

Enseñanza de la

HISTORIA

N.º 23



INSTITUTO
**RIVA-
AGÜERO**

Enseñanza de la Historia
N.º 23

Diciembre del 2023

Enseñanza de la Historia, número 23

Diciembre del 2023

El contenido de los textos publicados en este número es de responsabilidad exclusiva de sus autores. Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial del contenido de esta obra, por cualquier medio físico o electrónico, sin autorización escrita del Instituto Riva-Agüero.

© Instituto Riva-Agüero de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IRA PUCP)

Jr. Camaná 459, Lima 1, Perú

Teléfono: (511) 626-6600

Correo electrónico: ira@pucp.edu.pe

Web: <http://ira.pucp.edu.pe/>

Grupo Historia para Maestros: <https://grupo-historiamaestros.pucp.edu.pe/>

Enseñanza de la Historia: <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/172978>

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú, n.º 2021-09188

ISSN: 0254-8194

e-ISSN: 3028-9610

Coordinadora del grupo Historia para Maestros:

Teresa Vergara Ormeño

Miembros del grupo Historia para Maestros:

Lucía Pillaca, Mariana Molina, Mariana Reyes, Mariana Cruz, Alejandro Valdez, Sergio Díaz, Lucero Candiotty, Daniel Laurie, Isai Gálvez, Sylvia Fernández, Pedro Quispe, José Mogrovejo, Lourdes Páucar, Camila Núñez, Kevin Villarreal, Fernando Sánchez

Autoras:

Patricia Temoche Cortez, Margarita Mora Ponce, Claudia A. Linares Cano, María Fe Nadjá Chumbiauca Dagnino, Lucero Candiotty Guzmán

Cuidado de edición:

Álvaro Sialer Cuevas

Diagramación e impresión:

Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156-164, Lima 05, Perú

Índice

- 5 Presentación**
Teresa Vergara Ormeño
- 7 Los niños combatientes del Perú durante la guerra contra Chile**
Margarita Mora Ponce
- 21 Los primeros reglamentos de instrucción pública en el Perú:**
¿Cuánto modernizaron las escuelas primarias en el siglo XIX?
Patricia Temoche Cortez
- 35 ¿Estirar o abreviar? Por una reforma de contenidos en el curso**
de Historia Económica
Claudia A. Linares Cano
- 47 Reseña: ‘Sida y temor’, de Juan Antonio Lan**
Lucero Candiotty Guzmán
- 53 Reseña: ‘Perú Batalla 2’, de Gastón Gaviola del Río**
María Fe Nadja Chumbiauca Dagnino
- 59 Las autoras**

Presentación

Es muy grato presentar el número 23 de *Enseñanza de la Historia*, revista que publica el Instituto Riva-Agüero (IRA) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y que editan los estudiantes de Historia de la PUCP que conforman el grupo de investigación Historia para Maestros.

Ofrecemos tres artículos sobre temas novedosos que dan cuenta del avance de la disciplina histórica. El artículo de Margarita Mora Ponce, “Los niños combatientes del Perú durante la guerra contra Chile”, se centra en un tema que ha recibido muy poca atención por la historiografía peruana como es el papel de los niños que se enrolaron como combatientes en la guerra del Pacífico. Patricia Temoche Cortez, en “Los primeros reglamentos de instrucción pública en el Perú: ¿Cuánto modernizaron las escuelas primarias en el siglo XIX?”, busca explicar en qué medida, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, el Estado logró establecer una educación pública moderna en el Perú. Por su parte, Claudia Linares Cano, en “¿Estirar o abreviar? Por una reforma de contenidos en el curso de Historia Económica”, contribuye con una reflexión, defensa y propuesta sobre el curso de Historia Económica que se enseña en la carrera de Economía de la

PUCP. Linares sostiene la importancia del curso de Historia Económica en la formación de los economistas, y plantea la necesidad de modificar los contenidos para que estos se acerquen temporalmente a los intereses de las nuevas generaciones de economistas, de manera que puedan encontrar en el curso respuestas a las interrogantes que les plantea su presente.

El número incluye también dos reseñas: una de Lucero Candioty Guzmán sobre el libro *Sida y temor: Prensa escrita y discurso médico en Lima ante una epidemia*, de Juan Antonio Lan, y otra de María Fe Nadja Chumbiauca Dagnino sobre el libro *Perú Batalla 2: Las historias de la guerra con Chile que no te contaron*, de Gastón Gaviola.

Concluyo esta presentación felicitando a los estudiantes de Historia para Maestros y al equipo editorial del IRA, que han hecho posible la publicación del presente número.

Teresa Vergara Ormeño

Asesora de Historia para Maestros
Profesora asociada de Historia, PUCP

Los niños combatientes del Perú durante la guerra contra Chile¹

MARGARITA MORA PONCE

El presente artículo es una aproximación al estudio de la infancia durante la guerra contra Chile, y se enfoca esencialmente en la participación de los niños combatientes en defensa de la patria. Por ello, se resalta a los que se enrolaron en los batallones durante el conflicto bélico. Sus funciones eran determinadas por el jefe del batallón y consistían en apoyar en la logística, pelear en el campo de batalla y pertenecer a la banda de música. Cabe indicar que se desconoce la cantidad de niños peruanos que participaron en la guerra. Lo importante es saber que estos niños soldados defendieron con valentía la patria.

En el Perú, es poca la atención que los investigadores le han dado a historia de la infancia durante la guerra con Chile. A diferencia de otros países latinoamericanos, por ejemplo, en Chile, se han hecho indagaciones muy interesantes sobre esa materia (Véliz, 2022; Rosende, 2002).

Lo cierto es que, para hacer un estudio sobre la infancia en la

1 Elementos de este artículo fueron publicados previamente por la autora en su texto "Los niños durante la ocupación del ejército invasor chileno en la ciudad de Lima", *Lienzo*, n. 44, 2023, pp. 131-151, <https://doi.org/10.26439/lienzo.2023.n044.6802>

guerra, se necesita ubicar y analizar las fuentes para construir la historia. Por eso, es evidente la dificultad en reconstruir dicha historia por la poca disponibilidad de fuentes directas sobre la niñez, salvo diarios, memorias, fotografías o descripciones de las costumbres, sentimientos o experiencias, elaboradas por quienes interactuaron con estos niños.

La guerra del Perú contra Chile fue un hecho histórico trascendental que afectó a la nación peruana; ocasionándole una de las crisis más profundas en la educación, la economía, la salud y la alimentación, y también en el aspecto militar. Chile declaró la guerra al Perú el 5 de abril de 1879. El Gobierno chileno rompió las negociaciones con Perú e inmediatamente se inició la guerra; ante ello, los peruanos de diferentes clases sociales se sumaron a la causa nacional, presentándose a luchar por la patria (Basadre, 2015, p. 247). Ante este llamado, también los niños se sumaron. A continuación, este estudio presentará a los niños combatientes del Perú. La mayoría de ellos recibieron por primera vez su bautismo de fuego, es decir, su primera experiencia de soldado bajo fuego en batalla.

Los niños combatientes eran de distintas clases sociales; sus edades oscilaban entre los doce y dieciséis años. Para luchar en el conflicto, los jefes militares de los batallones les otorgaban, según sus acciones de armas o méritos, grados militares: cabo, subteniente o teniente. ¿Cómo fue que estos menores de edad concibieron el objetivo de servir a la patria? Para responder esta interrogante, se deben conocer los motivos por los cuales se enrolaron en los regimientos. A partir del estudio y el análisis interpretativo de las fuentes, podría afirmarse que los niños participaron en la guerra porque sentían un gran respeto por la tierra que los vio nacer, ya que sus padres los habían educa-

do de esa manera. Un caso ilustrativo es el de Néstor Batanero. Otros niños eran enviados al campo de batalla por sus padres; otros seguían el ejemplo, bien de sus padres o bien de sus hermanos, como es el caso de Manuel Fernando Bonilla.

A modo de ilustración, para comprender el fervor patriótico de los combatientes, se va a transcribir la carta de Isaías Clivio. Él escribió, días previos a la batalla de San Juan, una carta a su madre, María de la Roca, quien se encontraba en su hogar en Chíncha Alta:

Santa Catalina, Diciembre 22 de 1880

Madre querida, madre de mi alma no puedo ir, á comer con Us. Porqué partimos en seguida para Campaña. En este instante solemne comprendo lo que voz ha sufrir. Perdóname madre mia si ofuscado por el amor á mi patria, te abandoné. Si tengo la suerte de volver, ya no me separaré de ti y te haré olvidar con mis caricias mi ingratitud. Te vuelvo tu recomendación para el jefe Supremo, no he podido verle, y ya sabes que prefiero adquirir sus grados, al deberlos a deferencias. Si no regreso, así se los harás presente al Sr. Piérola. Abrasa a mis hermanitos, á abuelita, a Arturo y á todos. No llores, ten alma grande, envíame tu bendición y adiós, adiós, adiós, te beso abrazo, y sufro mucho por ti. Adios, adiós.

Tu hijo Isaías (*El Comercio*, 11 de febrero de 1879).

Esta carta de Clivio es muy conmovedora. Se puede deducir que la madre había sufrido mucho por él. A pesar del dolor de su madre, Clivio se sobrepone y sigue animado con ese espíritu patriótico para enfrentarse al ejército invasor chileno en la batalla de San Juan. En aquella batalla, Clivio falleció. Al enterarse su madre, se afligió, y decidió buscarlo en los campos de batalla

y no ubicó su cadáver. Por eso, años más tarde, hizo una solicitud al representante del Ministerio de Guerra y Marina, para que reconocieran a su hijo, y su nombre fuera colocado en la placa de la Cripta de los Héroes de la Guerra de 1879 (Archivo Histórico Militar del CEHMP, 1883, sobre n. 34).

