

MIGUEL GIUSTI
RAFAEL SÁNCHEZ-CONCHA
(EDITORES)

UNIVERSIDAD Y NACIÓN



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

UNIVERSIDAD Y NACIÓN

Miguel Giusti y Rafael Sánchez-Concha
(editores)

UNIVERSIDAD Y NACIÓN



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Universidad y nación

Miguel Giusti y Rafael Sánchez-Concha (editores)

© Miguel Giusti y Rafael Sánchez-Concha, 2013

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2013

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Diseño, diagramación, corrección de estilo
y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Primera edición: agosto de 2013

Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,
sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2013-11642

ISBN: 978-612-4146-48-0

Registro del Proyecto Editorial: 31501361300637

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

ÍNDICE

Introducción	9
LA UNIVERSIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN	
Universidad, nación y nacionalismo <i>Benedict Anderson</i>	17
Universidad y ciudadanía <i>Salomón Lerner Febres</i>	27
Universidad y Estado-nación, una unión transitoria <i>Ciro Alegría Varona</i>	53
LA UNIVERSIDAD EN LA HISTORIA DE LA NACIÓN PERUANA	
Universidad y nación en la generación del veinte <i>Germán Peralta</i>	87
La identidad nacional y la universidad: la concepción de las generaciones durante la Reconstrucción y la República Aristocrática <i>Margarita Guerra</i>	111
Universidad y nación en el Perú: historias de la periferia surandina <i>José Luis Rénique</i>	139
CORRIENTES PEDAGÓGICAS E IDENTIDAD NACIONAL	
Una aproximación a la pedagogía republicana del Partido Civil <i>Carmen Mc Evoy</i>	175
El indigenismo peruano y la educación <i>Antonio Zapata</i>	195
Distintas formas de ser peruano: Franklin Pease, nación y mundo andino. Notas preliminares para encarar una obra y un pensamiento <i>Liliana Regalado</i>	211

UNIVERSIDAD, LENGUA Y GÉNERO

- El peligro de quedarse para tías. Mujer y universidad en el Perú, 1876-1895
Francesca Denecri 235
- Nación, educación y mujeres: un debate republicano, 1870-1911
María Emma Mannarelli 259
- La identidad de la lengua española y el discurso académico
Carlos Garatea 279

UNIVERSIDAD Y PODER

- Universidad y nación: las fuentes del poder universitario
Enrique Bernalés 295
- Universidad y poder. San Marcos y el Estado (siglos XIX y XX):
¿del poder a la impotencia?
Manuel Burga 305
- Universidad y poder: una relación traicionada
Javier Sota Nadal 317

TESTIMONIOS

- La nación peruana y la Pontificia Universidad Católica del Perú:
un testimonio personal
José Agustín de la Puente Candamo 331
- La Real y Pontificia Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
Enrique González Carré 339
- Las universidades y las lógicas de la modernidad en el proceso
de construcción del Estado-nación
José Ignacio López Soria 353

BENEDICT ANDERSON: DOCTOR *HONORIS CAUSA* DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

- Resolución del Consejo Universitario 367
- Benedict Anderson: un pensador copernicano sobre el nacionalismo
Miguel Giusti 369
- Discurso de orden
Cristóbal Aljovín de Losada 373
- ¿Por qué consideramos bueno a *nuestro país*?
Benedict Anderson 383

INTRODUCCIÓN

Con la presencia de Benedict Anderson, pensador que, como pocos, ha contribuido en nuestra época a la reflexión sobre el sentido y la historia conceptual del nacionalismo, y con la participación de un grupo muy representativo de intelectuales peruanos comprometidos con el destino de la universidad en nuestro país, el Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) organizó en el año 2011 un coloquio interdisciplinario de Humanidades dedicado al tema «Universidad y nación». Son los resultados de esa discusión los que se ponen aquí a disposición del público.

No hace falta abundar en las razones que nos llevaron a elegir semejante tema de reflexión, pues se trata claramente de una demanda de nuestra sociedad. Actualmente, la universidad en general y la PUCP en particular, se hallan en el centro de la atención pública, sobre todo por el debate en curso acerca de cuál debería ser el modelo de universidad más adecuado para el desarrollo del Perú. Por ello, para hacer frente a esta demanda de la sociedad, el Consejo del Departamento de Humanidades de la PUCP opinó que lo que nos correspondía por nuestra condición académica era mostrar el aporte que nuestra casa de estudios, ya centenaria, había hecho y seguía haciendo a favor de la construcción de la nación peruana y convocar, de modo más general,

a la opinión pública a discutir sobre la relación compleja que ha existido entre la universidad y la nación en el Perú. Nos animaba un propósito de largo aliento, a saber, el de expresar no solo con argumentos teóricos sino también con hechos históricos, cómo la PUCP ha contribuido de manera significativa a debatir sobre el sentido, los problemas y las perspectivas de futuro de nuestra precaria nación y a prestar en ello su cooperación práctica.

La cuestión de las relaciones entre la universidad y la nación ha tenido en el Perú, y en América en general, una relevancia muy grande. Benedict Anderson, en la contribución que nos ofrece en este volumen, afirma al respecto: «La América gobernada por el Imperio español sirve de arquetipo para la conexión entre universidad y nacionalismo». La relevancia se aprecia en dos sentidos: no solo en el papel que jugaron los debates académicos dentro de los fueros universitarios con el fin de generar una conciencia nacional en diversos momentos de nuestra historia, sino igualmente, y en sentido inverso, en el rol que jugó ocasionalmente la concepción de la identidad nacional para imprimir su sello a la organización de la educación superior. Sobre ambas dimensiones se encontrarán trabajos sugerentes en este volumen. Y ello es analizado en perspectivas temporales diversas: a lo largo del tiempo, en relaciones diacrónicas y sincrónicas, por medio del recurso continuo a utopías o a anacronismos. La complejidad de las relaciones entre la imagen de la nación y el ideal anhelado de universidad se halla exhibida ampliamente en la gama de las contribuciones aquí presentadas.

Como era previsible, se ha pasado revista a las cuestiones teóricas que vinculan el problema del surgimiento de una conciencia nacional con la existencia de un modelo específico de universidad, así como las que ponen en el primer plano la función que le compete a la universidad en la formación de la conciencia ciudadana de sus estudiantes. A la afirmación ya citada de Benedict Anderson sobre el rol paradigmático que le tocó jugar a las universidades de las colonias españolas en América, podría por cierto agregarse la peculiar constelación vivida

por la nación alemana en los inicios del romanticismo, de la que derivó una síntesis productiva, de considerables repercusiones mundiales, entre conciencia nacional y vida universitaria. De estos temas se ocupan principalmente los ensayos de Benedict Anderson, Salomón Lerner Febres y Ciro Alegría.

La referencia al rol que ha desempeñado la universidad en la historia específica de la nación peruana es, por cierto, una constante en los trabajos del libro. Pero algunos momentos de aquella historia han merecido una particular atención. Germán Peralta se concentra en el clima académico e intelectual que reinó al respecto en la generación del veinte (1920). Margarita Guerra hace lo propio en relación con las épocas de la Reconstrucción y la República Aristocrática. Y José Luis Rénique ofrece un sugerente análisis de los modelos de universidad y nación en la periferia surandina a lo largo del siglo XX. Son casos puntuales que no solo se dedican a explicar las circunstancias políticas particulares vividas en aquellos periodos, sino que muestran retrospectivamente las luces y sombras del proceso de gestación de la nación, y de sus raíces y proyecciones en la cultura universitaria.

Otro tanto cabría decir sobre las corrientes o movimientos pedagógicos a los que estuvo asociada la búsqueda de una identidad nacional. A través de ellos se muestra la relación esencial de interdependencia entre la política y la educación también en el Perú. Carmen Mc Evoy estudia con detenimiento la pedagogía republicana del Partido Civil. Antonio Zapata analiza el rol decisivo que desempeñó el indigenismo en la construcción de un ideal cívico y lo hace contrastando las posiciones de José María Arguedas y Luis E. Valcárcel. En una línea similar, Liliana Regalado nos presenta la obra de Franklin Pease en su dimensión estrictamente pedagógica, mostrando la relevancia que tuvo en su pensamiento la búsqueda de las raíces andinas de la nación peruana.

Una veta importante de la reflexión que nos ocupa sobre la identidad nacional y sus fuentes universitarias es, igualmente, el universo de los miembros que forman parte de ese colectivo, los derechos que les asisten

o las exclusiones de las que pueden ser víctimas. Y en el Perú, a lo largo de siglos, tanto la lengua como el género han sido causa de discriminación y han suscitado problemas de definición de las identidades. De las luchas de las mujeres en el Perú por reclamar su emancipación y su papel específico en la construcción de la nación, especialmente en el periodo de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se ocupan los trabajos de Francesca Denegri y María Emma Mannarelli. Por su parte, Carlos Garatea analiza las dificultades de reconocimiento que padeció el español «mestizo» de América y las fuentes de discriminación que de allí se derivaron. Es interesante anotar al respecto, como lo hace Benedict Anderson en su ya citado ensayo, que en muchos casos la experiencia vivida de discriminación por el uso de la lengua (el «mal hablado español» de los americanos) pasó a ser entre estos un rasgo constitutivo de la cohesión y la identidad nacionales.

La compleja pero ostensible trama de relaciones entre el poder político y la organización de la vida universitaria no podía estar ausente de esta discusión. Sobre ella se expresan tres autores que han desempeñado durante años un activo papel en la conducción de algunas universidades, dos de ellos desde la más alta autoridad. Enrique Bernales aborda la cuestión de manera más teórica, destacando los valores centrales que definen la identidad universitaria y que son causa o fuente de un tipo específico de poder. Manuel Burga nos presenta un cuadro panorámico de las relaciones entre la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y el Estado peruano a lo largo del siglo XX, mostrando el protagonismo que tuvieron algunos movimientos innovadores surgidos en su seno pero que fueron continuamente desatendidos, cuando no combatidos, por el Estado. Luego, Javier Sota Nadal, en la misma línea, analiza las relaciones conflictivas que suelen existir entre la universidad y el poder político, pero subrayando en el caso peruano la lamentable ausencia de una interacción constructiva (la «relación traicionada» entre ambas instancias).

Aunque en varios de los textos mencionados se puede apreciar un juicio sobre la materia forjado en la experiencia de la gestión universitaria,

nos pareció que debía convocarse de modo especial a algunos académicos de gran prestigio y larga trayectoria que pudieran exponer su concepción de las relaciones entre universidad y nación a modo de testimonio personal. Es así que contamos con la contribución de José Agustín de la Puente, experimentado y prestigioso profesor del Departamento de Humanidades de la PUCP, quien nos hace un recuento personalizado de la prolongada vinculación recíproca entre la nación peruana y nuestra casa de estudios. A su vez, Enrique González Carré, profesor y ex rector de la Universidad de Huamanga, nos traza la historia de esta universidad, desde su fundación como Real y Pontificia, hasta la etapa que le tocó vivir bajo la influencia del movimiento senderista. Por último, José Ignacio López Soria, ex rector de la Universidad Nacional de Ingeniería, evoca la historia de su universidad en el marco de una reflexión más teórica sobre la función del desarrollo científico y tecnológico en relación con los intereses del Estado-nación.

