanas. Sin embargo, su expansión se producía muchas veces por artilugios y mañas que, en complicidad con el juez de paz y el cura de la zona, perjudicaban a los indígenas. El renacimiento de la figura del yanacónaje (donde el indígena quedaba como un sirviente del hacendado, a cambio de que éste le diera algunos frutos de la cosecha) y la aparición del enganche (donde el indígena era traído a haciendas de la costa para trabajar bajo un contrato que le restaba libertades) hablan la transformación social que se venía produciendo en el campo durante estos años. (Davies 1974: 50)

Si bien Lima y las principales ciudades se sorprendían con los hechos de violencia producto de la tensión dominante en el campo a causa de los problemas de propiedad, la clase política había apostado por apoyar a los hacendados en nombre de la modernización. Así, si bien José Pardo había propuesto nombrar juzgados de paz especiales para resolver el problema de la limitación de tierras, el proyecto fue desechado por el Congreso (Davies 1974: 61), una institución dominada por las élites provinciales que se habían beneficiado de la ley electoral de 1896 que había marginado a la población analfabeta (en buena parte, la población indígena) del derecho a voto.

En esta expansión, las comunidades e indígenas vendían sus tierras a hacendados mestizos y blancos. Los hacendados implementaron diversas estrategias de expansión frente a las comunidades indígenas: compra de tierras, por deuda contraída con el hacendado, por protección y expectativa de ayuda económica. Muchas de estas acciones eran con base en el engaño y la coerción; además de la colusión del hacendado con el juez y la autoridad de la zona (Jacobsen 2013: 331, 361-369) Otras veces, los hacendados contaban con la ayuda de personajes con un mayor conocimiento sobre el sistema legal: hijos o familiares cercanos quienes eran enviados a la Universidad de San Agustín, en Arequipa, para regresar después

como abogados o miembros de la Corte Superior de Puno, donde podrían favorecer sus intereses.

Como se podía esperar, la expansión del latifundio sobre las comunidades campesinas ocasionó toda una serie de problemas en el campo. Algunos como José Frisancho, eminente jurista puneño que llegaría a ser presidente de la Corte Suprema, sentenciaba que la pérdida de tierras comunales a manos de las haciendas había debilitado tanto a la institución comunal que “los ayllus han desaparecido en algunas provincias” (Frisancho 1931: 38). En las primeras décadas del siglo XX el Sur Andino se convirtió en el escenario de sucesivas revueltas campesinas, muchas de las cuales nacieron como una respuesta violenta ante alguna arbitrariedad del hacendado o las autoridades de la zona, y que, igualmente, fueron aplastadas con mayor brutalidad por parte la elite local. Todo este escenario de violencia alimentó la visión desde las ciudades de un incontrolable clima de violencia en el campo, una latente “guerra de razas” (Flores 1977: 123-127) donde el indígena era representado como un ser violento y contrario a la modernidad.⁹

El estado peruano, en las ocasiones más graves, reaccionó enviando comisiones que deberían averiguar las causas de tales revueltas. Una de las más conocidas fue la Comisión Maguiña, la cual llevó a cabo una profunda investigación en la zona de Chucuito y aconsejó en su informe final atacar la situación feudal. Sin embargo, muchos de estos informes no fueron estimados por el Congreso o el Ejecutivo.

Además de los informes, llegaban a Lima decenas de memoriales de las comunidades campesinas puneñas denunciando la penetración de las haciendas. Por ejemplo, en 1902 los comuneros de Santa Rosa, ubicada por entonces en la provincia de Chucuito, denunciaban que

(...) los usurpadores de los terrenos de Llusta el actual Sr. Dr. Mariano J. Cornejo que son dispojadores de nuestra propiedad pero nosotros tenemos los documentos y títulos antiguos legales es de mis abuelos Juan Arua, quiere dispojarme a viva

⁹ Esto último, la visión estereotipada sobre el indígena, plantó también una serie de problemas y contradicciones en la élite hacendaria sureña respecto a la población indígena: la relación entre los hacendados con la población indígena de sus alrededores se enmarca en una mezcla de racismo y paternalismo (Flores 1977: 121). Si, por un lado, los indígenas eran culpados como seres melancólicos que, extasiado por su adicción a la coca y el alcohol, pudieron llegar a explosión de salvajismo, por otro lado era visto como sujetos menores de edad, ignorantes e ingenuos, capaz de ser redimidos a través de su asimilación de cultura occidental.

fuerza con su capricho y venganza con los indigenas porque nosotros somos ignorantes indefensos de la raza indigena y los mas cabañas que pertenese a nosotros (Chambilla 1902: s/p)

Junto a estas, otras más llegaban a través de los mismos comuneros que venían en representación de la comunidad para intentar resolver estas situaciones sin tener que pasar por las autoridades locales, ya que, para ellos “no hay justicia ni en la provincia, ni en el departamiento [sic] Puno, pero sí son entre ellos por eso no hay justicia.” Rénique ha ilustrado la travesía hasta Lima en busca de justicia y los objetivos que persiguieron los mensajeros de esta comunidad. La misión de los mensajeros indígenas tiene éxito: lograrán entrevista con el mismo presidente de la República y este enviará una comisión, presidida por Alejandrino Maguiña, a recorrer Chucuito y redactar un informe sobre los problemas en la zona. Sin embargo, la publicación del informe, con denuncias rotundas hacia los gamonales y autoridades de la zona, no llega a tener ningún efecto sobre la realidad indígena en la zona. (Rénique 2004: 46-47)

Desde tiempos de la colonia, la administración de la justicia estuvo ligada al uso de la escritura. Pero, en alguna forma, la justicia llegaba a los indígenas a través del Protector de Indios. Ante el avance de los gamonales, los indígenas se vieron en la situación de que la justicia “ya no llegaba”. Más aún, los documentos que alegaban dicha posesión parecían ya no tener ningún valor. Todas estas series de abusos eran permitidos por el uso de las argucias letradas. El gamonal conseguía títulos (verdaderos o falsos) los cuales eran soportados por la autoridad de la zona. El estado republicano siempre establecía la autoridad de la letra y, a través de ella, el gamonal tenía el mecanismo perfecto para desalojar al indígena. Las rebeliones indígenas buscaban eliminar dicho abuso. Pero esta no fue la única reacción indígena, también buscaron enfrentarse en el mismo escenario de pugna: la demarcación territorial: Los memoriales y mensajeros enviados a la capital de la República tenían como objetivo principal que se reconocieran sus justos títulos. (Flores Galindo 1986: 272)

Durante la década de 1910 sendas revueltas tensaron el altiplano peruano, las cuales desembocaron en la rebelión de Rumi-Maqui. En una tesis universitaria, Luis Bustamante rastreó el desarrollo de estas revueltas en el panorama: Desde el levantamiento de los comuneros de Chupas contra Angelino Lizares en 1910 hasta el de Samán, en 1913. Esta

última será el motivo por el cual se enviará como comisionado especial del presidente Billingham a Teodomiro Gutiérrez Cuevas, quien antes había sido subprefecto de Chucuito cuando la Comisión de Alejandrino Maguiña arribó a esa provincia en 1902. Gutiérrez, en su anterior estadía como subprefecto fue acusado por los hacendados de la zona de soliviantar a las comunidades indígenas. Ahora regresaba en comisión especial para averiguar los motivos que llevaron al levantamiento de Samán. (Bustamante Otero 1987: 167)

Para Bustamante, Gutiérrez llega a Puno teniendo en mente la realización de un gran alzamiento indígena (Bustamante Otero 1987: 74), el cual se va a materializar en 1915. La rebelión de Rumi-Maqui (Mano de Piedra), como se hará llamar entonces, llevará a una gran conmoción no solo en Puno, hasta ese momento uno de los departamentos más poblados del país, sino también en Lima, mientras que el movimiento se ampliaba rápidamente a las comunidades indígenas próximas en las provincias de Huancané y Azángaro. Para Bustamante, el levantamiento de Gutiérrez parece ser más complejo que una propuesta mesiánica; en su opinión, “hay indicios acerca de un proyecto de vida distinto para el campesinado: Parcialización de las haciendas, creación de un poder autónomo propio, con sus propios cabecillas formados militarmente, para restaurar y luego mantener un pasado que se va actualizar.” (Bustamante Otero 1987: 78).

Para las autoridades nacionales, la situación también se presentaba complicada. Junto a los constantes informes o memoriales denunciando el abuso de las autoridades locales, cada vez aparecían más indicios de un ánimo de desacato en las comunidades. En mayo de 1902, por ejemplo, el gobernador del distrito de Santa Rosa, Juan F. Gonzáles, denunciaba la desobediencia de los comuneros de la zona ya que “han elegido gobernador y juez de la suya propia” (Flores Ochoa y Palacios, citados en Rénique 2004: 48). Más aún, la cercanía a la frontera con Bolivia preocupaba a las autoridades locales y nacionales. El prefecto de Puno acusaba a los movimientos indígenas bolivianos de incitar a las comunidades indígenas peruanas en las revueltas: “acaecen con frecuencia conmociones de los indios contra las autoridades constituidas, porque están estos siempre bajo la inmediata influencia de los indígenas cabecillas de Bolivia.” (More 1887: 1) El temor no era solo por influir en las propuestas radicales, sino que también se acusaban a estos levantamientos como intentos separatistas que beneficiaría al país vecino.

1.3 Intelectuales y el “problema del indio” en las primeras décadas del siglo XX

La llegada de populista Guillermo Billinghurst al poder en 1912 representó la primera gran crisis de la República Aristocrática. Sin embargo, el gobierno de Billinghurst durará menos de dos años y será aplastado por un golpe militar en 1914, para ser sustituido, un año después, por otro gobierno civilista. Esta etapa crítica de la República Aristocrática se sucede, paralelamente, con la fundación de la Asociación Pro-Derechos Indígenas y, en el contexto internacional, con la expansión de la Revolución Mexicana a lo largo de ese país. Con todo, en estos años madurará un nuevo discurso hacia el indígena y su rol en la sociedad, el cual renovará el movimiento indigenista que había aparecido en el escenario intelectual a fines del siglo XIX con Manuel González Prada y Clorinda Matto de Turner.

La generación indigenista de González Prada, la primera que formó un discurso articulado frente a la postración de la población indígena, fue reemplazada por una nueva generación de intelectuales como Pedro S. Zulen, Dora Mayer y Joaquín Capelo, fundadores la Asociación Pro-Derecho Indígena en 1909, la primera institución dedicada a la defensa del indígena. La Asociación tuvo una actividad prolífica en la defensa de los indígenas frente a situaciones de explotación dentro del país y se constituyó en un modelo de institución indigenista en Latinoamérica. En los siguientes años, la Asociación expandirá sus labores con la creación de la revista “El Deber Pro-Indígena”, la formación de una estructura de delegados provinciales y la recurrente visita de los miembros del Comité Central a distintas zonas del país donde se habían producido masacres o revueltas de indígenas (Arroyo Reyes 2005a). Curiosamente, el regreso del Partido Civil al poder, con su principal líder (José Pardo) a la cabeza del gobierno, coincidió con el inicio del declive de la Asociación Pro-Derecho Indígena, la cual va a disolverse debido a una serie de problemas internos.

La década de 1920 marcó la aparición de un indigenismo de estado frente un indigenismo contestatario, este último más crítico hacia el programa político criollo asimilativo. Como sabemos, el gobierno de Leguía adoptó un discurso a favor de mayor espacio político e cultural para los indígena, lo cual se materializó en la apertura hacia las comunidades indígenas de espacios de discusión y difusión de sus planteamientos (aunque también se acompañaron con otras acciones bastante alejadas de la defensa de los intereses indígenas: como la ley de conscripción vial de 1922). Sin embargo, la apertura de estos espacios

obedecía, antes que a una nueva visión sobre la participación del indígena en la sociedad peruana, a un juego político para expandir su base social sobre la cual dirigir los últimos ataques contra los rezagos del civilismo. De allí también que este indigenismo oficialista estuviese imbricado en un fuerte paternalismo que sirviese como estrategia populista para la conformación de una base social del régimen frente a sus pugnas con las oligarquías políticas de la antigua República Aristocrática. (De la Cadena 2004: 105 y ss.) La retórica indigenista de Leguía lo llevó a la adopción de símbolos que por vez primera estaban asociados a las altas esferas del poder para construir una mayor relación con los sectores populares o construir un discurso inclusivo que fuese apreciado o sustentado por esos sectores, como el patrocinio de la pintura indigenista (Antrobus 1997).

En los siguientes apartados se analizarán los distintos circuitos intelectuales que se fueron formando en el Sur Andino en la década de 1920 y cómo se insertaron estos nuevos grupos de intelectuales en el debate mayor que se produjo en estos años: el problema indígena. En este debate no sólo influyó el contexto favorable del Oncenio, que dio mayor espacio político a las posturas indigenistas, sino que las características sociales y económicas de cada una de estas regiones determinaron la posición de estos grupos sobre dicha problemática.

1.3.1 Círculos intelectuales y problemas sociales

La estabilidad política y económica de la República Aristocrática no solo permitió la aparición de un nuevo circuito económico macro regional en el Sur Andino (y los cambios en la estructura social a causa de ello), sino también la formación de nuevos círculos intelectuales regionales con propuestas ideológicas mucho más radicales y expansivas que las de sus predecesoras. Esta intelectualidad se caracterizó por la crítica hacia la realidad social, muestra de ella es, por un lado, la expansión en provincias de las ideas anarquistas y marxistas a través de las universidades y la prensa escrita en las primeras décadas del siglo XX. (Deustua 1984: 40-42); y, por otro lado, la formulación de propuestas nacionales que afectasen la realidad social, como el indigenismo o el mestizaje, ambas con defensores en el del Sur Andino.

Otro factor a tomar en cuenta es la estrecha relación entre los intelectuales limeños y los de provincia que se produjo a partir de las décadas de 1910 y 1920. Tanto los primeros

viajaron a provincias a estrechar lazos con los segundos, pero también los segundos viajaron continuamente a Lima, convirtiéndolos en embajadores intelectuales de sus provincias y en lazos perenne de la intelectualidad provinciana en la capital. Por último, la aparición de la llamada Generación del Centenario es una muestra clara de la formación de este nueva intelectual nacional, aparte de radical, más interconectada y reconocida como grupo ideológico. Muchos de sus integrantes participarán en actividades conjuntas o defenderán las mismas propuestas ideológicas (Fonseca 2008: 248; Walker 2009: 142). En ese sentido, bastaría recordar la experiencia de la Reforma Universitaria de 1918 o el Congreso de Estudiantes en Cusco de 1919, magníficamente detallada por Jorge Basadre en sus memorias, para ver cómo ésta época representó una nueva etapa de reconocimiento entre intelectuales de distintas partes del Perú (Basadre 1981: 207-214). Para Walker, son estos lazos lo que influyeron también en la conformación de discursos nacionales sobre la realidad social del país, además del contexto propio de la posguerra del Pacífico y la expansión de inversiones extranjeras en la economía peruana (2009: 141-143).

Ahora bien, para hablar sobre la formación de los grupos intelectuales en el Sur Andino debemos empezar con las universidades, quienes cumplieron un rol de medular en la formación de los círculos intelectuales de cada departamento (Deustua 1984: 44-45). En esta situación, el Sur Andino solo contaba con dos universidades: San Agustín (Arequipa) y San Antonio Abad (Cusco). Puno, el otro importante departamento de la región había tenido una universidad a mediados del siglo XIX pero que solo funcionó hasta 1866. Recién en 1954 se reabrirá dicha institución como Universidad Nacional del Altiplano. Otro importante departamento como Ayacucho tampoco tendría una universidad en funciones y, a diferencia de Puno, tampoco tendrá un grupo intelectual reconocido durante las primeras décadas del siglo XX.¹⁰

En el caso arequipeño, tanto los hijos de la oligarquía como los de la clase media confluyen en las aulas universitarias de la universidad San Agustín, la cual se alzaba como

¹⁰ Es este motivo, principalmente, por el cual Ayacucho será obviada en este pequeño panorama que hacemos sobre el Sur Andino. Si bien Huamanga jugó un papel importante en la historia del Perú, como importante centro de conexión entre Cusco o Lima durante la Colonia (véase Salas 1998, volumen I), por ejemplo, para efectos de esta investigación su estudio deberá dejar de lado ya que si bien existirá una élite intelectual, la cual estuvo reunida alrededor de la revista "Huamanga" (Degregori 2010: 84), esta no tendrá el alcance ideológico y el reconocimiento como sus vecinas arequipeñas, cusqueñas y puneñas. Lo mismo podríamos decir para otras ciudades importantes de la región como Abancay, Ilo y Tacna.

abanderado del liberalismo en la región, producto de las radicales reformas impulsadas por Jorge Polar. La universidad no solo agrupaba a la intelectualidad del departamento, sino que también albergaba a círculos de jóvenes provenientes de otras regiones aledañas al departamento, que iban allí debido a la carencia de universidades en sus departamentos de origen, como en el caso de los puneños, moqueguanos o tacneños (Deustua 1984: 44). En las primeras décadas del siglo XX el ambiente indigenista también se vivió en sus aulas, las tesis de Modesto Málaga, Manuel del Carpio o Florencio Loayza, recogidas en el detallada investigación sobre la legislación civil peruana de Carlos Ramos, dan muestra de esta preocupación en la juventud arequipeña por los problemas sociales en la región (Ramos 2006: 211).

En el corazón del Sur Andino, en Cusco, la Universidad San Antonio Abad también experimentaría, para inicios del siglo XX, una etapa de grandes cambios. Animado por su nuevo rector, el estadounidense Albert Giesecke, las reformas llevadas a cabo tuvieron como objetivo que la universidad tuviera un rol más activo en la sociedad y se convirtiese en uno de los promotores del desarrollo económico y social del departamento. Este proceso de modernización encajaría también con la renovada preocupación de la élite cusqueña por abrir nuevos espacios para la economía de exportación, especialmente en la zona de ceja de selva, ubicada en la casi inhóspita ceja de selva ubicada al norte del departamento. (Deustua 1984: 62-68) Por otro lado, la visión liberal de la realidad social de la región también los llevó a la formulación de una propuesta indigenista. Sin embargo, debido a las características propias de la élite cusqueña, señaladas previamente líneas arriba, el indigenismo cusqueño tendrá un carácter marcadamente exclusivo hacia lo que no consideraba dentro de sus ideales de indígena moderno. El indigenismo liberal cusqueño ideó una definición moral de raza, la cual le permitía utilizar el concepto de la decencia como el reactivo que diferenciaba a una raza indígena aceptable y de otra no aceptable (De la Cadena 2004).

El caso puneño era distinto a los dos anteriores. Puno no contaba con una universidad local, pero ello tampoco impidió la formación de una élite intelectual. Como sabemos, la expansión de las haciendas había provocado una serie de disputas locales entre los nuevos terratenientes y las comunidades campesinas. Como Rénique señala, en muchos casos estos

terratenedores utilizaron tanto influencias personales como también sus conocimientos en el uso de la legalidad a su favor. De allí que no sea extraño que muchos hacendados envíen a sus hijos a estudiar a la Universidad de San Agustín, cercana a Puno y ubicada en donde nació el negocio lanar: Arequipa. De la Universidad de San Agustín ya hemos hablado líneas arriba y hemos visto cómo el liberalismo dominaba sus aulas. Así, si bien muchos egresados puneños salían de la universidad para apoyar las estrategias legales de los terratenientes para expandir sus haciendas, a partir de algunos ejemplos específicos podemos ver también que los egresados salían con ideas liberales que los llevaron a la defensa del indígena. (Rénique 2004: 44-45)

Estos personajes establecieron lazos estrechos con los movimientos campesinos que florecieron en el Altiplano en las primeras décadas del siglo XX y, en muchos casos, promovieron y a veces hasta lideraron estas manifestaciones. (Rénique 2004) En un comunicado enviado por indígenas de distintos lugares de Puno, en el cual denunciaban la forma sangrienta en que una protesta fue sofocada en Chucuito, mencionaron contar con “la abnegación rara” de los abogados M. Ignacio Frisancho, Eduardo Pineda y Arce, Carlos S. Meneses y J. Raimundo Enriquez Escobedo y J. Eleodoro Zavala (El Eco de Puno 1916: s/p). Frisancho tendrá una actuación destacada por esos años. Frisancho fue abogado y diputado nacional por la provincia de Puno, padre de dos destacados académicos, como David y Samuel, y hermano de José Frisancho Maceda, futuro presidente de la Corte Suprema del Perú, a quienes Jacobsen describió como descendientes de “una prominente familia de hacendados del distrito de Pucará” (2013: 340).¹¹

En síntesis, se puede ver que las principales ciudades del Sur Andino experimentaron la renovación de sus aulas universitarias, lo cual, junto a la expansión de los medios de comunicación escrita como la prensa, propició la formación de élites intelectuales provincianas que, además, tuvieron un permanente contacto con Lima, permitiendo la configuración de discursos nacionales sobre el país, el “Perú como una totalidad” (Walker 2009: 142). A diferencia de anteriores épocas, los intelectuales provincianos construyeron círculos intelectuales con una propuesta ideológica que articulaba de manera más extensa a la sociedad. Algunas de estas ciudades articularon bajo su dominio a elites provincianas de

¹¹ Mariano Ignacio Frisancho será fundador del diario “Los Andes”, un periódico que actualmente se sigue publicando en Puno (Espezúa Salmón 2006: 79).

menor jerarquía ubicada a sus alrededores. Sin embargo, si bien estos círculos intelectuales pudieron establecer un mayor contacto con otras regiones del país (especialmente la capital), la relación entre estas élites intelectuales arequipeñas, cusqueñas y puneñas tampoco llegaron a tener la misma intensidad y dinamismo que el circuito económico de lana había articulado a inicios del siglo XX.

1.3.2 Regionalismo e indigenismos: Distintas visiones sobre el indígena en la segunda década del siglo XX

Señalar la variedad de movimientos indigenistas en el Perú a finales de la década de 1910 es una empresa compleja. Primero definamos lo que es indigenismo. En términos generales, el indigenismo es una “corriente favorable al indígena”, pero, como se sabe, el indigenismo es más bien la recreación que hacen las clases medias y mestizas sobre la realidad indígena, y las propuestas que se plantean para la defensa de estas comunidades frente a los llamados abusadores del indígena: el gamonal, esencialmente. Este discurso político busca proteger al indígena de la situación injusta en la cual se pueda ser envuelto. Ahora bien, el indigenismo también ha discurrido como una corriente artística y literaria que “considera al indio en un contexto de problemática nacional”. (Favre 1999: 7-8). Nosotros nos centraremos en el primer grupo.

Según Kristal, el movimiento indigenista en el Perú moderno tiene como origen el texto “El Padre Horán” de Narciso Arístegui, que data de 1848 (Kristal 1991). Dos décadas después, entre 1867 y 1868, se produjo la Revolución de Juan Bustamante en Puno. Sin embargo, estas primeras manifestaciones literarias y sociales del indigenismo no tuvieron continuidad en los años subsiguientes. Recién a finales del siglo XIX podemos un movimiento indigenista literario y político mejor articulado, el cual se manifiesta plenamente en Manuel González Prada. El indigenismo de finales del siglo XIX se constituyó en una corriente contestaría frente a las teorías del darwinismo social, muy populares en la época, y que pronosticaban la decadencia de la población indígena debido a su carácter racialmente inferior. Para el indigenismo de González Prada, la decadencia del indígena no se debía a su raza, sino a un entorno de explotación y marginación que lo había denigrado socialmente: un ser alcohólico, adicto a la coca y altamente violento.

Sin embargo, el indigenismo de finales del siglo XIX compartía también la percepción de que el indígena había entrado en una etapa de decadencia. Se puede ver en los textos del mismo González Prada, por ejemplo, la fuerte presencia de estereotipos negativos hacia los indígenas, lo cual nos demuestra lo profundamente imbricado que estaba el discurso racial en la sociedad peruana de entonces. (Cosamalón 2008: 269) Más aún, esta característica en específico se mantendrá en los movimientos indigenistas posteriores. Entendible tomando en cuenta que, como habíamos dicho al inicio, el indigenismo es principalmente un movimiento no indígena que nace de los sectores medios y mestizos y que trata de recrearlos.

Se podría empezar en una división clásica del indigenismo de esta época como, por un lado, una corriente económica y, por otro lado, otra enfocada en la cuestión cultural (Favre 1999: 54). Sin embargo, las razones que explican esta división, entre una concepción material del problema indígena y otra preocupada más en la prevalencia de la cultura indígena, deben también ser puesta en contraste con otros factores que consideramos necesarios señalar: por ejemplo, podemos distinguir algunas regiones, afectadas económicamente por la economía liberal (como Puno), lo cual las distanció fuertemente a otras vertientes del indigenismo más esperanzadas en los aires modernizadores que debería llevar justamente la economía liberal (como creían efectivamente los cusqueños). Las clasificaciones expuestas en los siguientes apartados son más bien una propuesta de tipos de clasificación, lo cual permite que no sean excluyente entre cada uno de estos tipos: así, el indigenismo político puede incluir a otros tipos de clasificación que propongo, como el indigenismo limeño o el indigenismo contestatario. Esta toma como marco cronológico la década de 1920, pero también tienen toda una serie de antecedentes que, si bien sería bueno precisar, escapan a los objetivos de este informe.

Indigenismo político e indigenismo cultural

Como hemos visto, los orígenes del indigenismo político pueden ubicarse desde la época de González Prada. Este indigenismo estuvo enmarcado en una crítica hacia el medio social (como, por ejemplo, la explotación del gamonal) como causante de la degradación del indígena. Lo cual fue seguido por los fundadores de la Asociación Pro-Derecho Indígena en la década de 1910. Para la década 1920 el mejor representante de esta corriente sería José

Carlos Mariátegui, quien evolucionó el pensamiento de González Prada señalando específicamente la propiedad como la principal raíz del problema indígena.

Este indigenismo, entonces, estaba caracterizado por su visión materialista de la problemática indígena. (Gutiérrez 1995: 44) El materialismo histórico era la entrada metodológica que hacía el ver el problema indígena desde una perspectiva clasista, donde los indígenas eran oprimidos por los sectores altos (como el gamonal) gracias al monopolio de la tierra. Así, más que una cuestión racial –como lo habían afirmado los defensores del darwinismo social a finales del siglo XIX- el problema del indígena era una cuestión de clase. (Chang-Rodríguez 2009: 111).

Sin embargo, esta visión marxista del problema indígena adoleció de algunos problemas metodológicos. Como bien lo señala Ruiz Zevallos, la mirada sobre los Andes que hace Mariátegui reflejaba una “orientalización” de la serranía peruana, pues buscaba semejanzas entre el proceso imperialista europeo en Oriente (y su posterior liberación) con lo que sucedía en el panorama local. (Ruiz Zevallos 2008: 340-346) Por otro lado, como bien señala Chang-Rodríguez, “Mariátegui supeditó su concepción del indigenismo al ideario socialista”, ya que trató de entender la sociedad sólo desde una cuestión clasista, dejando en segundo todo un contexto histórico que cimentaba la marginación indígena, aunque, ciertamente, siempre trató de manifestar independencia frente a los dictados de la Comintern. (Chang-Rodríguez 2009: 111)

En cambio, el indigenismo cultural promovía la redención indígena a través de la conformación de un nuevo imaginario sobre el indígena, alejado de los estereotipos negativo (como la adicción al alcohol, tendencia a la violencia) que se les había endilgado a finales del siglo XIX (González 2010: 443). Esta preocupación sobre la redención cultural del indígena se materializó en la exaltación del pasado quechua como símbolo de identidad, antes que cuestiones más políticas como la cuestión de la explotación económica del indígena. Las dos principales corrientes indigenistas sureñas (la cusqueña y la puneña), a parte de sus diferencias respecto a la radicalidad del planteamiento indigenista, compartían la preocupación en la recuperación de una identidad cultural indígena. Los representantes del indigenismo cultural emprendieron una ardua búsqueda sobre los orígenes de la identidad nacional que tuvieran como punto de parte la cultura andina: la lengua, su

historia, sus monumentales obras de ingeniería, todos estos elementos fueron resaltados como parte de una propuesta que ayudase a reconfigurar el imaginario indígena.