Por otra parte, se presenta el testimonio del hijo del héroe de Arica, Augusto Bolognesi Medrano. Un muchacho valiente, afable, inteligente, y que tenía ese espíritu patriótico para luchar en la infausta guerra. Él animaba a los demás para defender a la patria. Al luchar en la batalla de Miraflores, quedó moribundo. Antes de luchar en aquella batalla, uno de sus compañeros de armas se estaba desanimando por la carencia de material bélico y dinero. Entonces, Augusto se enojó y dijo:

¡Cómo no hemos de perder, si antes de principiar la lucha estamos pensando en la derrota, por falta de rifles y cañones, y plata y lo que se!... Nosotros no tenemos que ver con las responsabilidades de otros, sino con lo que es nuestro deber, y nuestro deber es batirnos con las manos, con los dientes, con el alma entera si no hubiera rifles ni cañones; nuestro deber es comer yerba y beber en los ríos si no hubiera dinero para rancho; nuestro deber es, por último, no sobrevivir a la ruina de la patria, porque en tal caso, si las balas me respetaran la pena y la vergüenza me matarían tristemente... (Portal, 1950, p. 54).

Las palabras de Augusto Bolognesi son firmes e íntegras. A su corta edad, sabía cuál era su misión: dar su vida por la patria. Nada lo detenía. Este testimonio ha sido recogido por su compañero de armas y sobreviviente de la guerra, Ismael Portal.

1. Los niños de la Escuela de Clases

Los niños de la Escuela de Clases eran llamados *cabitos*, se preparaban desde los catorce años, ellos también formaron parte de varios batallones para luchar contra el ejército invasor chileno; participaron en los combates navales, en las batallas de la Campaña del Sur, de la Campaña de Lima y de la Campaña de la Breña.

Al respecto, el historiador del Ejército del Perú Guillermo Sánchez describe el rol de los cabitos:

Merece destacarse también la actuación de los casi niños alumnos de la Escuela de Clases, comúnmente conocida como “Cabitos”, quienes marcharon a la campaña del sur ubicándose entre Pisagua y Arica; en todas partes estuvieron con la decisión irrevocable de defender el suelo nacional aún a costa de sus vidas, especialmente en las pampas de Tarapacá, donde supieron de la victoria. Muchos fueron los que murieron durante la guerra, entre ellos sobresale el sargento Braulio Badani y Suárez, quien hizo la campaña del sur hasta la defensa de Lima, cayendo gloriosamente en la Batalla de Miraflores, donde fue herido una y otra vez, pero se mantuvo en su puesto hasta morir (Sánchez, 2013, pp. 22-24).

2. Los niños del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe

Los niños y los maestros del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe, más conocidos como guadalupanos, integraron varios batallones. Ellos

[...] se batieron en la defensa de Lima [...]. El plantel reunía en sus aulas a escolares provenientes de casi todos los departamentos del país y por ende sintetizaba el espíritu de la

escolaridad nacional y un alma máter sui géneris. Los guadalupanos, de 13 a 18 años, no vacilaron en ir a las trincheras y bregar hasta morir, en resguardo de la heredad territorial, pagando al final con la propia vida, su asaz vehemencia cívica (Comisión Permanente de Historia del Ejército del Perú, Gesta de Lima, p. 129).

Por esa razón, los guadalupanos dejaron unos momentos los libros y los materiales de estudio para integrar batallones. Junto a sus maestros estuvieron presentes en las batallas de San Juan y Miraflores; también formaron un batallón íntegro, el glorioso Reserva n. 18. Asimismo, estuvieron presentes en el *Huáscar*.

Estos valientes maestros y alumnos guadalupanos defendieron nuestra patria. Por eso, en homenaje a ellos, en el local actual del patio del Colegio hay un hermoso monumento. Asimismo, en el parque Reducto n. 2 de Miraflores hay un monumento al niño guadalupano Manuel Fernando Bonilla Elhart.

3. Los niños del Colegio San Ramón

Los estudiantes y maestros del Colegio San Ramón, situado en Cajamarca, también se sumaron a la defensa de la patria. Según Marcial González Chávez, el alumno Gregorio Pita proclamó las siguientes palabras para animar a sus compañeros y maestros para luchar por el Perú:

Amigos Sanramoninos, la Patria está invadida, la planta del chileno ha hollado el suelo de Cajamarca. Nuestra bandera necesita de defensores. Corramos a la guerra a defender la tumba de nuestros padres. ¡A honrar a nuestra Patria!" (Gaviola del Río, 2022, pp. 147-148).

Tras dar su juramento en el patio de su escuela, el estudiante Pita feneció de un disparo ejecutado por el ejército invasor chileno. A su lado yacía Enrique Villanueva. “Los hermanos Juan Manuel y Augusto Quiroz también marcharon al combate y encontraron la muerte juntos. Pelearon y murieron también los alumnos José María Barrantes, Juan Castro, Epitafio Alcántara y Manuel Flórez. Todos tienen entre doce y dieciséis años. [...]” (Gaviola del Río, 2022, p. 151). Estos escolares lucharon por su tierra y combatieron en la batalla de San Pablo, el 13 de julio de 1882. Ellos dieron su vida por el Perú a su tierna edad mientras estudiaban. El pueblo de Cajamarca los honra y en su memoria han hecho un monumento y una placa conmemorativa (figura 1).



Figura 1. Placa recordatoria en homenaje a los estudiantes héroes del Colegio San Ramón. Fuente: <https://sanramondecajamarca.blogspot.com/2014/08/historia-del-glorioso-colegio-san-ramon.html>

Los testimonios de parte de los familiares y de los compañeros de armas avalan las actitudes de valentía y coraje de los niños combatientes, por lo que, en el presente siglo, han sido reconocidos como “Niños Héroes”. Los nombres de los niños héroes están inscritos en una placa de mármol en la Cripta de los Héroes de la Guerra de 1879, ubicada en el Cementerio Presbítero Maestro.

Tabla 1: Los niños héroes del Perú

N.º	Nombres y apellidos	Lugar de nacimiento	Edad cuando ingresó al campo de batalla	Acción de armas (batallas)	Grado militar/función
1	Néstor Batanero Infantas	Cajamarca	13 años	San Juan (13 de enero de 1881) y San Pablo (13 de julio de 1882)	Cabo y subteniente
2	Manuel Fernando Bonilla Elhart	Callao. Estudiante del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe	12 años	Miraflores (15 de enero de 1881)	Tambor de Música y Cabo
3	Alfredo Maldonado Arias	Arica	16 años	Arica (7 de junio de 1880)	Cabo de artillería
4	Agustín Salas	Áncash	13 años	Monitor Huáscar (octubre de 1879) y Miraflores (15 de enero de 1881)	Apoyo logístico y Tambor de música
5	Gregorio Pita García	Cajamarca. Estudiante del Colegio San Ramón	No se indica su edad.	San Pablo (13 de julio de 1882)	-

N.º	Nombres y apellidos	Lugar de nacimiento	Edad cuando ingresó al campo de batalla	Acción de armas (batallas)	Grado militar/ función
6	Augusto Bolognesi Cervantes	Lima	15 años	Arica (7 de junio de 1880) y San Juan (13 de enero de 1881)	Subteniente de infantería y teniente de infantería
7	José Manuel Quiroz Goicochea	Cajamarca. Estudiante del Colegio San Ramón	No se indica su edad.	San Pablo (13 de julio de 1882)	-
8	Enrique Villanueva	Cajamarca. Estudiante del Colegio San Ramón	No se indica su edad.	Batallón Chota n.º 7, en San Pablo (13 de julio de 1882)	-
9	Germán Siche	Lima	14 años	Batallón Octavo de la Reserva en Miraflores (15 de enero de 1881)	Cabo 2.º
10	José Valqui	Chachapoyas	13 años	San Juan y Miraflores (13 y 15 de enero de 1881)	-
11	Isaías Clivio	Chincha Alta	16 años	San Juan (13 de enero de 1881)	Cabo
12	Germán Grimaldo Amézaga	Lima	14 años	San Juan (13 de enero de 1881)	Teniente
13	César Figueroa Toledo	Lima	Estudiante del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe	Miraflores (15 de enero de 1881)	-
14	Viviano Paredes	Huaraz	12 años	San Juan (13 de enero de 1881)	-

N.º	Nombres y apellidos	Lugar de nacimiento	Edad cuando ingresó al campo de batalla	Acción de armas (batallas)	Grado militar/ función
15	Samuel Bernardo Ordóñez Noya	Lima	14 años	En el reduto n.º 1. Miraflores (15 de enero de 1881)	Sargento mayor
16	Benjamín G. Bermúdez	No se indica su lugar de nacimiento	Casi un niño	Tarapacá (27 de noviembre de 1879)	Cabo y tambor de la banda de música
17	José La Rosa García	No se indica su lugar de nacimiento	16 años	Miraflores (15 de enero de 1881)	Unidad de Batallón de la Guarnición de la Marina
18	Pascual Ruiz Zevallos	Pisagua	13 años	Pisagua (2 de noviembre de 1879)	-
19	Germán S. Romero	No se indica su lugar de nacimiento	16 años	Batalla de San Juan (13 de enero de 1881)	Sargento 1.º
20	Ramón Palacios Robles	Catacaos	14 años	Batallón de Libertad n.º 48 y Batallón Libertad n.º 7 Batalla de San Juan (13 de enero de 1881)	No se precisa su grado ni función
21	Lizardo Pedraja	Arica	16 años	Batalla de Arica (7 de noviembre de 1880)	Subteniente de la batería del Este

La presente lista ha sido elaborada con los expedientes, lista de revista, libros y revistas que se han investigado en el Archivo Histórico Militar y la Biblioteca del Centro de Estudios Histórico Militares del Perú, las cuales son mencionadas en la referencia. Es una relación de los niños que se enrolaron en diferentes batallones para defender el suelo peruano. Muchos murieron en el campo de batalla, pero otros sobrevivieron (Reyes, 2018); y pidieron al Gobierno peruano, en la posguerra, que se les otorgara una pensión y un reconocimiento oficial por su accionar.