Cierran el volumen la serie de discursos que fueron pronunciados con motivo del otorgamiento del doctorado *honoris causa* a Benedict Anderson. También allí este profesor nos ofrece una sugerente reflexión sobre el tema del nacionalismo a través de su discurso de agradecimiento intitulado «¿Por qué consideramos bueno a *nuestro país*?».

La coordinación general del coloquio así como de la edición del presente volumen ha estado a cargo de los profesores Miguel Giusti, jefe del Departamento de Humanidades, y Rafael Sánchez-Concha, en representación de la sección de Historia. Estuvieron asistidos por un comité organizador compuesto por los profesores Ciro Alegría, Francesca Denegri, Iván Hinojosa, Pablo Quintanilla y José de la Puente Brunke, con el apoyo de Bárbara Bettocchi. A todos ellos, así como a las personas que nos brindaron de diversas formas su colaboración para hacer posible el coloquio y la publicación, les expresamos nuestro agradecimiento, de modo especial a Alexandra Alván, quien se hizo cargo con mucho esmero de la edición de los textos. Pero nuestra gratitud se debe, sobre todo, como es obvio, a los participantes en el debate, que son los verdaderos autores del libro.

Ponemos este volumen a disposición del público con la idea de contribuir a la reflexión que se está llevando a cabo en nuestro país sobre el papel que le corresponde jugar a la universidad y con la voluntad de preservar la autonomía, la creatividad y la solidaridad en el ejercicio de la vida universitaria como los medios más eficaces a nuestro alcance para cultivar la identidad nacional.

Los editores

**LA UNIVERSIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN
DE LA NACIÓN**

UNIVERSIDAD, NACIÓN Y NACIONALISMO

Benedict Anderson*
Cornell University

El gran historiador marxista del «mundo moderno», Eric Hobsbawm, escribió alguna vez que durante las históricas y mundiales revueltas de las revoluciones francesa y estadounidense, las universidades casi no jugaron ningún rol. Pero luego dijo que durante el *annus mirabilis* de 1848, cuando los movimientos «nacionalistas» de muchos lugares de Europa se rebelaron contra las dinastías imperiales, las universidades, y en particular los estudiantes, aunque aún pocos, sí jugaron un rol crucial. Según sus cálculos, se trataba de una población de estudiantes de cerca de 48 000 alumnos, más o menos el número de estudiantes de bachillerato que reúne cualquier gran universidad pública estadounidense. Encontramos también en el trabajo inicial de Habermas sobre el nacimiento en el siglo XVIII de la esfera pública —que sentaría las bases para las democracias modernas— que las universidades casi no eran relevantes. Los semilleros se ubicaron en los clubes ciudadanos, en los cafés y en imprentas legales y subterráneas que ponían en circulación periódicos, diarios, folletos, caricaturas, así como frecuentes e injuriosos ataques a los gobernantes.

* Traducción del inglés de Sol García Belaunde.

Quisiera mencionar un maravilloso comentario de Pedro Calosa, quien en la década de 1930 lideró una valiente aunque inútil rebelión rural armada contra los líderes estadounidenses de las Filipinas. Entrevistado en el decenio de 1960, dijo con cierta satisfacción que antaño «no existían adolescentes». Quería decir que en la época de la rebelión casi todos los chicos terminaban la escuela a los dieciséis años y entraban a trabajar. En esa etapa solo había dos o tres universidades a las que asistían, principalmente, los hijos de la pudiente oligarquía.

Quisiera comenzar con algunos comentarios sobre mi experiencia como un estudiante de pregrado con una «beca» para minorías en la Universidad de Cambridge, de 1954 a 1957. Cambridge era todavía un lugar anticuado y calladamente conservador, en el que hombres jóvenes de origen «aristocrático» y de clase media alta (aún eran pocas las mujeres que estudiaban allí) disfrutaban durante tres años de una vida relajada, divertida, alcoholizada y apolítica. En el Reino Unido no había, prácticamente, activismo estudiantil. Las Ciencias Políticas estaban lejos del horizonte de la Facultad, recién se empezaba a enseñar Sociología y la Antropología, como ciencia social, apenas superaba los veinte años. Se enseñaba la historia de Gran Bretaña, su imperio y sus enemigos europeos. Solo los estudios de Economía tenían una tradición fuerte y activa. No me resultó especialmente sorprendente que los exámenes finales que rendí para obtener el grado de bachiller en Lenguas Clásicas y Literatura fueran más fáciles que los que rendí tres años antes para ganar la beca para estudiar en Cambridge. Rara vez iba a clases, leía lo que me gustaba y a nadie parecía molestarle. Nunca consideré la idea de hacer una maestría, mucho menos un doctorado. Casi ninguno de mis profesores había considerado esa idea tampoco.

Sin embargo, sí llegué a estar politizado, pero por accidente. Un día, en 1956, en plena crisis del Canal de Suez, vi a un grupo de estudiantes de piel oscura, evidentemente indios y ceilaneses, protestando

en uno de los jardines de la universidad. Me detuve para escucharlos, simplemente por curioso, cuando un grupo de jugadores ingleses de *rugby* empezó a golpear a los manifestantes, cantando a gritos *Dios salve a la Reina*. Estúpidamente intenté detenerlos, logrando que me quitaran los lentes de la cara y los hicieran añicos. Estaba indignado casi hasta las lágrimas. La universidad no era responsable de esto, salvo por el hecho de aceptar a demasiados jóvenes y ricos deportistas con mentalidad racista y reaccionaria. La rabia que estos estudiantes sentían surgía del fracaso de la guerra del conservador Primer Ministro Anthony Eden (aliado con Israel y Francia) contra el dictador militar egipcio Gamal Abdul Nasser y de la negativa del presidente Eisenhower de rescatarlo. Pero detrás de esto existía también la vaga conciencia de que el gran imperio británico estaba en un fuerte declive, se había perdido la India y Ceilán. No les importaba en lo más mínimo la retahíla de evidentes mentiras presente en los discursos de Eden en ese entonces.

¿Podría decirse que Oxford y Cambridge eran «nacionalistas» en esa época? En realidad no, por dos grandes razones. La primera es que nunca fueron entidades del Estado. No se encontraban en el Londres político y durante siglos fueron manejadas por el clero. La segunda es la peculiaridad del Reino Unido como un Estado monárquico no-nacional. Incluso actualmente, el título completo, «Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte», no hace referencia a ninguna nacionalidad, simplemente al territorio. Tras la invasión franco-normanda de 1066, el trono pasó sucesivamente de normandos a galeses, escoceses, holandeses y alemanes; no a ingleses. Por ello, hasta años recientes, el nacionalismo de la «pequeña Inglaterra» ha sido prácticamente invisible. Sujetos a la ideología del *imperio*, los regímenes británicos promovieron un concepto abstracto de *lo británico*, especialmente luego de las guerras napoleónicas.

Sin embargo, también podemos encontrar casos de universidades, incluso del tipo de universidad imperial «Oxbridge»¹, que tienen un poderoso efecto estimulador sobre los nacionalismos. La América gobernada por el imperio español sirve de arquetipo para esta conexión entre universidad y nacionalismo. A inicios del siglo XVIII, más y más jóvenes criollos (y algunos mestizos) eran enviados a España por unos años a ser «civilizados» y a adquirir buenos contactos en Madrid. No tomó mucho tiempo para que los peninsulares se quejaron de sus actitudes mujeriegas, de su «mal» español y de su «sangre» racialmente contaminada. Se les empezó a llamar despectivamente *americanos*, lo que significaba que no eran considerados «verdaderos españoles». Fuera de esto, en la España metropolitana no era importante si estos jóvenes venían de Santiago, Cartagena, Buenos Aires o Ciudad de México. Tampoco importaba el estatus social que tuvieran en su ciudad de origen. Por tanto, en dicho país muchos de estos jóvenes empezaron a identificarse colectivamente como *americanos*. Cuando, en 1810, la ola revolucionaria nacionalista surge en Hispanoamérica, resulta significativo que los mexicanos se llamaran a sí mismos *nosotros los «americanos»* (no mexicanos) y a la madre patria *nuestra América* (no México), aunque ya no estuvieran en España, sino en una amplia región de distintas unidades administrativas, climas, costumbres, etcétera. Los americanos incluían a peruanos, venezolanos, entre otros.

La formación de *americanos* se dio en un momento en que las universidades españolas, las pocas existentes, estaban controladas por el clero y eran, en general, oscurantistas. Es decir, no eran muy importantes. Pero en la década de 1870, España empezó a autorizar que habitantes de las pocas colonias que aún le pertenecían se matricularan para estudiar en la Península Ibérica. La mayoría de ellos eran *criollos*, pero también había mestizos de distintos tipos. Cuando, en 1872, el padre

¹ Sobrenombre que designa al conjunto de las universidades de Oxford y Cambridge en contraposición a otras universidades británicas. El término suele usarse para referirse al elevado estatus social de dichas casas de estudios y de sus alumnos (nota de editor).

fundador de las Filipinas llegó a estudiar a la Universidad de Madrid, quedó asombrado por la ignorancia de sus compañeros peninsulares de estudios, quienes le planteaban preguntas como ¿Manila está muy lejos de las Filipinas? o ¿su país está gobernado por Inglaterra o España? El comentó amargamente: «Pobre país, nadie sabe nada sobre ti».

El siguiente descubrimiento fue que importantes datos estadísticos, identificaciones étnicas, lingüísticas y raciales no tenían ningún significado en la metrópoli. Así, sus coterráneos eran llamados condescendentemente «filipinos» por los españoles peninsulares, muy al estilo *americano*, que significaba «hombres de las Filipinas», con un «mal español», color de piel oscura, costumbres alimenticias extrañas, etcétera. Esto resultaba muy chocante porque además, en esa colonia desde la época de los Habsburgo, los únicos llamados *filipinos* (legalmente, además) eran los españoles nacidos por accidente en el archipiélago, fuera de la verdadera España. Pero hubo una rápida reacción a esto, en los campus universitarios, siguiendo el ejemplo de los *americanos* del siglo anterior. José Rizal detalla esto en una famosa carta en la que escribió que aunque entre ellos sabían que algunos eran criollos, algunos mestizos españoles, otros mestizos chinos, ante los españoles todos proclamaban ser filipinos (Anderson, 2005, p. 62). En relación a esta frase, podemos aplaudir al gran historiador Lord Acton, quien, a fines del mismo siglo XIX, argumentó que el nacionalismo siempre empieza en el exilio. En las Filipinas, en esa época, *filipino* aún significaba simplemente criollo.

¿Y las universidades? La primera razón por la que fueron tan importantes para el crecimiento del nacionalismo filipino fue porque en esa época casi todos los filipinos en España, ya fuera en Madrid o en Barcelona, eran estudiantes hombres, compartían un estatus común nivelador, estudiaban en las mismas aulas y leían los mismos textos. A pesar de que a menudo discutían entre ellos, formaban un colectivo íntimo, aún imposible de imaginar en casa. La segunda razón fue el gran cambio en la cultura de las universidades, no solo en España sino en toda Europa.