Indigenismo limeño e indigenismos sureños (Puno y Cusco)

Clarificar los movimientos indígenas posterior a esta época, y dentro del mapa Sur Andino, se presenta como una tarea mucho más complicada, ya que, a diferencia de las décadas pasadas, a partir de la década de 1920 el indigenismo comenzó a dividirse en distintas corrientes que actuaban con postulados propios y que, a partir del cual, establecieron diferencias resaltantes entre ambas. Para la década de 1920, la ciudad de Lima experimentó una serie de cambios demográfico, económicos y urbanísticos: La migración provinciana – de clase media, especialmente-, junto al encarecimiento del costo de vida y la segregación de la ciudad (con las élites dejando el tugurizado centro hacia las zonas residenciales del sur) promovieron la aparición emergencia de una generación intelectual contestaría, disidente hacia la élites y el gobierno. (Walker 2009). Más aún, el crecimiento del público lector, además de la proximidad a los círculos de poder político, llevó a estos intelectuales a discutir ampliamente, a través de diarios y revistas, los problemas nacionales. (Tamayo 1988: 63-64)

Pero, si bien la poca conexión de Lima con sus provincias (especialmente, las provincias serranas donde vivía la mayor cantidad de indígenas) podía llevar a que la discusión sobre el indígena fuera uno de los tantos temas, junto con el de la educación o la salud (ambos ampliamente discutidos en los primeros años del siglo XX), contenidos dentro del llamado “problema nacional”, la ya mencionada migración de la clase media provinciana volvió a enfocar la mirada hacia el indígena como tema central dentro de aquella. Sin embargo, la preocupación del indigenismo limeño por la inclusión del indio era también un medio para un objetivo superior: la conformación de un proyecto nacional amplio que agrupaba a todos los sectores sociales, alejados de las injusticias sociales de entonces. Una preocupación que necesariamente debía darse en la capital de la República. Así, este indigenismo se enmarcaba también dentro del discurso progresista que había impregnado a la sociedad limeña desde finales del siglo XIX. (Baud 2003: 70)

Por otro lado, tenemos un indigenismo sureño que floreció principalmente en las regiones de Cusco y Puno, cada uno con características distintas. Este indigenismo, si bien nació en

consonancia con el movimiento indigenista limeño, fue influenciado también por las ideas espiritualistas argentinas. La relación entre las ciudades andinas y Buenos Aires databan desde la época colonial, y se producía básicamente por la ruta comercial que se formó entre estas ciudades. (Kuon 2009) A pesar de la diferencia de enfoque entre el indigenismo cusqueño e indígena ambos eran muestra de la reacción provinciana frente al centralismo limeño y la visión estereotipante de la Costa sobre la Sierra.

Pero, como hemos dicho líneas arriba, es necesario reconocer esas diferencias de enfoques entre los indigenismos cusqueño y puneño. Por su pasado y tradición inca, el indigenismo cusqueño estaba embebido, desde sus inicios --a finales del siglo XIX--, de ideales románticos. Sin embargo, ello no ocultaba --o más bien, favoreció-- su utilización por parte de los círculos intelectuales cusqueños como medio de construcción de una identidad indígena “pura”, limpia de los estereotipos negativos existentes hacia el indio, la cual les ayudaría también a ellos también a limpiarse de aquellos estereotipos. (De la Cadena 2004: 40-42)

En cambio, el indigenismo puneño, que también fue dirigido por intelectuales venidos desde distintos grupos sociales (sectores hacendados, clase media e incluso sectores populares¹²), tuvo una propuesta mucho más compleja y radical sobre la recuperación de la identidad indígena. La preocupación por el uso del quechua muestra justamente este punto: llegaron a utilizarlo en su producción literaria y fueron los primeros en promover en su región la implementación de escuelas indígenas bilingües, aunque fuertemente influenciados por grupos religiosos protestantes. (Tamayo 1982: 301 y ss.) Fuertemente seculares (sino anticlericales), muchos enfocaron sus miradas en la explotación del indígena como parte de un sistema económico que los excluía de todo derecho. Y todo ello, posiblemente, debido a un contexto económico específico: el circuito lanar sureño. De allí que, se puede inferir, este indigenismo estuviera a medio camino entre las vertientes marxista y cultural señaladas arriba.

¹² No es difícil imaginar que egresados con una extracción más popular apoyaran la causa indígena luego de regresar de la San Agustín. Ezequiel Urviola, de extracción humilde, fue el más comprometido de todos. También llegó a estudiar en Arequipa, pero de regreso se interesa cada vez más por las causas indígenas y funda en 1918 la Sociedad Agitadora Pro-Puno. Fue tal identificación con el indígena, que “jamás dejaría ‘su disfraz andrajoso de aborígen’, llegando a adoptar a plenitud la conducta y el carácter del indígena altiplánico” (Ramos Zambrano 1994: 16).

En síntesis, el movimiento indigenista puneño que se fue gestando en las primeras décadas del siglo XX obedecía a un contexto muy particular dentro de la zona surandina. A diferencia de la región cusqueña y arequipeña, los distintos grupos sociales puneños había sufrido por la penetración tanto del capital extranjero y arequipeño en la región. Todo ello enmarcado en dos contextos nacionales muy particulares y medianamente conectados: el apogeo del Oncenio y del indigenismo. El primero brindó un espacio político y cultural para la expansión de estas ideas, que aunque habían sido la estrella del debate académico y cultural en las últimas décadas, no había sido tan central en el discurso político de los gobiernos de turno. Este posibilitó la reacción de un indigenismo contestatario frente al indigenismo oficial del leguismo, lo cual posibilitó un mejor espacio para la maduración de propuestas de identidad nacional radicales, que tuvieron distintas vertientes en la zona sur del país. En el siguiente capítulo, estudiaremos la vertiente puneña y su relación con los movimientos campesinos que también se fueron forjando en esta época.

En síntesis, las relaciones económicas formadas a partir del circuito lanar a finales del siglo XIX desencadenaron un proceso de expansión de haciendas que provocó nuevos conflictos con las comunidades campesinas, los cuales fueron abordados por las élites intelectuales sureñas. Los círculos intelectuales puneños tendrán una posición particular, debido a su posición especial: relacionados a las discusiones liberales de la Universidad de San Agustín, a donde iban obligatoriamente si es que desean una educación superior ya que Puno no contaba con universidad propia, y a los problemas sociales desencadenados por la expansión de las haciendas, muchas veces debido a su extracción social, los intelectuales indigenistas puneños tuvieron, en la mayoría de casos, una participación mucho más estrecha con los reclamos de los movimientos campesinos. En ese sentido, las distintas propuestas de acercamiento al estado que planteó el movimiento indigenista, reflejó también el interés de las comunidades campesinas por establecer una relación personal con el estado, como se verá en los siguientes capítulos.

Capítulo 2

Los intentos fallidos por construir una ciudadanía indígena durante el Oncenio

El panorama de reclamos y revueltas de los sectores campesinos parecía salirse de control a finales la República Aristocrática. Consciente de esta situación, Leguía inició su gobierno con un discurso a favor de la protección al indígena con el propósito de ganarse a un amplio sector de la población rural que pudiera brindarle apoyo frente a los intentos de los hacendados por sacarlo del poder (Burga y Flores Galindo 1994: 207-208). En 1921, se creó la Sección de Asuntos Indígenas dentro del Ministerio de Fomento y Obras Públicas y, al año siguiente, el Patronato de la Raza Indígena. La defensa de Leguía hacia los indígenas ha sido vista, por otro lado, como una herramienta política para conseguir apoyo político durante sus primeros años de gobierno. Si bien estas propuestas indigenistas estuvieron imbuidos dentro del proyecto general de modernización de la sociedad peruana (Davies 1974: 92-93), ellas también le sirvieron a las élites sureñas para posicionarse, dentro del debate centralismo y regionalismo, como una fuerza política e intelectual articuladora de un proyecto de nación distinto al criollo que se buscaba propagar desde el centralismo limeño. (De la Cadena 2004: 63)

Como se pudo ver en el capítulo anterior, el “problema indígena” radicaba en un problema económico: la propiedad de la tierra. Este era el reclamo principal de las comunidades campesinas desde finales del siglo XX y, conforme avanzaban las décadas, parecía no tener ninguna solución efectiva por parte del estado. Pero desde indigenismo jurídico ya se había venido proponiendo la legalización de la propiedad comunal como una vía para detener el avance del gamonal; sin embargo, esto había sido obviado por el estado durante la República Aristocrática. La llegada del Oncenio de Leguía representó una apertura estatal hacia las propuestas del indigenismo jurídico: la Constitución de 1920 consolidaba la existencia de propiedad comunales (Ames 2009: 95), pero no significó la recuperación del derecho de propiedad por parte de las comunidades campesinas. En los siguientes años, las

comunidades campesinas se dieron cuenta que otro obstáculo importante eran los funcionarios locales, quienes, aliados o sojuzgados por la clase propietaria de la zona, utilizaban su poder para hostigar a las comunidades campesinas.

Pero esto no fue algo que tomó por sorpresa a las comunidades campesinas. Desde finales del siglo XIX, las protestas de los movimientos campesinos giraron también en torno a la injusticia de las autoridades locales frente a los problemas de propiedad de las comunidades campesinas y la explotación del gamonal. Y, en ese sentido, la denuncia más resaltante de estos movimientos era la indiferencia de las autoridades ante este problema, o en último caso su colusión con el gamonal. La crítica sobre la autoridad se fue gestando ya desde inicios del siglo XX. Las numerosas quejas traídas desde Puno a Lima por los llamados “mensajeros” siempre estaban compuestas en algún punto por las críticas a las autoridades. La década de 1910 será también de profunda crítica de las comunidades indígenas hacia ellos. La rebelión de Rumi-Maqui y otras revueltas propias de la década de 1910 puede ser vista antes que un movimiento separatista, algo que siempre quisieron hacer ver el bando gamonal, como el intento de constituir autoridades netamente indígenas o pro-indígenas. En cierto sentido, estas demandas campesinas de estos años estuvieron relacionadas hacia la concesión, por parte del estado, de una serie de derechos políticos que, exceptuando quizá el más importante, el derecho al voto, articulaban en forma general la propuesta de una ciudadanía política indígena.

La apertura hacia el tema indígena durante el Oncenio permitió no sólo la discusión de estos temas por parte de los intelectuales serranos, muchos de ellos provenientes de la clase media y alta, sino que también brindó los espacios para la formación de una de los primeros intentos por conformar una sociedad civil indígena: El Comité Pro-Derecho Indígena Tahuantinsuyo, el cual pretendió constituirse en un grupo que intervenga decisivamente en la políticas públicas del gobierno. Esta estrategia de integración a la sociedad peruana, venida desde abajo¹³, se articuló junto a otras, como el batallón de la guardia indígena formada por el teniente Alejandro Palao en 1922, el cual buscaba una integración corporativa de los indígenas en la ciudadanía peruana. Este puede ser un motivo para

¹³ Ello no exime de la existencia de una influencia de la clase media y alta pro indígena en el movimiento, que podían intervenir como asesores (CPDIT) o dirigentes (batallón indígena). Sin embargo, como pretendo demostrar aquí, estas propuestas se articulaban más a las demandas campesinas que al deseo de estas clases medias y altas.

reflexionar en la necesidad de ubicar canales “legales” para conseguir “justicia”. Es decir, construir una legalidad y autoridad a favor del indígena, e integrarse a la sociedad peruana, para así proteger su derecho civil más importante: el derecho a la propiedad.

El objetivo del siguiente capítulo, entonces, es indagar en las diferentes propuestas de ciudadanía indígena que se gestaron en el altiplano durante el Oncenio de Leguía; y cómo ellas fueron promovidas por organizaciones indígenas como el Comité Pro Derecho Indígena Tahuantinsuyo, uno de los primeros intentos por construir sociedad civil indígena; y que será secundado por otras estrategias de ciudadanía corporativa como el batallón de la guardia civil indígena. Por otro lado, desde los sectores mestizos pro indígenas, articulado con el movimiento campesino, se intentó conformar una propia ciudadanía política indígena a través de la concesión de derechos políticos no sufragistas.

Si bien todas estas propuestas fracasaron, son un ejemplo interesante de cómo durante el Oncenio de Leguía, las comunidades campesinas construyeron distintas estrategias para integrarse mejor a la sociedad política peruana. El gran problema para los campesinos siempre estuvo relacionado a la ausencia, en la práctica, de derechos civiles (la imposibilidad de defender su derecho a la tierra), y para ello promovieron una legislación política y civil que defendiera esos derechos (protegiendo sus territorios pero que también puedan elegir a sus propias autoridades locales). Es decir, si en el mundo occidental la consecución de los derechos civiles (una ciudadanía civil), era el paso previo a los derechos políticos (una ciudadanía política); para los campesinos peruanos la obtención de algunos derechos políticos era una también estrategia válida para conseguir defender sus derechos civiles.

2.1 La legislación tutelar y la búsqueda por una ciudadanía civil y política indígenas

En la práctica, la reforma electoral de 1896, que discriminaba del voto a los analfabetos, había dejado sin representación política a buena parte de la población indígena. Pero junto con la exclusión del voto, la República Aristocrática se caracterizó por la expansión de las haciendas hacia las tierras comunales e indígenas. Los reclamos ante esta penetración gamonal fueron creciendo a lo largo de las primeras décadas del siglo XX. Y si hay algo en común en todos los reclamos y quejas de las comunidades campesinas en estas décadas, es la desconfianza a sus autoridades. A ellas las acusaban de haber actuado, al menos, con

indiferencia o, en la mayoría de casos, en complicidad con los hacendados de la zona. Los ejemplos son vastos, y han sido ampliamente estudiados por distintos investigadores en los últimos años.¹⁴

Esta cuestión no pasó desapercibida para la autoridad política del departamento. En la memoria del año 1905 el prefecto de Puno, Juan de Dios Salazar y Oyarzábal, abordaba el problema indígena desde una perspectiva urbana: los indígenas mostraban poco interés por asentarse en poblaciones más nutridas y preferirían vivir desperdigados por el altiplano, lo cual originó la falta de servicios públicos (educación, seguridad, salud). De ahí que fuera necesaria el mantenimiento de algún tipo de autoridad indígena, la cual “facilita la labor administrativa [de los funcionarios estatales] y permiten que la acción de los de este modo sobre el extenso territorio, sobre los habitantes de la quebrada, de la puna y la cordillera”. Salazar reconocía tres tipos de autoridades: el segunda o contador, “que tiene jurisdicción sobre dos, tres o más ayllos” y que recibía órdenes directas del gobernador; el alcalde, que ejercía de auxiliar del segunda y transmitía al ilacata las órdenes y directivas que el gobernador le encargaba al segunda; y, por último, el ilacata, “que está subordinado al primero [el segunda] y tiene su residencia en cada aylo”, aunque en para poblados más extensos se nombraba a dos o tres ilacatas. Para Salazar estas autoridades indígenas ayudarían a establecer el necesario nexo entre autoridad y población. Ilacata.” (Salazar Oyarzábal 1913: XVII).

Sin embargo, estas autoridades debían ser nombradas por el gobernador del distrito, una medida que se condecía con la política tutelar que se había tomado sobre los indígenas desde finales del siglo XIX con la llegada de la República Aristocrática. La eliminación del voto no letrado, que en la práctica significaba alejar a gran parte de la población indígena de la vida política, se había defendido con el argumento de la poca madurez política de indígena (Chiaramonti 2000), lo cual había llevado a la perversión del sistema democrático en el siglo XIX. La elección de las autoridades comunales por el gobernador iba en la misma dirección.

¹⁴ En la década de 1980 abundaron los trabajos enfocados en esta temática: Los más importantes serían los de Wilfredo Kapsoli (1982) Teresa Oré (1983). Para el caso Puneño, las investigaciones de Augusto Ramos Zambrano (1990) y José Luis Ayala (1990) serán seguidas por la de José Luis Rénique (2004), enfocado en los “mensajeros” que las comunidades indígenas enviaron a Lima como portadores de sus denuncias. En los últimos años, el tema de la justicia ha sido estudiado por Annalyda Alvarez Calderón (2009).

2.1.1 Los primeros intentos por una legislación indígena

La existencia de una legislación indígena se puede rastrear desde la segunda mitad del siglo XIX. El estudio de Martín Monsalve (2009) sobre la Sociedad Amiga de los Indios nos detalla las propuestas de legislación civil que pretendían convertirse en una herramienta para moldear una ciudadanía individual indígena por parte de los liberales limeños. Sin embargo, Monsalve es claro en mencionar que estas no representaban una propuesta pro indígena o de un “republicanismo indigenista” (2009: 225), sino de un movimiento liberal de integración tutelar bajo una unidad nacional, la cual no reconocía la existencia de distintas identidades culturales. De ahí que, entre las características más resaltables de estos proyectos, Monsalve mencionase que no contaron con participación de las personas a las cuales se pretendía defender, los indígenas, a las cuales “consideraba un menor político” (2009: 236-237), y, por otro lado, que estas propuestas considerasen la existencia de un “protector” o “visitador” para las comunidades indígenas, desconfiando de las autoridades comunales (2009: 235).

A partir de la segunda década del siglo XX, la posición sobre la política indígena en algunos sectores de la clase dirigente fue mutando de la mera tutela hacia la formación de una legislación especial, la cual maduró, en los años siguientes, en una legislación que les brindaba la oportunidad de recuperar nuevos poder como la elección de sus autoridades, aunque los seguía excluyendo de la legislación civil común. El lugar donde iniciaría este cambio no será Puno, pero sí una ciudad cercana a la realidad puneña y conectada a través del comercio: Arequipa.

En el primer capítulo se ha visto cómo, gracias al comercio lanar, se fue armando un circuito económico en el Sur Andino a partir de la segunda mitad del siglo XIX. La llegada del ferrocarril a Puno en 1874 y la recuperación de la economía sureña durante la Reconstrucción Nacional revitalizó la economía puneña e hizo más estrecha su relación con Arequipa. Por otro lado, la ausencia de una universidad en Puno llevó a que muchos jóvenes de la clase media y alta puneña migren a la ciudad de Arequipa, donde se asentaba la Universidad San Agustín, para continuar sus estudios universitarios (otros, aunque en menor medida, irán a la Universidad San Antonio Abad del Cusco).

Todo esto llevó a que los círculos intelectuales arequipeños tuvieran un mayor contacto con la realidad de estas regiones, especialmente con el llamado “problema indígena”:

dramáticos memoriales o alarmantes noticias enviadas desde distintas comunidades indígenas denunciaban los abusos gamonales. La llegada de una mayor cantidad de estudiantes puneños a la universidad arequipeña (especialmente, a la Facultad de Jurisprudencia) también podría haber incidido en ello: En sus claustros estudiarán Eduardo Pineda Arce, Melchor Bustinza, Honorario Ponce Robledo, Samuel Cabala, Ismael Cornejo Roselló, Manuel Ferrándiz, Jorge Ramos, Eladio Romero, Juan de la Cruz Núñez Choquehuanca, Víctor Manuel Belón, Emilio Romero y Vicente Cuentas” (Ramos Zambrano 1994: 12). Francisco Choquewanka había llegado una década atrás. (Ramos Zambrano 1994: 12). A la par, durante los primeros años de esa década, se publicaron distintas tesis que reclamaban la necesidad de una legislación civil indígena, como la Modesto Málaga; Manuel J. del Carpio y Florencio Loayza. (Ramos Nuñez 2006: 211)

No resulta extraño, entonces, que en esa misma década, específicamente en 1915, la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad de San Agustín y el Colegio de Abogados de Arequipa animarán un concurso para la confección de una legislación indígena que ayude a mejorar la vida indígena (Ramos Nuñez 2006: 268 y ss.). La revista “El Derecho”, una publicación del Colegio de Abogados, se convirtió en el espacio donde se presenten dichas propuestas. Francisco Gómez de la Torre (decano del Colegio en 1917) iniciaría la discusión en 1916, con la publicación de un artículo titulado "Ley Tutelar del Indio". En ella, comparaba la condición social del indígena con la los menores de edad y los incapaces “por el alejamiento de todo centro culto en que arrastra su vida miserable”. La pobre situación del indígena hacía necesario que el estado lo defendiera con leyes especiales:

Si los menores, los incapaces y los ausentes se hallan amparados en nuestra legislación por disposiciones tutelares, que los ponen a cubierto de las depredaciones a que están expuestos por su invalidez moral o física, o por su imposibilidad de reclamar justicia; las mismas razones existen para que del infeliz indígena se ocupe la ley privativamente. (Gómez 1916b: 57)

A través de los siguientes números, la revista promovió un “concurso jurídico” para confeccionar una legislación tutelar indígena, aunque resultó infructuoso (Gómez 1916a: 373). Si bien este primer concurso no logró la acogida esperada, una nueva convocatoria fue programada para el año siguiente. La revista empezó a recibir pequeñas contribuciones

sobre legislación tutelar indígena, las cuales serían publicadas por la misma, teniendo como ganador a la de José María Aranibar (Gálvez 2011: 116)

Previamente, la revista había ido recomendando algunos de los pocos trabajos que habían sido enviados para el concurso. Uno de estos textos será el de Manuel Yarlequé. Ese mismo año de 1917, Manuel Yarlequé publicaría una propuesta mucho más extensa: en su “Proyecto de ley a favor de los indígenas” centraba su preocupación en la protección judicial y legal de sus tierras, además de los contratos laborales, el acceso a fuentes de agua y el cobro de deudas. En ese sentido, les asignaba defensores gratuitos y asignados por las cortes y les eximía de pagar derechos por los costos judiciales. Por otro lado, el proyecto de Yarlequé también separaba varios artículos para normar la conducta de los indígenas: se castigaba la “vagancia” del indígena con trabajos forzados y se prohibía el “uso” de licores y aguardientes. Ahora bien, el proyecto también hacía énfasis en la educación indígena. El artículo 14 proponía extraer, “de las tribus salvajes”, a “menores de la edad conveniente, para educarlos”, los cuales deberían regresar a sus lugares de origen a “difun[dir] la educación recibida: principalmente, el amor a Dios, a la Patria, a la familia; e infundirles la obligación de defender las fronteras territoriales”. Los dos artículos siguientes proponían una educación dirigida hacia la agricultura, a través de “profesores o preceptores de la escuela de agricultura” quienes “recorr[eran] las zonas agrícolas de indígenas y les enseñen prácticamente los mejores métodos para el trabajo agrícola”, y marcadamente sexista, teniendo a “la indiecita como base principal de la suerte de sus hijos, y por consiguiente, de la Patria”. Sin embargo, este último artículo señalaba también la necesidad de que los “preceptores, en lugares donde se habla el quechua, harán la enseñanza en ese idioma y en castellano” (Yarlequé 1920: 54).

Estas dos propuestas marcaron la senda de otras propuestas que aparecieron en los siguientes años, como las tesis de Ricardo Bustamante Cisneros y Manuel Cáceres Bedoya. La existencia de estas propuestas demuestra la preocupación que se iba gestando desde la comunidad intelectual sobre la organización política indígena y la necesidad de dotarla de una legislación especial que la protegiera frente al abuso gamonal. Estas propuestas serían incentivadas por los reclamos indígenas contra sus autoridades políticas. Sin embargo, estas tesis o proyectos de ley tutelar compartían algunas características: ninguna de ellas se atrevían a definir al grupo social objeto de la legislación, el indio. Aun así, y

contradictoriamente con lo planteaba el liberalismo todavía en boga, planteaban la necesidad de establecer una diferenciación legal del indígena frente al resto de la población con el objetivo de conseguir la ansiada igualdad con la población blanca. Por ejemplo, la tesis de Manuel Cáceres Bedoya, “La reforma de la legislación y la raza indígena”, proclamaba que

[e]l tan decantado principio de igualdad proclamado en la constitución, debe ser entendido conforme a la verdadera igualdad, es decir, tratar desigualmente a seres desiguales; y deducción lógica sería que al indio se le tratara de una manera diferente que al blanco, garantizando esta igualdad la Constitución por medio de un artículo que establezca la dación de leyes especiales que garanticen los derechos del indio. (Cáceres 1918: 17)

Pero estas propuestas solo quedarían en el papel. La República Aristocrática no era el espacio adecuado para discutir más a fondo estas reformas. Con la caída del segundo gobierno de José Pardo en 1919 y la llegada de Augusto B. Leguía al poder, un nuevo panorama político se perfiló. Ahora, las comunidades campesinas se convertirían en parte de la estrategia principal de Leguía para apuntalar su gobierno.

2.1.2 La apertura hacia las propuestas tutelar: El Oncenio Leguista

En la década de 1920 irrumpieron en el panorama americano gobiernos reformistas que sacaron del poder a los poderosos partidos oligárquicos. El gran ciclo de crecimiento económico, iniciado a finales del siglo XIX, se cerró en 1919. El desarrollo de la Primera Guerra Mundial incentivó aún más la producción de materia prima, pero con el cese de ella bajó considerablemente la demanda y los precios cayeron. La llegada de Leguía representó las aspiraciones de las clases medias urbanas, excluidas políticamente durante la República Aristocrática. Es en este contexto que Leguía tiene que moverse entre la aceptación popular hasta la consolidación de su poder. La llegada de Leguía al poder simuló la apertura del estado a estas alternativas de ciudadanía, como lo fue el indigenismo.

En ese sentido, los primeros años de Leguía son reconocido por la apertura a las corrientes indigenistas. Como se ha dicho, durante el Oncenio se erige el Patronato la Raza Indígena. Según De la Cadena, el Patronato fue el bastión del indigenismo paternalista (De la Cadena 2004). Por otro lado, el leguismo permitió y promovió, en un primer momento, la conformación del Comité Pro-Derecho Indígena, una órgano heredero de la antigua Asociación Pro-Indígena de la década pasada y que sí estaba constituida por legítimos

representantes del campesinado peruano.¹⁵ De ahí que los indigenistas puneños tuvieran muy buenas relaciones con el leguismo: Mariano H. Cornejo fue presidente del Consejo de Ministros, mientras que Encinas senador por Puno.

El contexto se hacía propicio, entonces, para la presentación de propuestas indigenistas. Una de ellas será la tesis de doctorado en Jurisprudencia de José Luis Abarca, presentada en 1919 en la Universidad de San Agustín y que el autor pondría a consideración del Congreso Regional del Sur. Para Abarca, la regeneración del indígena debería estar sustentando “por el principio vital de la justicia”, la cual exigía “que la libertad de acción de los unos tenga por límite la libertad de acción de los otros” y, además del derecho al trabajo remunerado y el respeto de sus derechos, “que los débiles por el retardo en el desarrollo de sus facultades sean amparados i [sic] rehabilitados por instituciones especiales”. Abarca daba por implícito, entonces, que aun cuando el sistema liberal necesitaba de una igualdad plena, esto llevaba justamente a que la sociedad indígena “retardada” deba ser protegida por una legislación especial, especialmente de aquellos que “usurparse[n] las funciones públicas para hacerse justicia por sí mismo” (Abarca 1919: 5-6).

En su primer título, Abarca definía al indígena como aquellos “mayores i menores de edad que no saben hablar, leer i escribir el idioma castellano i que se inscriben en el ‘Registro de indígenas’”. Esta definición pretendía incluir, entonces, a todos aquellos indígenas que se habían quedado excluidos por la reforma electoral de 1896. En sus comentarios al proyecto de ley, se notará explícitamente los límites en su definición de indígena: “Entre los mismos indígenas existen individuos que se han civilizado un poco por haber servido a un caballero o por haber regresado del ejército o alguna población en la que han aprendido a hablar el castellano i usan vestido de mestizo i ya no de indígenas, pues a estos es necesario excluirlos del registro por ser los azotes más crueles de sus congéneres.” (Abarca 1919: 54) Para Abarca, la conceptualización del indígena era principalmente cultural antes que biológica. En ese sentido, parece confirmar la propuesta de Marisol de la Cadena sobre una

¹⁵ Quizá una muestra más palpable de la ambivalencia y uso meramente político que Leguía tuvo hacia las políticas indigenistas de su gobierno se demuestran en su actitud frente al Comité Pro-Derechos Tahuantinsuyo. El comité había surgido en un congreso de comunidades que el mismo Leguía había patrocinado en 1921. Cuando en 1923, el Comité, que se había vuelto sumamente crítico con algunas políticas de Leguía (la conscripción vial y el estrechamiento de lazos con la Iglesia), pretendió unirse a la Federación Obrera Regional Indígena, Leguía reaccionó desarticulando la federación y restándole apoyo al Comité. En 1927, Leguía terminará declarando al Comité fuera de la ley, acusándolo de explotar a los indígenas, en vez de defenderlos. (Davies 1974: 88)

concepción racial/cultural de la raza indígena para los indigenistas sureños de la primera mitad del siglo XX (Cadena 2004: 24-25). Más aún, para Abarca, el contacto de los indígenas con la civilización, sea el blanco o el mestizo (“los principales explotadores, cuando no los instrumentos del gamonalismo”) vilipendiaba a la raza indígena.

Por otro lado, para cumplir los requisitos se le obligaba a inscribirse en un “Registro para indígenas”, una especie de registro civil, que servía para excluir a aquellos que no cumplían los requisitos de la ley (Abarca 1919: 54). Pero el registro también puede ser considerado como instrumento que serviría para una futura estadística o seguimiento de la población indígena. En cierta medida, significaba un intento de establecer nuevas formas de “gubernamentalidad” al estilo foucaultiano.

Haber cumplido estos requisitos les daba el “beneficio de pobreza para litigar” y la utilización de un “defensor de indígenas” (Abarca 1919: 7-8). El defensor era en sí un abogado de indios que se mantenía de una contribución indígena, la cual quedaba estipulado en el título XII de la ley. Para ejercer como defensor se tenía como requisitos indispensable la instrucción media y “tener conocimientos relativos de mandatario judicial”; pero, por encima de todo, saber, además del castellano, “el quechua o el dialecto del distrito o provincia en que se ha de ejercer el cargo” (Abarca 1919: 18). Entre sus principales funciones estaba defender a los indígenas en “todos los asuntos o litigios de carácter administrativo, civil o penal” y denunciar los abusos de las autoridades políticas ante el Congreso Regional (Abarca 1919: 19-20), lo cual le daba mayores poderes a esta última institución para vigilar y denunciar los abusos contra las comunidades indígenas. Por último, la ley de Abarca fomentaba la educación indígena (título IX) hacía explícito la prohibición del trabajo gratuito (título IV), protegía los indígenas de los vendedores en los caminos (título VII), del abuso de los párrocos (título X), de las bebidas alcohólicas (título VIII) y de los funcionarios públicos (título XI) (1919: 25 y ss.).