4. Conclusiones

Los niños de todas partes del Perú —de entre doce y dieciséis años— participaron en diferentes batallas durante la guerra contra Chile. Ejercieron diversos cargos, como tambores de órdenes en la banda de música, artilleros, personal de logística, entre otros. Ellos se guiaron por el fervor patriótico para defender el país. A pesar de que las autoridades del Gobierno no apoyaron eficientemente al Ejército peruano, aquellos niños guerreros no se rindieron. Los nombres de algunos de ellos están inscritos en la placa de la Cripta de los Héroes de la Guerra de 1879, ubicada en el Cementerio Presbítero Maestro.

Los niños combatientes que lucharon firmemente por la patria se le ha denominado niños héroes porque ellos son ejemplos de valentía, coraje y amor a la patria para los niños y los jóvenes del presente y del mañana. Siempre deben ser recordados y valorados por todos los peruanos.

Referencias

Archivo Histórico del Centro de Estudios Histórico Militares del Perú. (1883). Sobre n. 34. Batalla de San Juan. Solicitud de la madre de Isaías Clivio (3 fs.).

Archivo Histórico del Centro de Estudios Histórico Militares del Perú. Expedientes de Benjamín G. Bermúdez, José La Rosa y Germán S. Romero (1890-1940), sección Genealogía y Doctrina.

Basadre Grohmann, J. (2015). *Historia de la República del Perú 1822-1933* (tomo 8). Producciones Cantabria S.A.C.

Comisión Permanente de Historia del Ejército del Perú. (1981). *La gesta de Lima. 1881-13/15 enero-1981*. CPHE.J

El Comercio, 11 de febrero de 1879.

Gaviola del Río, G. (2022). *Perú Batalla 2: Las historias de la guerra con Chile que no te contaron*. Ediciones B y Quad Graphics.

Mora Ponce, M. (2017). *Los niños durante la ocupación del ejército invasor chileno en la ciudad de Lima (1881-1883)* [Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

Paz Soldán, M. (1979). *Narrativa histórica de la guerra con Chile contra el Perú y Bolivia. Campaña de Lima* (tomos 1 y 2). Milla Bares.

Portal Espinosa, I. (1950). *Bolognesi y sus hijos: Familia de héroes*. Colegio Militar Leoncio Prado.

Reyes Flores, A. (2018). *Guerra del Pacífico: Soldados sobrevivientes A-B*.

Rosende Seguel, D. (2002). *Niños al son de las bandas de guerra*. [Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política, Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile].

Sánchez, G. (2013). Niños héroes que se inmolaron en la guerra con Chile. *Revista Actualidad Militar*. RAM 484 [septiembre-octubre].

Véliz Rojas, C. (2022). "Siguen perfectamente a la tropa". Bandas instrumentales en la guerra del Pacífico (1879-1884). En *Dossier de Investigación: Historia de las bandas instrumentales en Chile* (pp. 26-44). Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Corfobae.

Los primeros reglamentos de instrucción pública en el Perú: ¿Cuánto modernizaron las escuelas primarias en el siglo XIX?

PATRICIA TEMOCHE CORTEZ

1. Introducción

La educación primaria en el siglo XIX era uno de los instrumentos para que, el naciente estado peruano fortalezca su presencia y formas de accionar en el país. Los reglamentos de instrucción pública tuvieron la intención de “modernizar” la educación desde lo administrativo y lo pedagógico; así, el estado, por un lado, proponía lineamientos administrativos, y las instituciones locales aplicaban y fiscalizaban las acciones. La pregunta es si realmente los primeros reglamentos de instrucción pública lograron un avance en la organización de las escuelas primarias en la segunda mitad del siglo XIX.

2. La educación primaria posindependencia

Proclamada la independencia, la naciente clase política establecía medidas con el propósito de organizar el aparato educativo. Luego de la invitación recibida, Joseph Lancaster arribó a Lima en 1822 con el propósito de implementar un renovado enfoque pedagógico y, lo más importante, ampliar la cobertura escolar con la contratación de “preceptores”. Es que, para el es-

tado naciente “lo urgente era extender un sistema pedagógico simple, aunque no superficial, y que ‘economie’ tiempo y recursos” (Fonseca, 2001, p. 274).

Por otro lado, son los municipios locales los que debían asumir las funciones de administración y fiscalización de estas escuelas. En su aplicación, las reacciones fueron divididas, y es que muchos preceptores cuestionaron el modelo pedagógico por considerarlo complejo y poco útil, y, por otro lado, los municipios no contaban con las partidas para el financiamiento y creación de nuevas escuelas. Se puede señalar que, para las primeras décadas de la etapa republicana, la administración de la educación primaria buscó apoyarse de instituciones algo organizadas pero que no contaron con un apoyo del Estado central.

3. Los primeros reglamentos educativos en el Perú: 1850 y 1855

3.1. Reglamento de Instrucción Pública de 1850

La preocupación estatal de seguir ampliando la cobertura escolar siguió su curso y, para la primera mitad del siglo XIX, el país contaba aproximadamente con 30 escuelas primarias. Sin embargo, una mayor cobertura escolar no aseguraba un cambio en el enfoque de enseñanza ni la incorporación paulatina en las escuelas de niños de escasos recursos. Además, las escuelas elaboraban planes de estudio según las posibilidades y competencias de los preceptores. Este desorden quedó sentado:

[...] no hay sistema uniforme de instrucción en la República, que cada profesor se considerada autorizado para elegir el plan y los textos de enseñanza que juzga más conveniente; y con la misma facilidad los varia; que este desorden es muy

perjudicial por falta de uniformidad en los principios, y, por lo tanto, demanda seriamente la atención del Gobierno, y que, atendida la gravedad de los asuntos, es indispensable elementos más idóneos para la formación del Código de instrucción. (Castilla & Estenos, 1846)

Un Estado moderno exigía un plan educativo que fortalezca esos propósitos. El gobierno de Castilla oficializa una comisión a cargo de Sebastián Lorente y cuyo resultado es el Reglamento de Instrucción Pública, promulgado en 1850. A nivel de enseñanza, establecía que la instrucción pública comprendía tres grados; la del primero, impartida en las escuelas, la del segundo en los colegios menores y la del tercero en los colegios mayores y universidades. En las escuelas primarias se impartiría la lecto escritura, cálculos y fracciones y catecismo religioso (Castilla & Del Mar, 1850). Desde lo administrativo, se creaba una Junta Central de Instrucción con representación de las delegaciones departamentales, provinciales y parroquias; así, las instituciones religiosas conservaban su papel administrador y “moral” en las escuelas de primer orden. Aunque, la intención del estado central de establecer alianzas con las élites locales, fue más complejo:

El gobierno también quería imponer estándares curriculares y docentes, a cambio de su apoyo material. Sin embargo, al colocar la administración de las escuelas públicas y la supervisión de las privadas bajo gobiernos departamentales, provinciales y distritales, el gobierno central entregó la mayor parte del control educativo cotidiano a las élites locales. (Espinoza, 2011, p 95)

El Reglamento fue cuestionado desde su promulgación por considerarse que dejaba varios vacíos, en especial en las de-

legaciones y funciones administrativas. Se suma la coyuntura política de entonces, que no permitió que las acciones tomadas tuvieran un seguimiento pedagógico. Además, el debate político liberal fue propicio para hacer un recordatorio sobre la necesidad de reformular la administración de las instituciones educativas. Más aún, las escuelas primarias habían aumentado en el país, en especial en la capital. Castilla, de vuelta en el poder, encarga de nuevo a Sebastián Lorente la revisión y mejora del Reglamento. Era importante que los “principios” liberales fueran los rectores en la formación de personas. Lo señala González Vigil:

[...] Si educar a los hombres es formarlos, es preciso atender, a que en ellos hay una parte material y otra inteligente y moral, y que cada una exige su educación propia y particular [...]. Es cierto que la educación no debe confundirse con la instrucción; pero como se trata de un ser inteligente y moral, hay que llenar su mente de ideas rectas, que le iluminen y dirijan en la conducta de la vida, o el gobierno de sí mismo; por donde la instrucción es una parte necesaria de la educación. (González Vigil, 1859)

3.2. Segundo Reglamento de Instrucción Pública de 1855

El 7 de abril de 1855 se promulga el segundo Reglamento de Instrucción de carácter “público”, que implica que los niveles educativos establecidos tengan un alcance nacional. La propuesta liberal de formar a los nuevos ciudadanos queda marcada desde el inicio:

Que la reforma de la Instrucción Pública, intentada en varias épocas, ha quedado siempre en proyecto, faltándole hasta hoy un sistema que tienda a generalizar y a conciliar la liber-

tad de la enseñanza con la unidad del pensamiento nacional y con los buenos estudios. (Castilla & Ureta, 1855)

¿Qué diferencia al Reglamento de 1855 con su predecesor? Un aspecto fundamental es la jerarquización de los niveles educativos y es que, mientras en el Reglamento General de 1850 se establecen tres niveles educativos —escuelas menores, escuelas mayores y universidades—, el Reglamento de 1855 establece tres grados: instrucción popular, instrucción media e instrucción especial.