Rizal nuevamente señala este fascinante fenómeno. En 1884, en su universidad, el profesor de Historia, Miguel Morayta, quien era además Gran Maestro de la Francmasonería Española, hizo un discurso ante estudiantes y profesorado atacando el oscurantismo de la jerarquía católica. Décadas de trabajo académico profesional en Inglaterra, Francia y Alemania demostraron que el *Rig-veda* sánscrito fue escrito mucho tiempo antes que la Biblia. Hábiles egipólogos habían demostrado de manera concluyente que los antiguos egipcios fueron los primeros en postular la existencia de castigos en la otra vida, milenios antes del Antiguo Testamento. La insistencia del Vaticano en que la Creación sucedió en el año 4404 a.C. resultaba ridícula ante las décadas de estudios geológicos que indicaban que el planeta tiene millones de años. Este discurso —impensable en las Filipinas coloniales controladas por órdenes religiosas— enfureció a la jerarquía, aún muy influyente en las universidades españolas. El obispo de Ávila, respaldado por muchos clérigos mayores, inmediatamente excomulgó a Morayta no solo por herejía sino también por menospreciar las gloriosas tradiciones y valores españoles. Para alegría de Rizal, sus compañeros de estudios respondieron con una huelga de dos meses. Más aún, la posición de los estudiantes recibió respaldo público de otros estudiantes, no solo de universidades españolas en Granada, Oviedo, Salamanca, Sevilla, Barcelona, Zaragoza y Valladolid sino también en el resto de la Europa católica, Roma, Boloña y Pisa en Italia, París en Francia y Lisboa y Coímbra en Portugal. Ante esto, el ultraconservador Primer Ministro Antonio Cánovas envió a la policía a arrestar a muchos estudiantes y golpear a otros tantos. Rizal escribió, con orgullo, que había usado tres disfraces para evitar el arresto y se escondió en casa de Morayta. Los filipinos nacionalistas en España, entonces, empezaron a ver a los estudiantes como una fuerza política capaz de crear redes de apoyo internacional en las universidades fuera de España. Para Rizal, quedó claro en ese momento que el nacionalismo era inimaginable sin su medio-hermano el internacionalismo.

Quisiera poner fin a lo argumentado hasta ahora dejando de lado el imperio español católico para hablar de los Países Bajos calvinistas. La gran colonia holandesa que une al Mar del Sur de China, así como los océanos Índico y Pacífico (al lado de las Filipinas) fue conocida durante muchos años como las Indias Orientales, como contraparte a las Indias Occidentales o Antillas en el Caribe. En la última mitad del siglo XIX, un académico alemán poco célebre creó el nombre de *Indonesia* al unir la palabra *India* del latín con la palabra griega *nisos* (νήσος): «isla de los indios». Durante mucho tiempo nadie le prestó atención. Los «nativos» no tenían palabra para esto.

Hacia fines del siglo XIX, unos pocos nativos (todos hombres, nuevamente) fueron enviados a estudiar a universidades en Holanda, financiados por sus adineradas familias o por funcionarios públicos holandeses de buen corazón (llama la atención que esta migración se iniciara casi 40 años después de que los filipinos empezaran a estudiar en España). La migración se vio estimulada por el hecho de que hasta el deceso del régimen colonial a manos del imperio japonés en 1942, no había una universidad en las Indias, solo facultades inconexas de Derecho, Medicina e Ingeniería (en las Filipinas, por el contrario, existía la Universidad de Santo Tomás, fundada en el siglo XVII y aún firmemente en manos de la orden de los dominicos).

En los Países Bajos, estos jóvenes experimentaron el mismo *shock* que los *americanos* y la generación de Rizal. Todo lo que era importante para ellos en casa (identidad religiosa —que podía ser musulmana, católica, calvinista o hinduista—, étnica —docenas de grupos de lenguas distintas—, estatus social —eran hijos de familias aristocráticas, de oficiales burocráticos de clase media, de profesionales independientes, de autoridades religiosas—) no tenía ninguna relevancia en Holanda. La gente con la que socializaban los jóvenes cotidianamente los llamaba «los chicos de las Indias». Sobresalían por el color oscuro de su piel, su «mal holandés» y su extraño gusto para comer. Todos eran estudiantes en un país muy pequeño. Una vez más, las universidades imperiales

en la metrópoli tenían el efecto de eliminar las diferencias de estatus originarias y fomentar la solidaridad generacional. Poco tiempo después formaron su propia organización llamada *Indische Vereeniging* (Asociación india, en holandés), cuyo idioma era, por supuesto, el holandés. En 1922, los miembros decidieron cambiar el nombre de la organización a *Perhimpunan Indonesia* (PI, Asociación de Indonesia). El idioma holandés fue reemplazado por una lengua malaya, los «nativos» fueron erradicados y el nombre de Indias Orientales reemplazado por el concepto imaginado por el poco célebre académico alemán. La PI fue la primera en defender este discurso, aunque fue rápidamente replicado en la colonia. Una vez más, el nacionalismo del campus universitario tenía características internacionales. Un gran número de estudiantes pasó a ser socialista o a involucrarse en movimientos anticolonialistas fuera de Europa, que tenían como héroes a Mahatma Gandhi, Mustafa Kemal Atatürk y Sun Yat-sen. Una ironía final: luego de que Adolf Hitler ocupara los Países Bajos, un grupo de jóvenes estudiantes indonesios de origen aristocrático, que ya era miembro del Partido Comunista holandés, se unió al extremadamente peligroso movimiento subterráneo liderado por los comunistas en nombre del marxismo mundial.

Los indonesios no fueron los primeros ni los últimos. Si uno estudia la evolución de otros nacionalismos anticolonialistas, se puede detectar la misma experiencia y llegar a idénticas conclusiones —es el caso de los indios, ceilaneses, birmanos, ghaneses, senegaleses y, más recientemente, el de Timor del Este, por ejemplo—.

Pero ha llegado la hora de un estudio transnacional mucho más amplio sobre los nacionalismos surgidos en las universidades, no solamente del tipo anticolonial (pues esa era ya pasó). Los estudiantes son una formación social peculiar, organizada (si se da tal organización) como una antijerarquía. Los jóvenes serán estudiantes por poco tiempo —pronto obtendrán sus grados, se casarán, empezarán a trabajar y se perderán en el sistema social general—. La corta vida en el campus

anula la jerarquía, dando lugar a una corta camaradería entre clases, distinta de cualquier otra institución de movilizaciones. Migrantes de la periferia nacional son absorbidos brevemente por esta santa solidaridad. Los estudiantes no se dejan reprimir fácilmente; por encima de todo, ellos son enemigos de Pedro Caloso². No tienen trabajo, no tienen familia, son relativamente libres de hablar y leer sobre lo que ha pasado en la nación y lo que ha pasado en un orden mundial para el cual el nacionalismo es esencial, mas no suficiente. Pero inevitablemente también son una élite nacional, a pesar de su solidaridad interna. Siempre pienso en ellos como «Blitzkriegers» capaces de dar inicio a movimientos sociales masivos, pero a menudo rápidamente absorbidos por nuevas formaciones sociales nacionales de las cuales desean ser los líderes. Están ahí para encender la llama, pero son institucionalmente incapaces de mantenerla encendida por sí mismos. Al mismo tiempo, ningún otro grupo de poder tiene la oportunidad de leer y pensar con tanta libertad sobre el internacionalismo. Es quizá esta la razón por la que en el último siglo ellos se han identificado con la izquierda internacionalista, tanto por buenas como por malas razones. Sin embargo, y hasta cierto punto, debemos confiar en los estudiantes, ya que ellos heredarán el mundo que las generaciones anteriores han depredado.

² Fue el líder de una revuelta campesina, enérgica pero infructuosa, contra el colonialismo estadounidense en Luzón Central, Filipinas, en 1931. A mediados de la década de 1960, siendo ya un hombre mayor, Caloso fue entrevistado por intelectuales de izquierda, quienes le preguntaron cuáles habían sido los más grandes desafíos que tuvo su movimiento en los 35 años anteriores. Una de las respuestas que más llamó la atención fue que dijera que en su movimiento «no había habido adolescentes». En otras palabras, en la sociedad campesina de 1931, los jóvenes tenían poca educación y comenzaban a trabajar o a tener hijos a los diecisiete años. De manera equivalente, él pensaba que la difusión, en el espacio y el tiempo, del estilo de educación americano terminaba por crear una clase de personas «elitistas» que pasaban el tiempo sin trabajar, sin casarse, leyendo y hablando mucho, sin mayores preocupaciones y viviendo de manera inestable. Para mayores detalles, véase Anderson (1998, p. 64).

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, Benedict (1998). *The Spectre of Comparisons: Nationalism, Southeast Asia and the World*. Nueva York: Verso.

Anderson, Benedict (2005). *Under Three Flags. Anarchism and the Anti-Colonial Imagination*. Londres: Verso.

UNIVERSIDAD Y CIUDADANÍA

Salomón Lerner Febres
Pontificia Universidad Católica del Perú

CIUDADANÍA Y NACIÓN

Se está considerando en este coloquio la cuestión de cómo se relacionan las instituciones universitarias con una realidad sociopolítica propia del mundo moderno, aquella a la cual nos referimos con el término *nación*. El ángulo desde el cual me propongo abordar esta cuestión es el de las responsabilidades que la educación universitaria tiene frente a la formación de una clase de identidad política también propia de la modernidad, es decir, la condición de ciudadano. En particular, deseo pensar el problema desde el ángulo de las responsabilidades de la universidad latinoamericana en la tarea de imprimir a las sociedades nacionales de la región un semblante genuinamente democrático.

Subyace, a las ideas que expondré a continuación, el siguiente razonamiento: si la universidad tiene una relevancia central en la vida de una nación ello no es solamente por sus contribuciones a difundir un universo simbólico compartido, el cual garantiza cierta cohesión a una comunidad cultural, sino también por su aporte a la creación de una comunidad política en la cual libertad y pertenencia, autonomía y compromiso con los demás, no sean uniones paradójicas ni contradictorias. La universidad, en su papel difusor de ciudadanía,

hace posible que el fenómeno nacional, que tradicionalmente apela a la unidad y a la homogeneidad, acepte adecuadamente la independencia de los sujetos y, de hecho, se fortalezca a través de ella.

Es conveniente, desde ya, en estas consideraciones iniciales, señalar en qué horizonte conceptual planteo la cuestión de la ciudadanía. Me refiero a la condición ciudadana como aquella que define comúnmente la posición y la autocomprensión de las personas frente a la realidad del Estado y del poder en las sociedades contemporáneas. Es, así, tanto una dimensión de la identidad individual, cuanto un factor de la personalidad social que arraiga al sujeto en su entorno social y al mismo tiempo lo emancipa de él. Es, fundamentalmente, una forma de estar en el mundo y una forma de situarse en una interacción creativa con los demás.