En ese último asunto, la de los funcionarios públicos, hay que resaltar cómo en todo el proyecto de Abarca no se hará ninguna mención a la idea de una autoridad política indígena, sí en cambio se reconocerá la existencia de “cargos de honor”, como los envarados, alcaldes y segundas, que servirán como auxiliares de las autoridades políticas en la “buena administración, orden i disciplina de las comunidades o parciales alejadas”

(Abarca 1919: 26), prohibiendo que estas autoridades favorezcan la realización del repudiado servicios gratuito. Por otro lado, la ley de Abarca hará especial mención Otros como Manuel Quiroga, aprovecharon el espacio de los congresos regionales para intentar ingresar en la legislación nacional la doctrina dualista. Quiroga fue elegido en 1919 como representante provincial por Chucuito al Congreso Regional del Sur. Nacido en 1888 en el pueblo de Pomata, provincia de Chucuito, su educación primaria la hizo en las escuelas de Pomata y la secundaria en el Colegio San Carlos, para ingresar después a la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad San Agustín de Arequipa. Es por esos años que entra en contacto con el movimiento indigenista, ya en 1913 había sido delegado de Pomata ante la Asociación Pro-Indígena y será el contacto entre Ezequiel Urviola, al cual ya conocía, y la API. En 1915 egresó de la universidad con una tesis titulada *La evolución jurídica de la propiedad rural en Puno*, una sesuda investigación sobre la incidencia de la propiedad gamonal sobre los terrenos de las comunidades campesinas (Arroyo Reyes 2005b: 53-54; Jancsó 2007: 141)

El proyecto de Quiroga era tributario de las doctrinas dualistas de la década pasada. Quiroga reconocía la influencia del proyecto de legislación de Abarca sobre la propuesta que ahora presentaba al Congreso Regional, además de los trabajos de Francisco Mostajo, Modesto Málaga, Melchor Bustinza Gældres, J. Víctor Neira, Leonidas Palomino Salcedo, Temístocles Enriquez, Luis Polar, además de las contribuciones de Cáceres Bedoya, de Bustamente y Cisneros, Félix Cosío M., y los “estudios sueltos” de Luis E. Valcárcel. Por último, afirmaba haber hecho un “atento estudio de la Legislación Indígena de Bolivia” (Quiroga 1920: 58).

La propuesta de legislación de Quiroga se centraba en la creación de defensores indígenas y de autoridades locales indígenas, escuelas de enseñanza bilingüe y una férrea protección legal para sus propiedades, expuesto en un bastante completo corpus legal compuesto por 402 artículos divididos en 6 libros, organizados cada una en varias secciones. La sección III del proyecto se centraba específicamente en el rol de los defensores de indios: estos asumían la “tutela dativa” del indígena y se constituían en sus representantes ante cualquier autoridad civil o judicial. Aunque estaban bajo responsabilidad de la Dirección Regional de Asuntos Indígenas, su pago quedaba bajo responsabilidad del Congreso Regional. Los defensores no quedaban obligados a vivir en la misma comunidad que pretende representar

(lo cual podía convenir a los intereses de los indigenistas, más bien ciudadanos). Por último, el proyecto de ley le daba amplia potestad al defensor de intervenir en la firma de contratos. (Quiroga 1920: 24-30)

En ese sentido, la creación un “defensor de indígenas”, propuesto por Quiroga, señalado por algunos hacendados puneños como un tinterillo indigenista, tampoco caerían bien para muchos indigenistas liberales. Si bien la idea del defensor era la de un representante estatal que interviniese en las disputas entre indígenas y hacendados. Según Deborah Poole (2012: 203-209), muchos indigenistas liberales tuvieron una visión negativa hacia la penetración del enmarañado sistema legal (la “ley”) en las comunidades campesinas. Los problemas ante la ausencia o defectos de estas no solo perjudicaban al indígena, sino que muchas veces complicaban aún más la propia capacidad de las comunidades para resolver sus conflictos legales entre los mismos campesinos a través de la costumbre (el derecho consuetudinario). Para Hildebrando Castro Pozo, un destacado indigenista que participarían activamente en los primeros años Oncenio de Leguía como jefe de la sección de Asuntos Indígenas, estas disputas, ocasionadas por la falta de una correcta señalización de linderos por ejemplo, provocaba terribles enfrentamientos entre los miembros de una comunidad, teniendo que recurrir a los tinterrillos, “una especie de zángano social”, quienes los animan a entablar juicio extensos donde dilapidan lo poco que tienen. Castro Pozo parecía coincidir con las acusaciones de la clase propietaria puneña, quienes veían de la misma forma a los abogados y defensores legales más cercanos a los indígenas y, en ese sentido, parecía encajar dentro del molde de los “indigenistas liberales”, señalados por Marisol de la Cadena (2004: 105 y ss.), y que pretendían asumir el rol de representantes de la voz indígena.

Pero una gran diferencia entre el texto de Quiroga y el de Abarca era la creación de autoridades indígenas (sección IV), donde se consideraba un teniente gobernador indígena elegido explícitamente entre ellos; mientras que el gobernador era elegido por la Prefectura del Departamento a partir de una terna de tres opciones hecha por los representantes indígenas, y que podrían ser removidos los mismos indígenas. Por otro lado, da la posibilidad de que un indígena pueda llegar a ser juez de paz. Para lograr ello, se crearía una “escuela técnica de capacidad civil”, la cual funcionaría como semillero para la formación de empleados públicos indígenas. (Quiroga 1920: 30-35)

Ese mismo año, Encinas también se insertaba en el debate sobre la legislación tutelar. Al retratar, la relación contractual entre el estado y los indígenas en la vida republicana, Encinas manifestaba su desconfianza a la propuesta liberal decimonónica:

“La incorporación del indio a la vida nacional es cuestión que se discutió en otras ocasiones. Se quiso incorporar al indio otorgándole intervención política. La discusión sobre el sufragio de los indios entre don José Galvez y don Bartolomé Herrera es típica. Por un lado las ideas liberales imponían el derecho de sufragio a los indios; por otro, el concepto clásico de la inferioridad de las razas impugnó ese proyecto. Para nosotros no sólo el derecho de sufragio es el que necesita el indio, sino derechos más fundamentales que se rozan con su libertad, con su propiedad, con su trabajo, con su familia. Incorporar al indio a la vida nacional es otorgarle el amparo de las leyes para el ejercicio de todos esos derechos, contemplando la desigualdad en que se encuentra” (Encinas 1920: 11)

Encinas concordaba, entonces, con la corriente sureña que proponía una legislación especial para el indígena. En tal medida, llegaba incluso a afirmar que durante la Colonia el indígena estaba mejor protegido jurídicamente que durante la República:

“Ha debido seguirse el mismo camino que el de la época colonial, toda vez que la condición de desigualdad en que se encuentra el indio no ha variado sustancialmente con el nuevo régimen político, cuyas ideas de igualdad, y de libertad han eliminado muchas de aquellas sabias disposiciones que los españoles prescribieron para el indio.” (Encinas 1920: 87)

Encinas se insertaba definitivamente en el debate de la década de 1910 al rechazar la inviabilidad de la legislación dual. Los indigenistas sureños se basaban en la concepción de una legislación particular para el indígena para reclamar su apartamiento de la legislación universal que se había configurado en la República: “Pues bien, [si] las instituciones jurídicas relativas a la propiedad tienen su origen en las necesidades económicas (...) [n]uestro código civil no está en armonía con los principios económicos, porque es individualista en lo que se refiere a la propiedad.” (Encinas 1920: 13) El carácter comunal de los ayllus indígenas debería ser tomado en cuenta al momento de determinar la institucionalidad jurídica a la cual se sujetaba.

Por último, Encinas resumirá su postura en las siguientes palabras:

“El argumento de que una dualidad de legislación no es conveniente, porque seguiría manteniendo el espíritu conservador de la raza, es inadmisibles. Hoy el derecho tiene a diversificarse. Los nuevos códigos contemplan el factor social con más interés que el individual, precisamente porque la civilización ha creado profundas desigualdades sociales, que el Estado está obligado a borrarlas [...] la intervención de la acción social es necesaria.” (Encinas 1920: 12)

Entonces, más allá de las particularidades culturales de los indígenas, la cuestión social también incidía en la relación entre el indígena y el resto de la sociedad.

Por último, la Comisión Pro-Indígena creada por el mismo gobierno de Leguía, después de hacer un recorrido por los pueblos del Sur Andino recogiendo los reclamos de las poblaciones campesinas, y habiendo recabado información de las autoridades políticas de la zona, también emitió una propuesta de legislación. La propuesta de la Comisión consideró la cuestión de la protección legal del indígena en los contratos laborales y de las comunidades a través de personerías jurídicas. Sin embargo, el proyecto omitía cualquier referencia a una autoridad indígena y centralizaba toda esa labor en el gobierno central a través de una Dirección de Asuntos Indígenas (con “inspectores de indígenas” que vigilaran el cumplimiento de las leyes tutelares) y un Consejo Nacional de Fomento Indígena, dedicado más bien al desarrollo económico y social del indígena. (Roca 1935)

Sin embargo, la discusión del proyecto será puesto en suspenso en repetidas ocasiones. Para 1920, el presidente del “Círculo Puno”, Luis J. Núñez, publicaría una carta abierta, dirigida a los representantes puneños ante el Congreso Nacional, exhortándoles a dar una “ley tutelar que ampare al indio, que garantice su libertad acción, que propague su instrucción civil y militar y ponga coto aquella instrucción religiosa que le bestializa, y vele, en fin, por sus intereses y saneamiento” e insinuando el proyecto de Quiroga como una proyecto digno de ser debatido en Lima. (El Eco de Puno 1920a: s/p). Sin embargo, el Congreso Nacional nunca tomaría en cuenta el proyecto de su subsidiario del Sur. Al contrario, desde el Congreso Nacional en Lima se fueron recortando facultades a los demás congresos regionales, hecho que ocasionó una enorme crítica por los representantes regionalistas, pero que nada pudieron hacer ante la decisión ya tomada por el leguismo. La propuesta de Roca también correría el mismo destino en los meses siguientes.

Así, si bien el proyecto legislativo tutelar puede ser considerado como parte de un discurso inclusivo, no podemos dejar de lado la existencia de esta ciudadanía alterna que, de cierta manera, se contrapuso a la propuesta desde el gobierno. Partha Chatterjee, al estudiar el proceso de independencia indio, observó cómo los representantes de la casta más paupérrima, los intocables, abogaron, paradójicamente, por la mantención de un sistema de discriminación hacia los intocables, pues consideraban que en un sistema igualitario ellos tendrían más que perder debido a la situación de postración con la que ingresaban al

sistema (Chatterjee 2007: 80). Igualmente, para la segunda década del siglo XX el indigenismo sureño (especialmente los puneños), lograron conformar un proyecto alternativo de ciudadanía especial argumentando la indefensión del indígena dentro de un contexto ciudadanía igualitaria. Encinas, Quiroga y los abogados indigenistas habían llegado a la misma conclusión de Ambedkar: eran “plenamente conscientes del valor de la ciudadanía igualitaria y universal (...) Pero, por otra parte, percib[ían] que el reclamo de la universalidad es casi siempre una máscara para cubrir la perpetración de desigualdades” (Chatterjee 2007: 80).

2.1.3 Relación de la legislación tutelar con los pedidos del campo

Sin embargo, una cuestión importante de resaltar es que los reclamos por la creación de autoridades indígenas no eran un pedido exclusivamente indigenista. Ya en 1920, la Comisión Pro-Indígena que envió Leguía a Puno, dirigida por Humberto Luna y Erasmo Roca, había visitado distintos pueblos puneños. El 28 de julio, “El Siglo” de Puno publicó un pequeño informe de sus actividades realizadas hasta ese momento. Además de señalar las exhortaciones de la Comisión hacia “las autoridades subalternas [pidiendo que] se abstengan de cometer actos arbitrarios contra los indígenas”, el periódico destacaba el envío de un proyecto de ley para su estudio en el Ejecutivo, en el cual se pedía la creación de tribunales arbitrales “para la resolución de cuestiones litigiosas en que sean parte los indígenas” (El Eco de Puno 1920b: s/p) El mes siguiente, otro informe de la Comisión daba cuenta de sus actividades finales. La Comisión, después de haber recibido “cerca de diez mil reclamaciones, entre escritas y verbales”, señalaba la conveniencia de “nombrar un teniente gobernador indígena en el seno de cada parcialidad”. La medida serviría para reemplazar a los alcaldes, segundas e ilacatas, cuyas funciones no están reconocidas por la ley y, mayormente, eran usadas para el servicio personal gratuito. (El Eco de Puno 1920c: s/p)

Sin embargo, estas ya no provenían exclusivamente de este sector intelectual, político o proselitista que aboga por mayores derechos para la población indígena. En la respuesta que el gobernador de Ilave elevó ante el despacho del prefecto del departamento por una queja que le había la propietaria del fundo “Balsavi” en Ilave, Juana viuda de Cuentas, este mencionaba cómo los indígenas de la zona se habían reunido con el presidente de la Comisión Pro-Indígena, Erasmo Roca, para pedirle la abolición de sus cargos. Por otro

lado, la Comisión recibió también los descargos de las autoridades de la zona, quienes le indicaron la necesidad de los cargos para mantener en funcionamiento el sistema judicial y la vigilancia policial. La resolución de la Comisión fue, entonces, crear el cargo de teniente gobernador para estas zonas (ARP 1921a: s/p). El cargo ya estaba establecido en el artículo 136 de la Constitución, pero faltaba una resolución suprema por parte del Poder Ejecutivo que confirmara esos cargos.

Rápidamente, las protestas indígenas empezaron a contemplar estas propuestas. Ya se ha visto en el subcapítulo 1.2 cómo las protestas indígenas estuvieron relacionadas a los reclamos contra la injusticia que sentían por parte de las autoridades políticas de la zona. Diversas fuentes nos han dejado testimonio cómo en los primeros años del Oncenio, quizá en consonancia con las propuestas legislativas que se estaban presentando ante el Congreso Regional, arreciaron las demandas por autoridades indígenas. Un memorial del 16 de diciembre de 1921, firmado por Luis Condori y otros, en representación de los aillos de Huancané, y dirigido al prefecto del departamento de Puno, señalaba la necesidad de tener autoridades propias -muy parecido a lo que pedía Quiroga- mientras que “el Congreso dé una ley especial sobre este punto”. Condori y los representantes de Huancané pedían, por el momento, un decreto que conforme algunas autoridades indígenas: un teniente gobernador, el cual “tendría que ser indígena, con hondas vinculaciones [quemado: con] los aillos” y que tendría por misión capturar los delincuentes dentro del aillo y ponerlos a disposición de la justicia; por otro lado, existirían un comisario sanitaria, que se encargaría del control de las epidemias y haría las visitas domiciliarias, un jefe licenciado, encargado de la “instrucción militar de los jóvenes de 14 a 17 años”¹⁶, y un inspector rural, quien se encargaría de la vigilancia de la expansión de la educación rural, pues “no es posible concebir que un auxiliar regional de enseñanza o los alcaldes siquiera puedan tomarse la molestia de constituirse en los aillos, para vigilar a los maestros.” Por último, los suscritos dejaban explícito que, al contrario de lo que les “calumnia nuestros detractores, asegurando que queremos tener prefectos, subprefectos i gobernadores propios”, ellos solo buscaban la eliminación de las antiguas autoridades indígenas relacionadas al trabajo gratuito. (ARP 1921b: s/p)

¹⁶ Un cargo que hacía recordar a la “Junta o Policía de Salubridad” del proyecto de Quiroga (1920: 78-79). En ese sentido, esto también nos lleva a observar cómo la salubridad ya era un tema sumamente importante por las comunidades campesinas antes de la llegada de la misión Riqchari (Cueto 1997)

En ese sentido, al parecer las propuestas de Quiroga habían crispado los ánimos entre los sectores opuestos a ella. En los meses siguientes (marzo de 1922) una denuncia del gobernador del distrito de Inchupalla (Huancané), J. Enrique Zambrano, advertía de una concentración de indígenas que, “dando vivas a Durand, Quiroga, Carrión y Encinas [...] han desconocido mi autoridad y se sabe que en todas las estancias y parcialidades tienen sus autoridades como subprefectos, gobernadores y demás, nombrados por el diputado regional Manuel A. Quiroga y otros instigadores que acompañan a este”. Las denuncias del subprefecto serán acompañadas de otras cartas, todas dirigidas a la prefectura del departamento, donde se quejaba ante “la falta absoluta de envarados” ya que “los indios soliviantados por unos evangelistas y otros especuladores, no quieren obedecer el mandato de las autoridades”.(ARP 1922: s/p) Por otro lado, en una visita posterior que Moisés Sáenz realizó al Perú señalaba, con base en un folleto publicado por la Liga de Hacendados en 1922 titulado “La verdad de la Cuestión Indígena”, que en una sublevación indígena de noviembre del año anterior los indígenas obligaron “al gobernador a leer una proclama en que se da cuenta del término que ponen aquellos a la autoridad republicana y constituyen autoridades indígenas.” (Saénz 1933: 188) Sin duda, las afirmaciones del gobernador Zambrano y de la Liga pueden ser tomadas con suspicacia, pero no se puede negar que en el ambiente turbulento del primer tercio de la década de 1920 la posibilidad de nombrar autoridades indígenas se hacía cada vez más cercano tanto para las autoridades políticas como para los mismos indígenas.

Por otro lado, las críticas contra una legislación especial que les diera mayor capacidad política a las comunidades indígenas también provinieron desde la academia. En 1920 se publicaría un ataque furibundo hacia el proyecto de Quiroga: Además de presentarla como fantasiosa en cuanto al gasto que supondría su realización y lo incomprensible de su redacción, el texto crítica lo sectario y unilateral de sus propuestas: empezando con en la elección de las autoridades, las cuales “están poco menos que supeditados al indio y puestos casi en peligro de morir de hambre”. El excesivo poder de los indígenas en la elección de las autoridades regionales llevaría a que los “hacendados, propietarios y

autoridad estén a merced de las tretas, calumnias y abusos de los indios y sus defensores” (s/a¹⁷ 1920: 9).

Por otro lado, en una visita a las comunidades puneñas por parte de una comisión pro-indígena, creada por Leguía a inicios del Oncenio, el propietario local Gonzalo More criticó el anuncio de la presentación de un proyecto de legislación tutelar por parte de la Comisión, ya que significaba, según More, una medida inútil e innecesaria: “es como regalar un cronómetro flamante a un individuo que no sepa ver la hora ni tenga concepto del tiempo” (1920: s/p), sentenciaría. En ese sentido, la cuestión sería cambiar sus costumbres, antes que las leyes.

Más aún, el prefecto de Puno, una autoridad nombrada por el gobierno central, también mostrará sus reparos. En el discurso de apertura de la tercera legislatura del Congreso Regional, Arenas dirigirá una crítica velada hacia los proyectos tutelares que a instancias de Quiroga se había debatido en ese recinto. Buscando atacar la principal fuente del problema, las injusticias por parte de las autoridades locales contra los indígenas, el prefecto propuso que los cargos sean rentados, para así frenar los abusos a los indígenas. Al parecer, esta propuesta estaba relacionada con la preocupación del prefecto por la existencia de “elementos políticos” (a las cuales no identificó ni relación a algún grupo; pero fácilmente se puede entender que se refería a los líderes indígenas) que estaban agitando a las comunidades, prometiendo a distribuir las tierras, rehacer los centros agrícolas, destituir al presidente y que se elegirían autoridades ahora solo elegidas por ellas. (Arenas 1920: 8) Al parecer, el temor del prefecto reflejaba también el temor del gobierno ante la propuesta de una legislación tutelar con esbozos de autonomía. Para el gobierno, la existencia de autoridades indígenas podía romper la relación clientelista que se había establecido entre el gobierno y las comunidades campesinas.

Para 1924, el gobierno decidió zanjar el problema aprobando un nuevo código penal que tomase a la identificación indígena como condición para aligerar algunas penas. La solución de Leguía consideraba la “particularidad” de la cultura indígena como un “aliciente” para las sanciones penales, pero obviaba cualquier participación en la

¹⁷ El texto (impreso) no tiene firma y no se ha sido posible identificar a su autor. Sin embargo, por la discusión legal que establece a lo largo del texto, se puede deducir que el autor era un académico relacionado al derecho. A pesar de múltiples intentos, la identidad del autor de esta crítica al texto de Quiroga no ha podido ser establecida.

administración estatal, aunque sea como autoridades locales. Los textos de Encinas debieron haber servido de base para estas ideas. Poole señala cómo la propuesta de un estatus de “separado pero igual” de Encinas para los indígenas se elabora con base a la idea de un “medio ambiente [que] prevalece sobre la raza en la determinación de la conducta del indio” (1990: 360-361).

En conclusión, la legislación tutelar representaba un propuesta de inclusión del indígena desde una zona de “indistinción”, un concepto que Poole (2012: 207) toma de Giorgio Agamben para señalar la relación de exclusión e inclusión que los indigenistas han constituido para el indígena: mientras que la incluyen en la sociedad al dársele una legislación que toma en cuenta sus particularidades, también las excluye del resto de miembros de la comunidad. En ese sentido, la ley tutelar efectivamente mostraba la visión paternalista que sobre el indígena todavía se tenía entre muchos de los intelectuales indigenistas sureños de la época (Poole 1990), pero la participación de los indígenas en el proyecto mostraba también el interés de las comunidades campesinas por recordar las viejas distinciones de las dos repúblicas de la época colonial (“República de españoles” y “República de indios”) y, que probablemente, consideraban un mejor escenario para la defensa de sus derechos.

2.2 El fracaso de una sociedad civil indígena: el Comité Pro-Derecho Indígena Tawantinsuyo (CPDIT)

Durante las primeras décadas del siglo XX, las comunidades campesinas intentaron establecer una relación política directa con el gobierno nacional. Frente a la hegemonía política regional lograda por los hacendados locales, a los cuales las comunidades campesinas acusaban de haberles expropiados de sus terrenos o de hacerles excesivos cobros que ahogaban su economía familiar, las comunidades campesinas, especialmente de la Sierra Sur, enviaron constantemente delegados, los llamados “mensajeros”, a la capital del país para pedir la mediación de las más altas instancias del gobierno en la solución de sus reclamos. Annalyda Álvarez-Calderón (2005) y José Luis Rénique (2004) cómo a través de estas estrategias las comunidades indígenas hicieron llegar sus reclamos a la capital y lograron obtener algunas medidas a su favor, como la conformación de comisiones especiales enviadas por el propio presidente de la República o por el Congreso, o la

publicación de sus memoriales en los principales diarios de Lima y en su propio departamento. En ese sentido, los indígenas pudieron convertirse en actores políticos, aunque en una posición marginal dentro de la esfera pública.

2.2.1 Estableciendo lazos en la ciudad

Por otro lado, durante estos años se fueron asentados un grupo cada vez más nutrido de campesinos, los cuales se constituyeron en una Asociación de Migrantes (Pent 2016: 61) y fueron un soporte vital para los “mensajeros” que llegaron a Lima. Entre ellos podríamos contar a Carlos Condori Yucra, y conocido después como Carlos Condorena. Según relato de su primo Mariano Larico, Condori nació en la provincia de Huancané, donde sus padres tenían algunas chacras. Aunque provenía de una familia humilde, logró asistir a una escuela en el pueblo de Año Año, en Wancho (Ayala 1990: 75, 137). Tiempo después será traído a Lima, donde se conectará con otros grupos de campesinos que, junto a él, tendrán una participación destacada en el movimiento indígena puneño de la década de 1920 y que será el líder de la alucinante rebelión de Wancho Lima¹⁸. Como lo señala Carlos Arroyo Reyes (2004), en Lima estos campesinos se relacionaron con el movimiento obrero, que en esos momentos estaba influenciado por las ideas del anarcosindicalismo, y sus nuevas propuestas de organización. De ahí que se pueda entender la fundación de la Federación de Indígenas, organismo predecesor del Comité Pro-Derecho Indígena

Sin embargo, para 1919 la organización campesina continuaba siendo un órgano pequeño y languidecía en su accionar. Pero, con la apertura de la Augusto B. Leguía hacia las demandas campesinas, el movimiento campesino volvió a recobrar fuerzas. El gobierno de Leguía no solo dio apertura a dicho movimiento, sino también le dio impulso: a inicios del año siguiente, Hildebrando Castro Pozo, a la sazón asistente, y posteriormente director, de la Oficina de Asuntos Indígenas arregló una reunión con el mismo presidente Leguía y sus ministros de Gobierno, Germán Leguía y Martínez, y de Fomento, Sandro Curletti. En la reunión, la organización, ya reconocida como Comité Pro-Derecho Indígena Tawantinsuyo (CPDIT), obtuvo el respaldo del gobierno para realizar su primer congreso indígena al año siguiente. (Pent 2016: 78)

¹⁸ La rebelión de Huancho Lima llegará a la conformación de un estado indígena con sus propias autoridades (Ayala 1994: 171 y ss.).

El espaldarazo del gobierno al movimiento campesino fue decidido. En la ceremonia de inauguración y cierre estuvo presente el edecán del presidente Leguía, quien dio los discursos de apertura y cierre, y altos funcionarios del estado, como el propio ministro Curletti, y el arzobispo de Lima. Según relato de Juan H. Pevez, dirigente campesino de la zona de Parcona (Ica) y, posteriormente, importante dirigente del CPDIT, Leguía incluso apoyó con la logística al proveerles alimento y pasajes de regreso a los delegados campesinos que asistieron al primero de los tres congresos indígenas que organizaría el Comité (Kapsoli 1984: 206).

Su antecedente más cercano había sido la Asociación Pro-Derecho Indígena (API), una organización creada por intelectuales pro-indígena capitalino y que rápidamente tuvo conexión con muchas provincias del país. En ese sentido, el API fue una organización ciudadana que buscó tener contacto con la realidad campesina, mientras que el CPDIT fue una organización originalmente campesina que también buscó tener contacto con el mundo intelectual ciudadano¹⁹. Hubo muchos personajes externos que compartían lazos con el Comité o sus integrantes y que tenían una extracción social de clase media a alta ciudadana. Eduardo Pineda y Arce, abogado graduado de la Universidad de San Agustín, quien tendrá una actuación destacada en el gobierno de Leguía siendo presidente del Congreso Regional del Sur formado durante en el Oncenio, intervino varias veces como abogado de Ezequiel Urviola, de quien era muy cercano (Álvarez Calderón 2009: 145, 151). Por otro lado, Manuel A. Quiroga también fue un personaje estrechamente relacionado al Comité. No sólo fue un amigo cercano de Urviola, a quien asesoró continuamente en sus problemas legales y vicisitudes personales, sino también formó parte del Comité de Asesores para el primer Congreso Indígena. (Kapsoli 1984: 145; Oré 1983: 143). Por último, José Antonio Encinas, reconocido indigenista puneño y a la sazón diputado por su departamento en los primeros años del Oncenio, también tuvo un papel clave en la defensa de la CPDIT en el Congreso, donde los diputados del sur peruano atacaban continuamente las acciones tomadas por los líderes campesinos (Pent 2016: 16).

¹⁹ Marisol de la Cadena retrata al liderazgo de la CPDIT influenciado por la intelectualidad limeña y con delegados que, en el caso cusqueño, estaban compuestos muchas veces por “estancieros relativamente ricos” y alfabetizados, los cuales “podían identificarse a sí mismos como mestizos” (2004: 114). Sin embargo, los testimonios de Juan H. Pevez y Mariano Larico parecen demostrar una dirigencia más independiente del asesoramiento intelectual ciudadano. Por otro lado, para el caso de los delegados puneños, dado los alcances limitados de esta investigación no se ha podido explorar la composición económica y social de los campesinos que actuaron como representantes de sus provincias frente a la CPDIT.

La relación entre la extinta API (pro-indígena) y el nuevo CPDIT (indígena) se puede rastrear en la composición de miembros; tanto así que el Comité estuvo integrado por antiguos miembros de la antigua Asociación, como Dora Mayer (Álvarez-Calderón 2005: 333). Más aún, Pedro Zulen llegó a viajar a Puno en 1915 y ahí estableció contacto con las comunidades campesinas e intelectuales pro-indígenas del Altiplano (Zulen 1915a: s/p). Por otro lado, desde el lado provinciano, Ezequiel Urviola ya había tenido una participación destacada en el API (Kapsoli 1984: 145) y, se convertirá después en un miembro importante de la CPDIT, participando activamente como representante de la población indígena ante las autoridades estatales (Pent 2016: 17). Proveniente de una familia empobrecida, había hecho sus estudios secundarios en el prestigioso Colegio de San Carlos gracias a una beca municipal. Allí compartió aula con muchos de los futuros indigenistas puneños. Años después, en 1913, se iría a estudiar leyes en la Universidad San Agustín Arequipa. (Ramos Zambrano 1994: 11)

2.2.2 El CPDIT y el gobierno de Leguía

Según Marisol de la Cadena, los delegados intentaron un acercamiento al poder a través de la plataforma política que ofrecía la Patria Nueva. Muchos de ellos tuvieron reuniones con el mismo presidente y después respaldaron a los funcionarios leguístas en los primeros años del Oncenio, como Víctor Tapia, quien después apoyaría la labor del prefecto del Cusco, Belisario Godoy, acusado por los representantes civilistas de causar un panorama de conflictividad en el campo (De la Cadena 2004: 112-113). Pero otros se afiliaron a la maquinaria leguísta mucho antes. Para la campaña presidencial de 1919, se formaron comités de leguístas en Puno, siendo el mismo Ezequiel Urviola, al menos en un inicio, parte de uno de esos comités, al integrarse como secretario del Club Juventud Leguísta en febrero de 1919 (El Siglo 1919a: s/p)²⁰. En la misma campaña presidencial de 1919 Urviola había intentado apoyar las candidaturas de Quiroga y Francisco Chuquiwanka, los cuales serían después diputados del Congreso Regional del Sur (El Siglo 1919b: s/p).