La connotación nacional se evidencia en la instrucción popular. Contempla las escuelas de primeras letras (primaria), las de arte, las normales y las de infancia. Las escuelas primarias concentran a niños y niñas a partir de los siete años, aunque era muy común que estudiantes con mayor edad ingresaran recién a las escuelas. El Reglamento enfatizaba el carácter público y nacional considerando dos aspectos por cumplir: 1) en cada espacio con mil almas debía establecerse una escuela primaria, y en los lugares con menos población se establecen las escuelas ambulantes, y 2) que todo niño, a partir de los siete años, tenía el derecho de asistir gratuitamente a una escuela de primeras letras. El actual Reglamento considera como el anterior la responsabilidad de los padres de familia en la educación de los niños y niñas y su participación en la toma de decisiones en la administración local de las escuelas.

Un gran avance está relacionado con la conformación de escuelas de coeducación. El Reglamento de 1850 las prohibía de forma tajante y ordenaba la clausura inmediata si se comprobaba la falta a la norma; en cambio, el Reglamento vigente las formaliza. Lo más probable es que las primeras escuelas mix-

tas fuesen privadas, y para 1858 la ciudad de Lima contaba con más de diez escuelas en funcionamiento. En esa misma línea, de acelerar la cobertura escolar, el Estado permite que una escuela privada funcione si el titular posee el título de maestro y demuestra una apropiada conducta religiosa y moral.

3.2.1. Modernización administrativa

Una de las novedades del Reglamento de 1855 fue que estableció los niveles de jerarquía institucional para el cumplimiento de las normativas, circulares y otros. El ente rector estaba a cargo de la Dirección General de Estudios y las comisiones de instrucción pública. El primero tenía la responsabilidad de elaborar el Plan General de Instrucción Pública, dirigir los circulares sobre la disciplina, distribución del tiempo, métodos de enseñanza, así como las disposiciones administrativas para su ejecución. Las comisiones eran los entes, claramente descentralizados, responsables de la puesta en práctica de lo estipulado.

La relación entre el Estado y la Iglesia católica se mantiene vigente. Más allá de los discursos cuestionadores sobre su presencia en asuntos del Estado, la Iglesia seguía siendo una de las instituciones con mayor presencia y respeto en el país. Con el Reglamento de 1855, se refuerza el rol administrativo y pedagógico de las parroquias, siendo sus funciones: la inspección de las escuelas públicas o privadas, la organización del presupuesto de las escuelas, la verificación de los locales que los municipios rentan a favor de las escuelas, la distribución de los útiles de enseñanza, la recaudación de los fondos propios de las escuelas y otros.

3.2.2. Planes de estudio: ¿Qué se enseñaba y cómo se enseñaba en las aulas?

El Reglamento refería los propósitos liberadores del Estado. Promovía una educación moral, intelectual, estética y física. Especifica que la educación moral está relacionada con la religión, el amor a la patria y la fraternidad a todas las razas, la dignidad personal, la firmeza del carácter, entre otros. La educación intelectual se relaciona con el desarrollo de la inteligencia; y en el caso de la salud, el perfeccionamiento de los órganos, así como la importancia del régimen de ejercicios. De manera adicional, el Reglamento señala la importancia de la disciplina, la prohibición de los castigos físicos y el incentivo de los premios. Precisa con relación al enfoque de enseñanza:

Art. 68. No debe desecharse ni usarse exclusivamente ningún método: ni el desarrollo espontáneo de la inteligencia por preguntas y observaciones, ni el estudio de la memoria, ni la explicación oral, ni las repeticiones y conferencias, ni los ejercicios de composición, no la participación en la enseñanza. (Castilla & Ureta, 1855)

Con relación a las asignaturas, las escuelas de primeras letras estaban obligadas a impartir las siguientes: catecismo religioso y político, lectura y escritura, aritmética práctica y nociones de gramática castellana, sin faltar que se incentiven entre los estudiantes las prácticas cristianas y los buenos modales. Por otro lado, la Dirección General de Estudios promovía que las escuelas puedan impartir otras asignaturas como la Geografía, la Historia, etcétera. Para el periodo en cuestión, las matrículas en estos cursos eran reducidas.

Las asignaturas que más se impartían en las escuelas primarias de Lima eran Religión, Gramática Española, Escritura, Doctrina de la Iglesia, Aritmética, Pronunciación, etcétera. Para las niñas se impartían los cursos de Costura, Cocina, Repostería. En el caso de las escuelas públicas se priorizaban los cursos de Caligrafía y Escritura sobre el de Lectura. Espinoza atribuye las diferencias a los conocimientos previos con que llegaron los niños y niñas a las aulas, en algunos casos, estudiantes con instructoras a domicilio, y en otros casos, estudiantes de familias analfabetas. Para 1876, solo el 15 % de los peruanos sabía leer y escribir (Espinoza, 2011).

Durante los años de interés, la Dirección General de Estudios incentivó entre los pedagogos y académicos la publicación de textos o cuadernos para las escuelas de primeras letras. Si bien muchos de estos textos respondieron a lo reglamentado, también se evidencia publicaciones novedosas. Entre los principales textos publicados entre los años 1855 a 1862 se encuentran: *Gramática castellana*, *Doctrina cristiana* e *Historia sagrada*, por el doctor José María Pérez, *Cartilla del pueblo sobre principios democráticos*, de José Miguel Nájera; *Elementos de higiene privada*, de Manuel A. Fuentes; *Catecismo patriótico*, de Francisco de Paula González Vigil; y *Aritmética al alcance de los niños*, de Miguel Espinoza.

3.2.3. Las escuelas y los preceptores

La ciudad de Lima contaba con la mayor cantidad de escuelas primarias del país. Sin embargo, lo que predominó fue la creación de escuelas privadas. Igual ocurrió con las escuelas mixtas. En el caso de las escuelas municipales, se calcula que para 1862 existían ocho locales aproximadamente en Lima. Con relación

a las escuelas privadas, el municipio cuestionaba a los propietarios porque los locales no eran apropiados ni cumplían las recomendaciones estipuladas en las circulares. Señala Fuentes:

Ni la Prefectura ni la Municipalidad tiene razón exacta del número de escuelas de la capital, y muchos menos la tendrá la Dirección de Estudios, Al concederse la licencia para abrir escuelas, no se toma razón de ellas, lo cual hasta cierto punto evita la vigilancia a que deben estar sujetas. (Fuentes, 1858)

Durante los siguientes años, la administración de las escuelas públicas generó malos entendidos entre el Ministerio, los municipios y las parroquias. Para el ministro Oviedo, los municipios acapararon las funciones no solo administrativas, sino también pedagógicas. Señala que los encargados municipales no contaban con el perfil para seleccionar o despedir preceptores o inspeccionar el curso de las sesiones de clase.

Este panorama afectó no solo a la calidad de la enseñanza sino también a la cobertura escolar. La cantidad de niños y niñas, cuyos padres son de escasos recursos matriculados se mantenía reducida y no se alentaba desde la Dirección General de Estudios o Comisiones a revertir esa situación. Las diferencias sociales seguían siendo marcadas.

3.2.4. Preceptores

Las autoridades evidenciaron la necesidad de contar con profesores competentes para asumir la responsabilidad de las primeras letras, sin embargo, no contaron con que la formación docente generase tantos problemas. En 1855 se fundó la Escuela Normal y abrió sus puertas cuatro años después. Sin embargo, la mala administración de sus autoridades y los pocos gradua-

dos, no ayudó a que la Escuela Normal lograra sus propósitos en los primeros años:

Quizá el gasto excesivo que ocasionó la Escuela Norma de Lima, así como la dificultad o casi imposibilidad de hacer que los alumnos que se educaban en ella, en quienes se había despertado el deseo de los goces de una gran población y tal cual espíritu de soberbia, volviesen a sus departamentos a ejercer el magisterio o retraigan de fundar estos establecimientos. (Ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia, 1872, p. XXVII)

El Estado, considerando que “la enseñanza pública es la profesión creadora de todas las demás que existen en la sociedad”, declara el 28 de febrero de 1861 al profesorado como carrera pública y establece que los docentes de universidades, institutos y colegios gozarán de los mismos beneficios en cuanto a jubilación y montepío. Sin embargo, según lo reglamentado no se considera a los preceptores de las escuelas primarias para los beneficios de ley, lo que generó muchos reclamos de docentes de distintas regiones.

Por otro lado, las autoridades del Ministerio de Instrucción, municipales, y parroquiales manifiestan su disconformidad con las funciones de varios preceptores, por muchas razones, abandono de sus labores, poco profesionalismo en el ejercicio, limitados conocimientos sobre pedagogía y promoviendo una enseñanza tradicional memorística y sumamente vertical. La poca estabilidad que contaban las escuelas no permitía, en muchos casos, contar con preceptores calificados en los locales primarios.

En cuanto a los preceptores, casi todos ellos, o en su mayor parte, son personas, que, encontrándose sin posición social, han buscado en la enseñanza un refugio contra la necesidad y la falta de recursos; raros son los que han regentado por meses, pasando constantemente de un pueblo a otro; la ociosidad y la relajación de costumbres en los pequeños lugares los han habitado al ocio, al vicio, a la informalidad y la mentira [...] Por todo lo que antecede, exacta expresión de la verdad [...] podéis formaros idea del trabajo, tiempo y perseverancia que se necesita seriamente la Instrucción Primaria en el Departamento. (Cisneros, 1939)

Los Reglamentos siguientes seguían incentivando la administración financiera a favor de los municipios, aunque, el ministerio de Instrucción dirigía la enseñanza y planes de estudio a nivel nacional. Con el afán de contar con docentes de calidad se fundan escuelas normales (Cusco, Cajamarca y Junín). En 1876 se funda la Escuela de Preceptoras de Lima, con su Centro anexo, para la formación de docentes que regresarían a sus provincias de origen (Escuela Normal de Preceptoras, 1926). Sin embargo, para los años siguientes, la complejidad administrativa, seguía perjudicando estos propósitos, y, por ende, de las propias escuelas.