Una reflexión de este tema, aunque sea somera y breve como la que haré en los siguientes minutos, no puede pasar por alto, desde luego, el carácter histórico de la ciudadanía. Me refiero, con ello, al hecho de que es una condición y una forma de identidad socialmente creada a lo largo del tiempo. Al mismo tiempo, esa idea remite al hecho de que la ciudadanía, en cuanto es una construcción social, no posee una esencia fija, inmutable y universal, sino que puede adquirir figuraciones diferentes a lo largo del tiempo y según las condiciones históricas de la sociedad de que estemos hablando. No quisiera, sin embargo, que esto llamara a error. No sostengo que el concepto de ciudadanía pueda tener un significado tan amplio y difuso que llegue a albergar, por ejemplo, lo que en los hechos es una condición de servidumbre. Diré, más bien, que garantizada la necesaria observancia de un núcleo axiológico, en el que destacan la libertad, la autodeterminación y el reconocimiento, la ciudadanía puede tener encarnaciones históricas distintas y flexibles. La polémica gestada en las últimas décadas alrededor de las exigencias del multiculturalismo y el interculturalismo sirve para ilustrar este punto: la tensión entre individualismo y colectivismo, entre la libertad e indeterminación plena del sujeto y los mandatos de su cultura de origen,

ha dado pie en nuestro tiempo a una relectura del fenómeno de la ciudadanía que la reconoce, según vengo diciendo, como una realidad y una meta menos cerrada y rígida de lo que pensábamos antes. En esta nueva interpretación se entiende que la ciudadanía, aunque centrada en la soberanía individual, es perfectamente conciliable con una realidad colectiva, culturalmente caracterizada, que es el entorno en el cual la vida de los individuos cobra sentidos y significados.

Somos deudores, en efecto, en nuestro mundo moderno, de una concepción clásica de ciudadanía, aquella forjada en el curso de los siglos XVII y XVIII, principalmente, según los derechos fundamentales iban siendo reconocidos y afirmándose, aquellos que conocemos como los derechos civiles y políticos. Ese curso de consolidación de la noción de ciudadanía estaba estrechamente vinculado con un fenómeno histórico propio de las sociedades mercantiles e industriales que iban madurando: me refiero al proceso de individuación, al progresivo desgajamiento mental y material del sujeto respecto de la comunidad en que nace y que lo acoge. Fue un proceso que con justicia podría ser denominado una *revolución cultural*. Las personas dejaban de ser concebidas como extensiones o figuraciones subordinadas de una entidad que las englobaba —comunidad, familia, linaje— y aparecían como sujetos autónomos, con pleno derecho para concebir sus propios proyectos de vida, para imaginar destinos singulares, para elegir en qué desean trabajar, qué prefieren creer, con quién desean contraer matrimonio, en qué lugar quieren vivir. La individuación es, podríamos decirlo así, el núcleo simbólico más importante de la imaginación liberal, esa misma imaginación en la cual se origina y se asienta el fenómeno de la ciudadanía.

Es imposible, así, dejar pasar por alto que tal concepción de ciudadanía, a pesar del poderoso contenido emancipador que tiene, se encuentra históricamente situada y que, por tanto, difícilmente podría ser postulada como universal en todos sus extremos. No todas las naciones que hoy conocemos como democráticas, o que alientan

un proyecto democrático, se han desarrollado en la misma horma de la revolución cultural que llamamos liberalismo. Así, si en sus orígenes reconocemos una fuerte conexión interna entre imaginación liberal y ciudadanía, la misma naturaleza histórica del concepto nos debe servir para reconocer, o en todo caso, defender, la siguiente idea: el horizonte de la ciudadanía abarca el territorio simbólico liberal, pero no está contenido ni delimitado por él, sino, al contrario, lo contiene y lo excede para comprender otras realidades culturales.

Conviene señalar una idea más respecto de la consideración del fenómeno de la ciudadanía que prevalece en mi exposición. Me he referido a ella como un elemento que define la identidad de las personas. Al optar por una mirada de ese género, nos colocamos pasos más allá de la sola definición de la ciudadanía como una realidad jurídica, es decir, una condición definida o determinada por los derechos fundamentales que son reconocidos a los sujetos de manera taxativa y manifiesta en una constitución política.

Bien es cierto que toda reflexión acerca del fenómeno ciudadano debe comenzar por la afirmación de ese reconocimiento jurídico. Sin derechos reconocidos y garantizados por el Estado, sin la constitución de un área de protección y autonomía inviolable por los poderes establecidos, no existe la ciudadanía sino como caricatura o realidad meramente retórica. Al respecto, y pese a los muchos reparos que ha recibido en las últimas décadas, la formulación clásica sobre la evolución del concepto sigue conteniendo un programa conceptual interesante para adentrarse en el problema, con la condición de tomarlo como punto de partida para avanzar más allá, desde la definición jurídica hacia la comprensión cultural. Como sabemos, según una teoría muy difundida de la ciudadanía esta sigue un itinerario que va desde el reconocimiento de los derechos civiles hasta el de los derechos sociales, pasando por la afirmación de los derechos políticos. La formulación de la historia de la ciudadanía como una línea recta, como una progresión constante y ordenada, puede resultarnos sospechosa de abstracta y artificial.

Pero no se puede negar que es en la trama de los derechos civiles, políticos y sociales, y en la tensión histórica que implicó el reconocimiento de los mismos por parte de los Estados en la Europa industrial, donde se forja lo que podríamos llamar un cierto cambio *civilizatorio*.

Ahora bien, un cambio civilizatorio es, de hecho, una transformación cultural. La expresión jurídica de los derechos y la constitución de instituciones del Estado que los garanticen tienen como correlato un cambio de envergadura en la imaginación pública. Tener derechos puede ser, en sí mismo, una condición formal; tener la experiencia y la sensación de poseer derechos y de poder ejercerlos constituye, ya, un fenómeno de conciencia. Esta perspectiva, de algún modo, reverbera en la también conocida formulación de Hannah Arendt según la cual la ciudadanía es «el derecho a tener derechos» (1993 [1958]). Así, la titularidad de derechos aparece como un elemento necesario, pero no suficiente, de nuestra concepción de la ciudadanía. Esta es, en lo que concierne a la vida de una nación, y al papel que la universidad desempeña al respecto, fundamentalmente un modo de vida y un principio de interrelación humana.

Al mismo tiempo que reconocemos ese carácter versátil, dinámico y fluido de nuestras concepciones de ciudadanía, es importante tomar nota, provisionalmente, de sus conexiones con el fenómeno de la nación, tema central de este coloquio. He dicho antes, de pasada, que la realidad de la nación es un fenómeno estrictamente moderno. En efecto, es desde el siglo XVIII en adelante que se va constituyendo en la imaginación pública —y principalmente en los círculos de poder político e intelectual— la noción de una entidad culturalmente homogénea que reclama con éxito la adhesión jurídica e incluso emocional de los miembros de un territorio, los cuales se reconocen como iguales, si no, todavía, en el sentido político y de portadores de derechos, sí en el sentido de ser partícipes de un mismo mundo de valores y creencias. Y, sobre todo, se tratará de sujetos que se reconocen como procedentes de una misma historia y adherentes a una misma versión del pasado.

Los connacionales se reconocen como partícipes de un mismo decurso temporal que, en medio de conquistas políticas, intercambios económicos, conflagraciones violentas y creaciones culturales, los va modelando como personalidades afines y, sobre todo, va depositando en sus consciencias la idea de un destino compartido. Con lo dicho, deseo enfatizar, por tanto, hasta qué punto el principio de homogeneidad sobresale como un factor activo y predominante en los procesos históricos de la constitución de realidades nacionales. Al decir esto, naturalmente, apenas estoy reconociendo ideas muy acreditadas en los estudios contemporáneos sobre nación y nacionalismo. Una de tales ideas es que el impulso de los nacionalismos está vinculado con la necesidad de propiciar una cultura común en las sociedades en trance de industrialización, ahí donde, precisamente, la disolución de los lazos propios de la sociedad tradicional estaban en franco proceso de disolución. Complementariamente se ha enfatizado en las últimas décadas el carácter de *constructo* que tiene una nación; esta es una creación cultural, colectiva, mediada por claras relaciones de poder, en la cual se elabora una simbología común que es inseminada con éxito en una sociedad que en principio es diversa, cuando no heterogénea.

Ahora bien, no podemos ignorar que la primacía de este principio de homogeneidad está necesariamente en tensión con el principio de individuación y de autonomía que, como recordé antes, predomina en el ascenso del mundo liberal moderno. No es por simple coincidencia que muchos de los proyectos autoritarios de nuestra era se han erigido sobre el basamento simbólico del nacionalismo. El fenómeno de la nación como proyecto cultural llamado a regimentar la vida de las poblaciones es potencialmente hostil a las fuerzas en apariencia disgregadoras del liberalismo y, por extensión, también encuentra en la democracia una amenaza latente. Al mismo tiempo, la constitución de las naciones, como se ha dicho, es un fenómeno propio del mundo moderno, de manera que estas se encuentran obligadas a conciliarse

con esa revolución cultural que es el ascenso del individualismo y la consiguiente emancipación de los sujetos respecto de las entidades tutelares —comunidad, iglesia, estamentos— que antes regulaban sus vidas sin encontrar resistencias.

Es en este punto en el que la conexión entre ciudadanía y nación se vuelve especialmente relevante. Se podría decir que, además de ser una realidad históricamente constituida, la noción de ciudadanía es portadora o expresiva de un cierto *modelo político*. Se trata de un modelo en el cual se van conciliando las dos tendencias que estoy reseñando: el impulso a la autonomía y a la diversidad, propio del mundo liberal en ascenso, y el impulso a la integración y a la cohesión social desencadenado por el ideal de nación como un sustituto de los lazos tradicionales, densamente comunitarios, que fueron debilitados o disueltos por la modernización.

Es posible rastrear esta doble dimensión de la ciudadanía —realidad emancipadora e integradora al mismo tiempo— en una de las tradiciones más importantes del pensamiento liberal clásico, aquella que debemos a Benjamin Constant. Conocido ampliamente por su «Discurso sobre la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos», de 1819, Constant puede ser visto como uno de los pensadores que mejor complementaron la tradición democrático-liberal, salvándola de caer en una simplista afirmación del individualismo como ausencia de nexos morales entre un sujeto y quienes lo rodean. En el pensamiento de Constant, es decir, en la interpretación que él hace de la época histórica que se abría a inicios del siglo XIX, el sujeto político moderno se define por una aleación delicada, pero enteramente posible, de autonomía y compromiso, de una independencia personal respecto de poderes externos y una interdependencia respecto de los demás.

La realidad histórica de la nación resulta, así, por medio de esta concepción compleja de libertad, que es el sustrato del modelo moderno

de ciudadanía, conciliada con esa otra realidad histórica que llamamos democracia. Entre democracia y nación —tal es el punto que estoy enfatizando— media una cierta forma de identidad social en la que se sintetizan, para decirlo con el lenguaje de cierta filosofía política a la cual Constant no fue ajeno, libertades positivas y libertades negativas, tendencias a la igualdad y tendencias a la singularidad, pulsiones liberales y pulsiones republicanas.

Con todo, si esta realidad de la cual estoy hablando, la de la ciudadanía, es en última instancia de naturaleza cultural, resulta desde ya comprensible cuáles son sus nexos con ese ámbito de la recreación cultural de toda sociedad que son, por antonomasia, las universidades. La ciudadanía es una identidad que resulta de una cierta formación, de una cierta educación, de lo que en la antigüedad clásica se denominaba como una *paideia*. Tal formación no puede ser entendida, evidentemente, en el solo sentido de una instrucción en conocimientos teóricos y prácticos; se refiere a una educación en valores y actitudes. Independencia de criterio, respeto de la verdad, apertura a la crítica razonada, búsqueda de una comprensión integrada del mundo, rechazo de visiones reductivas de la vida humana, inclinación al reconocimiento positivo de lo otro y de *los otros*, capacidad para aceptar las fronteras éticas de nuestra libertad pero determinación para defenderla en voz alta, tales son algunos de los atributos generales de una identidad personal consonantes con una identidad ciudadana, y es claro que son también las propiedades que una genuina formación universitaria fomenta en quienes acceden a ella.