²⁰ La campaña electoral de 1919 produjo una apertura hacia opciones contestatarias frente al tradicional hegemonía gamonal, las cuales se fueron agrupando en torno a la figura de Leguía. Por ejemplo, según el diario puneño El Siglo a inicios de marzo algunas personas trataron de formar un grupo “bolseviki” que tuviera como objetivo “sostener determinadas candidaturas en el departamento, pero todas leguistas [sic] y sin camarones” (El Siglo 1919c: s/p).

La Declaración de Principios que dio constitución a la CPDIT fue el punto de partida de una organización que rápidamente fue reconociendo delegados departamentales, provinciales y distritales por todo el país, especialmente en el Sur. La elección de sus delegados mostraba una perspectiva democrática dentro del movimiento: el Comité Central debía albergar a delegados y subdelegados de cada departamento, los cuales serían elegidos por las campesinas y los campesinos de su propia circunscripción. En pocos años, el estado reportaba la existencia de 274 subcomités registrados en todo el país (Pent: 2016: 73-77). El proceso de registro y reconocimiento se realizaba de la siguiente manera: el secretario del Comité Central enviaba la nómina con sus delegados elegidos para cada provincia y distrito ante la Dirección de Fomento, el cual se encargaría de enviar el mismo listado al prefecto de la circunscripción respectivo.²¹ En ese sentido, el sistema funcionaba con el reconocimiento del gobierno; el cual conocía estrechamente de la conformación de cada uno de los subcomités.²²

Rápidamente, el CPDIT se posicionó como el abanderado de la causa indígena. Las comunidades campesinas presentaban su caso ante el subcomité departamental a través de sus delegados; o incluso podían llevar el caso al Comité Central a través de comisiones o memoriales, tal como había sucedido en la época del API (Pent 2016: 74). En septiembre de 1922, el delegado del distrito de Vilque Mañaza, Cristóbal Álvarez, hacía trámites ante el Ministerio de Fomento, a través del Comité Pro-Derecho Indígena, “en demanda de garantías” para la construcción de una escuela indígena en Tolopalca. La respuesta provendría también del director general de Fomento, Enrique Zegarra, quien intercedió ante el Prefecto de Puno para que se ordene al gobernador del distrito las garantías pedidas (El Siglo 1923b: s/p)

Sin embargo, a medida que el gobierno leguista se consolidaba en el poder, su relación con los líderes de los movimientos populares empezó a desquebrajarse. En 1922, Leguía creaba el Patronato de la Raza Indígena, el cual estaría liderado por el arzobispo de Lima y tendría juntas departamentos y provinciales, organizadas por el clero local. La función del

²¹ Según la información recolectada por Kapsoli, en la elección de los delegados del Comité muchas veces se tomó en cuenta su capacidad de leer y escribir (Kapsoli 1984: 210-211).

²² Esto se puede deducir de las distintas resoluciones de reconocimiento oficial publicados en El Siglo de Puno (1922a: s/p; 1922b: s/p; 1922c: s/p) y que eran firmados por Enrique Zegarra, director general de Fomento del ministerio del mismo nombre, y que, según Drinot, “mucho de la política de la Dirección [...] debe atribuirse [a él]” (Drinot 2016: 252).

Patronato era recolectar los testimonios respecto a disputas entre hacendados y campesinos, no para impartir justicia y, menos aún, para devolver tierras a las comunidades campesinas que constantemente acusaban a los hacendados de la zona de haberles expoliados sus terrenos. (Pent 2016: 89) Sin embargo, la junta departamental del Patronato en Cusco sí tuvo una posición más confrontacional frente a los gamonales de la zona, a los cuales acusaba de explotar a la población campesina de sus haciendas o de haberse apropiado de las tierras de los campesinos de alrededor. Aquí tendrán una participación decisiva indigenistas cusqueños como Luis E. Valcárcel, Felix Cosio y Humberto Luna. Sin embargo, la reacción de estos indigenistas liberales, como los llama De la Cadena, tendrá por objetivo disputar la defensa de los indígenas a la CPDIT, a los cuales también acusaba de defender “ilegalmente” a los indígenas y sacar provecho de la defensa indígena (De la Cadena 2004: 130 y ss.).

En ese sentido, la apropiación del Patronato sobre la mediación del conflicto entre hacendados y campesinos representó también el cambio de alianzas de Leguía con los grupos sociales que inicialmente lo habían apoyado. Según De la Cadena, el Patronato estaba conformado por “abogados y otros distinguidos cusqueños, que eran o bien hacendados o bien allegados a estos” (2004: 130), algo que puede ser corroborado además en el hecho de José Noriega, presidente de la Liga de Hacendados del Sur, fuera también integrante del Patronato. Más aún, el apoyo en los representantes de la iglesia Católica en la dirección del nuevo organismo mostraba la posición cada vez más conservadora del gobierno y el interés por establecer una alianza con ella, lo cual se verá más claro al año siguiente, con la consagración del Perú al Sagrado Corazón de Jesús.²³ Para Fonseca, la formación del Patronato suponía también la erradicación de la influencia protestante sobre la protesta campesina, ya que ahora la Iglesia intervendría activamente en estas disputas a través del Patronato.²⁴

A partir de ello, los líderes de la CPDIT empezaron a desconfiar del genuino interés de Leguía por apoyar su causa y suscitaron toda una serie de conflictos dentro del Comité

²³ Esta acción llevará, a su vez, a la ruptura del gobierno con el movimiento universitario, el cual había declarado a Leguía “Maestro de las Juventudes” en 1919. Las protestas universitarias y obreras contra la consagración será reprimidas brutalmente y tendrán como consecuencia la expulsión del líder universitario de la protesta, Víctor Raúl Haya de la Torre, presidente de la Federación de Estudiantes de San Marcos.

²⁴ Para ver la influencia del protestantismo sobre el movimiento campesino peruano (especialmente en la zona de Puno), véase Fonseca 2002.

sobre la posición que debería tomar frente al gobierno leguista. Algunos pidieron una reunión con el presidente, la cual les fue concedida. En las memorias de Juan H. Pévez se detalla lo que sería la última reunión entre los líderes campesinos de la CPDIT y el presidente Leguía, y áspero intercambio de palabras que Condori, como cabeza de la comitiva, tendrá con Leguía, según Larico. Finalizada dicha reunión, y ya rodeado de sus compañeros, Condori sentenció que Leguía había decidido ya no apoyarlo (“Leguía ha escogido [su camino]”) y que, por lo tanto, ahora los campesinos tenían que “luchar sin Leguía, desde este momento estamos solos” (Ayala 1990: 90-91).

Por otro lado, ya desde la conformación del CPDIT los hacendados habían mostrado su oposición a esta organización. La Liga de Hacendados se convirtió en uno de los principales críticos al movimiento y continuamente acusó al Comité de ser dirigidos por mestizos (es decir, personajes externos al problema indígena) que buscaban un beneficio personal a costa de los reclamos indígenas. (De la Cadena 2004: 130) En un memorial publicado en 1922, la Ligaba atacaba a los tinterillos y “defensores de la raza”, ya que “contribuyen a la patología racial, [...] explotando ese [los tinterillos] el enredo judicial y prometiendo estos [los “defensores de la raza”] reivindicaciones ilusorias a cambio de la rama y empujando a los indios semibárbaros por la senda del crimen.” (LHS 1922: 5)

En 1923 se realizaría su tercer y último congreso indígena, al cual asistirá José Carlos Mariátegui, quien ya había regresado de Europa decidido a expandir el socialismo en el Perú. Es aquí también donde Mariátegui conoce a Ezequiel Urviola y, según testimonio de Dora Mayer, le pide seguir el mismo rumbo. El programa del último Congreso se manejó con base en la defensa de la comunidad a través de la educación indígena, abolición de servicios gratuitos, reclamo de escuelas, garantías para la asociación y libertad de cultos. Para 1924, el Comité adoptaba una posición radical que incomodaba a Leguía, el cual terminó por reprimir el movimiento persiguiendo a sus líderes y, finalmente, prohibiendo su funcionamiento en agosto de 1927. Aunque la experiencia del CPDIT resultó fallida, esta fue una de las bases para la posterior representación gremial nacional de las comunidades campesinos y de las relaciones políticas entre el campesino y el estado peruano. Juan H. Pevez, creador de la Central Obrera y Campesinos de Parcona, fundará la Federación de Obreros y Campesinos de Ica, en 1922, la cual será la base de la posterior

Federación de Yanaconas, núcleo de la Confederación Campesinada del Perú, creada en 1947.

Por otro lado, la vía de la CPDIT no será la única donde el movimiento campesino intentará conseguir sus reivindicaciones políticas y económicas. En las siguientes páginas examinaremos otras estrategias, que se realizaron a la par de -y muchas veces se articularon con- la CPDIT, para conseguir la reivindicación indígena y que contaron también con el apoyo y participación campesina, pero con la dirección de grupos intelectuales pro indígenas de clase media. Aun así, la colaboración entre el movimiento campesino y los intelectuales pro indígenas será estrecha, llevando a la presentación de propuestas radicales que también representaron un reto para las autoridades leguístas y una afrenta para los poderes locales.

2.3 La Guardia Civil Indígena: formando una ciudadanía indígena desde el cuartel

El 28 de julio de 1922, día de conmemoración de la Independencia del Perú, diversos batallones indígenas venidos de distintos distritos de la provincia de Puno marcharon en la Plaza de Armas de la capital del departamento, “cada uno con su banda de guerra, vestidos de negro y blanco y llevando rifles, banderas, cornetas, tambores y bombos; todo de fabricación indígena” (El Siglo 1922f: s/p). La presentación del batallón ya había sido avisada con antelación en el programa de la fecha. Sin embargo, la presencia del batallón de indígenas no había pasado desapercibida. Días antes, el 25 julio, un oficio dirigido por el teniente coronel Antonio Dianderas, jefe militar de la Provincia de Puno, ya había alertado que de la participación de un “Batallón de la Guardia Peruana de Indígenas Voluntarios”, el cual participaría en dichos actos junto a los demás cuerpos de la sociedad puneña según en el reciente programa publicado por la “Comisión de Fiestas Patrias” del Concejo Municipal. Dianderas denunciaba que el grupo no contaba con el permiso de la autoridad militar, un requisito estipulado en la Ley de Tiro Obligatorio y el Reglamento para el Tiro Nacional; además que el organizador del batallón, a quien se refería simplemente como “un individuo”, conocido, según Dianderas, por soliviantar la indiada de Capachica, había escrito a sus superiores solicitando el permiso de dirigir dicho batallón, y que le había sido negado por completo. Por lo tanto, dicho batallón no podría participar en los actos conmemorativos. (Dianderas 1922a: s/p.) Pero el batallón participó sin problemas en

dichas celebraciones, lo cual representó un desafío a la autoridad militar representada por el teniente coronel Dianderas.

El presente subcapítulo versa sobre los llamados “batallón de movilizables” del ejército, los cuales estuvieron conformados por población no militar que se presentaba como voluntario ante cualquier futuro enfrentamiento. Estos cuerpos se formaron a finales del siglo XIX (luego de la derrota peruana en la guerra con Chile) y estuvieron conformados por población mestiza y blanca²⁵, cuya participación podría representar también su integración dentro de la sociedad política peruana. Durante el Oncenio de Leguía, los campesinos intentaron también adscribirse como cuerpos sociales, obviando, en algunos casos como el presentado aquí, la supervisión de la oficialidad del ejército, mucho más relacionada a la clase propietaria puneña. Al parecer, este fue otro fracaso más por parte de las comunidades campesinas por integrarse en la sociedad peruana.

2.3.1 Los militares y el “batallón de indígenas”

A inicios del siglo XX, la sociedad peruana todavía recordaba los sucesos de la Guerra con Chile y se había organizado para enfrentarse a cualquier futura agresión sureña. En 1896 se trajo una misión militar francesa con el objetivo de reformar la institución militar. En los años siguientes se formarían distintas agrupaciones civiles con el objetivo de contribuir al desarrollo militar del país. Si bien el “batallón de voluntarios” podía hacer referencia a la sección de voluntarios contemplados por la ley de servicio militar que había sido aprobado en 1912, su formación fuera del cuartel se encajaba dentro de las asociaciones de civiles armados que había contemplado la ley de Tiro Obligatorio promulgada en 1917. Si bien se reconoce al civilismo el propósito de profesionalizar a las Fuerzas Armadas, evitando su activa participación en la vida política del país como había sucedido durante el siglo XIX, en la segunda década del siglo XX la esfera militar volvería a tomar importancia en la configuración de la ciudadanía política del país. La ley electoral de 1896 había creado las juntas de registro electoral, quienes se encargaría de registrar a los electores de cada localidad (p. 585), pero en 1915, en medio del golpe militar de Oscar R. Benavides, dichos una nueva ley electoral reemplazó los registros electorales por los llamados “registro

²⁵ Su más lejano antecedente podría ser la milicia de la época colonial, que representó una pieza más dentro de la estructura social corporativa del estado colonial (Mark 2007: 265 y ss.).

militares”. (Villarán 1998: 580-585) Durante el gobierno de Leguía, que significó la caída de la República Aristocrática y, a su vez, la pérdida del dominio político directo de la oligarquía sobre el estado, la participación de las asociaciones militarizadas no declinó. De ahí que sigan teniendo una participación destacada en las celebraciones por el día de la Independencia.

Volviendo a Puno en 1922, en los días siguientes a las fiestas por la conmemoración de la Independencia del Perú, *El Siglo* de Puno, un periódico de marcada tendencia indigenista y leguista, publicaba la defensa de Alejandro Palao, presentado ahora como director del batallón indígena que había marchado en los desfiles de 28. Negaba, primero, que con la conformación del batallón se estuviese “aminorando” a la autoridad militar; más bien, manifestaba su voluntad “de impulsar y estimular la marcha libre de toda institución que viene a engrosar la unidad nacional, por todos los medios patrióticos que tengo al alcance, como soldado y ciudadano”. Segundo, negaba cualquier cargo de “soliviantador de indígenas”, una acusación que atribuía a “cargos inexactos y calumniosos”.²⁶ Por último, presentaba una carta del mismo presidente de la República, Augusto B. Leguía, fechada el 9 de junio, donde manifestaba su beneplácito por la conformación de dicha guardia y recomendaba al Estado Mayor del Ejército “que preste toda clase de apoyo a la labor de militarización” que llevaba a cabo. Más aún, Palao presentaba otra carta del Comandante General de la IV División del Ejército asentado en el Cusco, S. Sanguinetti, donde le expresaba su “profundo agrado, el interés que usted toma por el desarrollo de la instrucción en el elemento indígena (...), como por desvirtuar las ideas que han formado en ellos, refractarias y de espíritu retrógradantes[sic], queriendo restaurar el Imperio del Tahuantinsuyo”. Manifestaba, además, su apoyo al proyecto de Palao de “preparar al individuo para la Defensa Nacional, inculcándole el deseo del deber y ascendido patriotismo”. La carta estaba fechada en 27 de mayo y, más bien, parecía felicitar su interés por expandir la alfabetización y militarización de los indígenas, pero no mencionaba la aprobación de alguna guardia indígena. Aun así, Palao utilizó esta carta para defender la existencia de dicha guardia. (Palao 1922b: s/p)

²⁶ Es interesante el uso de esos dos adjetivos, “inexactos” y “calumniosos”, ya que implícitamente aceptaba una relación con las comunidades indígenas, a las cuales Palao pudo haber liderado anteriormente. Efectivamente, en un caso civil de 1923, Palao era reconocido como un dirigente local.

Las cartas de Leguía y de Sanguinetti representaban un enorme espaldarazo para las gestiones de Palao y aparentemente llevarían a que el jefe Dianderas tuviera que retractarse de sus quejas hacia la guardia indígena. Sin embargo, Dianderas siguió reclamando por la “existencia imaginaria” de la guardia indígena. Más aún, presentó otro escrito de la Comandancia General de la IV División del Ejército que ahora respaldaba su posición -y que, de alguna manera, también contradecía otra carta que Palao había presentado los días anteriores--. En esta carta, de inicios de julio, Sanguinetti le rechazaba a Palao la recepción de la nómina de los integrantes de la guardia, ya que esta no tenía la autorización del jefe militar de la provincia, ya que la Ley de Tiro Obligatorio señalaba al jefe militar de la provincia, es decir, a Dianderas, como el único capacitado para informar de la existencia de estos grupos; más aún, Sanguinetti señalaba que la ley “no reconocía a otras personas que pretendan tener injerencia directa o indirecta en la marcha de dichos grupos, ni pudiendo permitirse la existencia de otros con denominaciones extrañas, cualquiera sea el propósito que se prosiga”. Dado que Palao no tenía la aceptación de Dianderas, la existencia de la guardia indígena contravenía la ley y, por lo tanto, debería ser eliminada. Más aún, rechazó también el oficio enviado por el Consejo Distrital de Capachica donde se le pedía aceptar a la guardia. La defensa de Sanguinetti, implícitamente, contravenía la decisión del presidente Leguía de promover la guardia, pero se resguardaba en la decisión del jefe militar de la provincia. Aun así, sorprende la actitud del teniente coronel Sanguinetti de oponerse a lo que sería el enorme apoyo que significaba una carta del mismo presidente de la República. Si bien Sanguinetti había aprobado el proyecto de Palao de instruir a los indígenas, ahora consideraba inadmisibles la conformación de la guardia. (Dianderas 1922b: s/p)

La negación de Sanguinetti nos puede llevar a reflexionar sobre la relación entre las fuerzas armadas y Leguía en los años aun tirantes de inicios del Oncenio. Como lo ha señalado Carlos Camacho, las relaciones entre Leguía y Fuerzas Armadas durante el Oncenio fueron bastante dispares. Si por un lado beneficio a la Marina y a la Policía; por otro, trató de debilitar el poder del Ejército. (Camacho 2016: 121) El ascenso de Leguía se había producido gracias al apoyo de las Fuerzas Armadas, pero este apoyo no era del todo regular, especialmente en el Ejército. El Ejército había vuelto a tener relevancia en la política a partir del golpe de estado encabezado por el coronel Benavides en 1914. La

relación entre interrupciones del orden constitucional y militares había sido, más bien, lo típico del Perú decimonónico, así que el temor a una nueva intervención militar durante el Oncenio no era improbable. Más aún, ya en 1921 el destacamento militar de Iquitos había realizado un fallido levantamiento. Para 1922, la situación se presentaba sumamente complicada, especialmente en Cusco, donde estaba asentada la comandancia general de la IV División del Ejército. La política indigenista del régimen, como el apoyo a la conformación del Comité Pro-Derecho Indígena o la inclusión de reconocidos indigenistas dentro del gobierno llevó a un clima de tensión entre la clase dirigente cusqueña y las comunidades indígenas. De la Cadena muestra cómo la aparición de movimientos radicales como el Comité Pro-Derecho Indígena representó una amenaza a la élite cusqueña (incluido a los indigenistas liberales, más moderados). (De la Cadena 2004: 105 y ss.) De ahí que no resulte extraño el levantamiento que en agosto de ese mismo año agitó a la región. A inicios de ese mes, Sanguinetti fue apresado y acusado de ser parte de una conjura militar contra el gobierno. El prefecto del departamento ejecutó estos encarcelamiento considerándolos sediciosos. Acto seguido, el entonces mayor Luis Sánchez Cerro junto al teniente Rafael Ramírez encabezará un levantamiento contra la autoridad militar, el cual será sofocado. Sánchez Cerro será llevado a una de las islas de Puno y de ahí a la Isla de San Lorenzo en el Callao.²⁷

Según Camacho, desde el grado de teniente coronel el ascenso era una cuestión básicamente política, ya que dependía del mismo presidente de la República y Leguía jugó con los ascensos como forma de respaldo personal. Más aún, Leguía prefirió a la Policía sobre el Ejército, ya que a través de la primera (especialmente, a través de la Policía Secreta) podía tener un control sobre la segunda. Si bien Leguía atribuiría estos levantamientos a una característica del espíritu castrense, pero estos hechos dejan ver los límites del poder de Leguía especialmente en provincias, donde la presencia de la Policía Secreta era más escasa. (Camacho 2016: 118)

²⁷ Aunque, como sabemos, luego será liberado y reintegrado a la actividad castrense. Plenamente integrado, y buscando -y obteniendo- el apoyo del gobierno leguista, logrará llegar al grado de Teniente Coronel en febrero de 1930, meses antes de liderar un nuevo golpe, ahora exitoso, contra Leguía. Estas caídas y ascensos de los oficiales eran comunes en el gobierno de de Leguía (Camacho 2016: 109-113), lo cual demostraría también la necesidad del régimen de negociar con el órgano castrense, que nunca se asumió como un ente totalmente sumiso al régimen.

Por otro lado, la respuesta de Sanguinetti deja entrever no solo los límites del poder del gobierno para insertar a las comunidades indígenas dentro del estado, sino también la concepción sobre la cual se aceptaría la relación entre las comunidades indígenas y el estado. Como se puede ver, algunos miembros del estado consideraban una amenaza la inserción de las comunidades indígenas en los grupos movilizables. Si bien los grupos no tendrían participación activa, es probable que el adiestramiento militar de un grupo indígena fuera de la supervisión del Ejército les fuera preocupante.

Más aún, este adiestramiento estaba en manos de alguien que consideraban un activista radical ligado a revueltas en la zona. Tomando en cuenta el contexto de la crispación social por los cada vez mayores reclamos y revueltas indígenas que agitaban a la región en los primeros años del Oncenio, no es difícil imaginar los motivos que llevaron a teniente coronel Sanguinetti a contradecir los deseos de Leguía.

Otra cuestión interesante de analizar es el apoyo de Leguía al batallón de indígenas. Para 1922 el leguismo sentía que la pugna contra la oligarquía no había terminado: tan solo el año anterior había tenido que expulsar del Perú a Javier Prado, afrontar el reciente levantamiento de Iquitos, además de un incendio en Palacio de Gobierno, del cual se rumoreó un atentado encubierto (Basadre 2005: tomo 14, p. 67). Todo ello sembraba dudas sobre la estabilidad del régimen, justo cuando Leguía estaba empezando a armar las reformas constitucionales necesarias para tentar un segundo mandato presidencial. La mayoría de estudiosos del leguismo coinciden en que el gobierno utilizó, entonces, una política indigenista y pro-obrera con el objetivo de conseguir el apoyo de las comunidades indígenas y las masas obreras. De ahí que el gobierno de Leguía haya asentado de buen gusto la propuesta de Palao. Más aún, conocida la fricción entre el Ejército y Leguía, las guardias indígenas bien podrían servir como contrapeso a los militares en provincias andinas; lugares donde la Policía Secreta, favorable al régimen, no podía ejercer un control y vigilancia tan estrechos como en Lima.

2.3.2 Los indígenas y las asociaciones militares

Por otro lado, el apoyo de la Concejo Distrital de Capachica y la presencia de batallones de cinco localidades en la celebración de Fiestas Patrias demostró que el proyecto de Palao era ampliamente apoyado por las comunidades indígenas. Este sería un nuevo intento por

constituirse en corporaciones de ciudadanos dentro de los parámetros reconocidos por el estado (grupos de movilizables). El primer intento, la legislación tutelar, ya daba visos de resultar infructuosa (llevaba dos años estancada); por ende, las comunidades desplegaron nuevos medios en medios de estos cambiantes años 1920, amparados ahora en la normativa legal ya existente.

El organizador del batallón, Alejandro Palao no era un personaje cualquiera, había sido maestro de Gamaliel Churata (seudónimo de Arturo Peralta); es decir, había sido profesor de la Centro Escolar de Varones de Puno (más conocido como el Centro Escolar 881), junto a Encinas. Se reconoce a este colegio por haber sido la principal fuente de irradiación del pensamiento indigenista de Encinas. Para 1907 era profesor de Educación Física en el Colegio San Carlos (Gallegos 1993: 103). En 1922, será Sargento Primero del ejército, y llegará al grado de Teniente Aparecerá mucho después, en 1939, como regente del Colegio Pumacahua, en Canchis, donde también enseñará junto a José María Arguedas, del cual será su padrino. Más aún, estuvo junto al mismo Enrique Encinas y Ernesto More cuando Churata fallece en Lima en 1969, en medio del olvido de la comunidad literaria capitalina. (Vadillo Vila 2011: 7; RCCPC-L 2012: 60; Cutipa Luque 2007: 7)

Frente a las acusaciones que algunas autoridades militares le harán por la formación del batallón -y que se abordará en las siguientes páginas-, Palao afirmará que la conformación de la guardia “no era esencialmente militar, sino que sus miras eran [sic] aún más amplias, cual las de cultivar el corazón y el cerebro del indio”. Todo ello la llevaría a “ampliar sus actividades por todos los medios posibles y racionales” (Palao 1922a). De cierta manera, Palao renunciaba al reconocimiento de la guardia indígena como un grupo movilizable, y por tanto, militarizado, que había tenido al inicio: recordemos que había escrito al teniente coronel Sanguinetti con ese propósito. Al ver la negativa del mando militar, Palao apostó por la imagen de una asociación “civil” para la sobrevivencia de su proyecto; una figura que recordaba a la extinta “Asociación Pro-Derecho Indígena”, pero con un objetivo y composición distinto: por un lado, antes que su defensa legal, la asociación parecía más interesada en su instrucción; por otro lado, la asociación estaba formada mayoritariamente por comunidades indígenas, quienes tendrían un rol más activo. En este último aspecto, la asociación parecía tener más relación con la entonces contemporánea Comité Pro-Derecho

Indígena (CPDI) que hacía pocos años se había fundado y que, por aquellos meses, había empezado también a elegir a sus delegados.

Pero aquí hay otra cuestión importante que también merece ser estudiada. En el primer oficio de 23 de mayo de 1922, Sanguinetti se dirige a Palao como sargento primero. Un dato interesante que obliga a explicar la relación entre militares e indigenismo. En una reciente investigación, Steven Pent ha señalado que la dirigencia del CPDI estuvo compuesto en parte por licenciados del Ejército. Más aún, Pent encuentra en la organización y disciplina, además de los rasgos marciales de los desfiles, del CPDI como señal de esta relación. (2016: 123) Cecilia Méndez hace recordar, por otro lado, la relación entre militares y comunidades indígenas durante la República. No solo por la relación, en el siglo XIX, entre caudillos militares y comunidades indígenas, sino también por implicación de algunos de ellos en revueltas indígenas, como el coronel Juan Bustamante y la del teniente Teodomiro Gutiérrez (“Rumi Maqui”) en el mismo Puno, en los 1867 y 1914, respectivamente (Méndez 2006: 30). Por otro lado, Jaymie Patricia Heilman ha estudiado la existencia de los “coroneles” en Ayacucho durante el Oncenio. Los coroneles fueron personajes políticos civiles, indígenas y letrados, que canalizaron y lideraron la protesta campesina, construyendo una “red política que se extendió a través de la comunidad, distrito e incluso los límites provinciales”. (Heilman 2010)

Por otro lado, en el mismo oficio de Sanguinetti a Palao, el primero felicitaba al segundo por su iniciativa de contribuir, a través de sus batallones, con la “instrucción” del indio. Un término que bien puede referir a una cuestión militar, pero que a inicios del siglo XX estaba asociado a una concepción muy común en la época de que, mediante los cuarteles, se podría inculcar ciudadanía al indígena: higiene, alfabetización, civismo. Más aún, la figura de la guardia pudo ser la base para un proyecto de instrucción y alfabetización indígena. Annalyda Álvarez Calderón deja abierta esta relación al referir, según un comentario de Luis Eduardo Valcárcel sobre los indígenas de Moho y Platería, que los indígenas de esas localidades sabían leer y escribir y que, además, estaban inscritos en el Registro Militar. (Álvarez Calderón 2009: 115)

Para Cecilia Méndez, la relación entre Ejército y comunidades indígenas en las primeras décadas del siglo XX tenía como punto clave la educación (2006: 28 y ss.). Tomando como

base el concepto de una “modernización excluyente”, Méndez explica cómo a finales del siglo XIX e inicios del XX se concibió al Ejército como un herramienta de redención del indígena, lo cual significaba la inclusión del indígena pero a través de moldes jerarquizantes que excluían de cualquier tomar decisión sobre su proyecto de modernización. En ese sentido, la existencia de una política de inclusión jerarquizante (dónde se integra al grupo antes excluido, pero en la posición y situación concebida por el grupo dominante), fue común en las primeras décadas del siglo XX. Algunas investigaciones han visto cómo la política educativa indigenista del primer gobierno de José Pardo guardó ese propósito (Ccahuana 2013) o cómo la política laboral de las primeras décadas del siglo XX concebía al obrero como un medio de “regeneración” del indígena, donde esto último significaba, especialmente, su eliminación cultural (Drinot 2016).