4. Conclusiones

La escuela primaria en la segunda mitad del siglo XIX se convierte en el medio para que el estado peruano amplíe su presencia con la implementación de reglamentos de instrucción pública que aseguran un aparato administrativo, desde la Dirección General de Estudios, así como la organización y ejecución de los planes de estudio y la presencia de preceptores. Es más notoria la presencia de un plan renovado, con la distribu-

ción de la instrucción pública, la asignación de asignaturas y el intento de contar con textos primarios. Sin embargo, la propia administración de la época no pudo asegurar una cobertura escolar de calidad, así como el asegurar un presupuesto para la ejecución de sus propias medidas. El plan de 1876 y siguientes siguieron en ese intento.

Referencias: Fuentes primarias

Castilla, R., & Del Mar, J. M. (14 de junio de 1850). *Reglamento General de Instrucción Pública*. Gobierno de la República del Perú. Archivo Digital de la Legislación del Perú, <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1850040.pdf>

Castilla, R., & Estenos, F. S. (11 de agosto de 1846). *Decreto que nombra una comisión que forme un plan general de instrucción pública*. Gobierno de la República del Perú. Archivo Digital de la Legislación del Perú, <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1846064.pdf>

Castilla, R., & Ureta, M. T. (7 de abril de 1855). *Reglamento General de Instrucción Pública*. Archivo Digital de la Legislación del Perú, <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1855033.pdf>

Cisneros, B. (1939). *Obras completas*. Tomo III. Librería e Imprenta Gil S. A.

Escuela Normal de Preceptoras de Lima: Primer Cincuentenario de su fundación. (1926). Talleres Gráficos C. F. Southwell.

Fuentes, M. A. (1858). *Estadística general de Lima*. Nacional de M. N. Corpancho.

González Vigil, F. de P. (1859). *Catecismo patriótico para el uso de las escuelas municipales de la ciudad del Callao*. Callao, Imprenta de Esteban Dañino.

Ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia. (1872). *Memoria que debió presentar el ministro de Estado en el despacho de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia D. Melchor García al Congreso Nacional de 1872*. Lima, Imprenta de la Sociedad.

Referencias: Fuentes secundarias

Basadre, J. (2008). *Historia de la República del Perú, 1822-1993*. 6.^a edición. El Comercio.

Espinoza, G. (2007). "Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX". *Histórica*, 21, pp. 135-170.

Espinoza, G. (2011). "Estado, comunidades locales y escuelas primarias en el departamento de Lima". *Cuadernos de Historia*, 34, Universidad de Chile, pp. 83-108.

Fonseca, J. (2001). "Sin educación no hay sociedad: Las escuelas lancasterianas y la educación primaria en los inicios de la República (1822-1826)". En S. O'Phelan (ed.), *La independencia en el Perú: De los Borbones a Bolívar* (pp. 265-287). Lima, Instituto Riva-Agüero de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

O'Phelan, S. (ed.). (2001). *La independencia en el Perú: De los Borbones a Bolívar*. Lima, Instituto Riva-Agüero de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

¿Estirar o abreviar? Por una reforma de contenidos en el curso de Historia Económica

CLAUDIA A. LINARES CANO

Lo que interesa del pasado es la parte profunda, aquella que ha sido fuente y raíz del presente, pues si necesitamos cultivar la historia y conservar la tradición es porque en ellas descansa la acción fecunda que trae las transformaciones del porvenir.

CÉSAR ANTONIO UGARTE

Ante la masiva e internacional ofensiva de dar de baja a la historia económica en la formación de los economistas, la defensa ha concurrido a hacer frente con reflexiones acerca de la naturaleza de la disciplina que la atan insuperablemente con el trabajo documental del historiador.

La ambición de la corriente ortodoxa, la que rige en mayor medida sobre los planes de estudio, de incorporarse a las ciencias puras, se tambalea ante el encuentro con la condición social de su objeto de estudio. Las codiciadas leyes generales y los principios universales, atemporales y aespaciales, que nos darían la entrada al campo de la certeza y la mecánica, son invariablemente desechadas cuando el lente del tiempo relativiza su

veracidad, veracidad siempre anclada a un tiempo y un espacio y al “espíritu” de la época.

De modo que uno de los principales resultados del estudio de la historia en la economía es historizar los modelos y las “leyes” y, derivado de aquello, reconocer el pluralismo en la teoría económica. Igualmente, en la dirección opuesta, lo que podríamos llamar el método económico aporta con su particular interés en hallar regularidades y generalizaciones: abstraer lo accesorio o anecdótico, en relación con un interés concreto del investigador, de los eventos históricos. Así, el estudio de la historia resulta en la formación de habilidades y la dotación de herramientas para imaginar y crear nueva teoría.

Por otro lado, tal como la sabiduría convencional recita como precepto casi moral, “el que no conoce su historia está condenado a repetirla”. Este es el argumento general del estudio de la historia. Y, en tierras económicas, este toma el significado especial de no repetir los errores de política económica que han oscurecido nuestro camino hacia el desarrollo, además de identificar las raíces de nuestro aciago presente en el pasado.

El pasado comporta el *input* con el que se ha materializado nuestro presente, su relevancia discurre por esta asociación íntima de causalidad. Fuera de aquella relación funcional, las ramificaciones del pasado que quedaron truncas y los presentes que no acaecieron alimentan los contrafactuales, que al final siempre son ficciones idealistas emanadas de deseos de lo que debió ser. De cualquier forma, conviene advertir que el análisis de lo “superfluo” del pasado existe tan solo desde que se establece un objetivo particular a explicar, y aun así es complicado

afirmar algo parecido, porque la historia constituye una entereza integral y orgánica.

Ateniéndonos en la relación funcional que se construye entre pasado y presente (y futuro), los contenidos impartidos en la cátedra de Historia Económica del Perú, por ausencia de actualización del programa y objetivos de aprendizaje, o por inercia, tienden a ser ajenos a este imperativo y exceder su foco en acontecimientos de la colonia. Sin desmerecer la relevancia de ese período para otros propósitos, un curso formativo introductorio a la disciplina económica debería tratar con una significativa profundidad temas más próximos temporalmente sin que ello desvalide la función del curso para la discusión teórica, uno de los mayores aportes de la formación del lente histórico. He aquí el interés de este ensayo.

En lo siguiente, se argumentará a favor de la reformulación de los contenidos del curso de Historia Económica del Perú en la formación de los economistas. Esta reformulación deberá revertir el absurdo que hoy se mantiene: estudiar de forma tendida y extensa el período colonial en detrimento, por cuestión del tiempo que otorga un semestre, de los sucesos recientes y coyunturales de los que se presenta a duras penas un esbozo general, breve.

El respaldo para la continuidad del curso parte por brindar contenidos estratégicos para estudiantes de primeros años de la carrera, una generación que siempre va a buscar respuestas para su presente. Esto es una reflexión y un manifiesto en defensa de un curso de historia contemporánea económica.

1. En defensa de un curso de Historia Económica del Perú... pero contemporánea

La credibilidad de cualquier ejercicio argumentativo debe partir de la identificación de los potenciales sesgos del autor en cuestión. Por esta razón, empezaré por explicar el origen de la inquietud, lo que también resultará útil para las ideas que le siguen.

Como alumna de la carrera, este curso jamás estuvo, desde mi óptica, en cuestión, más por un disfrute inherente que luego se fortalecería de respaldos sólidos que por convencimiento a partir de discusiones. La predisposición con una sucesiva fundamentación inhibió la crítica que surge en el terreno fértil de aquellos que se enfrentan con escepticismo al curso. Si bien es dúctil de emerger, no es una condición suficiente el carácter receloso, para que se exprese a conciencia; el catalizador es el diálogo.

Como jefe de práctica del curso en el banquillo, debe descubrirse la propia mirada ante los estudiantes para no caer en dogmatismos, sobre todo cuando aquellos se hallan en sus primeros años formativos. También deben descubrirse las múltiples miradas de autores ya laureados y la de los próximos que podrían estar sentados en el aula; por ello, el diálogo y el intercambio devienen en elementos cruciales. Plantear preguntas, en la última práctica dirigida separada para realizar un balance, que podrían asomarse triviales como son "¿qué les pareció interesante o irrelevante?" y "¿qué estuvo ausente o sobre qué no se profundizó?" motivó que esté ahora compartiendo estas meditaciones.

De aquellas surgieron, en lo que compete ahora, tres principales consideraciones, todas ellas complementarias. Por un lado, la escasa ligazón que encuentran entre el período colonial, uno al que se le otorga relativamente más clases que los sucesos

del siglo XX, y la coyuntura actual. Por otro lado, la relevancia que hallan los estudiantes en los temas que van a partir de las guerras independentistas. Por último, la demanda por los grandes ausentes: el fujishock y el neoliberalismo, eventos que inauguraron el siglo XXI y entre otros más son los ingredientes medulares del presente.

Entonces, ante el primer cuestionamiento sobre el énfasis relativo, medido en horas dedicadas, al período colonial, la respuesta automática es que tal período abarca 300 años (la larga noche de los 300 años), mientras que el período republicano son 200 años y al menos de los últimos 20 de ellos aún se está escribiendo su historia. Desde un argumento de proporcionalidad, el espacio que le corresponde a la colonia es justo.