En lo que sigue deseo desarrollar ese punto, centrándome principalmente en la noción de universidad que mejor se corresponde con esta misión histórica que tan claramente le pertenece. Para ello, haré, en primer lugar, unas consideraciones sobre lo que implica, como necesidad histórica, el papel de la universidad en las realidades nacionales de América Latina, y, por último, señalaré qué concepción de universidad es la que se necesita respetar, resguardar o adoptar en vistas a esa inmensa tarea que es la de formar ciudadanos.

LA MODERNIDAD LATINOAMERICANA: CIUDADANÍA COMO PROYECTO

Abordo, por tanto, la cuestión de las relaciones entre nación, ciudadanía y universidad desde una realidad situada que sería la de los proyectos nacionales de las sociedades latinoamericanas tomando como perspectiva el horizonte de la democracia.

El proyecto nacional de América Latina se remonta, ciertamente, a los inicios del siglo XIX. Se ha escrito ampliamente sobre la conjunción cronológica entre dicho proyecto como tendencia cultural y la realidad política de la emancipación a la que ella dio paso. Sin embargo, puede ser interesante centrarnos en un horizonte temporal más cercano, el del encuentro entre nación, modernización y democracia, una conjunción que nos ubica fundamentalmente en la mitad del siglo XX. Esa circunstancia histórica puede servirnos para considerar con algún detenimiento la función que a la universidad latinoamericana contemporánea le corresponde desempeñar en la definición de nuestros actuales proyectos nacionales.

La década de 1950 es aquella en la cual las sociedades de América Latina se embarcarían con decisión en un derrotero particular, el que los científicos sociales suelen denominar *modernización* y el que, desde cierta postura crítica frente a este, se suele nombrar como *desarrollismo*. Podría afirmarse, sin incurrir en gran inexactitud, que la segunda mitad del siglo XX latinoamericano estuvo, en efecto, marcada por una fuerte tendencia transformadora. En el curso de pocas décadas, muchas de las sociedades latinoamericanas pasaron de ser fundamentalmente rurales, en cuanto a su constitución territorial y cultural, a ser principalmente urbanas. Esos cambios fueron aparejados por fundamentales modificaciones en relación a la composición de nuestras economías. El componente agrícola y pecuario, así como la producción artesanal retrocedieron paulatinamente en la representación global de nuestra producción material de riquezas, mientras que la manufactura industrial adquirió una importancia que no había tenido antes.

En suma, el paisaje de nuestras diversas sociedades nacionales cambió y lo hizo velozmente, generando la sensación de un insólito aceleramiento del tiempo histórico.

Hay que advertir en esta tendencia transformadora diversas fuentes y disímiles motivaciones. En gran medida, como ocurría en otras partes del mundo, esos cambios fueron expresión de una voluntad política estatal que incluso adquirió ribetes de autoritarismo o que se manifestó bajo la forma política del populismo. Estados y gobiernos necesitados de construir una nueva forma de legitimidad acudieron a las promesas del desarrollo material —es decir, del crecimiento, la industrialización, la creación de puestos de trabajo obrero— como una forma de conquistar el entusiasmo de sus respectivas poblaciones y de constituir franjas de apoyo político entre una población en movimiento que ya desbordaba los cauces de la organización social tradicional, aquella heredada de los orígenes oligárquicos de nuestros Estados independientes.

Pero haríamos mal en decir que la tendencia *desarrollista y modernizadora* que se acentuó desde la década de 1950 en adelante fue solamente la imposición del vértice político oficial de la sociedad. Lo cierto es que ella fue también, como lo he advertido, la manifestación de una sociedad en movimiento, inconforme ya con ese rígido orden jerárquico legado por la Colonia y no reformado por nuestras nacientes repúblicas en el siglo XIX. Aspiraciones de progreso, deseos de igualdad, demandas de reconocimiento no satisfechas se entrelazaron para dar nacimiento a un poderoso movimiento masivo no coordinado, sino espontáneamente gestado, por el cual los excluidos y los subordinados de América Latina se embarcaron en aquello que algunos politólogos han denominado una *construcción de la ciudadanía desde abajo*. Esos procesos, sin embargo, si bien positivos en la medida que tuvieron efectos democratizadores sobre unas sociedades profundamente elitistas, estuvieron lejos de resultar en la constitución de ciudadanías plenas, adherentes al Estado de Derecho como marco institucional fundamental. Se trató de poderosos movimientos de inclusión, de vastas

demandas ciudadanas que, en muchos casos, aportaron la base demográfica para la aparición de nuevas formas de autoritarismo. Frente al elitismo oligárquico del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX surgen los autoritarismos populistas y, después de ellos, las dictaduras militares institucionales y los regímenes revolucionarios. Una ciudadanía inacabada o incompleta, y una limitada asimilación de una cultura de libertades están en la base de esa compleja historia política, y sus efectos se prolongan hasta nuestros días bajo la forma de precariedad de las democracias.

Probablemente no sea necesario recordar que ese proceso de modernización no solamente material sino también, y fundamentalmente, social y cultural involucró de muy diversas formas a la universidad. Así como no es posible entender el nacimiento de América Latina a la vida independiente sin tomar en cuenta la contribución intelectual de sus universidades, tampoco sería posible hablar del impulso modernizador sin considerar en qué medida este fue alimentado por los centros de estudios superiores de la región y de qué modo, también, ese mismo movimiento impulsó profundos cambios en la vida universitaria. En efecto, por un lado, fueron las élites intelectuales quienes llamaron la atención sobre la caducidad del viejo orden latinoamericano, ese orden sostenido sobre rígidas e inaceptables jerarquías sociales y sobre aparatos productivos anquilosados, burocracias y cuerpos administrativos hereditarios y, desde luego, sobre una minúscula profesionalización de las actividades sociales, fueran estas del mundo de las humanidades o de los ámbitos de la ciencia y de la técnica. Fueron las universidades quienes se encargaron de dar forma y expresión orgánica a los nuevos tiempos que se presentaban como un mandato de reforma integral para América Latina y fue de ellas de donde salieron, en medida no desdeñable, las propuestas y programas, los proyectos y derroteros que el Estado y la sociedad asumirían para emprender esa enorme transformación.

Ahora bien, si la Universidad latinoamericana fue un agente protagonista de esa aspiración regional de modernidad, hay que decir, también, que al mismo tiempo, y en grado no desdeñable, fue una suerte de víctima de la forma particular —una forma imprevista, trunca, imperfecta en todo caso— que adoptó esa aspiración. Desde luego, modernizar, urbanizar, democratizar debía significar además, y en primer lugar, abrir las oportunidades de educación a amplios contingentes de población que hasta ese momento se hallaban excluidos de ella. Eso se expresó, en lo que nos concierne, en una progresión geométrica del acceso a las universidades, apertura que desde todo punto de vista político y moral es inobjetable y plausible, pero que, al no haber sido el resultado de una planificación cuidadosa, dio lugar a desajustes y desbordes que terminarían por expresarse, en ciertos países, en una crisis crónica de la universidad: una crisis financiera y material, pero también, a la larga, una situación vacilante respecto de su propio lugar en la sociedad, es decir, de su misión y de sus funciones como centros de reflexión y de creación de conocimientos y, en virtud de ello, como voz y conciencia de sus respectivas naciones.

Si señalo esto último, es decir, la forma paradójica e inesperada en que el impulso modernista afectó a la institución universitaria de nuestra región, es porque ello resulta emblemático de lo sucedido en general en las últimas seis décadas en la vida de nuestros países. Me refiero, desde luego, al hecho de que este último salto a la modernidad realizado por América Latina ha sido un proceso lleno de luces y sombras, de conquistas deseables y largamente esperadas y de resultados perversos que todavía nos agobian, de progresos en materia de equidad al mismo tiempo que de nuevos fenómenos de exclusión y marginación. Y ha sido, sobre todo, un trayecto en el cual el desencadenamiento de formidables fuerzas transformadoras e inclusivas, signo de una sociedad que se democratiza, ha tenido como efecto un desborde de nuestras instituciones, las cuales no supieron reformarse al mismo ritmo trepidante en que nuestras naciones cambiaban.

Los frutos amargos de ello, como señalé antes, pueden haber sido los ciclos de violencia armada y de otros géneros sufridos en tantos países de América Latina, los cruentos autoritarismos y dictaduras «institucionales», la inseguridad que campea en nuestras grandes urbes y la crisis en el orden de la vida política; crisis que podría entenderse, en última instancia, como una carencia de dirección efectiva y legítima para las comunidades nacionales latinoamericanas. De más está decir, en este punto, que el muy mencionado y discutido fenómeno de la «globalización» no constituye, en este orden de reflexiones, un capítulo aparte, un momento histórico enteramente distinguible de lo que acabo de evocar tan escuetamente. Si, como quiere el sociólogo británico Anthony Giddens, la globalización es mejor entendida como una exacerbación de las tendencias ya anunciadas en la modernidad clásica (2000), es claro que la ambivalente modernización de América Latina no podría haber generado otro resultado que un ambivalente diálogo de nuestros países con la nueva realidad global. Me refiero, desde luego, a esa forma todavía indefinida en que las sociedades latinoamericanas se acercan al mundo global, al mismo tiempo, con espíritu afirmativo y pragmático y con reflejos simplemente imitativos, con arrobos y con desconfianza, con entusiasmos acrílicos y con amagos de un protagonismo original.

Así, los últimos 60 años de nuestra vida regional han sido, como se dice, años de crecimiento, de inquietud, de búsqueda incesante, de exaltación y también de zozobra. No olvidemos que la acepción más válida de la palabra *crisis* es la que la asocia con la idea de cambio. Pero, en este caso, se trata de una experiencia colectiva de cambio que, a pesar de todas las transformaciones deseables que ha traído consigo, no consigue adoptar una dirección clara y constructiva, sino que, por el contrario, genera intermitentemente una sensación, a veces vaga, otras muy concreta y perentoria, de malestar o, cuando menos, de incertidumbre.

Podríamos decir que este problema se refiere a los dilemas de la maduración histórica de nuestra región. El término *maduración*, o *madurez*, puede ser entendido en este breve comentario como la consolidación de una identidad propia, autónoma y afirmativa, una identidad que nos permite apercibirnos frente al mundo exterior que nos rodea para entablar con él una relación de diálogo y mutua alimentación: esto es de intercambio de nuestros contenidos de conciencia (propios y autorreconocidos) con aquellas señales y promesas, demandas y desafíos que nos ofrece la realidad circundante. No es madura una persona, ni lo es una sociedad, cuando se limita a seguir los caminos que otros le trazan sin su concurso activo y cuando se deja conducir erráticamente, ya sea por un sentido de fatalidad, ya sea por una asunción sumisa de autoridades y modelos no examinados, ya sea por una renuencia a hacerse cargo racionalmente de sus pretensiones, es decir, a traducir sus deseos en proyectos. Pero tampoco es madura aquella sociedad, ni aquella persona, que por un prurito equivocado de autonomía o de soberanía se deja caer, más bien, en el autismo o en la negatividad pura y se cierra a todo diálogo crítico con el mundo exterior. Ese camino, el de la resistencia infantil o senil a escuchar al otro, a abrirnos a lo que nos interpela y desasosiega, es el que nos lleva a extraviarnos en esos «laberintos de la soledad» que el poeta Octavio Paz describió en su momento, una brillante intuición que nos habla de los complejos compromisos que entraña la constitución de nuestras identidades personales y colectivas.