La relación entre licenciados y educación no era distinta en Puno. En 1915, Norberto Pauro Cutipa, licenciado del Batallón nro. 21 del Ejército, publicaba un particular en el Siglo donde denunciaba que al llegar a Pallalla, un pueblo ubicado en Chucuito y que era su lugar de residencia, el gamonal de la zona, Buenaventura Grimaldo, lo hostigó a su familia y a él. Pauro comenzaba su denuncia preguntándose “¿[c]uándo acabará la explotación del indio?, ¿cuándo se extinguirán esos vampiros llamados tenientes gobernadores y otros de similar autoridad?”. Según Pauro, “[t]odos los años y varias veces por año el explotador Grimaldos persigue a los licenciados del aillo Pallalla”, mencionando a 30 licenciados (en su gran mayoría, 26 de ellos, hermanos de seis familias). (Pauro Cutipa 1915: s/p)

Sin embargo, los indigenistas nos veían al servicio militar como un medio efectivo de regeneración indígena. Pedro Zulen, quien por esos meses se había encontrado por Puno (Zulen 1915a: s/p), enviaba una carta al delegado puneño para que hiciera recordar los plazos para la inscripción, así evitar que los indígenas sean declarados omisos al servicio (Zulen 1915b: s/p). El interés de la API por la inscripción al servicio era principalmente por los efectos que podría acarrear ser considerado omiso, y para que los indígenas conocieran las razones por las cuales podrían pedir excepciones.

Al parecer, dentro del movimiento campesino también existieron distintas tendencias y grupos que se contrapusieron entre sí. Ese mismo año de 1922, Juan Parillo, hacía poco reconocido por el Ministerio de Fomento como presidente del subcomité distrital de la Pro

Derecho Indígena de Capachica (El Siglo 1922b: s/p), había llegado al pueblo en compañía de algunos comuneros del distrito, “trayendo la bandera del Tahuantinsuyo”²⁸. Algunos vecinos del distrito de Capachica, liderados por Alejandro Palao, decidieron encarar a Parillo y, “tom[ando] una actitud patriótica a nombre de la Guardia Peruana de Voluntarios Indígenas del Sur”, cogieron los sellos y documentos que había traído Parillo para dárselos al juez de paz de la zona, no sin antes prometer “enjuiciar a los principales promotores de este desorden”. Al final, ya calmados los ánimos, al parecer, les “explic[ó] la forma del Gobierno del Tahuantinsuyo y nuestra soberanía nacional”. (El Siglo 1922d: s/p) Lo que parecía ser un intento por afirmar una identidad alterna por parte de Parillo es luego detenido por un personaje, Palao, que en algunos momentos había sido visto “instigador de indios” por las autoridades militares de la zona.²⁹ Aunque el redactor de la nota acusaba al grupo de Parillo de estar relacionado al pillaje y los escándalos, puede que estas estén relacionadas más a un intento de desprestigiarlo. Sin embargo, la publicación de este nota en *El Siglo*, un diario de connotada relación proleguista y que constantemente dio cabida al movimiento campesino y la CPDIT, puede representar ciertas dudas sobre las verdaderas intenciones del subcomité de Capachica.

En ese sentido, la discusión sobre una ciudadanía general o especial entre el estado, los indigenistas y las comunidades campesinas peruanos podría estar enmarcada dentro de la propuesta de tiempo heterogéneo de las políticas de la etnicidad (donde se implementa las herramientas sofisticadas de la “gubernamentalidad”), defendidas por Partha Chatterjee (2007: 55-85). Si para Benedict Anderson la expansión del capitalismo y la imprenta cohesionaron a las élites hacia un nacionalismo unitario que pretendieron asentar en sus respectivos países, marcando la existencia de un tiempo homogéneo del capitalismo y, así, algunos sectores de la sociedad, especialmente los sectores criollos, sí pudieran completar este recorrido, haciendo que ciertos elementos del discurso racial (como el supuesto de que el indígena era una raza inferior) pudieran convertirse, en algún momento, en la parte implícita del discurso nacionalista que se impregnó en todos los ámbitos académicos

²⁸ Posiblemente, haga referencia a la bandera del Comité Central Pro Derecho Indígena (Pent 2016: 224), o también a una bandera propia, inspirada en la del Comité Central, como lo había hecho el subcomité distrital de Capachica (Ayala 1990: 224-226) o Cabanillas (Kapsoli 1984: 210)

²⁹ Páginas atrás, subcapítulo 2.3, se ha visto la actuación de Palao como líder de la Guardia Voluntaria de Indígenas del Sur que deseaba tener participación en la celebración de fiestas patrias de julio de ese mismo año y cómo el teniente Dianderas observará con preocupación la formación de la guardia de indígenas, temiendo una militarización de las comunidades indígenas.

(inclusive los indigenistas) a finales del siglo XIX; para, Chatterjee este tiempo vacío del nacionalismo se extendiera homogéneamente hacia todos los sectores de la sociedad. En nuestro caso, frente a este discurso racial homogéneo surgía una propuesta más radical en el planteamiento de la ciudadanía y la nacionalidad unitarias. El discurso indigenista sureño promovió la conformación de una ciudadanía particular (tutelada) para los indígenas como medio para la maduración de una comunidad indígena con ideología propia.

En síntesis, en medio del gobierno leguista, el indigenismo y el movimiento campesino puneños se debatían entre la legislación dual y otros intentos de inclusión indígena. Estos intentos serían vistos con alarma por parte de las autoridades locales y los miembros de los sectores propietarios puneños; e incluso dentro de los mismos integrantes del movimiento campesino. El gobierno de Leguía, que en un primer momento dio espacio y apoyó estas demandas, pronto verá con temor la madurez que tomaban las propuestas y que, de algún modo, subvertía el orden clientelista en que se había fundado el Oncenio. En 1927 Leguía rompería su relación con el indigenismo temeroso ante el radicalismo que iba tomando el Comité Central Pro-Tahuantinsuyo. Aun así, estas experiencias de organización dejadas por el CPDIT o el mismo batallón de movilizables indígenas sentarían las bases para la formación de una mayor comunicación entre las comunidades campesinas y el estado, las cuales se reforzarían en los años siguientes, pero bajo los parámetros que permitía el estado: las demandas por derechos sociales. Los siguientes años presenciarían la aparición de una especie de ciudadanía social indígena (sustentada en la educación pública), aun a pesar de que se había obstaculizado los intentos previos por conseguir una ciudadanía política y civil.

Capítulo 3

“Sociedad política” y ciudadanía social indígenas: la coincidencia en una opción educacionista

La educación en el Perú fue un tema medular en la historia del Perú Republicano. Sin embargo, durante el siglo XIX las carencias fiscales del estado peruano fueron un permanente obstáculo para el desarrollo de una real política educativa por parte del estado peruano.³⁰ Será recién con la República Aristocrática que este tema experimente un nuevo, aunque limitado, impulso. En ese sentido, el Partido Civil intentó hacer un esfuerzo serio (con leyes y presupuestos) para expandir las escuelas públicas hacia las comunidades campesinas, pero se encontró con una serie de obstáculos económicos y sociales (Contreras 1994). En cierta medida, la renovación pedagógica civilista, que perseguía objetivos totalmente distintos,³¹ provocará al final la formación de una nueva pedagogía regionalista que justamente tome como base la cultura indígena como medio para la introducción de la escuela en el Sur Andino.

Los movimientos indigenistas puneños de las primeras décadas del siglo XX, en los cuales participaron algunos de los egresados de la ENV, apostaron en los siguientes años por una pedagogía andina que tomase en cuenta la realidad social y cultural del indígena como único medio para lograr la efectiva penetración del castellano entre la población indígena, utilizando para ello su propia lengua como primer acercamiento. Este esfuerzo indigenista tenía como correlato, a su vez, las demandas por escuelas que desde el movimiento campesino se iban incrementando conforme avanzaba el siglo XX. Sin embargo, los campesinos tenían que esgrimir estas demandas desde una posición marginal: no estaban plenamente integrados a la sociedad política ya que la reforma electoral de 1896 les había restringido el voto. Los distintos intentos por darles mayores atribuciones legales y políticas

³⁰ Para un estudio completo y detallado sobre las diversas políticas educativas del estado peruano en el siglo XIX, véase Espinoza 2013.

³¹ El objetivo de las reformas educativas que se impulsaron durante el primer gobierno de José Pardo buscaron la “modernización”, o desindianización, del indígena. (Ccahuana 2013: 56 y ss.)

para defender su territorio, como la legislación tutelar visto en el capítulo anterior, fueron infructuosos, y sus espacios para constituirse como sociedad civil (como el CPDIT), fue eliminado al poco tiempo, al entrar en contradicción con la posición clientelista que el gobierno de Leguía quería construir.

En ese sentido, las comunidades campesinas se constituían en lo que Partha Chatterjee ha llamado “sociedades políticas” (2007: 191): grupos poblaciones al margen de la legalidad (estaban excluidos del voto) pero con necesidades que consideraban legítimas (acceso a la educación pública) y que los llevaba a transar con el estado (específicamente, bajos las reglas del clientelismo leguista). Por otro lado, para los indígenas la demanda por escuelas (derechos sociales) también era una vía para, ya educados, conseguir defender su tierra (derechos civiles), lo cual solo podría ser dado por el estado; esto porque, si bien algunas veces los miembros indígenas y mestizos realizaron acciones concretas para expandir la educación sobre sus comunidades, estas no se comparaban al peso que podría tener una verdadera expansión de la educación pública.

Este capítulo tiene por objetivo demostrar que la propuesta de una educación indígena, defendida por los indigenistas puneños y demandada por los movimientos campesinos, representó un nuevo intento por construir un modelo propio de relación con el estado a través de nuevos derechos sociales (la educación pública), lo cual fue bien visto por la clase política, y algunos sectores de la clase propietaria, quienes consideraban a la educación, junto con el trabajo moderno, una herramienta de la redención indígena. Por lo tanto, este intento sí será aceptado e incluido dentro del Estado, en la medida que los funcionarios del gobierno central --si bien observaban constantemente los problemas en el Sur peruano desde la mirada estereotipada de la “guerra de razas”-- compartía un visión negativa hacia el gamonal y, como se verá en las siguientes páginas, también podía simpatizar con las demandas indígenas por la educación. Por encima de todo, este esfuerzo (la expansión de las escuelas públicas sobre el área rural) se articulaba dentro del proceso de modernización social que el estado leguista deseaba impulsar: “La Patria Nueva”. Sin embargo, como bien señala Hazen, la educación tampoco se convirtió en la única, ni en la principal arma del Oncenio para redimir al indígena. Buena parte de la administración leguista consideraba a la educación como una herramienta complementaria a la expansión de una economía

moderna (entendido no solo como el trabajo industrial, sino también a la introducción de modernas técnicas de agricultura y confección artesanal), que sería el principal motor de modernización del indígena (1974: 233 y ss.).

En ese sentido, la inclusión de un discurso indigenista que integraba los conocimientos locales dentro del enfoque pedagógico era una concesión accesible que se integraba sin ningún problema al discurso más estructurado de la modernización económica a través del trabajo moderno, “la seducción de la clase obrera” como lo titulado en una reciente publicación Paulo Drinot (2016). Alejado, entonces, del peligro de una ciudadanía política autónoma (representaba por la elección de autoridades locales en la legislación tutelar) o de una concepción militarizada de la ciudadanía indígena, que pudiesen llevar a la radicalización o elusión del indígena de los programas modernizadores del estado, la educación se convirtió, entonces, en una vía “aceptada” de relación indígena-estado, en la cual los demás actores del panorama (algunos miembros del indigenismo puneño y comunidades campesinas) estuvieron de acuerdo y participaron activamente en el proceso.

En las siguientes páginas se verá, entonces, cómo durante el Oncenio de Leguía se articulan las demandas educativas por parte de las comunidades campesinas y los esfuerzos del estado por utilizar la educación pública como una herramienta más para la modernización del campesino, reconsiderando para ello estrategias (como la educación bilingüe) que décadas atrás hubiesen sido impensadas. La educación intentó convertirse en una de las bases de la ciudadanía social durante la primera mitad del siglo XX, pero que recién pudo desarrollarse plenamente a partir de la década de 1950, cuando el estado apostó decididamente por la expansión de las escuelas en las comunidades campesinas. Sin embargo, para cuando esto último sucedió, ya el estado había clarificado sus estrategias (la educación bilingüe) para conseguir sus objetivos.

3.1 Estado, indigenistas y educación indígena en las primeras décadas del siglo XX

Desde el estado, la relación con la cultura indígena había ido desarrollándose limitadamente en las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, para esos años la educación se convertía en uno de los temas más utilizados entre las clases dirigentes peruanas a la hora de buscar soluciones al “problema indígena”. El civilismo llegó a cabo un programa de

renovación educativa que no solo significó la expansión de los colegios, sino la modernización de la pedagogía escolar. Para ello, contrataron misiones europeas que deberían encargarse de dirigirse ese proceso. En 1905, el gobierno de José Pardo inauguró la Escuela Normal de Varones de Lima, la cual sería encargada al belga Isidoro Poiry.

La labor de Poiry en la Escuela Normal fue amplia. No solo se dedicó a organizar la escuela, sino que también impulsó la modernización pedagógica en los maestros según las nuevas doctrinas europeas. Recién llegado de Europa, Poiry abogaría por la importancia de estudio del lenguaje dentro de la educación. El lenguaje “nos sirve para transmitir [sic] nuestras ideas (...) imágenes de éstas, [que] son las palabras” (Poiry 1903: 14). Ella era la plataforma de entendimiento humano, pero también de sus ideas.³² Frente a una enseñanza clásica de lengua, Poiry aconsejaba una nueva forma de observar la estrecha relación que se construía entre lengua y conocimiento dentro de las aulas. Para que los alumnos pudieran acceder mejor al conocimiento que se impartía dentro de ellas, era básico incidir en el proceso de alfabetización.

A inicios del siglo XX, no solo Poiry manifestaba la importancia de la lengua dentro del estudio del ser humano. Por esos años Mariano H. Cornejo publicaría su amplio tratado “Sociología General” (1908-1910). Allí, Cornejo alegaba la estrecha relación entre el lenguaje y el pensamiento. El lenguaje era “la expresión y forma del pensamiento colectivo, espejo no parcial, sino integral del alma colectiva”. El estudio del lenguaje era, entonces, esencial para comprender la psique colectiva (Godenzzi 1974: 39).³³

Estos postulados serían tomados por las nuevas generaciones de pedagogos que salieron de la Escuela Normal de Varones que dirigió Poiry, quienes discutieron a profundidad sobre temas de lenguaje en las siguientes décadas del siglo XX. Por ejemplo, en 1911, Humberto Luna manifestaría la importancia de una educación adecuada al contexto regional. Basándose en la necesidad de una educación regionalista -que privilegie las características

³² Quizá este párrafo demuestra una influencia de las ideas espiritualistas. El intuicionismo era una de las claves del espiritualismo y ello, unido a la denuncia de una educación que conduzca únicamente a la “utilidad práctica”, demostraría una influencia de Bergson sobre los autores de la ley.

³³ Cornejo era uno de los máximos representantes del positivismo de la época (siendo *Sociología General*, una de sus obras cumbres), pero también era ejemplo de ese cambio de corrientes que iba marcando al panorama académico en América Latina. Para 1910, Cornejo ya se había adherido a las doctrinas espiritualistas (Salazar Bondy 1967: 113). Es más, la adopción de postulados idealista como los de Wundt en “Sociología General”, es una muestra de la heterodoxia que caracterizó al positivismo académico peruano. (Cornejo 1910: 15)

de la zona para la confección de cualquier plan educativo-, proponía una “pedagogía indígena” atenta a la singularidad de la población local (Luna 1911: 53). A fin de poder encauzar la educación indígena por las vías de una pedagogía científica, se debía tomar en cuenta la división del idioma –quechua y español- y la falta de un magisterio ad-hoc:

“El idioma quichua[sic] es el materno del niño indio, es el que diariamente oye hablar en su pueblo a sus padres y vecinos, y es el que habla él mismo en su hogar ¿Cómo se le va a enseñar a leer y escribir en un idioma distinto al que usa y en cuyas modulaciones le sirven de tortura durante las horas escolares? ¿Cómo se va a ir contra las leyes pedagógicas, que prescriben la enseñanza en la lengua materna? Es preciso que, antes, el indígena aprenda el español –que es la lengua oficial- como lengua viva, mediante las “lecciones de cosas”. (Luna 1911: 53)

En un escrito anterior, Luna recomendaba inclusive la creación de una Dirección General de Instrucción Indígena que forme “una pedagogía indígena” y Escuelas Normales Regionales donde “se enseñaría -aparte de los estudios normales- el quichua, la agronomía práctica, la minería, los trabajos manuales, etc.” (Luna 1910: 42-44) En los años siguientes, la idea de la educación bilingüe poco a poco fue ganando adeptos entre los funcionarios de la administración estatal.

Durante la República Aristocrática, la educación bilingüe fue mayormente resistida por la administración central. Manuel Vicente Villarán, un destacado jurista e importante intelectual civilista, también apostaba por la educación como una herramienta para la redención del indígena, pero en la posición de Villarán esta era solo un medio para la verdadera estrategia que redimiría al indígena: el trabajo moderno (entendido como la asimilación a un mercado laboral integrado al mercado interno y externo). En ese sentido, Villarán apostaba por una “educación por el trabajo” antes que la educación clásica (Ccahuana 2013: 68 y ss.). Para Villarán, al enfocar el papel de la educación hacia el indígena, apuesta por una educación focalizada en los indígenas que viven “en frecuente trato con los centros adelantados” (Villarán 1962). Cuando fue ministro de Justicia, Culto e Instrucción en el primer gobierno de Leguía, Villarán apoyó decididamente la orientación hacia una educación mucho más técnica antes que clásica, una postura que ya había venido defendiendo desde finales del siglo XIX, cuando publicó un ensayo en contra de enseñanza clásica, o como llamaba “las profesiones liberales” (Villarán 1899).

En los años siguientes, Villarán seguirá participando en el debate educativo, pero con especialmente interés en utilizarla como un medio para adaptarse al trabajo moderno (remunerado y, en la medida de lo posible, conectado con el mercado externo), al cual consideraba como único medio de redención indígena (Villarán 1962: 18). De ahí que para Villarán, la escuela tuviera un papel importante en la redención laboral del indígena y en ese camino del progreso también dependía del idioma castellano en las escuelas públicas indígenas. El uso del español era el principal indicador de que un grupo pudiese acceder rápidamente al mercado moderno. En ese sentido, la visión educativa de Villarán parecía chocar fuertemente con las propuestas bilingües de los indigenistas sureños.

Estas discusiones sobre la utilidad de la lengua se reflejaron también en la Comisión Especial de Reforma de la Instrucción creada por Leguía en 1909, donde Villarán participó activamente. Para 1913, la Comisión, luego un amplio proceso de estudio y consulta a diversas autoridades sobre el tema, tuvo lista un nuevo proyecto de ley orgánica para el sector. La Comisión mantenía la enseñanza en español en todas las escuelas: “Los niños del Perú, si han de hacer algo en la vida, necesitan conocer el idioma del Perú; de otro modo quedarán perpetuamente sometidos a su condición de dependencia respecto de los que poseen el castellano.” Para la Comisión, solo el contacto con la lengua española facilitaba la liberación del indígena frente al gamonal. Sin embargo, la Comisión tuvo que reconocer la existencia del quechua y que ella se mantendría fuera de la escuela. La comisión indicaba que “[p]or regla general aprenderán fuera de la escuela todo el quechua y aimará que pueda serles útil; mientras que si no aprenden castellano en la escuela, es probable que no lleguen nunca a aprenderlo”. (Comisión 1913: 13-14)

Detengamos aquí para analizar esta declaración. La Comisión no pretendía eliminar el quechua -al parecer, no le incomodaba su presencia-; pero consideraba que, al no ser una lengua con futuro, entonces su desarrollo en las aulas sería inútil y hasta contraproducente: “Los escolares deben dedicar su tiempo a los estudios de fundamental importancia para la vida posterior”, dirá la Comisión. “Las lenguas aborígenes deben estudiarse por muchos motivos. Pero el lugar para estudiarlas es la Universidad y no la escuela elemental”. (Comisión 1913: 15) Es más, la Comisión sabía bien que en las zonas alto andinas el salón de clase es, muchas veces, el único lugar donde el alumno aprenderá el español. Está

rodeado de quechua-hablante o aimara-hablantes. Para las clases dirigentes peruanas la utilización de la lengua indígena en la educación llegó a plantearse como un problema complicado pues si bien muchos de ellos reconocían los beneficios pedagógicos que la utilización del idioma nativo supondría en la instrucción básica, también veían con temor que, a partir de ello, se origine una escisión dentro del proyecto educativo nacional que propugnaban. Para las clases dirigentes la existencia de una cultura alterna era, para ellos, lo que frenaba la unificación en una misma identidad nacional.

Sin embargo, en un artículo publicado por revista “La Escuela Moderna” correspondiente al mes de julio de 1914, sucesor de Poiry en la dirección de la Escuela Nacional de Varones, Joseph A. McKnight, haría una defensa de la lengua indígena como medio para castellanizar a las comunidades campesinas. (McKnight 1914: 145 y ss.) Animaba al estado tomar la educación bilingüe como una medida racional para que los alumnos puedan aprender distinto a su lengua materna. Para McKnight, el quechua lograría “incorporación [del indígena] en la nacionalidad, que es su invariable destino como lo demuestra la marcha del progreso en la Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil, donde se encuentran avanzados el proceso de asimilación de las razas y la formación de un espíritu de nacionalidad vigorosa y progresista.” (1914: 152) En ese sentido, McKnight pretendía emular los procesos de expansión educativa que se habían gestado en países como la Argentina, donde las ideas de Domingo Faustino Sarmiento acentuaban la modernización del país a través de la educación. Pero, para el caso peruano, donde buena parte de la población no castellanizada tenía como la lengua materna el quechua (con distintos dialectos a lo largo del país), la enseñanza inicial en ese idioma se presentaba como un medio eficaz para insertar, poco a poco, al indígena en el castellano.

Por esos mismos años, desde Arequipa, Modesto Málaga se pronunciaba en el mismo sentido: “Un buen plan de educación e instrucción de la raza indígena no puede prescindir, sin ir al fracaso, de estudiar previamente aquellas condiciones que forman actualmente la índole moral de la raza indígena”. Culpaba a la desidia del estado y la explotación salvaje por la degeneración moral y social de la raza indígena, de allí que “la educación indígena, es decir el cultivo de sus facultades físicas, intelectuales y morales, solo puede ser posible cuando sea posible en el Perú una depuración de los errores y vicios que afligen a la

administración pública.” Entre estos errores se encontraba la poca capacidad del estado para expandirse hacia el campo unido a la perversión de muchos de los agentes educativos (sean inspectores o educadores), los cuales eran, justamente, los encargados de vigilar el cumplimiento de la Ley de Instrucción vigente. Al igual que Luna, Málaga llegaba a proponer una educación especial para los indígenas: “Nombrar preceptores que posean el idioma quechua de aptitud y moralidad comprobada y suficientemente remunerados, debiendo ser residentes si han de ser nombrados para los distritos apartados; y ambulantes para la educación en los caseríos y punas”. La educación en quechua se convertía, según Málaga, en vínculo y derecho básico del indígena: “No puede haber educación verdadera para ningún ser racional, si el educador y el educando no pueden entenderse por el vínculo indispensable del lenguaje (...) El cultivo de la inteligencia y del corazón, la educación sólida y fecunda en resultados no puede ser jamás intentado, si el educando ha de llegar a la escuela a escuchar un lenguaje que no conoce” (citado en Kapsoli 1980: 141-148).

En la misma década, desde Arequipa, Manuel Cáceres Bedoya proponía

“que existan academias oficiales de la lengua quechua encargadas de traducir las leyes y contrato y más documentos cuya traducción soliciten las autoridades. Y para conseguir personas capacitadas para desempeñar puestos en la sierra complétese la instrucción media, no con algún idioma vivo (inglés, francés o alemán) que nos pone en relación con ciudadanos extranjeros, sino con el quechua que es mucho más importante, porque nos pone en relación con todos nuestros conciudadanos, y finalmente lo que ha hecho para la Universidad de Lima hacerlo extensivo a la demás Universidades, el estudio del quechua por medio de academias pues más fácilmente aprenderán el quechua los profesionales, que son unos cuantos miles y cultos, que el castellano los indios que pasan de dos millones” (Cáceres Bedoya 1918: 20)

La discusión sobre la lengua indígena versaba, entonces, sobre su utilidad: la utilización de la lengua indígena en las escuelas significaría, para los positivistas, extender el período de vida de una lengua destinada a la extinción, mientras que otros, descendientes de las doctrinas espiritualistas, proclamaban la necesidad de utilizarla tomando en cuenta la realidad y particularidad de la cultura andina.

Sin embargo, las propuestas de legislación educativa que la Comisión Villarán presentó en 1913 quedaron estancada hasta 1917, cuando una nueva comisión, encabezada por el mismo Villarán, las retomó haciendo algunas modificaciones. El proyecto quedará listo en

1919, pero no será aprobado hasta el año siguiente, cuando el presidente Leguía decide promulgarlo con algunas modificaciones de última hora, las cuales, según Basadre, degeneraron el sentido original del proyecto (2005: 140, tomo 16) La nueva ley reconocía la necesidad de impulsar las escuelas rurales y de garantizar la expansión del sistema pero, entre otra medidas, sí permitía la utilización del idioma nativo en las escuelas. El artículo 56 señalaba claramente que

[e]n los lugares en que predomina el uso de lenguas indígenas, uno de los fines capitales de la escuela es enseñar a los alumnos a hablar castellano. Los niños que ignoren este idioma estarán a cargo de preceptores que conozcan su lengua, quienes harán uso de ella para transmitirles con facilidad el conocimiento del castellano y para suministrarles, entre tanto, en su lengua nativa, las primeras nociones de enseñanza general. (Perú 1920: 13)

Sin embargo, la ley era tajante en “el uso de libros de texto en lenguas indígenas”, las cuales prohibía explícitamente. Aun así, la administración leguista daba una apertura hacia la educación bilingüe en las escuelas indígenas. La preocupación por acceder a la población indígena era evidente en la nueva ley. La ley preveía la creación de escuelas normales en Cusco, Junín, Ancash y Cajamarca, “destinadas a formar, principalmente, preceptores y preceptoras para la población indígena”, además de escuelas primarias anexas a cada una ellas. En los artículos siguientes se explicitará que “se ensayarán en ellas [las escuelas primarias anexas] los mejores métodos de educación general y profesional de los escolares indígenas de ambos sexos.” Más aún, para hacer posible esta medida “[s]olo se admitirán en las indicadas secciones anexas a niños indígenas, prefiriéndose a los que ignoren el idioma castellano”. De ahí que el artículo 124 termine sentenciando que los alumnos admitidos en las escuelas normalistas deberían, “en su mayor parte, conocer la lengua nativa de la región”. (Perú 1920: 23)

En los años siguientes, se publicaron los reglamentos que organizaron las escuelas ambulantes y las escuelas rurales. Ambos reglamentos tendrán como objetivo la educación práctica y la propagación de las doctrinas higienistas entre la población indígena. Sin embargo, ambos pondrán atención a las lenguas indígenas. Por un lado, el reglamento de escuelas ambulantes instruía al maestro a explicar los diversos elementos que enseñe haciendo uso de “su traducción al idioma indígena correspondiente”. Además, para ser parte del profesorado se deberá acreditar ser “maestros diplomados, de preferencia

normalistas; debiendo todos saber hablar quechua o aimara, según la región en que les corresponda servir (DRE 1926a: 45).” Por otro lado, el reglamento de escuelas rurales era más enfático en el manejo de algún idioma indígena para acceder al cargo de profesor: “Para ocupar cualquiera de los puestos indicados se requiere como condición indispensable, además de los prescrito por el Reglamento General de Instrucción Primaria, en cuanto a idoneidad, salud y moralidad se refiere, hablar perfectamente el quechua o aimara según sea el lugar a que corresponda la escuela.” (DRE 1926b: 46)

Esta apertura hacia la educación bilingüe será aprovechada rápidamente por los algunos indigenistas sureños. En el lado cusqueño, algunos profesores también manifestaban su preocupación por el uso de la lengua castellana en el aula.