Ciertamente, para el tiempo histórico 180 años, sin importar su cercanía con los tiempos contemporáneos, es cuanto mucho un instante. A salvedad de que sean años considerados piedra angular de los hechos venideros, como lo fue la Revolución Industrial, y a contraejemplo del oscurecimiento de eras largas está la medieval, de forma que la extensión relativa en el tiempo no siempre se condice con la extensión del estudio ni la enseñanza. Pero, en general, la temporalidad histórica concuerda con la respuesta automática planteada arriba. No sucede igual con los criterios que derivan del tiempo humano.

Desde la percepción humana del tiempo, importa la proximidad del hecho y, conectado a ello, la experiencia de la duración de cada año, cuya significancia se asocia a su lugar en la línea temporal, la identificación con lo sucedido, entre otros. En otras palabras, 180 años pueden bien sentirse como 300 o unos pocos minutos.

En cuanto al primero, la distancia relativa de un momento respecto del presente está en relación indirecta con la influencia en los acontecimientos diarios de la contemporaneidad. La herencia existe, pero su fuerza directa es cada vez más débil y la transmisión de efectos es realizada a través de un número mayor de intermediarios que absorbieron sus propiedades.

La doctrina del *path dependence* o la dependencia del camino arguye en el otro sentido: la decisión tomada o la configuración institucional de un pasado muy lejano, quizás legendario, desencadenaron una gama de decisiones, cerrando la elegibilidad de otras, que nos condujeron a este presente. Un hecho pasado determina toda la historia, en consecuencia, descartar la historización de tiempos inmemoriales implica un craso error.

En ese sentido, hay para quienes el episodio desafortunado fue la conquista y la destrucción del Incanato; para otros los caóticos años posindependencia liderados o descabezados por caudillos militares en busca de botines o la conversión del Estado peruano como tal; para unos más la oportunidad perdida del guano y la subsiguiente guerra del Pacífico fue la marca fúnebre; ciertos acuerdos sobre el rezago que simbolizó el primer gobierno aprista; disputándose sin oírse si fue Velasco y la reforma agraria o Fujimori y el neoliberalismo. En sí, la lista es interminable para determinar nuestro evento clave y su retahíla de elecciones consecuentes.

Las grandes narrativas también descartarían una mirada primordialmente contemporánea en tanto la historia es integral y orgánica, un estudio de la historia reciente económica peruana debe recurrir al pasado lejano. Por ejemplo, para muchos la llamada “herencia colonial” impregna nuestras instituciones,

las relaciones ciudadanas (o la falta de ellas) y los patrones de nuestra economía; la comprensión del presente implica identificar tal indeseable herencia. Los estudiosos de la obra de Karl Marx descubren en la dialéctica implícita en ella la evolución progresiva desde las manifestaciones más básicas de un objeto analítico hasta su gradual escalada en complejidad.

Aunque dichas contraargumentaciones son razonables, develar el evento desencadenante o la gran narrativa dependen primero de la comprensión del presente, de sus fundamentos, de su manifestación y forma reciente. En esta línea, la reorientación hacia un curso de historia económica contemporánea permite realizar los cuestionamientos adecuados que nos harán virar a buscar las respuestas en el pasado, ya sea encontrando eventos desencadenantes o ayudándose de grandes narrativas (entre otros métodos de análisis). Asimismo, esta apreciación desmenuzada de lo que ahora acontece nos permitirá dar adecuado espacio a cada período histórico, ya sea abreviando o estirando su estudio relativo.

Reconsiderada la respuesta automática, atañe examinar las razones por las que estudiar nuestra historia colonial económica, la principal afectada en una reformulación de los contenidos temáticos.

El legado de la colonia convoca no pocos. Suele decirse que los problemas que atravesamos y nos atraviesan tienen sus raíces en la herencia no solicitada que nos dejaron esos largos siglos. Aunque para casi todo mal actual parece indiscriminadamente señalarse un elemento de la herencia, descargando responsabilidad y cargo de conciencia por lo que nos ocurre como nación, no se pueden negar sus efectos de largo alcance ni que varias

estructuras e instituciones del presente provienen y tuvieron sus años formativos en la preconcepción de la nación peruana. El discurso de país minero, la hacienda andina, las experiencias diferenciadas y discriminatorias de ciudadanía son unos pocos ejemplos de lo que nos legaron aquellos años y a su vez permanecen siendo temas de preocupación y debate.

Paralelamente, el estudio de la colonia tiene una funcionalidad de corte cívico, parte del proyecto de creación de una identidad nacional. Las vejaciones sufridas durante la colonia no son escasas, sirviendo de sustrato para justificar nuestra independencia del entonces Imperio español y la constitución de un nuevo Estado en los discursos de enseñanza básica, mas no en aquellos años necesariamente sobre los que se suscitan vastas dudas acerca de si nuestra independencia fue concedida o concebida.

De esta misión cívica es un ejemplo la potente imagen del precursor del independentismo en el arriero Túpac Amaru, promovido e instaurado desde entonces y al presente por la primera fase del Gobierno militar; parece tener poco de precisión histórica, y más de propaganda en la formación de una peruanidad originaria. La explicación de los gastos estatales en educación cívica, la construcción de una identidad colectiva cuyo centro sea el Estado, es hacerlo legítimo al Estado, a sus políticas y sus planes de desarrollo.

Más allá de la discusión sobre la construcción de una identidad nacional inspirada en la realidad europea, un modelo no por sí mismo coherente con las condiciones particulares de las naciones latinoamericanas, cabe preguntarse si es necesario abarcar el período colonial en su entereza o tan solo en función de explicar fenómenos más tardíos como la hacienda andina y las

relaciones de producción y sociales heredadas, aunque menos frecuentes o la trayectoria minera.

Lo que se rescata es que episodios importantísimos que en su momento movilizaron nuevos agentes en el tablero de la historia podrían narrarse sin los pormenores a favor de dedicar nuevas horas a la comprensión de la historia reciente. Es una elección por realizarse en vistas de las restricciones de tiempo.

2. Reflexiones finales

El curso al que hemos dedicado estas palabras es uno que suele impartirse a estudiantes de Economía que aún no se han formado en teoría económica, por lo que las virtudes de la historia para con la apreciación y la valuación que la teoría aporta, discutidas en la sección introductoria, son invisibles mayormente para ellos.

La asunción tácita de los investigadores de historia económica en sus obras de estar dirigiéndose a colegas o autodidactas ya adentrados en la disciplina obstruye el aprovechamiento cabal de aquellos textos tratados en clases. Los testeos teóricos son, desde los nuevos aprendices, sutilezas sin significativa trascendencia.

Por ende, lo que se muestra con mayor viabilidad para perfeccionar es la lista de contenidos tratados. Advertir que no se insinúa el abandono de la historización de la teoría, sino que pulir la capacidad en los estudiantes de apreciar los debates teóricos implícitos en el trabajo de los historiadores económicos supone su familiaridad con dichas propuestas teóricas, barrera más o menos alta en el nivel que se hallan en la especialidad.

También señalar que claramente la metodología y las habilidades pedagógicas aportan en los logros de aprendizaje alcanzables, mas no es el tema a discusión en esta oportunidad.

Volviendo a la reformulación de contenidos, la propuesta que aquí se ha argumentado, se espera que en alguna medida convincente o cuanto menos que haya logrado su cometido de invitar a repensar lo supuesto, es optar por un curso de historia económica contemporánea.

Cuanto más detallada la pincelada que se hace de los acontecimientos recientes, digamos siglo XX y primeros años del siglo XXI, más se complejizan las preguntas que afloran y las respuestas pueden ser de una exigencia mayor, llevando con naturalidad a consultar el pasado, escudriñar información y proponer nuevas hipótesis.

Resulta que el estudio del pasado próximo y el presente pueden constituir la entrada al estudio sesudo de la historia más temprana. No existe hoy una materia en pregrado que te explique el fujishock o el neoliberalismo, estos se asoman en comentarios esporádicos en clase, un curso de historia económica parece claro que debería incorporarlos en su programa.

Discutir contenidos específicos no alcanza a las competencias de quien escribe, aunque la sugerencia es clara: reorientarse al entendimiento de los hechos manifestados en los últimos siglos. Esta elección entre contenidos debe estar enmarcada en las consideraciones técnicas en las que suele dictarse la materia: tiempo limitado de un semestre y alumnos de primeros años (si no, de primer año).

Recapitulando, se aboga por revertir el absurdo tal que ahora se estudien de forma tendida y extensa los períodos recientes mientras que el esbozo general y breve corresponda a los tramos más alejados de nuestra contemporaneidad sin que ello implique retirarlos o negarles cualquier influencia en nuestra actualidad. Defender el curso de Historia Económica en pregrado es defender la reformulación de sus contenidos.

Referencias

- Contreras, C. & Glave, L. M. (2015). Estudio introductorio. En Contreras, C. & Glave, L. M. (eds.), *La independencia del Perú: ¿Concedida, conseguida, concebida?* (pp. 9-37). Instituto de Estudios Peruanos.
- Gruber, S. (2018). Crisis en la enseñanza de la economía: entre la reforma y la revolución. *Isonancia: Portal de debate y crítica social*. <https://giteoriacritica.files.wordpress.com/2018/01/crisis-en-la-enseñanza-de-la-economía.pdf>
- North, D. (1984). Teoría. *Estructura y cambio en la historia económica* (pp. 17-86). Alianza Editorial.
- Sánchez, M. (1952). Recomendaciones para la enseñanza de la historia económica. *Investigación Económica*, 12(4), pp. 402-409. <https://www.jstor.org/stable/42777764>
- Ugarte, C. A. (2019). Prólogo. *Bosquejo de la historia económica del Perú* (pp. XI-XIV). Banco Central de Reserva del Perú. <https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/libros/bosquejo-de-la-historia-economica-del-peru/bosquejo-historia.pdf>

Reseña

Lan, Juan Antonio. *Sida y temor: Prensa escrita y discurso médico en Lima ante una epidemia*. Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2021.