América Latina enfrenta, pues, en cuanto comunidad regional, una tarea grande y tal vez muy difícil, la de constituirse como una sociedad de ciudadanos y la de conferir sentido organizado y legítimo a una experiencia colectiva ya vivida al menos durante seis décadas. En teoría, resulta mucho más arduo imprimir sentido a una experiencia histórica que ya está en marcha que proponer una dirección y unos fines claros y bien delimitados a un proyecto en el que recién nos disponemos a embarcarnos. Pero tal vez lo segundo pertenezca más al ámbito de la ilusión utópica que al de la realidad concreta de las colectividades humanas.

La historia nunca se ha desarrollado siguiendo un guion prescrito, claro y diáfano. Peor aún: las veces en que se ha querido *actuar* la historia siguiendo un libreto, el resultado no ha sido otro que los nefastos y sangrientos autoritarismos y totalitarismos del siglo XX.

Así, quiero afirmar que la ambivalente situación histórica de nuestra región no representa, en absoluto, una anomalía de la que tengamos que lamentarnos con resignación; sí significa, en cambio, una clara obligación, una tarea inmensa y sobre todo impostergable: la de ejercer nuestros atributos reflexivos, razonantes e imaginativos, la de poner en práctica nuestra capacidad de diálogo y de creación de consensos para decirnos con claridad cómo deseamos que sea nuestro futuro, qué clase de relación queremos construir con el mundo globalizado y, por encima de todo, qué tipo de sociedades humanas aspiramos a construir cuando hablamos de desarrollo, de crecimiento, de estabilidad política, de integración y de paz. Hablo, en suma, de la mayúscula tarea de conferir sentido a nuestra experiencia o, dicho de otro modo, de construir nuestra *historicidad*.

Las fuentes del sentido y la orientación colectiva son siempre variadas. Alguna vez se encontraron en el reino de las creencias religiosas organizadas, otras veces debimos buscarlas en el ámbito de los liderazgos políticos. Pero, en el mundo moderno del que hablamos, las iglesias, conservando su honda relevancia, no se dan abasto para crear y producir esos sentidos abarcadores que puedan congregarse y dirigir a sociedades plurales y secularizadas en gran medida. Y, en América Latina, de otro lado, la esfera institucional de la política se ha estrechado y debilitado hasta el punto tal que ella ha dejado de ser surtidora de ideas motivadoras. La debilidad del discurso público en América Latina, expresada en el desapego de las multitudes hacia las formas clásicas de liderazgo y en la futilidad de los debates políticos en nuestros países, aparece como uno de los obstáculos más desafiantes entre los muchos que debemos superar en nuestro camino a cierta maduración histórica.

EL *ETHOS* DE LA UNIVERSIDAD

Es aquí donde la contribución de la universidad a la afirmación de naciones democráticas se vuelve evidente. Ante la dimisión de la política en América Latina, la tradicional responsabilidad de la universidad como creadora y diseminadora de sentidos para la experiencia colectiva no ha hecho sino reafirmarse. Pero el cumplimiento de esa responsabilidad requiere la perseverancia en una convicción. Me refiero a la necesidad de que los centros de estudios superiores sigan siendo fieles al espíritu con el cual la institución misma de la universidad nació; un espíritu que, si bien no es de alejamiento del mundo en procura de una imposible e indeseable neutralidad, sí reclama la toma de cierta distancia, la necesaria para el ejercicio sereno del raciocinio. Son esa distancia y ese raciocinio, sumados a un irrenunciable compromiso social, los que permiten a los claustros entender la potencialidad de historia —es decir, el sentido posible, deseable y conquistable— que subyace a la aparente insignificancia de lo episódico, de lo cotidiano, de lo que es simple actualidad pasajera y sucesión fragmentaria. Es mediante el cultivo de una ética del saber que las necesidades prácticas que afrontamos día tras día, como individuos y como colectividades, pueden ascender de categoría en la organización de nuestra humanidad para superar, precisamente, el ámbito estricto de la necesidad y convertirse en proyecto, en expresión de nuestra voluntad y, por último, en realización de una identidad.

Señalar esto equivale, forzosamente, a tomar partido en defensa de un ideal de universidad, o, mejor dicho, en defensa de la esencia de la institución universitaria como centro de saber y como espacio de liberación de las existencias humanas. Tal ideal se halla actualmente en el Perú y en otras sociedades sometido a una doble agresión: de un lado, por parte de las fuerzas aplanadoras y simplificadoras del mercado que aspiran a reducir a un trato mercantil la relación intelectual y humana que se da en la universidad y que plantean tergiversar el significado

de la educación, la *paideia*, como un apresurado ejercicio técnico de transmisión de capacidades técnicas para triunfar en la competencia económica. De otro lado, están las fuerzas del oscurantismo y del sectarismo que buscan desplazar aquello que es el núcleo de la experiencia universitaria, la libertad de pensamiento y de crítica, para poner en su lugar el dogma, el criterio autoritario, la conformidad mental. Estas fuerzas, combinadas, por último, tienden a alejar a la universidad de esa dimensión de compromiso social —de estar en el mundo— que en buena cuenta la define y que hace de ella una institución viva y, sobre todo, útil y solidaria con sus conciudadanos. En lugar de ello, el tradicionalismo autoritario y el utilitarismo mercantil postulan una mirada solipsista del sujeto y, por ese camino, una postura egoísta frente al mundo. En lugar de celebrar el valor de la comunidad como relación viva y mutuamente recreadora, postulan ya sea un individualismo ciego o un espíritu pobremente parroquial donde la alegría del pensamiento quedaría sepultada por la grisura del dogma y, junto con ello, por la celebración de la autoridad como un valor en sí mismo.

No es esa, obviamente, la concepción de universidad que corresponde que tengamos en mente cuando nos preguntamos sobre los aportes que ella debe y puede hacer a la gestación y a la consolidación de sociedades democráticas. No es mediante la imposición de una trasnochada actitud dogmática e impermeable al examen de la razón ni mediante la negación de la caridad como se puede honrar el deber de la institución universitaria ante su respectiva nación. Y, desde luego, no es ese el camino que seguirá nuestra universidad, cuya identidad está firmemente apegada a lo que en adelante deseo exponer como el *ethos* universitario.

Sostengo, en efecto, que las posibilidades de que la institución universitaria contribuya a la realización de un proyecto nacional de signo democrático dependen de que esta sea capaz de mantenerse fiel a su naturaleza histórica, a la cual me refiero como un cierto *ethos*. Conviene, pues, examinar brevemente en qué consiste tal identidad histórica.

El nacimiento de la universidad entre los siglos XII y XIII fue una respuesta a las exigencias concretas y las circunstancias específicas de una época caracterizada por la proliferación de las áreas del saber, la expansión progresiva de la vocación teórica y el renacimiento intelectual que en torno a la Filosofía y la Teología se había iniciado durante el siglo XI.

Sabemos que el término *universitas*, derivación de *universum*, se encuentra referido a la totalidad, a la reunión coherente y organizada en un todo. Aplicado a la institución universitaria, esto puede ser entendido en dos sentidos. En primer lugar, la universidad o *universitas magistrorum et scholarium*, nombre con el que se la designó por primera vez en 1208, fue concebida como la agrupación general de maestros y alumnos impulsados por un propósito común. Este espíritu comunitario surgió a partir de la transformación de los antiguos albergues o *colegios*, los cuales acogían a los estudiantes que, antes de la consolidación de los modernos Estados nacionales, recorrían, ávidos de conocimiento, el continente europeo en solitario peregrinaje. De este modo, un gran número de núcleos urbanos brindó la posibilidad de consolidar auténticos gremios que, paralelamente y de manera similar a las asociaciones de artesanos, permitieron el desarrollo tanto de la actividad intelectual cuanto de la praxis intersubjetiva y solidaria inherente a la convivencia social.

Estas voluntades unidas se encaminaron al cultivo de una serie de disciplinas que estaban articuladas bajo la forma absoluta y omniabaricante del saber. Esto nos lleva a considerar en qué sentido puede ser entendida la universidad como totalidad. Esta era la institución en la cual se congregaba el saber como un todo articulado. La denominación de *universitas litterarum et scientiarum*, que hace referencia al conjunto total del saber, no implicaba una mera sumatoria de conocimientos desvinculados entre sí; por el contrario, el todo aludido en dicha designación tenía que ver con el carácter integrado, orgánico y armónico que es propio de la auténtica sabiduría.

La disposición hacia la unidad que caracterizó a la universidad desde sus inicios adquiere especial significado si tomamos en cuenta, además,

su calificación originaria como *studium generale*. Tal nombre, el cual solía usarse con anterioridad al de *universitas* y que preexistió a lo largo de toda la Edad Media, no expresaba solo una característica extrínseca o accidental, sino la esencia misma de su labor pedagógica y de su visión del mundo. El saber, en efecto, debía ser el fin último al que aspirara la universidad, pero, como tal, debió conservar sobre cualquier forma particular y disgregante su fuente primordial de sentido y, con ella, su intrínseca unidad.

Cuando pensamos en dicha asociación de hombres cuya labor reside en la búsqueda de la verdad, no podemos menos que reflexionar sobre el presente y tratar de hallar en nuestras propias universidades las raíces de aquel espíritu que colmara la actividad humana hasta el punto de generar la noción de un *ethos* al interior del cual se intentara interpretar la realidad con los instrumentos de la ciencia. Esta búsqueda comunitaria del saber no está referida a la contemplación pasiva; se refiere, por el contrario, a aquello que los griegos llamaron *energeia* —actividad—, por medio de lo cual la indagación por el conocimiento queda vinculada a la suprema de las formas de la praxis humana.

Si bien es cierto que la búsqueda de la verdad no puede reducirse a su utilidad práctica ni dejarse doblegar por intereses particulares, no es menos cierto que la solitaria contemplación tampoco responde a la verdadera misión de la universidad. Debemos, entonces, distinguir con claridad los dos extremos que pervierten el compromiso inherente a toda indagación teórica, a la vez que rescatar el sentido propio de aquella fuente originaria que da coherencia a dicha actividad. Ambas tareas revelan, ciertamente, una misma exigencia: la de concebir el *ethos* y las tareas de la universidad dentro del marco más amplio proporcionado por la sociedad en su conjunto, considerando las responsabilidades que ello implica.

Ahora bien, la apertura hacia los asuntos concretos de la vida social no debe significar dejar de lado la visión de conjunto y de unidad que el auténtico saber implica. Lo cotidiano, bajo la apariencia

de la inmediatez y la contingencia, en su condescendiente e ilusoria simplicidad, puede ocasionar la pérdida del ideal y, unido a esto, el derrumbe de las fuentes de sentido de todo el ámbito de la ciencia.