“Una de las mayores dificultades con que se encuentre el maestro, por expedito que sea, será la diferencia de idioma. La lengua materna del indio es el quechua y el único que lo habla en su vida. Entonces ¿en qué idioma se enseñará? Si en castellano, habría que comenzar por enseñar ese idioma al niño; si en quechua, ni el maestro dispone del caudal necesario de palabras ni estas resisten la traducción del castellano. No hay libros de lectura en quechua, con la agravante de que el mismo alfabeto no está formado por hallarse en discusión la equivalencia del sonido con la escritura. Huelga decir que el idioma empleado en las escuelas rurales y libres es el castellano, es decir, algo que significa una barbaridad. Por otra parte, el número de palabras de que [sic] el niño indígena dispone es reducidísimo, desproporcionado con el que el niño blanco o mestizo puede emplear en la expresión o para la asimilación de ideas, porque la vida sencilla, casi primitiva del indio no ha requerido la vida sencilla, casi primitiva del indio no ha requerido mayor suma, de tal modo que una escuela, el pobre muchacho indio lleva una desventaja manifiesta.” (Acurio 1926: 11)

Sin embargo, no todos en el Cusco estaban pensando en esa manera. Entre los años de 1921 y 1922 se fue formando una Academia de Lengua Quechua, la cual fue promovida por el rector de la universidad de San Antonio Abad del Cusco, Alberto A. Giesecke y contó con el apoyo de distintos intelectuales de la provincia (La Sierra 1922: 45-54).

Palacios seguía la misma tendencia que Luna sobre la educación indígena especial, e incluso podía ser más radical. En 1929 publicará en el Boletín Titikaka “La Pedagogía de Mayku Qqapa y Mama Ojjllu”, donde defenderá la creación de una pedagogía andina que tome en cuenta la organización andinos del ayllu (en tanto asignación de laborales y la cooperación comunal). Según Palacios, la “pedagogía nacional no puede amoldarse a las

recetas extranjeras”. Antes, debería preguntarse cuál es la psicología y visión del niño, de ahí que la pedagogía que planteaba fuese más real. (Palacios 1929: s/p)

En síntesis, estos intentos por llevar al quechua a las aulas de las escuelas rurales parecían reflejar las primeras aspiraciones de Poiry, quienes abogaron por el uso del lenguaje como medio para facilitar el encuentro con la cultura indígena. Las propuestas de Luna, Palacios y Málaga profundizarían estas aspiraciones. Si en un principio manifestaban un deseo por concebir una educación más enfocada hacia el contexto regional, posteriormente terminarán en una propuesta específica de educación especial para el indígena, así puedan acceder fácilmente a la escuela. En el lado opuesto, para el civilismo el lugar del quechua debía ser el estudio académico, donde las élites podrían, en base al estudio de la lengua indígena, comprender y analizar el desarrollo y caída de culturas “extintas”. Al final, en todos los casos señalados la educación bilingüe sólo era vista como una herramienta pedagógica a través del cual los indígenas podrían acceder mejor al castellano. Quedaba aceptado entre todos ellos que la propagación de la lengua “nacional”, el castellano, era indiscutible, ya que solo a través de ella se podía transmitir la ciencia moderna. Por otro lado, y como se puede ver en esta sección, la utilización de lengua indígena en la escuela tampoco fue parte de los reclamos indígenas, quienes intentaron por todos los medios posibles y disponibles acceder a la educación. Así, en un primer momento los indígenas hicieron uso de los organismos indígenas y las instituciones creadas por el leguismo, como la Comisión Pro Derecho Indígena “Tahuantinsuyo” o el Congreso Regional del Sur. Sin embargo, a mediados de la década estas instituciones eclipsaron y el gobierno empleó una estrategia de comunicación directa con los grupos indígenas, intentando tomar la batuta en el proceso de expansión de la educación pública.

3.2 La “sociedad política” indígena y la opción educacionista durante el Oncenio

Desde tiempos de la Colonia, la administración de la justicia estuvo ligado al uso de la palabra. Sin embargo, esa capacidad era utilizada por los protectores de Indios, especie de letrados españoles que tenía como objetivo defender en los tribunales a las comunidades campesinas frente a las otras castas que conformaban la sociedad colonial. Con la llegada

de la República y su doctrina de igualdad ante la ley, estos personajes desaparecieron; y las comunidades campesinas no pudieron defenderse ante cualquier problema legal suscitado con otros grupos de sociales. Para finales del siglo XX, el avance ilegal de muchos gamonales sobre las tierras de los campesinos indígenas terminó en grandes revueltas que, en la mayoría de veces, fueron sofocadas violentamente. Las protestas por parte de las comunidades indígenas estaban promovidas por demandas de justicia ante las acciones ilegales de los hacendados de la zona y que, en la mayoría de ocasiones, contaba con el aval de las autoridades locales, incluido el juez de paz del distrito. Los memoriales enviados por las comunidades indígenas, y dirigidos mayormente al gobierno central, estaban acompañados de lamentos ante la incapacidad de los suyos por manejar el sistema legal a causa de su analfabetismo. Por ejemplo, en un memorial escrito en nombre de los indígenas del ayllu de Vallatani (Puno), Manuela Argama se excusaba de su poca capacidad para defenderse legalmente, ya que

“nosotros todos so[mos] indios desgraciados infelices indignos ignorantes de las leyes, inhábil de los españoles y nuestra idioma es de aimara; de la manera que no hemos podido defender de nuestro[sic] derechos ni alcanzar la protección ni justicia alguna en todos caso de nuestro sufrimientos sucedidos ni podimos vener ni llegar a gran Ciudad de Lima, donde al respetable palacio de Vuestra Excelencia a pedir en demanda o justicia.” (Argama 1912: s/p)³⁴

Más aún, los documentos que alegaban posesión de propiedades parecían ya no tener ningún valor y eran reemplazados por nuevos documentos que eliminaban la validez de los suyos. En ese sentido, los indígenas no se habían quedado de brazos cruzados frente al avance gamonal sobre sus tierras. Además de los llamados “mensajeros” y los memoriales, algunos indígenas implementaron otras estrategias, más a largo plazo, para defender sus tierras de los foráneos: durante las primeras décadas del siglo XX hubo varios casos de promotores de la expansión de la escuela indígena.

Por ejemplo, Telésforo Catacora, reconocido defensor de los derechos indígenas y creador de la llamada “Escuela de Perfección”. Catacora no tuvo una vida privilegiada: huérfano de padre, su madre, Victoria Petrona Rojas Mollinedo, “una mestiza humilde, descendiente de la estirpe de los caciques fundadores de varios pueblos en la zona de Juli”, se hizo cargo de

³⁴ Memorial de Manuela Argama en nombre de los indígenas del ayllu de Vallatani (Puno) denuncia a los dependientes de Agustín Tovar de haberles despojado de terrenos, ganado y por maltratados y trabajos forzados. Puno, 19 de agosto de 1912.

la educación del menor. Aun así, logró asistir a la Universidad San Agustín, donde conocerá a Francisco Mostajo y Francisco Gómez de la Torre, intelectuales arequipeños que tendrán una participación destacada en la apertura del tema indígena en la “Ciudad Blanca”. Luego de estudiar allí tres años, regresará a Puno a fundar e inicia la llamada Escuela de Perfección, “una especie de seminario de estudios libre, precursor de Orkopata”. En búsqueda de perfección sobre la educación indígena, Catacora se inscribirá en la que sería la primera promoción de la Escuela Normal de Varones. Sin embargo, muere al poco tiempo en Lima por culpa de meningitis. (Espezúa 2006: 40-42; Tamayo 1982: 301)

Fuera de la universidad, otro personaje de extracción popular importante en el indigenismo puneño, y que intervino decididamente en la expansión de las escuelas indígenas, será Manuel Zúñiga Camacho. La historia personal de este educador indígena es impresionante: nació en 1871 en Cutimbo (dentro del hasta entonces distrito de Chucuito), hijo de los comuneros Benedicto Allqa y Eulalia Cruz Camacho, quienes perdieron sus tierras a manos de la expansión de la hacienda vecina. Terminada su niñez, fue dejado en manos de un arriero, quien lo llevó a Moquegua a vivir con la familia que el arriero tenía ahí. Luego fueron encargados a un médico y su esposa, sin hijos, que vivía en la misma ciudad, con ellos pasará toda su adolescencia y serán recién ellos lo que llevarán a Manuel por primera vez a la escuela (llegando a terminar la educación primaria). Invitado por un italiano de apellido Iscardi, Camacho logró viajar a Lima y después a Estados Unidos y Chile (donde tuvo su primer contacto con la Iglesia Adventista); de regreso en Lima peleó a favor de Piérola en la revolución de 1894, habiendo participado en la célebre entrada a la capital por la portada de Cocharcas. En 1898 regresó a su comunidad, solo para enterarse que esta había desaparecido y que su padre había fallecido. Su madre, casada nuevamente, radicaría un Utawilaya, en la provincia de Chucuito. Es ahí donde fundó en 1902 su primera escuela libre para indígenas y a través de dicha labor conocería a Julián Palacios, otro célebre educador indigenista del cual se hablará en los siguientes capítulos. Al año siguiente fue implicado en un levantamiento indígena en Pomata, por lo que será traído a Lima encarcelado. Es aquí donde conoció a Teodomiro Gutiérrez, quien en los años siguientes sería el célebre Rumi Maqui. Ya libre, volvió a dedicarse a la escuela de Utawilaya, buscando restablecer contacto con los miembros de misión adventista, donde conocerá a Ferdinand Stahl (Gallegos 1993: 12 y ss.; Rénique 2004: 70-71).

Por último, el movimiento adventista también tuvo un rol importante en la expansión del alfabetismo en la región altiplánica inicios del siglo XX. Se sabe que vinieron a fines del siglo XIX y que se extendieron por “las provincias altas” instalando escuelas particulares donde enseñaban a leer. Su objetivo principal era expandir la palabra para así acercarlos a Biblia. En ese sentido, el movimiento adventista tuvo una presencia permanente con algunos de los más importantes defensores de la educación indígena, como Manuel Z. Camacho, Manuel A. Quiroga y Julián Palacios.³⁵ La influencia del movimiento evangélico llegará a instancias regionales. En abril de 1921, el Congreso Regional del Sur se proponía permitir a “los profesores evangelistas para que puedan abrir academias y centros de enseñanza en el sur de la región”. (El Siglo 1921: s/p) Según Flores Galindo, las escuelas adventistas en Puno llegaron a tener el 44% de la población escolar del departamento.

Sin embargo, todos estos esfuerzos chocaron continuamente con la oposición de los gamonales y de algunas autoridades eclesiásticas, estas últimas por el temor a la influencia evangélica en el movimiento. Muchas veces, las autoridades locales actuaban a favor de los gamonales e impedían la expansión de las escuelas. Así lo señalaba Modesto Málaga en 1911: “Las autoridades en la Sierra, raras veces cumplen con las obligaciones que tienen para favorecer la instrucción; y hay muchas, que no sólo no cumplen sino que obstaculizan la enseñanza.” (Citado en Montero 1990: 95) Según Contreras, los gamonales incluso intentaron convencer a los campesinos de que la educación solo iba a pervertir a su hijos y los alejaría de ellos: “sus hijos, una vez educados, les faltarían el respeto, desafiarían su autoridad; el Estado dispondría de ellos, los obligarían a pagar impuestos; se olvidarían de las obligaciones del culto religioso y un conjunto de castigos divinos traerían funestas desgracias.” (Contreras 1994: 21). En Puno, específicamente, las autoridades religiosas, encabezadas por el obispo Valentín Ampuero, incluso tomaron las armas contras las escuelas que, presumían, estaban bajo la influencia del protestantismo (Armas 1998: 194).

Como se ha visto, entonces, la fundación de escuelas para indígenas se había convertido en una de las diversas estrategias utilizadas por los campesinos puneños, en las primeras décadas del siglo XX, para integrarse en la ciudadanía peruana. En febrero de 1923, en una

³⁵ Sobre la importancia de Manuel A. Quiroga en el movimiento pro-campesino puneño ya se ha estudiado en el capítulo anterior, y sobre Julián Palacios, se hablará en las siguientes páginas. Para una mayor profundización del movimiento protestante en el Perú a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y especialmente en Puno, véase Armas 1998: 185 y ss.; Fonseca 2005.

carta dirigida al ministro de Fomento, Claudio Ramires, en representación de los indígenas de Ilave, se señalaba cómo a partir de 1920 habían construido distintas escuelas indígenas en sus parcialidades, para “que en la virtud de la instrucción nuestro hijos sean libres de la ignorancia, la superstición, la esclavitud y del atraso en que nos tiene sumido intencionalmente nuestros eternos detentadores y explotadores de nuestra raza, los gamonales”. Sin embargo, estas escuelas habían sido destruidas por los gamonales, quienes los acusaban de sublevados. Por ello, pedían al ministro que interceda por la comunidad “para que por nuestra cuenta [cortado], funcionen libremente nuestras escuelas, a fin de que allí aprendan nuestros hijos a ser elementos sanos y [cortado] para la familia sociedad, pueblo, provincia y departamento; ciudadanos y defensores de la patria peruana.” (Ramires 1923: s/p)

Las demandas de las comunidades indígena no sólo se multiplicaron, sino que llegaron a tener respuesta en las instancias más altas del gobierno central, formando una relación mucho más estrecha entre gobierno y comunidades campesinas. En agosto de 1922, las indígenas Nicacia Yavar y Valentina Llanos Machaca obtenían garantías por parte del Prefecto de Puno para “llevar adelante entre sus compañeros de la provincia una propaganda que tiende a su mejor instrucción”. Más aún, el prefecto solicitaba al subprefecto de la provincia de Chucuito, ya que Yavar y Llanos residían en Juli, capital de la provincia, “decidido apoyo a fin de que ellos [sic] pueden iniciar o impulsar la construcción de escuelas, la formación del Centro Escolar, la organización de grupos movilizables, etc., todo bajo el acatamiento debido de las autoridades y a las leyes de la materia. Para dar mayor evidencia del respaldo gubernamental que gozaba, Yavar adjuntaba inmediatamente una carta del Director General de Fomento, Enrique Zegarra, con quien logró entrevistarse en octubre de 1921, quien le extendió una serie de garantías para proteger su propiedad frente a los intentos de un propietario de la zona de quitarles sus terrenos. (El Siglo 1922i: a/p)

En junio del siguiente año, los indígenas de Amantaní denunciarán en El Siglo el despojo de sus estancias por parte de propietarios de la zona, los cuales, además, “se oponen a que establezcamos una escuela particular en la que deseamos se eduquen nuestros hijos”. La queja se les hacía más amarga en la medida que “a pesar de que hemos obtenido

recomendación oficial del señor ministro de Fomento y de que el gran presidente señor Leguía nos ha ofrecido protección y la Dirección Regional de Enseñanza nos ha obligado a muchas tramitaciones”, los indígenas de Amantani no habían obtenido protección para sus tierras y sus proyectos escolares.³⁶ La comunicación de los indígenas con los altos cargos del gobierno se estaba convirtiendo en una relación directa y sin necesidad de intermediarios.

La expansión de la educación sobre las comunidades campesinas también fue un tema central entre los activistas indígenas e indigenistas. El primer Congreso Indígena organizado por el CPDIT tuvo como uno de sus temas de agenda “la creación de escuelas y centros escolares industriales”, además de una “nueva orientación de las escuelas rurales”; la cual se replicará tanto en el segundo como en el tercer congreso indígena (Kapsoli 1984: 238, 230, 220), donde Ezequiel Urviola tendrá una participación destacada. Este último se constituirá en un férreo impulsor de la educación indígena. Autonombrado “apoderado general y defensor de la aborígen” y señalándose como “miembro fundador del Consejo de Defensa e Instrucción Indígena”, criticaba los ataques del gamonal hacia las fundación de las escuelas indígenas que se habían hecho en el campo. Replicando la posición marginal, señalaba que “mis hermanos los indígenas, viva y anhelamente [sic] desean salir de las oscuras brumas de la negra ignorancia para liberarse de su superstición, los vicios y la esclavitud. La Instrucción es el pan necesario de los pueblos, contemporáneos, la excelsa virtud del Progreso, de Bien, y de la Inmortalidad humana, y por esto conocedor de su espíritu de patriotismo y progreso apelamos ante Ud. señor a fin de que nos dispenséis de los saludables beneficios de ella, para que en lo futuro podamos ser: elementos benefactores para la Familia, Sociedad, Pueblo y Humanidad entera; poderosos brazos obreros, útiles y necesarios para el engrandecimiento del país; ciudadanos conscientes y firmes para la Nación y abnegados valerosos defensores de la Patria Peruana.” (Kapsoli 1984: 148)

Los incesantes reclamos por escuelas por parte de las comunidades indígenas obligaron al gobierno Leguía a reevaluar la política educativa indígena. Para 1922, el gobierno preparó un decreto para reglamentar el trabajo de las escuelas indígenas destinadas al fomento de la agricultura o la industria. En sus considerandos, el decreto empezaba señalando que el

³⁶ Así durante los meses siguientes la dirección general de Fomento intervendrá dando garantías a otras comunidades (El Siglo 1922a: s/p; El Siglo 1922b: s/p).

proyecto nacía de la solicitud que se le había hecho de planos para dichas escuelas, “las cuales, tiene conocimiento el Ministerio de Fomento, [...] ya están funcionando algunas, con los profesores que los comunarios han nombrado, a quienes abonan de su propio peculio”. El decreto aceptó la construcción de las escuelas, pero reglamentó su malla curricular y subordinó dichas escuelas a la Sección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Fomento, que debería aprobar los nombramientos de profesores y vigilar el correcto funcionamiento de las escuelas. (APPABL 1922: s/p) Sin embargo, según la revisión que se ha hecho sobre la normativa de la época, al final el decreto no se publicó.

En ese sentido, la administración leguista también pretendió dar un nuevo impulso a la educación indígena a través de una reforma educativa.³⁷ La Ley de Instrucción de 1920 creó la Dirección Regional de Educación del Sur, la cual fue encomendada al norteamericano Gleen Caulkins, integrante de la misión estadounidense encabezada por Edwin Bard y traída por Leguía en 1920; mientras que Colley Sparkman, también miembro de la misión Bard (El Siglo 1921b: s/p) fue nombrado director del Colegio de San Carlos y comisionado provincial de Instrucción Pública en Puno (El Siglo 1921a: s/p).

Pero, mostrando ciertas dotes de pragmatismo, la administración leguista también incluyó a algunos miembros del indigenismo sureño en el programa educativo que estaba emprendiendo. Para la segunda mitad de la década de 1920, es decir la segunda mitad del Oncenio, Humberto Luna tuvo una participación destacada en la educación pública indígena. En los primeros años del gobierno de Leguía, Luna se desempeñó como director del Colegio Nacional de Santa Isabel en Junín y auxiliar regional de Enseñanza del Centro (Luna 1923: 8), donde publicaría la revista “La Educación Peruana” e impartiría conferencias a los preceptores de la región (Luna 1923: 10). En 1926, por gestión del mismo Humberto Luna, se creó en Puno la Sección Normal del Colegio San Carlos en Puno. Dicha sección tenía como objetivo formar maestros para la educación indígena. Si

³⁷ La reforma educativa de Leguía parece haber estado encaminada hacia la “educación para el trabajo”, una propuesta que se fue formulando ya a inicios del siglo XX y defendido por Manuel V. Villarán, quien fue ser ministro de Instrucción en el primer gobierno de Leguía (1908-1912), y que fue después presidente de la Comisión de Reforma de Instrucción de 1917, cuya propuesta será la base para la ley orgánica de educación de 1920. Según Basadre, la ley pretendía adaptarse a “necesidades y condiciones de la raza y del ambiente, diversificarla según condiciones regionales [...] que suministrarán a varones y mujeres de las clases populares un mínimum de conocimientos y de aptitudes inmediatamente utilizables en la faena del campo, las industrias, el comercio y las labores domésticas”. (tomo 16, p. 140).

bien el plan de estudios había sido confeccionado bajo sendas resoluciones supremas emitidas desde Lima, muchos profesores adaptaron el plan de estudio hacia una enseñanza más especializada en el mundo andino, según Portugal Catacora, poniendo especial énfasis en la agricultura y la existencia de una metodología especial para el indígena. Las primeras generaciones de normalistas salidos de la Escuela Normal estuvieron compuesta por mestizos y, en menor medida, gente de clase alta, pero también por algunos indígenas como Mamani y Cruz. Entre las primeras generaciones se puede contar a Emilio Vásquez y José Portugal Catacora (Portugal Catacora 1998: 135-139) Sin embargo, Luna falleció al poco tiempo de haber inaugurado la Escuela Normal y será reemplazado por Julián Palacios.

Julián Palacios fue designado como auxiliar de la Dirección Regional del Sur en 1921. Natural de Santa Rosa de Juli (Chucuito), Palacios será un personaje central en la relación entre el indigenismo puneño y la administración educativa local. Hijo de Dario Palacios y María Ríos, Julián estudió en el Colegio San Carlos, donde conocerá a José Antonio Encinas (Gallegos 1993: 93, 119, 103). Palacios fue reclutado por Rumi Maqui en su segunda visita a Puno en 1914 (Álvarez Calderón 2009: 120), además amigo de los principales líderes indígenas, como el mismo Ezequiel Urviola; también tendría un estrecho contacto con Manuel A. Quiroga, con quien editó la revista Pututo (Kapsoli 1984: 143). Palacios había hecho su educación superior en la Universidad de San Agustín en Arequipa, donde estudió Filosofía y Letras, para después estudiar en Escuela Normal de Varones de Lima, en 1915 (Álvarez Calderón 2009: 120), donde, según la versión del mismo Palacios recogida por David Hazen, “helped convince Normal School Director Joseph McKnight to embrace bilingual approach to Indian Education”. Fueron estos años donde mostró sus tendencias anticlericales, por lo que fue perseguido y acosado por los párrocos o religiosas de los lugares donde trabajó. Después, en 1920, gracias a las gestiones de José Antonio Encinas, recibió una beca de perfeccionamiento en métodos de Educación y problemas pedagógicos en Estados Unidos (Hazen 1974: 404-406; Gallegos 1993: 119). Quizá estos contactos le permitieron ser considerado por Glenn Caulkins en 1921. En ese sentido, La necesidad de Leguía por establecer alianzas con las comunidades campesinas no solamente se enfocaron en la apertura de espacios para la conformación del CPDI, sino también en la incorporación de connotados indigenistas en el aparato administrativo, como las direcciones regionales de educación.

Los pedidos por educación por parte de las comunidades campesinas puneñas empezaron a ser mejor recibidos por las autoridades estatales, ahora que algunos indigenistas habían asumido cargos administrativos de educación en la región. Un manifiesto de Anastacio Ccalma, en representación del Subcomité de Poma Ayllu de la Pro-Derecho Indígena, denunciaba que la escuela que habían techado, “de orden del señor Palacios”, había sido allanada por el gobernador de Patambuco. (Ccalma 1923: s/p). La relación de Palacios con población indígena fue estrecha durante el Oncenio. Según la información recolectada por Annalyda Álvarez Calderón, “he [Palacios] visited almost all the department fostering indigenous education, advising the Indians to contact the Adventists or form their own private schools.” (2009: 120). Por esos mismos años, Palacios había colaborado con la Comisión Pro-Derecho Indígena (Oré 1983: 143). Estos contactos con la población y los líderes campesinos, y su irremediable anticlericalismo, pusieron a Palacios en la mira de los grupos ultra católicos, quienes presionaron por su salida. (Hazen 1974: 406)³⁸ El Sub Comité Departamental de la Pro-Indígena Tahuantinsuyo se pronunciará contra esta medida, pero Palacios al final tendrá que abandonar Puno (El Siglo 1922e: s/p).

Aun así, durante el resto del Oncenio la actividad magisterial de Palacios seguirá siendo prolífica. Las inspecciones regionales solo duraron un año y después tendrá que ejercer como docente en Sandia, donde comprará un terreno para dedicarse a la agricultura. En 1924, volverá a ser llamado por el director general de Enseñanza, Albert Giesecke, para ser Comisionado Escolar en Arequipa, pero los profesores arequipeños intercedieron ante el obispo de la ciudad para dejar sin efecto el nombramiento debido a su filiación protestante. Ese mismo año será llamado por los adventistas para enseñar en el Colegio de Chullunquiani (Gallegos 1993: 123-124). Sin embargo, su relación con la educación pública no acabará ahí. A través de la gestión de Humberto Luna, se formó a inicios de 1926 la Sección Normal Elemental del Colegio San Carlos “para la preparación de maestros especializados en la educación de niños indígenas”. Julián Palacios ingresó inicialmente como reemplazo de uno de los profesores normalistas, Eloy Acosta, y a la muerte de Luna, a fines de ese mismo año, reemplazó a este último como jefe de la Sección Normal. (Portugal 1929: 3)

³⁸ El propio Palacios señalará después que las presiones de los sectores eclesiásticos, especialmente de un padre Aramburú que conoció cuando estudiaba en la Normal de Lima, ante el gobierno produjo que sea alejado de Puno como Inspector Escolar en Abancay (Gallegos 1993: 123).

Para 1924, el gobierno de Leguía endureció su posición con los líderes del movimiento indígena. En los años siguientes los miembros del CPDIT serán perseguidos; mientras que el gobierno se enfocó en mantener una relación paternalista con las comunidades indígenas a través del Patronato de la Raza Indígena. Sin embargo, la apuesta del gobierno por una educación pública indígena no fue recortada y contaría con la participación decisiva de algunos indigenistas puneños. En 1926, el gobierno promulgó un nuevo reglamento para escuelas rurales. El reglamento procuraba convertir a la escuela “en un centro de acción y de vida”, poniendo especial énfasis, además de “[l]os conocimientos fundamentales del primer grado de instrucción primaria común”, en los “conocimientos teórico-prácticos elementales indispensables sobre la agricultura y sus derivados, la ganadería y otras industrias y oficios locales.” En ese sentido, los objetivos de la escuela estaban encaminados en la postura general de la reforma educativa de 1920, centrado en la educación práctica y, para las escuelas en el campo, con orientación agrícola. Por otro lado, el reglamento establecía “cursos especiales para adultos, con el objeto de combatir el analfabetismo y contribuir a una mejor preparación industrial”. En ese sentido, los cursos para adultos deberían enfocarse en la eliminación del “alcoholismo, el juego y otros vicios dominantes en la totalidad y en favor de las prácticas higiénicas y morales más elevadas”. (DGE 1926a: 11-15)

En los meses siguientes a la promulgación del reglamento, se instalarán escuelas rurales en el norte, centro y sur del país. En el sur del país, la localidad designada será la comunidad de Pacastiti (entre los distritos de Asillo y San Antón, en la provincia de Azángaro). Según Portugal Catacora, la escuela de Pacastiti era “una de las pocas escuelas con carácter y orientación similar a las escuelas mexicanas”. Su director, Emilio Vera,³⁹ implementó los objetivos del reglamento: Además de la educación primaria que se impartió a los menores de edad, también organizó una escuela en las tardes para adultos, “donde los indígenas aprendían a leer y escribir, así como adquirirían muchas nuevas ideas para mejorar sus costumbres”. (Portugal 1998: 144-147) Sin embargo, la escuela es reconocida también por el importante rol que van a tomar los padres de familia dentro de la escuela y desde la escuela hacia la comunidad. Por ejemplo, desde la escuela se promovió el trabajo en las

³⁹ Nacido en Puno, Vera enseñó también en el Centro Escolar 881 en la década de 1920, siendo director Moises Yuychud, otro de los egresados de la primera promoción de la Escuela Normal de Varones de Lima de 1905, junto a Encinas, Catacora y Luna.

vías de comunicación, construyéndose las carreteras que unían Asillo con Pacastiti y con Ayaviri. Más aún, los padres de familia tuvieron una participación en la formación de la escuela: fundaron un patronato escolar que se encargó de construir la escuela. A partir de este Patronato se conformará poco después un Concejo de Defensa Patrimonial integrado por “líderes del ayllu” de Sillota, donde se ubicaba la escuela. (Portugal 1998: 148)⁴⁰

Otro ejemplo sería la Escuela Ambulante de Ilave. A instancias de Emilio Vásquez,⁴¹ la primera escuela ambulante de la zona se creó en 1929. Según Portugal Catacora, la escuela empezó a funcionar sin presupuesto y sin normativa, solo con la resolución del Ministerio que la creaba y el empeño de Vásquez, que según la resolución lo nombraba como su director. (1998: 156) Sin embargo, ya en el discurso presidencial de 1926, Leguía había venido hablando sobre la creación de las llamadas “comisiones ambulantes que deben recorrer las poblaciones indígenas, ofreciendo periodos de instrucción en un ciclo de dos años” (Leguía s/f: 23). Ese mismo año se aprobaba un reglamento para la formación de las escuelas ambulantes.⁴² Lógicamente, en el reglamento se señala como objetivo principal de la escuela ambulante la eliminación del analfabetismo, pero ponía especial énfasis en el civismo que debería irradiar la escuela: “No se pretenderá suministrar un curso de Historia, sino despertar en el pueblo elevados sentimientos de amor y admiración por nuestro país por su pasado, su presente, y porvenir, y que se formen ciudadanos honrados y laboriosos.” (DGE 1926b: 13)

⁴⁰ La mayoría de estos datos fueron consignados por Portugal, quien conversó con Vera y le fue informado sobre todos los datos aquí consignados. Véase Portugal 1998: 146.