Han pasado ya 41 años desde que el Center for Disease Control (CDC) de Estados Unidos dio notificación sobre cinco varones en tratamiento por una extraña “neumonía”. Se trataba, en realidad, del virus del VIH, identificado en 1984 por los investigadores Robert Gallo y Luc Montagnier. Para ese entonces, solo habían pasado tres años desde la aparición de los primeros casos, pero el avance del virus ya había tomado un ritmo vertiginoso, que hacía posible hablar de una epidemia. El virus había cruzado fronteras, y para 1983, el Hospital Cayetano Heredia reportaba los primeros casos en el Perú. De hecho, en plena actualidad, hay quienes argumentan que el VIH sigue siendo una epidemia en curso, en tanto sigue siendo una enfermedad sin cura definitiva. A lo largo de estos poco más de cuarenta años desde su surgimiento, los avances médicos han permitido una amplia mejora en la calidad y esperanza de vida de los pacientes que padecen este virus. Aunque hay también mayor conciencia so-

cial sobre el hecho de que se trata de una enfermedad de transmisión sexual que no es exclusiva de los homosexuales ni de una orientación sexual específica, afirmar que el estigma ya no existe sería demasiado optimista. Sin duda, es una problemática que sigue vigente y, en este sentido, la investigación de Juan Antonio Lan es sumamente valiosa.

Juan Antonio Lan Ninamango, autor del libro, es licenciado en Historia por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y actualmente se encuentra realizando la Maestría de Investigación en Historia de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Ecuador. *Sida y temor* ha sido la consolidación de sus estudios de pregrado, siendo su tesis acreedora del premio a mejor tesis de licenciatura por la Asociación Peruana de Historia de la Ciencia, Salud y Tecnología.

Reconstruir la historia del VIH no es tarea sencilla. Además de tratarse de un tema poco estudiado en el Perú, implica abordar un doble enfoque —o hasta triple— desde la disciplina histórica: la historia social, la historia de las marginalidades y la historia de la salud. A partir del contraste entre las investigaciones de Raúl Patrucco Puig, primer médico peruano en estudiar la enfermedad, y la prensa escrita limeña, Lan busca identificar cómo se construyeron las representaciones de los pacientes y los estigmas que, aunque en menor medida, les siguen rodeando. Fueron los diarios *El Comercio*, *La República* y *Expreso* los elegidos por el autor como los mejores representantes de la prensa de la época. El primero sigue siendo el periódico con mayor trascendencia nacional, el segundo era el más circulado en la época y el último representaba a las voces liberales. El autor argumenta que, a pesar de las diferencias entre dichos periódicos, estos evidencian una cobertura sensacionalista de

la enfermedad. El discurso de la prensa, en vez de informar, atemorizaba y contribuía al estigma, asociando la enfermedad, principalmente, con sectores marginales a la heteronorma y que atentaban contra el imaginario de la familia y las “buenas costumbres”.

Iniciando con el capítulo “El sida en los Estados Unidos”, el autor busca contextualizar al VIH desde sus orígenes. Es destacable la explicación inicial que se hace sobre la noción de que las pandemias son un castigo divino sobre la sociedad. Este pensamiento de origen medieval, tan popular durante la epidemia de peste negra en el siglo XIV, de alguna manera seguía vigente en la mentalidad colectiva de la década de 1980. Citando a Marcos Cueto, se dice que las epidemias “han servido como lente de aumento para observar temores, prejuicios, normas y estereotipos” (p. 29). La emancipación de los sectores marginados no se trata, pues, de un proceso lineal, y las enfermedades no se ven limitadas al campo médico, pues existe una responsabilidad social de por medio. A partir de la liberación de Stonewall de 1969 se hubiese creído que la liberación sexual iría solo cuesta arriba en adelante, pero a poco más de una década, la aparición del VIH demostró lo contrario. El hecho de que hayan sido hombres homosexuales las primeras víctimas de la nueva enfermedad facilitó la construcción del “otro” como paciente. Los primeros rastros de conciencia y cuestionamiento sobre los casos de población heterosexual infectada no se dieron hasta 1985. De esta forma, Lan demuestra que la enfermedad no era vista como un problema de salud pública sino como un “problema de homosexuales”. Aunque es innegable la responsabilidad del discurso conservador y la prensa amarillista, se advierte también la responsabilidad del Estado americano al mantenerse indiferente hasta 1987.

En el segundo capítulo, “Construcción médica del sida en Lima”, el autor explica la doble otredad de la enfermedad. En Lima, el VIH no era solo percibido como una enfermedad del otro, del homosexual, sino que además se veía como una enfermedad de “países desarrollados”. Los estudios realizados por Raúl Patrucco Piug, quien se dedicó a investigar sobre el virus desde 1985, hasta su muerte tan solo dos años más tarde, son la fuente principal de este capítulo. A pesar del corto tiempo que lamentablemente tuvo para investigar, sus aportes fueron el punto de partida para demás investigaciones científicas y sirvieron para alertar al Estado. La idea popular de que el VIH se trataba de una enfermedad del extranjero no era fortuita: Patrucco encontró que de los nueve primeros casos, siete habían residido en el exterior mientras que los otros dos no habían salido del país, pero habían mantenido relaciones sexuales con extranjeros. A partir de estos primeros hallazgos, poco antes de su muerte, el médico estableció un patrón epidémico del virus. Además de los datos brindados por Patrucco, Lan también menciona la tesis de Gustavo Rojas (1985), base de la primera publicación científica sobre el VIH en el Perú en una revista angloparlante, *Annals of Internal Medicine* (1986), así como la tesis de Carlos Cáceres (1988), a quien le atribuye el mérito de haber introducido la noción de factores de riesgo para el contagio del virus.

En el tercer capítulo, “La construcción mediática del sida en Lima”, se analiza el rol de los dos grandes responsables del desarrollo social y médico del VIH: la prensa y el Estado. En este capítulo final, el autor demuestra que la construcción mediática del sida fue, en gran medida, una fusión de la ya existente discriminación homofóbica y la distorsión de su construcción médica. Lan argumenta que el rol del Estado es fundamental en tanto la forma en la que responde a las enfermedades define

la interpretación que esta tendrá en la mentalidad de su sociedad. “La enfermedad del apocalipsis”, como la llamó el periodista Guillermo Thorndike en 1985, se convirtió en un problema de salud pública hacia 1987, paralelamente a Estados Unidos, aunque con una clara distinción: en EE. UU. la comunidad *gay* estaba organizada políticamente y había logrado visibilidad social, en el Perú no. La comparación entre el caso nacional y el americano es destacable. Según Lan, otra diferencia importante fue que mientras en EE. UU. los usuarios de drogas intravenosas eran población de riesgo, en el Perú estas drogas no tenían popularidad. Además, si bien las prostitutas fueron también un sector de riesgo en EE. UU., las políticas de hostigamiento e inspección tuvieron mayor alcance en el Perú. Resulta interesante notar que, a pesar de que los médicos se habían referido a los homosexuales y bisexuales vinculados con personas extranjeras como principal grupo de riesgo, las medidas coercitivas estuvieron dirigidas principalmente a quienes ejercían el trabajo sexual callejero. Las medidas de control inicialmente propuestas por el Estado en 1985, dentro de las cuales se encontraban los despistajes periódicos a las prostitutas, fueron reemplazadas por medidas prohibicionistas y coercitivas. No sería hasta 1988 que las medidas preventivas finalmente cobrarían fuerza.

Este es un libro que, sin duda, aporta tanto a la historia de la salud como a la de las mentalidades, al mismo tiempo que interrelaciona ambas perspectivas. El autor presenta una redacción ordenada y concisa, incluyendo además gráficos para los datos numéricos e imágenes de los periódicos citados. La variedad de fuentes utilizadas es remarcable: fuentes primarias, tesis y publicaciones médicas de la época y fuentes secundarias son parte de este trabajo. El aporte de las investigaciones de Raúl Patrucco es digno de destacar en esta investigación, pues no

solo permitió la reconstrucción del discurso médico de la época, sino que es también a partir de tal reconstrucción que se puede entender plenamente el imaginario social de entonces. El trabajo de Lan deja también nuevas preguntas para futuras investigaciones: ¿cómo se podría explicar la especial atención que el Estado dio a las prostitutas dentro de sus políticas coercitivas, aun cuando el discurso médico señalaba a los *gays* y bisexuales como principal grupo de riesgo? Considerando que estos últimos habían adquirido la enfermedad principalmente a través del contacto con extranjeros y residían, en su mayoría, en Miraflores y San Isidro, en contraste con las prostitutas, parte del sector económicamente marginal, ¿se podría sugerir la influencia de un factor de clase en las políticas públicas? Estas son preguntas que seguramente serán respondidas en futuras investigaciones. Finalmente, y más allá del ámbito estrictamente académico, este es un libro que no deja de causar impacto en el contexto actual. Aún en pleno 2022, la sociedad peruana es una sociedad conservadora y lo sexual es aún un tema sobre el cual pesan el desconocimiento y el prejuicio hacia aquellos ajenos a lo heteronormativo.

Lucero Candiotty Guzmán

Reseña

Gaviola del Río, Gastón. *Perú Batalla 2: Las historias de la guerra con Chile que no te contaron*. Lima, Ediciones B, 2022.