Es conocido que el desarrollo progresivo de las ciencias originó un nada desdeñable fenómeno, sin el cual mucho de lo alcanzado en los diversos terrenos del saber hubiese sido impensable. Me refiero a la especialización, experiencia que conlleva una serie de notables beneficios para cada ámbito específico de la reflexión intelectual. No obstante, no son pocos aquellos que han prevenido acerca del peligro que una excesiva especialización y autonomización de las ramas del saber pueden significar para la búsqueda del sentido auténtico de lo humano. Mediante una especialización extrema se corre el riesgo de perder de vista el horizonte ético que debe vivificar la actividad del hombre, puesto que cada disciplina, al encargarse de regiones particulares de la realidad, crea sus propios problemas y su propio lenguaje y se vuelve, así, hermética y axiológicamente neutra.

Desde principios del siglo XX se empezó a tomar conciencia de la crisis en la que estaban sumidas las ciencias modernas al perder contacto con las cuestiones fundamentales de la vida de los hombres, aquellas de inspiración ética y genuinamente universales. Con el desarrollo de la idea moderna de *progreso* comenzó a gestarse la creencia de que la ciencia, considerada como mera descripción de los hechos del mundo, no tenía nada que decir ante las cuestiones relativas al sentido o sinsentido de la existencia humana en su totalidad. La ciencia, en su afán por hallar una supuesta e incuestionable *objetividad*, condujo a la racionalidad a un grado tal de generalización que la actividad cognitiva se volvió sinónimo no solamente de exactitud y precisión sino además de intransigencia e incluso de intolerancia. Esta forma de racionalidad, llevada a sus extremos, logró imponerse sobre todas las otras visiones del mundo, excluyendo a aquellas que no se adecuaban a sus reglas y a su método. Según esta noción, la ciencia se vuelve un mecanismo de control de la realidad, la cual se reduce, a su vez,

a un cúmulo de cosas que pueden ser fácilmente medidas y cuantificadas, es decir, usadas. Ahora bien, estas consideraciones adquieren actualidad si tomamos en cuenta los casos en que la concepción meramente objetivista y utilitaria de la ciencia invade el terreno del *ethos* universitario, transformándolo, de esta manera, en un recinto donde el conocimiento se vuelve un elemento más de intercambio mercantil, ajeno por completo a toda relación viva y continua con las esferas axiológica y moral. Cuando ello ocurre, la labor docente se convierte en una neutra prestación de servicios y descuida el aspecto integral de la formación humana al mismo tiempo que se concentra en áreas cada vez más especializadas que muchas veces responden a los intereses individualistas del *cliente*.

Así pues, la instrumentalización del saber en función de la obtención de beneficios inmediatos, las más de las veces de naturaleza tangible, ha ido ganando terreno y apropiándose ilegítimamente de buena parte de las esferas de acción e interacción humana. En efecto, vivimos tiempos en los que la primacía de la racionalidad económico-técnica parece subyugar a todo otro ámbito de socialización; tiempos en los que la saturación informativa, y la inmediatez que le es inherente, pretende ocupar el lugar que siempre tuvo el conocimiento; tiempos en los que la discusión en torno a los fines morales está siendo reemplazada por el cálculo orientado a la maximización de utilidades; y en los que el criterio de fungibilidad amenaza más que nunca con someter a la naturaleza y al hombre a sus designios.

Bajo esta concepción, a la universidad poco le quedaría de su orientación inicial, aquella cobijada por el espíritu de la comunidad solidaria, dialógica y horizontal. El fenómeno de disgregación que padece no solo la universidad como comunidad sino también la sociedad en su conjunto representa un doble desafío que debe ser asumido como un enfrentamiento directo contra las fuentes de la perversión del saber, de la ciencia y de la concepción del ser humano y el mundo en su naturaleza integral.

Podemos estar de acuerdo en que la meta última de la educación es la perfección del ser humano. Esto implica la tarea de lograr el desarrollo y realización de todas las capacidades que conforman su carácter esencial, tanto las referidas a su individualidad, como aquellas que lo sitúan como un ser social. De esta manera, la realización de la naturaleza ética, *dialógica* y *política* del hombre deben confluír de modo inseparable hacia aquel fin. Estar en condiciones de conducir por la senda correcta esta realización, indicando los fines, no de manera dogmática ni cegados con respecto a la reflexión crítica, sino, por el contrario, haciendo parte de la búsqueda a todos, es, pues, el ingrediente principal de la educación.

Los miembros de cualquier organismo, sin el ideal que los vivifica, son partes muertas que no hacen sino conducir a la descomposición y degeneración del conjunto. El *ethos* o comunidad universitaria, en estricta analogía con la naturaleza viviente, debe funcionar, entonces, como un organismo cuyas disciplinas se relacionan entre sí, como partes del horizonte mayor representado por la totalidad del saber humano. Como es natural suponer, el nexo que permite unificar los diferentes caminos que toman las ciencias particulares descansa en el diálogo interdisciplinario, en aquella facultad que ya Aristóteles considerara como el rasgo distintivo de la comunidad humana. En efecto, solo el discurso, la palabra, faculta para «hacer patente lo provechoso y lo nocivo, lo mismo que lo justo y lo injusto». Es el discurso racional, pues, lo que funda la comunidad y la mantiene unida como un auténtico organismo.

La comunidad en general, que bien puede ser la nación, la universidad o cualquier otro tipo de asociación o institución humana, instaaura, en efecto, el *medium* representado por la palabra como el elemento que, lejos de estrechar los horizontes y las perspectivas de aproximación a la realidad global, aboga a favor de la apertura y el reconocimiento de toda forma de expresión y realización del espíritu. Es en este sentido que podemos afirmar que criterios ajenos al desempeño lingüístico en lo que este tiene de interpersonal, cuya pretensión totalizadora busca

implantar la utilidad y el beneficio económico como única pauta de intercambio intersubjetivo, restringen no solamente el quehacer institucional de la universidad sino, sobre todo, el carácter total y complejo de la naturaleza humana.

El conocimiento que la universidad debe propiciar lleva consigo la difícil tarea de ser a la vez universal y situado. *Universal*, debido a la orientación hacia la trascendencia que la búsqueda de la verdad implica, y *situado*, porque debe partir de las demandas concretas de la vida social y responder a ellas. Pese a lo que suele pensarse, el conocimiento no es meramente la acumulación de datos objetivos; es, por el contrario, la concreción de una facultad y la respuesta a una exigencia esencialmente humana. Es el medio a través del cual los hombres y mujeres logran preservar su propia condición; es, podemos decir, una expresión de aquella fuerza presente en todo ser vivo que lo impulsa a luchar por su supervivencia y a optimizar permanente e incansablemente su adecuación al entorno. Ella surge como la necesidad de dar sentido a nuestra realidad —la cual es esencialmente social, comunitaria—, de ella procede y a ella debe volver. Esto involucra, naturalmente, un conjunto complejo de decisiones orientadas a la realización de fines, es decir, entraña una dimensión ético-moral.

Bajo esta noción de conocimiento, cabe preguntarnos ahora qué tipo de educación es el que debemos esperar de una universidad que cumpla ese rol democratizador y creador de ciudadanía que estoy mencionando.

Podemos afirmar, en primer lugar, que la educación es en sí misma una actividad humanizante que ayuda a reforzar los vínculos dialógicos e interpersonales. Ser educado, en sentido auténtico, no significa otra cosa que responder, desde la propia conciencia, a la constante e irrenunciable interpelación por parte de los otros y de la realidad. Ello requiere, a la vez que garantiza, un ejercicio pleno de la libertad. Es necesario que todo proceso educativo parta de una comprensión integral de la persona y del consecuente fomento de todas las capacidades inscritas en la noción de naturaleza humana. Así pues, la educación debe propiciar

el desarrollo en cada individuo de las potencialidades que le permitirán alcanzar una conciencia personal, auténtica y madura. Debe servir, en este sentido, a la adquisición de criterios axiológicos que posibiliten al individuo desarrollar actitudes morales acordes con principios generales y vinculantes tales como la justicia y la solidaridad.

Solo tomando en cuenta estos factores será posible promover adecuadamente la búsqueda de los conocimientos necesarios para lograr comprometerse en diálogo crítico con la realidad y estar en condiciones de ofrecer respuestas que correspondan a las verdaderas exigencias del entorno natural y social. Es la educación, entendida como formación, como cultura, la encargada de llevar a cabo las tareas de descubrimiento y difusión de formas mejores de la existencia humana. De allí su carácter de proceso —dinámico y siempre inacabado—, tanto si se refiere a la comunidad como si alude al individuo. El poder comprendernos a nosotros mismos y a los demás, esta búsqueda constante de nuevas fuentes a partir de las cuales se pueda replantear y perfeccionar nuestra convivencia mutua, este cuestionamiento persistente hacia formas fallidas o parciales de relacionarnos, todo esto, constituye la meta esencial de la educación. Es a ello a lo que tiende el *ethos* de la universidad.

Para concluir, deseo reiterar que en el caso de América Latina, y de otras regiones, ese *ethos* se halla asediado por la extensión de los criterios de mercado a la vida universitaria y por las pretensiones que algunos proyectos sectarios tienen de imponerse sobre ella. El triunfo de esas tendencias supondría un grave riesgo desde el punto de vista del problema que aquí he querido plantear. Ello significaría un cercenamiento de la conciencia moderna que la dejaría a su sola dimensión de individuación. Precisamente, el cultivo del pensamiento libre y del discernimiento, y la conservación de una reflexión crítica sobre nuestros fines —terreno originario de la vida universitaria— son los complementos de tal individuación que las universidades latinoamericanas necesitan conservar para prestar su mejor contribución posible a la maduración de los proyectos nacionales latinoamericanos: el lograr que unidad y diversidad,

progreso económico y bienestar, libertad y responsabilidad se concilien en una misma experiencia histórica todavía en proceso de construcción, aquella a la que usualmente nos referimos con el nombre de *democracia*.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre los orígenes y la difusión del nacionalismo*. México DF: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Arendt, Hannah (1993 [1958]). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Cortina, Adela (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Gellner, Ernest (1983). *Nations and Nationalism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Germani, Gino (1971). *Sociología de la modernización. Estudios teóricos, metodológicos y aplicados a América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Giddens, Anthony (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Marshall, Thomas H. (1992). *Citizenship and Social Class*. Londres: Pluto Press.
- Morse, Richard (1982). *El espejo de Próspero. Un estudio de la dialéctica del Nuevo Mundo*. México DF: Siglo XXI.
- Tilly, Charles (ed.) (1996). *Citizenship, Identity and Social History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Todorov, Tzvetan (1998). *Le jardin imparfait: la pensée humaniste en France*. París: Grasset.