⁴¹ Vásquez había nacido en el pueblo de Ácora. Tempranamente había quedado huérfano de padre, pero aún así su madre logró matricularlo en el mítico Centro Escolar 881, donde fue alumno de José Antonio Encinas, y después en la Escuela Normal de Puno, donde estudiará bajo la supervisión de Humberto Luna. En las décadas siguiente, Vásquez llegará a tener altos cargos dentro del Ministerio de Educación (Portugal 1998: 164).

⁴² Las escuelas ambulantes ya aparecían desde el reglamento de enseñanza primara de 1908. Las escuelas ambulantes se crearon para “atend[er] lo diseminado de la población escolar, [y] se traslada[rían] de un lugar a otro, en los campos, caseríos y chacaras, para dar la instrucción elemental”. Atento al problema que podría presentar la presencia de estas escuelas en las haciendas, el reglamento convocaba a “Los hacendados, chacareros y demás personas interesadas (...) dar toda clase de facilidades para (su) funcionamiento”. Se animaba a los maestros “sin perjuicio de seguir el Plan de Estudios vigentes (...) a ampliar aquellos conocimientos que se relacionen con las condiciones e industrias especiales del lugar”. Más aún, el reglamento establecía que para crear una escuela, el inspector distrital debía indagar “[l]a lengua que se habla generalmente” para elaborar un expediente sobre dicha creación (Ministerio 1908: 117, 130-131). Sin embargo, no se cuenta con datos que demuestren si existieron o no estas escuelas ambulantes en los años siguientes.

Antes de su creación, Vásquez había publicado su “Plan Programa de la Escuela Ambulante Indígena de Ilave” en El Comercio del Cusco y después será transcrito en el Boletín Titikaka (Vásquez 1929: s/p). Su “Plan” exponía en la primera sección una doctrina de higienización del indígena, en la manera cómo Marisol de la Cadena (2004) lo ha estudiado para los indigenistas cusqueños o Ximena Málaga (2014) lo ha visto para el mismo caso puneño a inicios del siglo XX; en la segunda, reflejaba el propósito de utilizar la escuela como herramienta para la implementación de nuevas técnicas agrícolas y ganadera, siguiendo las doctrinas de la “educación para el trabajo” (Ccahuana 2013: 64 y ss.). Sin embargo, la propuesta de Vásquez innovó en la utilización de la misma cultura indígena para insertar a los niños en la lengua española: “El folklore aimara es tan variado en sus tonalidades y tan múltiple en su fondo que la escuela puede adaptarle, y le adaptará letras de canciones castellanas escolares; esto es traduciendo a la lengua nativa, y cantándola a la vez para que así se avance en la enseñanza del lenguaje nacional que tanto nos interesa” (Vásquez 1929: s/p). Si bien la utilización de canciones en la escuela podría ser rastreada desde el método Montessori, era la primera vez que se consideraba de manera explícita la cultura andina como herramienta para la educación indígena. La utilización de esta herramienta se justificaba, para Vásquez, en que las escuelas ambulantes no disponían de tiempo suficiente como para para enseñar adecuadamente a los niños a leer y escribir, pues sólo debía durar tres meses. (Vásquez 1929: s/p)

Como se puede observar, en la formación de estas propuestas escolares los pedagogos puneños tomaron en cuenta la realidad cultural aimara. Sin duda, estos planteamientos no sólo tenían por objetivo contribuir a la expansión de la escuela, sino que consideraban que la inclusión de elementos culturales indígenas dentro de la escuela ayudaría en este proceso. ¿Pero solo será este el objetivo o, más bien, se podría hablar de un objetivo más general: utilizar la escuela para la formación de una identidad cultural indígena? Por otro lado, y siguiendo la línea argumentativa desarrollada por Marisol de la Cadena para los indigenistas cusqueños, ¿esto no podría significar, a su vez, el intento por “purificar” la identidad racial indígena según los moldes ideados por esta misma intelectual puneña? En las páginas siguientes trataremos de solucionar estas preguntas.

3.3 Una “feliz coincidencia”: La educación como límite de la ciudadanía indígena

Como se puede ver, en los primeros años de la década de 1920 la situación en Puno se hacía tirante entre las clases propietarias y los campesinos. Al parecer, los indígenas parecían construir toda una nueva visión radical de ciudadanía, al principio con la anuencia del leguismo. Como se sabe, dichas rebeliones indígenas, que sirvieron de base para la discusión actual sobre una ciudadanía alterna, no duraron mucho tiempo y fueron sofocadas sangrientamente. Sin embargo, pareciera que dichos intentos hubiesen resurgido en las primeras décadas del siglo XX y, especialmente con lo que hemos visto hasta aquí, durante el Oncenio de Leguía. En este apartado se pretende señalar cómo la educación pudo constituirse en la herramienta precisa para limitar esa visión por parte de la clase terrateniente y el estado, quienes veían con temor el discurso radical indígena que se iba construyendo a inicios del siglo XX.

El cariz centralista e indigenista que el gobierno de Leguía estaba tomando rompía la antigua alianza oligárquica-gamonal que se había construido durante la República Aristocrática, y obligó a la clase propietaria puneña a sentar una posición sobre el carácter, para ellos, interventor que estaba teniendo el gobierno leguista en la sociedad altiplánica (específicamente, el medio a través del cual se debería implementar la integración del indígena a sociedad). Apenas llegado al poder, Leguía dio impulso al Comité Pro-Derecho Indígena, el cual empezó a nombrar delegados por todo el departamento en los meses siguientes, creó una Oficina de Asunto Indígenas, que tuvo una activa labor durante los primeros años del gobierno y se convirtió en un vaso comunicante entre este y los movimientos campesinos, incluyó en su gobierno a reconocidos indigenistas como Mariano H. Cornejo, José Antonio Encinas, entre otros; y había continuado con la tradición de enviar comisiones especiales para recoger los testimonios indígenas frente a algún conflicto social específico.

La clase propietaria puneña veía con temor cómo el movimiento campesino empezaba a crear una identidad cultural y política independiente a dichos grupos de poder y con una relación mucho más estrecha con el estado. El 29 de agosto de 1922, una nutrida concentración de delegados indígenas se presentó en Puno para conmemorar el 389 aniversario de la muerte de Atahualpa. Según informaba “El Siglo” de Puno, a pesar de que muchos “propietarios” habían alarmado a la población respecto a disturbios que podrían

ocasionar la visita de los indígenas, los delegados caminaron por las calles de la ciudad “correctamente formados”, ingresaron a escuchar misa (sólo los católicos, pues “los protestantes se abstuvieron de entrar en la iglesia”) y asistieron a las conferencias que para tal motivo se organizaron por algunos profesores de primera y segunda enseñanza en el Colegio de San Carlos, tanto en “castellano, quechua, aymara”. Para las siete de la noche los indígenas ya se habían retirado, sin ocasionar ningún alboroto, y para tranquilidad de los vecinos, según el redactor del diario. (El Siglo 1922j: s/p)

En el interior del departamento, la situación también era de enorme tensión entre la población indígena y los hacendados locales. Unos meses antes, en junio de 1922, llegó al distrito de Capachica Julián Parillo en compañía de diez personas con la bandera del Tahuantinsuyo. Según comentaba el corresponsal de El Siglo, Pari y su comitiva fueron bien recibidos por el gobernador y el alcalde de Capachica, quienes llevaron la bandera a la plaza del distrito y pusieron el edificio municipal a disposición de los recién llegados. Sin duda, el movimiento autonómico más radical fue la rebelión de Huancho Lima. En 1923, los pobladores del vecino pueblo de Huancho, agobiados por los maltratos de los gamonales de la zona, y creyendo contar con el aval del gobierno central, decidieron fundar su propia capital de distrito. Sin embargo, no solo fundarán una ciudad que replicaba a la capital del país (contando con espacios para un palacio de justicia, cámaras de diputados y senadores, ministerios, etc.) sino que también tendrá sus propias autoridades, contando con, inclusive, su propio presidente, Carlos Condorena. (Ayala 1994: 171 y ss.)

Todo esto provocó la mayor exasperación de los sectores propietarios que se sintieron más que nunca atacados por el gobierno central. En una carta abierta dirigida a José Antonio Encinas, y publicada en “El Eco de Puno”, Gonzalo More denostaba de la labor realizada por la Comisión Pro-Indígena, creada por Leguía en 1920. Según More, la Comisión sólo se había enfocado en los reclamos indígenas y nunca tomó en cuenta la versión de los hacendados respecto a las acusaciones hechas por los indígenas. More rechazaba completamente que el problema indígena fuese social, ya que ellos vivían sin sociedad. Para More, el problema era estrictamente educativo: “no debieron haber mandado una comisión de abogados, sino una de pedagogos”, sentenciaría. (More 1920: s/p) Este último es importante para analizar: Para More, una estrategia válida para la redención del indígena era la educación antes que la concesión de mayores derechos sociales políticos (en algún

momento de la carta llegaba a denostar de la posibilidad de una legislación tutelar indígena que la comisión cavilaba). Una idea que era compartida también por otros miembros de la clase patronal.

La Liga de Hacendados del Sur, fundada con el propósito de constituirse en el ente gremial de respaldo a la clase propietaria, pretendía limpiar la imagen del hacendado, al cual se le señalaba como único responsable de la precaria situación indígena. La Liga también proclamaba abogar por el buen trato a los indígenas y pretendía acentuar en el debate público “las fases múltiples del problema dejando de lado las acusaciones calumniosas que hacen de todo propietario un verdugo, aunque sea un hombre íntegro y de todo indio una víctima, aunque tenga las manos destilando sangre y empuñando la tea del incendio”. Según la Liga, “[n]o es el propietario la causa eficiente del daño del indio”, sino el estado “que a pesar de cien años de vida republicana, no ha incorporado todavía, en el movimiento nacional, al quechua que alienta con las mismas costumbres y con la misma mentalidad de la época del Tahuantinsuyo”.⁴³ (LHS 1922: 4-7)

La Liga también utilizaba el memorial para atacar a aquellos que consideraban sus enemigos locales. Atacaba al servicio militar obligatorio, a los comerciantes inescrupulosos (especialmente los vendedores de alcohol, curiosamente el sector que era dominado por los mestizos), y por último -y no podía faltar- el tinterillaje y los “defensores de la raza”, en referencia a los abogados indigenistas que apoyaron al movimiento campesino y la CPDIT. Por último, la Liga se preguntaba, “¿dónde están los maestros y las escuelas que modelan la conciencia nacional?” (LHS 1922: 7) La Liga apelaba ya a la escuela como forma de control social y único medio de integración del indígena a la sociedad. La opción educacionista era aceptada, entonces, por los miembros de la Liga, quienes buscaban cerrar el debate en una diferenciación entre terratenientes “buenos” y los abusivos y explotadores gamonales. (De la Cadena 2004: 130) En ese sentido, los hacendados estaban decididos a aceptar la opción cultural de la redención indígena y obviar cualquier propuesta económica relacionada a la discusión sobre la propiedad del terreno.

⁴³ También culpaba a las autoridades, a los ministros de la religión del estado e incluso a los evangelistas, “que ahondan el mal destruyendo en el espíritu infantil de los indios, no solo su catolicidad deformada, sino también, los vínculos necesarios para su desarrollo colectivo, sembrando el odio y la anarquía individual”. (LHS 1922: 7)

Las autoridades leguístas también dirigían sus discursos hacia ese sentido: En un viaje a la provincia de Huancané en julio de 1922, el prefecto de Puno y el comisionado escolar “dirigieron fervorosas oraciones a los indios, recomendándoles instruirse, educarse, respetar a las autoridades y vecinos y tratar de verdaderos ciudadanos del Perú” (El Siglo 1922f: s/p). No es difícil imaginar que el leguismo, con su deseo de controlar las relaciones entre el estado y los sectores populares, también podía coincidir en que la educación podría ser una nueva vía, y quizá la mejor, para construir esta relación. Alejada del radicalismo campesino y las propuestas más autonómicas que planteaba la llamada “legislación tutelar”, la escuela podría ser un medio en el cual podría ser mucho más fácil de controlar esta relación estado-ciudadano.

El intento de los sectores propietarios y de algunas autoridades del gobierno en centrar la discusión sobre la redención indígena en un problema estrictamente educativo era rechazada por el indigenismo liberal, que defendía una visión material del problema centrada en el problema de la tierra. En 1915, José Capelo, integrante de la Asociación Pro-Indígena, se manifestaba en contra de la opción educacionista: “No deja de ser ridículo el tema de educar al indígena, so pretexto de hacer con ello la liberación a la raza. Suponen los que sostienen tal tesis, que los indígenas han menester de educación sui generis, especial, como si fueran hombres de clase degenerada, cretinos, imbéciles pro natura, o quizá ciegos, sordos o algo así”. Para Capelo, amparado en conceptos positivos de progreso social, sólo el desarrollo de libertad y la justicia social distinguía la evolución de los grupos humanos: “El indígena es un hombre como cualquiera y la diferencia por raza, no la sostiene hoy persona alguna de mediana cultura. Los hombres se distinguen solamente por la dosis de libertad y justicia que les acuerda la organización social a la que pertenecen.” (Citado en Kapsoli 1980: 76)

Año después, el mismo Ezequiel Urviola retomará las críticas a la opción educacionista como la única vía de redención indígena. En 1922, envió, junto a otros representantes indígenas, un memorial a la Cámara de Diputados. Si bien se presentó como “apoderado general y defensor del aborigen y miembro fundador del Concejo de Defensa e Instrucción Indígena del departamento de Puno”, era drástico en señalar que “[e]l trascendental e importante Problema Indígena no solo es complejo en la parte pedagógica, social, labor antialcohólica, de higienización e industrialización, sino aún es más delicado y grave en la

parte jurídica.” (Citado en Kapsoli 1974: 148) Si bien confiaba en la educación como medio de redención indígena, acusaba la indefensión legal en la cual se encontraban los indígenas frente a los gamonales, quienes se habían apoderados de sus tierras, abusando de ellos.

En conclusión, el temor de las ciudades ante las rebeliones campesinas era quizá la expresión de las ciudades ante el poder del campo (Flores 1986: 264). Se buscaba una relación entre todos los levantamiento con un gran guerra de razas. De allí que la aparición del Comité Pro-Tahuantinsuyo junto con el “Falso Inca” también atemorizó a muchos intelectuales ciudadanos, pues atentaba contra la idea de ciudadanía que pretendía construir desde las ciudades. En Puno dicho intento se resolvió a través de la opción educacionista, pero después de haberse presentado otras propuestas más autónomas. Los primeros intentos, vistos en el segundo capítulo, plantearon una mayor libertad por parte de los indígenas para organizar su sociedad, y establecieron una posición casi igualitaria con los otros grupos sociales relacionados con el estado. En ese sentido, estas medidas fueron contundentemente atacadas por parte de la clase propietaria y algunos sectores del estado (los militares, para el caso de la guardia civil). El gobierno de Leguía, que en principio dio espacio y esperanza para que pudieran desarrollarse estas propuestas, al ver su radicalización decidió tomar mayor participación en el escenario y apostar por una propuesta educacionista, la cual será seguida por una parte del indigenismo puneño y, quizá a regañadientes, por parte de la clase propietaria.

3.4 Limitaciones estatales y élites regionales: Los problemas de la opción educacionista

Si bien para las primeras décadas del siglo XX la información demográfica sobre la región sur andina es dispersa e incompleta, los datos del censo de 1940 arrojaban mayores certezas sobre los cambios demográficos que fue experimentando el sur andino durante esas décadas. Lo más resaltante era comprobar que en la Sierra Sur la población había decrecido de un 52% del total nacional en 1850 hacia un 35% en 1940; un lento pero constante proceso de migración hacia la costa, que, en cambio, había crecido de 18% a un 31% en el mismo lapso de tiempo. Sin embargo, el tamaño de la población indígena siguió invariable frente a los otros grupos raciales durante esta época, pasando de un 61% en 1876 a un 60%

en 1940. (Cosamalón 2011: 34, 49) Más aún, en provincias como Azángaro más del 95% de la población era considerada indígena (Jacobsen 2013: 57). Lamentablemente, panorama social tampoco había cambiado: los aún inconstantes y limitados esfuerzos de los gobiernos centrales durante la primera mitad del siglo XX hicieron que el analfabetismo casi se mantuviera invariable en esa región: si bien en el lapso de 1876 a 1940 este decayó en todos los departamentos del Perú, en la Sierra Sur la caída fue muy tímida. Puno seguía siendo uno de las regiones del país con mayor tasa de analfabetismo, junto a Ayacucho, incrementando la correlación entre analfabetismo y población indígena (Cosamalón 2011: 57).

Pero, si bien la opción educacionista resultó siendo la respuesta consensuada entre el estado, la élite e indígenas, ¿por qué esto no significó el inicio de una etapa de expansión de la educación sobre las comunidades campesinas (al menos en la zona altiplánica)? La respuesta es variada, y para ello se tendría que reparar en cada uno de los actores de este proceso. Por un lado, el estado tenía toda una serie de dificultades para manejar internamente el complicado proceso de la expansión de la educación indígena. Si bien el gobierno leguista confió en expertos educadores para liderar el proceso educativo en la zona, esto no significó que estuviera libre de conflictos con los mismos maestros de la zona.

La presión de algunos miembros de la Iglesia católica contra el pedagogo adventista Julián Palacios forzó a intercambiar su puesto de auxiliar regional con el estadounidense Alexander Willey (Gallegos 1994: 123). Sin embargo, Willey tendría algunos problemas con los maestros de la zona, quienes llegaron a publicar una queja pública contra el auxiliar: Además de acusarlo de no resolver ninguna de las ingente cantidad de quejas que recibía, los maestros criticaban su decisión de juntar a los niños de segundo año del centro escolar de varones con los de la escuela de niños de la localidad (El Siglo 1922k: s/p). Probablemente, el problema que esto podría ocasionar a los maestros es que la fusión del personal docente llevaría a la reducción del personal docente. Sin embargo, el auxiliar Willey no se quedó callado y en los días siguientes publicó una respuesta a sus detractores. Señaló la existencia de un gran desbalance en el número de matriculados por escuelas, con algunas que podían pasar del ciento de matriculados y otras con muy pocos alumnos (El

Siglo 1922l: s/p) Aun así, los maestros continuamente criticaron las decisiones del gobierno central por reducir su número. (El Siglo 1924: s/p)

En ese sentido, Willey parecía seguir la recomendación del director regional de Enseñanza, Gleen Caulkins, de reducir el número de escuelas con poco alumnado y fusionarlo con otras escuelas. Caulkins, en una de sus primeras entrevistas para los diarios sureños, señaló repetidamente su preocupación por la estrechez de su presupuesto e hizo depender el éxito de su administración en la capacidad de conseguir financiamiento por parte de las autoridades nacionales y locales: “Mi plan de reforma depende exclusivamente de los fondos que disponga para tal objeto la Dirección Regional y además depende también de la ayuda que presten las autoridades” (El Siglo 1922m: s/p). El problema de los fondos para la educación pública será una triste y permanente realidad en el estado peruano. Con un gobierno interesado más en expandir un gran programa de obras públicas, los presupuestos para educación durante el Oncenio se mantuvieron invariables respecto a la época de la República Aristocrática, mientras que los montos asignados para el Ministerio de Fomento se multiplicaron por dos, en promedio (Portocarrero 1992: 111).

De ahí que la expansión de escuelas públicas sobre las comunidades campesinas sea bastante exigua durante el Oncenio. Si bien la población escolar aumentó al doble desde 1920 a 1933, el número de escuelas se mantuvo casi invariable durante esos mismos años⁴⁴ (Contreras 1996: 38-39). En 1933, un grupo de profesores de la provincia de Melgar aprovecharon sus vacaciones en hacer un censo escolar en su localidad, arrojando una decepcionante cifra de presencia escolar: de 5, 318 niños en edad escolar, solo 1,299 estaban matriculados en las escuelas públicas de la provincia. Es decir, solo el 24% de la población infantil en edad escolar de Melgar asistía a las 15 escuelas que tenía la provincia. (Portugal 1933: 5)

La situación salarial y laboral también dejó muchos argumentos para la crítica docente contra el gobierno. Ya en 1926, el profesor cusqueño Jorge Acurio retrataba la precaria situación los profesores de las escuelas provincia:

“Las escuelas de cordillera, ubicadas a una altura de 14 a 16 mil pies, tienen que servirse forzosamente de maestros indígenas, tan mal preparados o improvisados. El

⁴⁴ No así el número de maestros, que sí aumentó (Contreras 1996: 39).

salario reducido, el rigor del clima, la enorme importancia a los centros poblados de donde hay necesidad de proveerse de los medios de subsistencia, la dificultad de los caminos y otras circunstancias bien conocidas, se alzan como obstáculo insuperable para la provisión de aquellas escuelas con preceptores capacitados y aun para una acción eficaz de las autoridades.” (Acurio 1926: 9)

Por otro lado, los docentes tampoco eran un gremio sólido y unificado. Las diferencias entre normalistas y auxiliares llevaban a una serie de críticas de los primeros hacia los segundos. Más aún, las escuelas libres (particulares) regentadas por indígenas y que se dedicaban a la enseñanza primaria era fuertemente criticado por los normalistas. En la exposición de su Plan Programa para las escuelas ambulantes que formaría a finales de la década de 1920, Emilio Vásquez se quejaría ante la aparición de escuelas primarias dirigidas por licenciados del Ejército o de “mujeres con deseo de comerciar”, pero con tan corta vida que “solo duran un año y después están en el desfile de 28 de julio”, debido a la falta de pagos o a que “el maestro se ha aburrido encontrándose con problemas pedagógicos que no puede resolver por falta de capacidad profesional y acaso mental”. (Vásquez 1929: s/p) Más aún, Acurio relacionaba estos cobros de las escuelas particulares con la serie de imposiciones monetarias que los gamonales cobraban a los indígenas, como la “pintaza”.

Para Acurio, los maestros

no pueden hacer otra cosa que imitar de manera grotesca la labor efectuada con ellos por los preceptores de distrito, ineptos en el noventa por ciento de los casos; realizando un trabajo primitivo, netamente mecánico: el aprendizaje del alfabeto de un idioma que no es el del alumno, la recitación defectuosa de alguna oración religiosa y el trazado de unas cuantas letras de imprenta. Como todo esto no puede dar ningún resultado provechoso, no solamente acabará por aburrir al padre de familia, también concluirá por hacer odiar la escuela con el alumno, sometido a una disciplina absurda, opuesta a la amplia libertad en que se cría [sic]” (Acurio 1926: 9).

Sin duda, las diferencias raciales y de clase jugaron un papel importante dentro el diverso grupo de docentes durante el Oncenio de Leguía. En ese sentido, esto parecía reproducir la serie de jerarquización y estereotipos que los grupos blancos y mestizos a favor de la educación indígena pretendían establecer sobre los sectores indígenas que podían

disputarse su rol de grupo dirigente, tal como Marisol de la Cadena lo ha visto para el caso indigenistas liberales y radicales durante esta misma época (2004: 105 y ss.).⁴⁵

Por último, y como no podía ser de otra manera, la presencia de los gamonales seguía representando un enorme obstáculo para la expansión de las escuelas indígenas. La mayoría de memoriales y cartas publicadas en los diarios de la época por los campesinos retrataban las atrocidades cometidas por los gamonales en un intento por sabotear las escuelas indígenas en sus localidades. En 1921, un balance de sobre la escuela rural, publicada en la revista arequipeña Escuela Contemporánea, arrojaba un triste panorama:

Las escuelas rurales, doloroso es decirlo, no existen, o si funcionan las personas llamadas a prestarles apoyo son las primeras en deprimirlas. Creen los hacendados o gamonales de provincias que estos establecimientos son contrarios al desenvolvimiento y progreso de sus capitales, y como tal desdeñan la instrucción, sin tener en cuenta que el florecimiento de las industrias y su mayor progreso dependen incuestionablemente del mayor desarrollo e impulso que se dé a la instrucción en los pueblos. (La Escuela Contemporánea 1921: 6)

Lamentablemente, en los años siguientes el panorama no variaría. En 1923, Ezequiel Urviola enviaba una petición parecida ante el mismo ministerio. Urviola, como “apoderado general y defensor de la aborígen y miembro fundador del Concejo [sic] de Defensa e Instrucción Indígena del departamento de Puno”, denunciaba los atropellos al que habían sido sometidos los indígenas puneños por los gamonales de la región, los cuales “[n]o permiten que tengamos escuelas, que hemos puesto en nuestras parcialidades, sin gravar al fisco, por nuestra cuenta, allí con pretexto de sublevaciones echan látigos a nuestros hijos y encarcelan a sus padres” (citado en Kapsoli 1974: 148).

⁴⁵ A pesar de todo, en los años siguientes los maestros lograrían poco a poco vencer esas diferencias y construir las bases para una identidad gremial. Para 1931 ya se habían formado algunos sindicatos de maestros, como el de la provincia de Melgar (Portugal 1934: 5) y en 1933 se promovió la formación de la Federación Departamental de Puno (El Educador Andino 1933: 3-4).

Conclusiones

Podemos ver, entonces, cómo la formación del circuito económico terminó transformando no solo la sociedad sureña, sino que también promovió la discusión intelectual del indígena en esa región. Esta discusión no solo se produjo entre grupos indigenistas de clase media alta, sino que, en el caso de Puno, consideró también a grupos provenientes de los sectores populares. Estas características propias del indigenismo puneño determinarán, en los años siguientes, la formación de una propuesta particular en la relación entre las comunidades indígenas y el estado. El panorama singular del campesinado puneño y su relación con el indigenismo puneño llevaron a la postulación de distintas propuestas que representaron la maduración de un discurso especial de ciudadanía indígena. Tanto la legislación tutelar como la formación de la guardia civil indígena fueron parte de estos intentos, dentro del marco de apertura hacia el indigenismo durante el Oncenio de Leguía. Sin embargo, ambas propuestas serán desechadas dada la amenaza que representaba hacia la relación clientelista que se establecería entre el estado leguista y los sectores campesinos, en el primer caso, y los reparos que originaría dentro de los distintos cuerpos del estado la inclusión de los grupos indígenas al mismo nivel que los otros grupos sociales que componían la sociedad peruana, en el caso de la guardia civil indígena. En ambos casos, la presencia de los indigenistas puneños será importante.

Sin embargo, la educación se había presentado ya desde la misma constitución del país como una vía de regeneración del indígena. En ese sentido, tanto el estado como las élites apostaban en la educación como única vía, evitando los problemas sociales que podrían significar la igualación de los indígenas con los demás grupos sociales. Las comunidades indígenas también habían apostado por la vía educativa, pero en medio de los obstáculos que se les planteó a las otras vías de integración, como la guardia civil o la legislación tutelar, las comunidades apostaron con mayor interés por la educación. De ahí que la educación fuese el único camino permitido para la inclusión de las comunidades indígenas y en la cual los indigenistas también intervinieron como intermediarios locales entre el

estado y las comunidades campesinas. En la segunda mitad de la década de 1920, el Estado intervendrá con mayor peso en la educación a través de la reglamentación de la educación pública, sea mediante las escuelas ambulantes y las escuelas rurales. La mayor presencia del estado ayudaría a establecer esta mayor relación entre estado y sectores populares, evitando a los líderes campesinos, tal como se manejaba el leguismo para estos años. Los indigenistas, a pesar de la persecución leguista a algunos importantes miembros del grupo, como José Antonio Encinas, lograron insertarse dentro de la estructura estatal educativa en estos años y dirigir el proceso de intervención por parte del estado en la educación regional. En ese sentido, los indigenistas puneños lograron aprovechar dichos espacios para experimentar algunas de las propuestas ya que habían venido elucubrando sobre la educación indígena: la enseñanza bilingüe. Sin embargo, las deficiencias propias del estado (su incapacidad de supervisar el correcto desarrollo de las escuelas que se iban expandiendo en el departamento, la falta de un mayor presupuesto, etc.) y el desinterés por parte del gobierno leguista (ya que no se articuló una política clara hacia la educación indígena) concluyeron en un proyecto fallido respecto a la expansión de la alfabetización en Puno.

Pero, ¿buscaron elaborar los indígenas puneños un discurso alternativo de ciudadanía? Más que uno alternativo, este sería un discurso propio de ciudadanía. Frente a los intentos por parte de la élite limeña por formar un estado-nación, y alejados del posterior debate entre hispanistas e indigenistas que se realizaría en las siguientes décadas, los movimientos campesinos buscaban una relación directa y propia con el estado, del mismo nivel que ya lo tenían los otros grupos sociales, como los hacendados o los grupos mestizos ciudadanos. Esta relación permitía no solo el ejercicio de ciertos derechos (como la existencia de autoridades indígenas), sino también ser considerados parte integral de la nación peruana. Para ellos, la relación estado-ciudadano indígena formaría parte, entonces, de la concepción de ciudadanía. En esa situación, los indigenistas puneños jugaron un papel de intermediario entre estado y comunidades indígenas, dada la incapacidad del gobierno leguista de establecer una relación directa con dichas comunidades en la primera mitad del Oncenio. En la segunda mitad, el estado leguista intentó afirmar su poder sobre las cada vez más “audaces” propuestas indígenas, eliminando la dirigencia hostil y moldeando esa relación estado-indígenas a través de la educación. En consecuencia, esto representó el abandono entre los indigenistas puneños de las propuestas económicas hacia unas más culturalistas

que señalará después Marisol de la Cadena en su brillante trabajo “Indígenas mestizos” (2004).