En *Perú Batalla 2: Las historias de la guerra con Chile que no te contaron*, Gastón Gaviola del Río presenta una relación entre la historia y la ficción, pero, en su mayoría, la historia. Gaviola es un conocido periodista que ha trabajado en prensa escrita y en televisión. Además, estudió Comunicación Social en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este libro es contado en un tono coloquial amable y ligero que lleva de una situación a otra con gran suspenso en el sentido de que pretende acercar al público lector a los diversos relatos narrados, los cuales están llenos de suspenso y color. En esta narración, hay personajes y eventos tanto conocidos como no tanto; por ello se trata de “aquellas historias que no te contaron”. Este relato, mediante distintas fuentes de historiadores peruanos y chilenos de la época, permite generar una base sólida sobre la cual se construye una narrativa en la que el clima, el mar, las olas y los detalles que pasarían desapercibidos son elementos interesantes y de gran

relevancia, lo cual se ve en cada una de las horas por las que va pasando cada personaje. Este no es un relato tradicional como en un libro de historia, donde vemos los hechos discurrir cronológicamente, sino que, como parte de este escenario histórico, los personajes se encuentran frente a una situación en donde no manejan lo que ocurre. Esto en el sentido de que pueden tener planes, pero el suspenso, así como la reacción del otro y su propia reacción, es muy emocional, y no se dan cuenta de lo que están haciendo hasta horas después en caso de que sobrevivan, lo cual es sumamente importante.

Gaviola divide su libro en siete capítulos en los que se refiere, como ya se ha mencionado anteriormente, a diversas batallas y a algunos héroes no tan conocidos. En su introducción, el autor menciona que la guerra con Chile ha marcado la identidad de los peruanos como nación, así como también hace énfasis en que, usualmente, se escucha sobre las batallas más conocidas. No obstante, en este relato, lo que pretende es enfocarse en lo que se conoce poco o aquello a lo que no se le da tanta importancia. Del mismo modo, también busca transportar al lector a los escenarios donde ocurrieron tales hechos. Este libro es como una película escrita, ya que sus elementos contextuales permiten que el lector se ponga en los zapatos de varios de los personajes de distintos grupos, batallones o naciones. Adicionalmente, hace referencia a que un país necesita conocer cómo fue su pasado, lo cual es afirmado por el historiador Marc Bloch. Este relato es una historia abierta que admite una serie de idas y venidas de los personajes, grupos y ejércitos en las que se sabe que, al final, la guerra se perdió, pero no se tiene certeza de cómo terminó ese día o esa hora. Por ello, tanto el suspenso como la emoción acompañan a los capítulos narrados por Gaviola.

No parece que hubieran pasado más de cien años desde que se perdió la guerra, ya que las narraciones de Gaviola buscan introducirse en la mente del lector de manera que este se sienta dentro del libro. El autor involucra al lector en el relato, con varios asuntos para valorar, pensar y reflexionar.

La guerra muestra las debilidades del Perú como nación, pero, en el periodo posterior, todo mejoró a pesar de que existían críticas tanto a la clase dirigente como a la desigualdad. Gaviola prefiere dejar de lado las grandes fechas y grandes momentos trágicos para entregar una historia de suspenso y optimismo, ya que empieza por batallas que sí se ganaron como, por ejemplo, la de Tarapacá. Esto es sorprendente debido a que ni los soldados mismos esperaban ganarla, pero existe una serie de elementos que iban en contra de los planes bastante organizados de los chilenos. El autor, en muchas ocasiones, hace énfasis en el orden y la planificación chilena, así como la emoción, el patriotismo y la improvisación un poco peruana.

Este es un relato que humaniza la guerra, presenta lo que sucede con los marinos cuando se quedan sin el *Huáscar* o lo que sucede después de que Tacna es ocupada y empieza la chilenización. Asimismo, hay un personaje que aparece bastante en el libro: Andrés Avelino Cáceres. Este político y militar peruano aparece en las narraciones de Tarapacá y San Francisco, así como también aparece en Lima herido e incluso, luego, en la campaña de La Breña. Este personaje es bastante mencionado, ya que se pretende hacer referencia a que existen otros que lucharon en la guerra, pero no se les ha reconocido debidamente. Otro de estos personajes es Leonor Ordóñez, indígena guerrillera y heroína peruana. Volviendo a la batalla de Tarapacá, es importante mencionar lo que ocurrió después de esta. Los

soldados peruanos que habían derrotado al ejército chileno en Tarapacá fueron caminando a Arica y fue cansado, ya que caminaron aproximadamente 300 kilómetros en el desierto. Entonces, conforme iban llegando a los pueblos, no encontraban qué comer debido a que los bolivianos que estaban de regreso a Bolivia se habían terminado las reservas. El camino que atravesaban era un camino construido antiguamente en la época del Tahuantinsuyo por Túpac Yupanqui, el cual era el Qhapaq Ñan.

El primer capítulo es bastante interesante e impactante, pues se muestra la sensación de sed, así como también todas las penurias que solían soportar los soldados en campaña. Se narra que, en algunas ocasiones, los soldados se mataban por agua, ya que había disputas por los diversos pozos de agua que se atravesaban en el camino y el que llegaba primero, evidentemente, ganaba. Cuando se lee este relato, parece que el autor hubiese estado en la batalla sintiendo sed, hambre o frío. Esta batalla tiene dos tiempos bastante marcados al momento de enfrentarse. Por un lado, el primero tiene que ver con el intento de sorpresa por parte del ejército chileno, el cual contaba con artillería y caballería, así como los soldados peruanos encerrados en una quebrada, quienes reaccionan, pero la batalla se detiene por la sed, pues los soldados necesitaban recomponerse. Una vez que todo está en orden, se da el segundo tiempo de la batalla en el que los soldados peruanos logran vencer a los chilenos. Entonces, es interesante cómo se narran todas estas historias de cada batalla y cómo el suspenso permanece en cada página conforme se va leyendo.

En el presente libro, lo que el autor busca es dar color, así como transmitir el sentir de aquellos soldados que pelearon en la guerra. Se pretende que el lector sienta que se encuentra den-

tro del libro y que, así, se ponga en el lugar de los soldados. Del mismo modo, el autor brinda pequeños detalles con los que busca que la historia resulte atractiva para el público lector, pues no solo cuenta lo que sucedió acompañado de excesivas fechas, sino que él va más allá debido a que desea atrapar al lector mediante la historia y la ficción.

María Fe Nadja Chumbiauca Dagnino

Las autoras

Margarita Mora Ponce

Licenciada en Historia por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, actualmente estudia la Maestría en Literatura Infantil-Juvenil y Animación a la Lectura de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Trabajó para Recuperando los Archivos Agrarios del Perú, proyecto de la Universidad de Kent, y ahora enseña a niños en Sunday School. Se dedica a la investigación de la historia de la infancia y de la literatura infantil-juvenil. También realiza actividades de cuentacuentos para niños. Ha publicado artículos en las revistas *San Marcos al Día* y *Lienzo*, ha presentado ponencias relacionadas a los niños en la guerra con Chile y ha colaborado con la revista *Histórica*, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Asimismo, ha formado parte de la investigación histórica del doctor Alejandro Reyes Flores sobre los sobrevivientes de la guerra del Pacífico.

Patricia Rosanna Temoche Cortez

Magíster en Historia del Mundo Hispánico: Las Independencias en el Mundo Iberoamericano por la Universidad Jaume I, licenciada en Educación por el Instituto Pedagógico Nacional

Monterrico, y egresada de la Escuela de Historia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha publicado *Breve historia de los incas*, con la editorial Nowtilus, y *Tras las huellas de Jesús al servicio de los pobres: 150 años de la presencia de las Hijas de la Caridad en el Perú*, en colaboración con la Compañía de las Hijas de la Caridad. Ha trabajado como docente de Historia y Ciencias Sociales en instituciones privadas y públicas, y actualmente trabaja como especialista en Historia y Ciudadanía en el Minedu.

Claudia A. Linares Cano

Egresada de Economía en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en cuya Facultad de Ciencias Sociales es jefe de práctica del curso de pregrado Historia Económica del Perú. Se interesa en la historia socioeconómica latinoamericana, particularmente en fenómenos laborales, agrarios, musicales y en la conflictividad por razón étnica, así como temas relacionados con el desarrollo y el crecimiento económico. Su proyecto de tesis aborda, desde una perspectiva cualitativa y de corte histórico, los determinantes de la distribución salarial en la gran minería formal en el Perú. Además, participó en la última edición de la revista *La Colmena* con un artículo sobre la razón de ser de la empresa.

Lucero Candiotty Guzmán

Bachiller en Humanidades con mención en Historia por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Fue integrante del grupo Historia para Maestros (2021-2022) y ha participado en las tres últimas ediciones del Coloquio Internacional de Estudiantes de Historia (2022-2024). Sus intereses de investigación

se centran en la historia política y las dinámicas de etnicidad en el Perú contemporáneo. En el 2024, fue ponente en las Jornadas de Etnohistoria organizadas por la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México. Actualmente desarrolla su tesis de licenciatura, *El desarrollo de la conciencia política campesina: Los campesinos de Andahuaylas frente a la reforma agraria (1968-1978)*, y se desempeña como predocente en Estudios Generales Letras de la PUCP.

María Fe Nadja Chumbiauca Dagnino

Estudiante de séptimo ciclo de Gestión Empresarial en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Tiene un fuerte interés por la historia, en especial por la historia del Perú. Por ello, llevó varios cursos de la disciplina en la misma casa de estudios. Además, en el 2023 fue moderadora en una jornada historiográfica.

SE TERMINÓ DE DIAGRAMAR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156-164 - BREÑA

CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com

PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com

TELÉFONO: 244-6647

DICIEMBRE 2023

LIMA - PERÚ



ISSN 0254-8194



9 770254 819000