Bibliografía

Fuentes primarias

ABARCA ARIAS, José Luis

1919 *Proyecto de ley tutelar de la raza indígena*. Tesis para optar al grado de Doctor en Jurisprudencia. Arequipa: Universidad del Gran Padre San Agustín

ACURIO, Jorge

1926 “Las escuelas libre indígenas”. *El maestro contemporáneo*. Sicuani, año 1, número 2, pp. 9-12.

ARCHIVO PARTICULAR DEL PRESIDENTE AUGUSTO B. LEGUÍA (APPABL)

1922 *Un borrador de un Decreto Supremo emitido por el Presidente de la República en referencia a la solicitud de las comunidades indígenas para la entrega de planos para la construcción de locales para escuelas*. Lima, 26 de mayo de 1922

ARCHIVO REGIONAL DE PUNO (ARP)

1921a *Prefectura 1921-1930: Legajo 442*.

1921b *Prefectura 1921-1930: Legajo 444*.

1922 *Prefectura 1921-1930: Legajo 450*.

ARENAS, Eduardo

1921 *Mensaje que el Prefecto del Departamento de Puno [...] presente a consideración del Congreso Regional del Sur en su tercera legislatura*. Arequipa: Tip. Cáceres.

ARGAMA, Manuela

1912 *Memorial de Manuela Argama en nombre de los indígenas del ayllu de Vallatani (Puno) denuncia a los dependientes de Agustín Tovar de haberles despojado de terrenos, ganado y por maltratados y trabajos forzados*. Biblioteca Nacional del Perú. Sección Manuscritos. Puno, 19 de agosto de 1912.

CÁCERES BEDOYA, Manuel

1918 *La reforma de la legislación y la raza indígena*. Tesis de doctorado en Jurisprudencia. Arequipa: Universidad del Gran Padre San Agustín, Facultad de Jurisprudencia.

CCALMA, Anastacio

1923 “Trabajo de indígenas”. *El Siglo*. Puno, 5 de junio de 1923, s/p.

CHAMBILLA, José Antonio y otros

1902 *Tercer Memorial*. Biblioteca Nacional del Perú. Sección Manuscrito. Puno, 4 de julio de 1902.

CHUQIWANQA, Francisco

1928 “Ortografía indoamericana”. *Boletín Titikaka*, tomo II, número XXV, s/p.

COMISIÓN ESPECIAL DE INSTRUCCIÓN

1913 *Proyecto de ley orgánica de instrucción primaria y secundaria y exposición de motivos*. Lima: La Opinión Nacional

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

1903 *Diario de los Debates de la Cámara de Diputados. Legislatura Ordinaria de 1903*. Lima: Imprenta de El Comercio

CORNEJO, Mariano H.

1910 *Sociología General*. Madrid: Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández.

DIANDERAS, Antonio

1922a “Guardia Peruana de Indígenas”. *El Siglo*. Puno, 25 de julio de 1922, s/p.

1922b “Jefatura Militar”. *El Siglo*. Puno, 4 de agosto de 1922, s/p.

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA (DGE)

1926a *Reglamento para las escuelas rurales*. Lima: Edit. Garcilaso

1926b *Reglamento de escuelas ambulantes*. Lima: Edit. Garcilaso

ENCINAS, José Antonio

1920 *Contribución a una legislación tutelar indígena*. Lima: C. F. Southwell

EL EDUCADOR ANDINO

1920 “Editorial”. *El Educador Andino*, año 2, número 2, pp. 3-4.

EL ECO DE PUNO

1920a “En favor del indio”. *El Eco de Puno*. Puno, 21 de septiembre, s/p.

1920b “La labor de la Comisión Pro Indígena”. *El Eco de Puno*. Puno, 28 de julio, s/p.

1920c “Comisión Pro-Indígena”. *El Eco de Puno*. Puno, 13 de septiembre, s/p.

1916 “A los pueblos de la nación”. *El Eco de Puno*. Puno, 14 de julio, s/p.

EL SIGLO

1924 “Protesta de maestros”. *El Siglo*. Puno, 21 de marzo de 1924, s/p.

1923b “Escuela Indígena de Tolapalca”. *El Siglo*. Puno, 14 de agosto de 1923, s/p.

1923a “Importantes acuerdos”. *El Siglo*. Puno, 27 de junio de 1923, s/p.

1922m “Educación Nacional.- Reportaje hecho por La Región al doctor Glenn W. Caulkins”. *El Siglo*. Puno, 15 de diciembre de 1922, s/p.

1922l “Dirección Regional de Instrucción”. *El Siglo*. Puno, 14 de diciembre de 1922, s/p.

1922k “Un Pedagogo que no resulta”. *El Siglo*. Puno, 12 de diciembre de 1922, s/p.

1922j “Muerte de Atahualpa”. *El Siglo*. Puno, 7 de septiembre de 1922, s/p.

1922i “Garantías a los indios”. *El Siglo*. Puno, 7 de septiembre de 1922, s/p.

1922g “Las fiestas patrias”. *El Siglo*. Puno, 2 de agosto de 1922, s/p.

1922f “Provincia de Huancané”. *El Siglo*. Puno, 27 de julio de 1922, s/p.

1922e “Del Tahuantinsuyo”. *El Siglo*. Puno, 19 de julio de 1922, s/p.

1922d “Lo que pasa en Capachica”. *El Siglo*. Puno, 8 de julio de 1922, s/p.

1922c “Comités Pro-Indígenas”. *El Siglo*. Puno, 16 de junio de 1922, s/p.

1922b “Comités Pro-Indígenas”. *El Siglo*. Puno, 9 de junio de 1922, s/p.

- 1922a “Comités Pro-Indígenas”. *El Siglo*. Puno, 5 de junio de 1922, s/p.
 1921a “De Primera Enseñanza”. *El Siglo*. Puno, 24 de diciembre de 1921, s/p.
 1921b “Dirección de S. Carlos”. *El Siglo*. Puno, 26 de septiembre de 1921, s/p.
 1921c “Congreso Regional del Sur”. *El Siglo*. Puno, 20 de julio de 1921, s/p.
 1919a “Club Juventud Leguista”. *El Siglo*. Puno, 15 de marzo de 1919, s/p.
 1919b “Independientes”. *El Siglo*. Puno, 13 de febrero de 1919, s/p.
 1919c “Bolshevikis”. *El Siglo*. Puno, 14 de febrero de 1919, s/p.
- GÓMEZ DE LA TORRE, Francisco
 1916a “Concurso jurídico”. *El Derecho*. Arequipa, año III, tomo III, número 21, pp. 373-375
 1916b “Ley tutelar del indio”. *El Derecho*. Arequipa, año III, tomo III, número 17, pp. 59-60.
- LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA
 1921 “Informe”. *La escuela contemporánea*, año V, número 31, 1-8.
- LA SIERRA
 1923 “Academia de la Lengua Quechua”. *La Sierra*. Cusco, año XIV, número 8, p. 50.
- LEGUÍA, Augusto B.
 s/f *Mensaje del Presidente de la República, Augusto Bernardino Salcedo, ante el Congreso Nacional, el 28 de julio de 1926*. Lima: Congreso de la República del Perú. Consulta: 10 de junio de 2017
http://www4.congreso.gob.pe/museo/mensajes/Mensaje_1926.pdf
- LIGA DE HACENDADOS DEL SUR (LHS)
 1922 *Memorial relativo a la Cuestión Indígena que la Liga de Hacendados eleva al Supremo Gobierno*. Arequipa: Tipografía S. Quiroz
- LUNA, Humberto
 1910 “Reformas de la Enseñanza Indígena”. *La Sierra: Órgano de la Asociación Universitaria*. Cusco, año 1, número 1.
 1911 “Educación Regionalista”. *Cuestiones educativas: enseñanza regional, magisterio nacional, educación indígena, educación de la mujer*. Cusco: Tip. Americana.
 1923a “Proposición para el establecimiento de la enseñanza industrial en las escuelas.” *La Educación Peruana*. Huancayo, año 1, número 1.
- McKNIGHT, J. A.
 1922 “¿En qué idioma deberíamos enseñar al indio?”. *La Escuela Moderna: Revista mensual de Pedagogía*. Lima, año IV, número 5, pp. 145-157.
- MINISTERIO DE JUSTICIA, CULTO, INSTRUCCIÓN Y BENEFICENCIA
 1908 *Reglamento general de instrucción primaria*. Lima: Lit. y Tip. Carlos Fabbri.
- MONTERO, Carmen
 1990 *La escuela rural: Variaciones sobre un tema*. Lima: FAO

- MORE, Federico
 1886 *Memoria que presenta al señor Ministro de Estado en el Despacho de Gobierno, Policía y Obras públicas, el Prefecto del Departamento D. Federico More*. Puno: Impr. del Estado
- MORE, Gonzalo
 1920 “Carta abierta al Dr. José Antonio Encinas: La labor de la Comisión Pro-Indígena en Puno”. *El Eco de Puno*, 21 de septiembre de 1920.
- PALACIOS, Julián
 1929 “La Pedagogía de Mayku Qqapa y Mamma Ojllu”. *Boletín Titikaka*, Tomo II, nro XXIII
- PALAO, Alejandro
 1922a “Guardia Peruana”. *El Siglo*. Puno, 12 de agosto de 1922, s/p.
 1922b “Guardia Peruana”. *El Siglo*. Puno, 2 de agosto de 1922, s/p.
- PAURO CUTIPA, Norberto
 1915 “Carta pública contra el hacendado Bienaventurado Grimaldo”. *El Siglo*. Puno, 6 de febrero.
- PORTUGAL C., José
 1915 “Apuntes históricos de la Sección Normal”. *Boletín de la Sección Normal: Vocero de los estudiantes de la Sección Normal del Colegio Nacional “Sa Carlos”*. Puno, Año 1, número 1, pp. 2-3.
- PRADO, Javier
 1915 *El problema de la enseñanza*. Lima: Imprenta E. Moreno
 1941 *Estado social del Perú durante la dominación española: Estudio Histórico-Sociológico*. Lima: Imprenta Gil, S.A.
- PERÚ
 1920 *Ley orgánica de enseñanza: promulgada por el Poder Ejecutivo en cumplimiento de la Ley No. 4004*. Lima: Impr. Americana
- PINEDA ARCE, Eduardo
 1915a “Pro Federación”. *El Siglo*. Puno, 17 de junio.
 1915b “La descentralización”. *El Siglo*. Puno, 26 de junio.
- PORTUGAL, José
 1934 “El Sindicato de Maestros de la provincia de Melgar: 1931 a 1934”. *El Educador Andino*, año 2, números 5 y 6, pp. 5-8.
 1933 “La provincia de Melgar en su aspecto pedagógico”. *El Educador Andino*, año 1, números 2, pp. 4-7.
- QUIROGA, Manuel A.

- 1920 *Proyecto de legislación indígena*. Arequipa: S. Quiroz
- RAMIRES, Claudio
 1923 *Carta de Claudio Ramires, representante indígena de todos los comunarios del distrito de Ilave, al ministro de Fomento*. Biblioteca Nacional del Perú, sección Manuscritos. Lima, 23 de enero de 1923
- ROCA, Erasmo
 1935 *Por la clase indígena*. Lima: Pedro Barrantes Castro
- SALAZAR Y OYARZABAL, Juan de Dios
 1913 *Memoria que el Prefecto de Puno Dr. J. de D. Salazar Oyarzábal presenta al Supremo Gobierno, 1905*. Lima: Empr. Tipográfica
- SAÉNZ, Moisés
 1933 *Sobre el indio peruano y su incorporación al medio nacional*. México D.F.: Publicación de la Secretaría de Educación Pública.
- SUAÑA, Genuario
 1923 “Clamor general”. *El Siglo*. Puno, 18 de junio de 1923, s/p.
- VÁSQUEZ, Emilio
 1929 “Plan Programa de la Escuela Ambulante Indígena de Ilave”. *Boletín Titikaka*, tomo II, nro. 31, s/p.
- VILLARÁN, Manuel Vicente
 1998 *Lecciones de derecho constitucional*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
 1962 “El factor económico en la educación nacional”. En *Páginas Escogidas*. Lima: Talleres gráficos P. L. Villanueva, pp. 327-342.
 1899 “Las profesiones liberales en el Perú”. En *Páginas Escogidas*. Lima: Talleres gráficos P. L. Villanueva. 1962, pp. 307-326.
- YARLEQUÉ, Manuel
 1920 *La Raza Indígena*. Lima: s/e.
- ZULEN, Pedro
 1915a “Entre los aimarás de Chucuito”. *El Siglo*. Puno, 16 de febrero, s/p.
 1915b “Pro Indígena”. *El Siglo*. Puno, 10 de mayo, s/p.
- Fuentes de consulta**
 ALAPERRINE-BOUYET, Monique
 2007 *La educación de las elites indígenas en el Perú colonial*. Lima: IFEA
- ALJOVÍN DE LOSADA, Cristóbal y Nils JACOBSEN
 2007 “En pocas y en muchas palabras: Una perspectiva pragmática de las culturas políticas, en especial para la historia moderna de los Andes”. En: ALJOVÍN DE

LOSADA, Cristóbal y Nils JACOBSEN (editores) *Cultura política en los Andes*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos / Embajada de Francia en el Perú / Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 13-40

ÁLVAREZ CALDERÓN, Annalyda

2009 *Pilgrimages through mountains, deserts and oceans: The quest for indigenous citizenship (Puno 1900-1930)*. Tesis para sustentar el grado de PhD. New York: Stony Brook University

2005 “‘Es justicia lo que esperamos de Su Excelencia’: Política indígena en Puno (1901-1927)”. En DRINOT, Paulo y Leo GARÓFALO (editores). *Más allá de la dominación y la resistencia: estudios de historia peruana, siglos XVI-XX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 312-341.

AMES ZEGARRA, Marty

2009 *El Oncenio de Leguía a través de sus elementos básicos (1919-1930)*. Tesis de licenciatura en Historia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

ANTROBUS, Pauline

1997 *Peruvian art of the Patria Nueva, 1919-1930*. Tesis para sustentar el grado de PhD. Colchester: Universidad de Essex

ARMAS, Fernando

1998 *Liberales, protestantes y masones: modernidad y tolerancia religiosa: Perú siglo XIX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ARROYO REYES, Carlos

2005a “La cruzada indigenista: Pedro S. Zulen y la Asociación Pro-Indígena”. Ciberayllu. Consulta: 23 de agosto de 2017.

http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/CAR_CruzadaIndigenista.html

2005b Nuestros años diez: la Asociación Pro-Indígena, el levantamiento de Rumi Maqui y el incaísmo modernista. Buenos Aires: LibrosenRed

2004 “La experiencia del Comité Central Pro-Derecho Indígena Tahuantinsuyo” *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Tel Aviv, Vol. 15, Nro. 1

AYALA, José Luis

1994 *El presidente Carlos Condorena Yujra*. Lima: Editorial San Marcos

1990 *Yo fui Canillita de José Carlos Mariátegui. (Auto)biografía de Mariano Larico Yujra*. Lima: Kollao, Editorial Periodística S.C.R. Ltda.

BASADRE, Jorge

1981 *La vida y la historia: ensayos sobre personas, lugares y problemas*. Lima: Tall. Industrial Gráfica.

2005 *Historia de la República del Perú*. Lima: Editorial El Comercio, 16 tomos.

- BAUD, Michail
2003 *Intelectuales y sus utopías: Indigenismo y la imaginación de América Latina*. Amsterdam: Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos
- BENDEZÚ AYBAR, Edmundo
1993 *Literatura Quechua*. Caracas: Biblioteca Ayacucho
- BROWN, Kendall
2008 *Borbones y aguardiente: la reforma imperial en el sur peruano. Arequipa en vísperas de la Independencia*. Lima: Banco Central de Reserva del Perú
- BURGA, Manuel y Wilson REATEGUI
1981 *Lanas y capital mercantil en el Sur: La Casa Ricketts, 1985-1935*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- BURGA, Manuel y Alberto FLORES GALINDO
1994 “Apogeo y crisis de la República Aristocrática”. En: *Obras completas*. Lima: Sur, Casa de Estudios del Socialismo
- BUSTAMANTE OTERO, Luis Humberto
1987 *Mito y realidad: Teodomiro Gutiérrez Cuevas o Rumi Maqui en el marco de la sublevación campesina de Azángaro (1915-1916)*. Tesis para optar al grado de Bachiller en Humanidades con mención en Historia. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- CAMACHO ARANGO, Carlos
2016 “Relaciones entre civiles y militares durante el Oncenio de Augusto Leguía (Perú, 1919-1930).” *Historia Crítica*. Bogotá, número 60.
- CCAHUANA CÓRDOVA, Jorge Alberto
2013 ‘Según las capacidades intelectuales de cada uno’: *Estado, élites y educación indígenas a inicios de la República Aristocrática*. Tesis para optar al grado de licenciado. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- CHANG-RODRIGUEZ, Eugenio
2009 “José Carlos Mariátegui y la polémica del indigenismo”. En: *América sin nombre*, no. 13-14, pp. 103-112
- CHATTERJEE, Partha
2007 *La nación en tiempo heterogéneo*. Lima: SEPHIS/CLACSO/Instituto de Estudios Peruanos
- CHIARAMONTI, Gabriella
2000 “Construir el centro, redefinir al ciudadano: restricciones del sufragio y reforma electoral en el Perú de finales del siglo XIX”. En *Legitimidad, representación y alternancia en España y América Latina: las reformas electorales (1880-1930)*.

México: Fideicomiso Historia de las América - El Colegio de México - Fondo de Cultura Económica, pp. 230-261.

CONTRERAS, Carlos

2012 *La economía pública en el Perú después del guano y del salitre*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

1996 *Maestros, mistis y campesinos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

COSAMALÓN, Jesús

2008 “Identidad nacional y americanismo en el pensamiento de Manuel González Prada”. En: AGUIRRE, Carlos y Carmen MC EVOY (eds.) *Intelectuales y poder: Ensayos en torno a la república de las letras en el Perú e Hispanoamérica (ss. XVI-XX)*. Lima: Institut Français d'Études Andines - IFEA; Instituto Riva-Agüero, pp.255-280

2011 “Población y mercado laboral, 1827-1940”. En: CONTRERAS, Carlos (ed.) *Compendio de Historia Económica del Perú IV: Economía de la primera centuria independiente*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos-BCRP, pp. 19-92.

COTLER, Julio

1978 *Clases, estado y nación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CUETO, Marcos

1997 “Nación, Ciencia y Salud: investigación médica en los Andes y la construcción de una patología de las alturas.” *El regreso de las epidemias: Salud y sociedad en el Perú del siglo XX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CUTIPA LUQUE, Wilmer B.

2011 “Gamaliel Churata, itinerario vital”. *Ahayu*, año 1, nro. 1, pp. 3-8.

DAVIES, Thomas Jr.

1974 *Indian Integration in Peru: A Half Century of Experience, 1900-1948*. Lincoln: University of Nebraska

DE LA CADENA, Marisol

2004 *Indígenas mestizos: Raza y cultura en el Cusco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos

DEGREGORI, Carlos Iván

2010 *El surgimiento de Sendero Luminoso: Ayacucho 1969-1979*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 3era edición

2013 “Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional.” En *Del mito de Inkarrí al mito del progreso: Migración y cambios culturales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos

DEUSTUA, José y José Luis RÉNIQUE

1984 *Intelectuales, indigenismo y descentralismo en el Perú: 1897-1931*. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos “Bartolomé de las Casas”

- DIEZ HURTADO, Alejandro
2014 “Autoridades locales y comunidades indígenas en el Perú del siglo XIX. Una aproximación desde la sierra centro y norte del Perú”. *Boletín del Instituto Riva-Agüero*, número 37.
- DRINOT, Paulo
2016 *La seducción de la clase obrera: Trabajadores, raza y la formación del Estado peruano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- ESPEZUA SALMÓN, Renan
2006 *Pesquisas del 51 puneños ilustres, que todo puneño y puneñista debería conocer*. Puno: Impresores Ñaupá's.
- ESPINOZA, G. Antonio
2013 *Education and the State in Modern Perú: Primary Schooling in Lima, 1921-c. 1921*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- FAVRE, Henri
1998 *El indigenismo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- FLORES GALINDO, Alberto
1986 *Buscando un inca*. La Habana: Casa de las Américas
1977 *Arequipa y el sur andino: ensayo de historia regional (siglos XVIII-XX)*. Lima: Editorial Horizonte
- FONSECA, Juan
2008 “Diálogo intercultural y pensamiento religioso: John A. Mackay y la Generación del Centenario”. En: AGUIRRE, Carlos y Carmen MC EVOY (eds.) *Intelectuales y poder: Ensayos en torno a la república de las letras en el Perú e Hispanoamérica (ss. XVI-XX)*. Lima: Institut Français d'Études Andines - IFEA; Instituto Riva-Agüero, pp. 281-302
2005 “Protestantismo, indigenismo y mundo andino: (1890-1930)”. *Allpanchis*, número 65, pp. 33-55.
2002 *Misioneros y civilizadores: protestantismo y modernización en el Perú, 1915-1930*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- FRISANCHO, José
1931 *Del jesuitismo al indianismo*. Cuzco: Talleres Tipográficos Imperial.
- GALDO GUTIERREZ, Virgilio
2012 *Visión Histórica de la Educación Peruana (Etapa Republicana)*. Lima: Fondo Editorial de la ANR.
- GALLEGOS, Luis
1993 *Manuel Z. Camacho, biografía de un aymara. El educador don Juan Palacios R., fragmentos de una vida*. Puno: Editorial Universitaria.

- GÁLVEZ RIVAS, Ánibal
2011 “El código que nunca llegó a serlo”. *Estado Constitucional*, número 3, pp. 109-121
- GARCÍA-BRYCE WEINSTEIN, Íñigo
2008 *República con ciudadanos: los artesanos de Lima, 1821-1879*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- GODENZZI, Juan Carlos
1976 *Las ideas lingüísticas de Mariano H. Cornejo. Tesis para optar el grado de Bachiller en Humanidades con mención en Lengua y Literatura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- GUTIÉRREZ, Gustavo
1995 “La autonomía intelectual de Mariátegui”. En: *Anuario Mariateguiano*, Volumen VII, No. 7.
- HAZEN, Dan Ch.
1974 *The Awakening of Puno: Government Policy and the Indian Problem in Southern Peru, 1900-1955*. Tesis para sustentar el grado de PhD. Connecticut: Yale University.
- HEILMAN, Jaymie Patricia
1996 “Under Civilian Colonels: Indigenous Political Mobilization in 1920s Ayacucho, Peru”. Cambridge, *The Americas*, volumen 66, número 4.
- KAPSOLI ESCUDERO, Wilfredo
1984 *Ayllus del sol: Anarquía y utopía andina*. Lima: Tarea.
1982 *Los movimientos campesinos en el Perú: 1879-1965*. Lima: Ediciones Atusparia
1980 *El pensamiento de la Asociación Pro Indígena*. Lima: DR Debate Rural.
- KLAREN, Peter
1976 *La formación de las haciendas azucareras y los orígenes del Apra*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- KUON ARCE, Elizabeth
2009 *Cuzco-Buenos Aires: ruta de intelectualidad americana (1900-1950)*. Lima: USMP.
- KRISTAL, Efraín
1991 *Una visión urbana de los Andes: génesis y desarrollo del Indigenismo en el Perú: 1848-1930*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- JACOBSEN, Nils
2013 *Ilusiones de transición: El Altiplano peruano, 1780-1930*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos-BCRP

- JANCSÓ, Katalin
2009 *Indigenismo político temprano en el Perú y la Asociación Pro-Indígena*. Szeged: Universidad de Szeged
- MÁLAGA, Sabogal
2007 *La Educación Racializada: Políticas educativas para indígenas a inicios del Siglo XX. El caso de Puno*. Tesis para sustentar el grado de Maestría. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- MARKS, Patricia H.
2007 *Deconstructing legitimacy: viceroys, merchants and military in the late colonial Perú*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press
- MC EVOY, Carmen
1994 *Un proyecto nacional en el siglo XIX*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- MÉNDEZ, Cecilia
2006 “Las paradojas del autoritarismo: ejército, campesinado y etnicidad en el Perú, siglos XIX al XX”. *Íconos*. Quito, número 26, pp. 17-34.
- MONSALVE, Martín
2009 “Opinión pública, sociedad civil y la ‘cuestión indígena’: La Sociedad Amiga de los Indios (1867-1871)”. *Acontracorriente*. Raleigh, Vol. 7, No. 1, p. 211-245.
- MORILLO MIRANDA, Emilio
1994 *La luz apagada: Un siglo de políticas educativas*. Lima: Ediciones Mendoza Chong Long, S.R.L.
- MURRA, John
2002 *El mundo andino: población, medio ambiente y economía*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- ORÉ, María Teresa
1983 *Memorias de un viejo luchador indígena: Juan H. Pévez*. Lima: ILLA
- ORTEMBERG, Pablo
2014 *Rituales del poder en Lima (1735-1825). De la monarquía a la república*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- PENT, Steve
2016 *Bridging the Urban-Rural divide: Mobilization and Citizenship of a Peruvian Peasant Organization*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing
- POOLE, Deborah
2012 “La ley y la posibilidad de la diferencia: la antropología jurídica peruana entre la justicia y la ley”. En: DEGREGORI, Carlos Iván, Pablo F. SEDÓN y Pablo

- SANDOVAL (editores). *No hay país más diverso: Compendio de antropología peruana II*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 200-246.
- 1990 “Ciencia, peligrosidad y represión en la criminología indigenista”. En: WALKER, Charles y Carlos AGUIRE (editores). *Bandoleros, abigeos y montoneros: criminalidad y violencia en el Perú, siglo XVIII-XX*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario, pp. 335-367.
- PORTOCARRERO, Felipe, Arlette BELTRÁN y Maria Elena ROMERO
1992 *Compendio estadístico del Perú: 1900-1990*. Lima: Universidad del Pacífico
- PORTUGAL CATACTORA, José
1998 *Historia de la Educación en Puno*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano
- RAMOS NUÑEZ, Carlos
2006 *Historia del Derecho Civil peruano. Siglo XIX y XX*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Tomo V, Vol. 2.
- RAMOS ZAMBRANO, Augusto
1990 *Tormenta Antiplánica. Lima: Rebeliones indígenas en la provincia de Lampa, Puno, 1920-1924*. Lima: Concytec
1994 *Ezequiel Urviola y Rivero: Apóstol del indigenismo cusqueño*. Puno: Universitaria
- RAMÓN, Gabriel
2014 *El neoperuano: arqueología, estilo nacional y paisaje urbano en Lima, 1910-1940*. Lima: Municipalidad Metropolitana de Lima / Sequilao.
- REVISTA CULTURAL DEL CLUB PROVINCIAL CANCHIS – LIMA (RCCPC-L)
2012 “Primeros maestros del Colegio Pumacahua”. *Revista cultural del Club Provincial Canchis – Lima*. Lima, número 7, p. 60
- RÉNIQUE, José Luis
2009 “Indios e indigenistas en el altiplano sur andino peruano, 1895-1930”. En SANDOVAL, Pablo (compilador). *Repensando la subalternidad: Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos / Sephis, pp. 461-495.
2004 *La batalla por Puno: Conflicto agrario y nación en los Andes peruanos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos; SUR; CEPES
1991 *Los sueños de la Sierra: Cusco en el siglo XX*. Lima: CEPES
- RUIZ ZEVALLOS, Augusto
2008 “Indígenas como orientales: intelectuales, política y cultura en el Perú del siglo XX”. En: AGUIRE, Carlos y Carmen MC EVOY (eds.) *Intelectuales y poder: Ensayos en torno a la república de las letras en el Perú e Hispanoamérica (ss. XVI-XX)*. Lima: Institut Français d'Études Andines - IFEA; Instituto Riva-Agüero.
- SALAS, Miriam

- 1998 *Estructura colonial del poder español en el Perú : Huamanga (Ayacucho) a través de sus obrajes. Siglos XVI-XVIII*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 3 vols.
- SALAZAR BONDY, Augusto
 1967 *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo: el proceso del pensamiento filosófico*. Lima: F. Moncloa Editores
- TAMAYO HERRERA, José
 1982 *Historia social e indigenismo en el Altiplano*. Lima: Ediciones Treintaitres
 1988 *El indigenismo limeño: "La Sierra" y "Amauta", similitudes y diferencias (1926-1930)*. Lima: Universidad de Lima
- THORP, Rosemary y Geoffrey BERTRAM
 2013 *Perú, 1890-1977: Crecimiento y políticas en una economía abierta*. Lima: Universidad del Pacífico
- VADILLO VILA, José
 2011 "El rastro de Arguedas". *Variedades*, año 104, nro. 226, pp. 5-7.
- VICH, Cynthia
 2000 *Indigenismo de vanguardia en el Perú: Un estudio sobre el Boletín Titikaka*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- WALKER, Charles
 2009 "La Lima de Mariátegui: los intelectuales y la capital durante el Oncenio". *Diálogos con el Perú: Ensayos de historia*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico de San Marcos, pp. 122-146.
- WILSON, Fiona
 2014 *Ciudadanía y violencia política en el Perú: una ciudad andina, 1870-1980*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.