UNIVERSIDAD Y ESTADO-NACIÓN, UNA UNIÓN TRANSITORIA

Ciro Alegría Varona

Pontificia Universidad Católica del Perú

La asociación de los estudiosos llamada universidad fue reinventada en el siglo XIX, la era del apogeo del capitalismo y del Estado-nación. De allí ha salido el modelo de universidad que dura hasta el presente y que ahora está en crisis. La crisis se debe principalmente a que la globalización está disolviendo el valor del producto principal de la universidad reformada, que es el profesional acreditado para asumir responsabilidad a nombre del Estado-nación. En el profesional deben unirse las virtudes del estudioso con las del ciudadano, las de la investigación libre con las del compromiso con el bien público, y así anularse la separación de esferas que hace cada vez más compleja a la sociedad moderna. Pero, lo mismo que las academias de los monarcas absolutos quedaron descolocadas y disminuidas cuando cayeron estos, así también hoy, al plantearse los intercambios científicos y las responsabilidades sociales a escala mundial, quedan reducidas las profesiones a su real dimensión de acreditaciones para ejercer competencias definidas en los ámbitos nacionales. No se puede desconocer que la unión de la universidad con el Estado-nación ha contribuido, por momentos, al esfuerzo de emancipar a los estudios de las tutelas señoriales y eclesíásticas y, más tarde, de ideologías totalitarias. Ello ha sido especialmente importante

en los países que fueron colonias europeas, donde los agentes coloniales —en especial los británicos, con su estrategia de *indirect rule*—, comprometidos únicamente con la acumulación de riqueza en la metrópoli, degradaban constantemente a las élites locales y hasta las supeditaban a aventureros y canallas. Los países de Europa del Este y Asia que fueron parte de la Unión Soviética asocian también los derechos y libertades al Estado nacional. Sin embargo, en el mundo actual, la promoción estatal de las universidades, centrada en las carreras profesionales, ha dejado de ser un paradigma de creación de conocimientos e ideas (¿alguna vez lo fue?) y se ha convertido en un componente de valor limitado en medio de los muchos escenarios de empleo e investigación que se abren en el presente. Lo mismo vale para los centros artísticos y los medios de comunicación. Se trata de una transformación de la noción de autonomía de la producción cultural. La transformación va en el sentido de una comprensión y una práctica más completa, por parte de los productores de ciencia y cultura, de la autonomía inherente a su tarea. Ellos tienen que tomar en sus manos sus relaciones con los comisionadores y los receptores de su producción. Ellos tienen que asumir que no solo producen objetos, sino valoraciones y fines, y que con esto último salen de cierta domesticidad en que habían caído por su propia desidia o por la creencia falsa de que no pueden tener relaciones creativas directas con el mundo si este no es ordenado primero por el Estado.

A inicios de la modernidad, en la primera Ilustración, la autonomía del saber y las artes —su carácter de don gratuito, su *liberalidad*— reposaba sobre la soberanía indivisa y absoluta del monarca, quien patrocinaba academias y universidades. En la Europa del siglo XIX (y en la América Latina en el siglo XX) ese papel lo asume el Estado-nación, ahora vinculado al desarrollo industrial, la conquista de privilegios mercantiles en el ámbito internacional, el proteccionismo económico y el progresivo encuadramiento educativo, sanitario y policial-penal de su población nacional, proceso que mantuvo relaciones tensas con la segunda Ilustración. Actualmente entramos a un tercer momento

en que la autonomía de la producción cultural no depende ya más de la protección del Estado, ni absolutista ni representativo, sino que es parte de la identidad social de los productores de cultura, quienes se valen de relaciones a diversa escala geográfica, desde la local hasta la global, para establecerse como creadores y distribuidores de bienes tales que no pueden ser retribuidos jamás adecuadamente en términos económicos, lo que les confiere estatus social y agencia política propia. Este último tipo de autonomía ha sido prefigurado por los escritores independientes —por ejemplo, Mario Vargas Llosa—, pero ahora se trata de la forma de vida no solo de un individuo, sino de una comunidad de productores de conocimientos, ideas y manifestaciones artísticas, comunidad que se reproduce como escuela superior. Lejos de su vieja imagen de órgano de la soberanía o de la nación, la universidad se está convirtiendo en una comunidad autónoma que mantiene múltiples relaciones e intercambios. Una consecuencia previsible de este proceso es que la diferencia entre universidades públicas y privadas tiende a desvanecerse, porque la inversión en instalaciones, información y personal científico, tanto estatal como internacional, se concentra allí donde el rendimiento es mayor en el nuevo contexto global, y no según prioridades de formación de profesionales limitados al ámbito nacional o entrenados especialmente para servir a determinados proyectos económicos o políticos. Al contrario, actualmente, los agentes económicos y políticos más astutos promueven espacios de investigación y creación autónoma para participar en algo de sus ventajas. En Europa, por ejemplo, la inversión científica no da prioridad a la lengua nacional ni a temas de interés meramente nacional; la lengua franca de la investigación es la lengua franca de los negocios, el inglés. Aunque parezca paradójico, la mejor forma que han encontrado holandeses, suecos y alemanes de impulsar la actividad intelectual dentro de sus países es descargarla de supuestos valores nacionales y darle autonomía para el intercambio en escenarios más amplios. Mientras tanto, países grandes como China y Brasil envían cientos de miles de jóvenes a hacer estudios

de posgrado en los mejores centros del mundo, sin preocuparse por qué será de la identidad nacional de sus academias en medio de todo eso.

El cambio del que hablamos va mucho más allá del ámbito universitario y científico; ocurre principalmente en el ámbito de la creación de valores, por lo que se expresa también en la ruina de los patronazgos culturales paraestatales que no les reconocen autonomía cognitiva y valorativa a los centros de producción cultural que patrocinan. Los grandes propietarios que obtienen del Estado licencias para «donar» sus impuestos directamente a los productores de ciencia y cultura son patrocinadores de este tipo, adjuntos al Estado-nación, cuando se atribuyen el derecho a subordinar a sus fines a los autores e investigadores. También es el caso de la organización religiosa que ha conseguido del Estado-nación, por concordato, el estatus de patrona de la educación y, en el colmo de la confusión, quiere officiar de censora de la educación, la ciencia y la producción cultural en general, exigiendo que sus protegidos celebren sus valores y contribuyan prioritariamente a sus fines. La proliferación de estos privilegios paraestatales en tiempos en que el Estado nacional cede a la dinámica del mercado global es síntoma inequívoco de que dicho régimen ha fracasado como garante de la autonomía de la producción cultural y científica, y ha quedado al servicio de la acumulación de ventajas competitivas para entidades privadas y particularistas.

Algunos argumentos de respaldo a estas ideas se presentarán en las siguientes páginas en tres momentos. Primero, consideraremos qué ha sido la unión de universidad y Estado-nación en el siglo XX latinoamericano a través de su reflejo en el debate intelectual abierto por la Reforma Universitaria de 1918. Luego mostraremos que el concepto de espacio cultural autónomo no es ajeno a la modernidad cultural y está vinculado a lo que llamaremos *segunda Ilustración*. Finalmente, haremos referencia a nuevos enfoques teóricos en los que la autonomía de los espacios culturales se redefine en el contexto global por efecto de los cambios en las estructuras económicas.

LA UNIÓN DE UNIVERSIDAD Y ESTADO-NACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La Reforma Universitaria, que empezó con el manifiesto de los estudiantes de Córdoba, Argentina, en 1918, fue el medio por el que los discursos críticos de la época se convirtieron en cauces de acción. El manifiesto sacó por primera vez de esas ideas un llamado a la acción inmediata para transformar una institución concreta: la universidad. La revolución implícita que entonces aconteció llamaba a realizar en la práctica la autonomía de los espacios culturales, aquellos que todo gobierno no despótico tiene que respetar para que sea posible, bajo su autoridad, lo que Kant llamó «el uso público de la razón». Pero este cambio, de carácter estrictamente liberal, fue opacado desde el primer momento por la retórica revolucionaria de los mismos estudiantes, quienes vieron en su acción el comienzo de una transformación total de la sociedad. En su primera frase, el manifiesto dice: «Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. [...] Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana» (Cúneo, 1988, p. 3). El manifiesto apenas menciona explícitamente —es decir, no hace *manifiesto*— el cambio real que se concreta con él, que es la apertura de un espacio cultural autónomo. El hecho de que los participantes de un ámbito de comunicación deliberen sobre las reglas que lo regirán y decidan cambiarlas aparece solamente esbozado en la primera propuesta de acción inmediata, esto es, la instauración de la democracia universitaria. Los estudiantes se autodefinen como el *demos* de la universidad y exigen que los profesores no manejen más las decisiones académicas como asuntos privados suyos, porque en la universidad, dicen, la autoridad no se ejerce mandando, sino enseñando. Fuera de esto, el texto se dedica al diagnóstico de las enfermedades de la universidad, las muestra como herencias de la época colonial que son también

las taras que impiden a la sociedad realizarse como una nación libre. El manifiesto valora los cambios en la universidad por su efecto redentor sobre el conjunto de la sociedad, y afirma que estos son necesarios para completar la obra de la emancipación. Allí estaba ya en curso la subordinación ideológica de la acción a fines colectivos remotos típica de los movimientos sociales del siglo XX en América Latina. La recepción del mensaje de Córdoba a lo largo de las décadas siguientes está marcada por la ambivalencia. Por un lado, los hijos de la Reforma llevan por todo el continente la exigencia de realizar aquí y ahora la libertad académica, la autonomía y la democracia universitaria. Por el otro, usan estos debates para formar agrupaciones con fines políticos que sobrepasan a la universidad, sembrando la desconfianza en los cambios inmediatos y propagando la fe en cambios de magnitud histórica. La recepción del primer tipo ha dado lugar al conjunto de principios institucionales que caracterizan a la universidad autónoma en América Latina: igual derecho a estudiar para todas las personas que tengan los méritos correspondientes, libertad de los estudiantes para elegir a los docentes con quienes van a estudiar, libertad de los docentes para ejercer la enseñanza según el saber científico y los fines universitarios, elección democrática de las autoridades y el gobierno de la universidad por estudiantes y docentes, autonomía de la universidad frente al gobierno, la Iglesia, la empresa o cualquier otro grupo de poder, y participación crítica de la universidad en los debates públicos, en el desarrollo social y en la solución de los problemas sociales. Mientras tanto, la recepción del segundo tipo ha sido muy influyente en la formación de líderes sociales y políticos, así como de los partidos populares en toda América Latina, pero también se ha reflejado en la instrumentalización política de las universidades, que en el caso del Perú las convirtió en el terreno de las luchas entre el APRA y los múltiples partidos de izquierda, luchas que culminaron en la ofensiva terrorista de Sendero Luminoso para capturarlas y usarlas como «escuelas populares» al estilo de la Revolución Cultural China.

En medio de su ambivalencia, el discurso de los estudiantes de Córdoba dio un lugar importante a las reformas principistas en favor de la libertad, la autonomía intelectual y la democracia. Estos valores los reciben de un conjunto de pensadores latinoamericanos y españoles que podemos llamar ensayistas liberales. El más importante fue, sin duda, el uruguayo José Enrique Rodó, cuyo ensayo *Ariel*, sermón laico en estilo modernista, inspiró el movimiento conocido como *arielismo*. Se trata de un pragmatismo fuertemente inclinado a ideales estéticos y de perfección personal que corrige con ello al utilitarismo, sin dejar de lado la búsqueda de la felicidad colectiva. Rodó murió en 1917, un año antes del pronunciamiento estudiantil. Otra influencia importante fue el catalán Eugenio D'Ors, quien entonces publicaba casi a diario, en sus numerosas y breves *Glosas*, un pensamiento crítico del acontecer presente, tocado por las ideas de acción social de los pragmatistas norteamericanos William James y Charles S. Peirce. Las ideas de D'Ors se presentaban bajo una bandera propia y nueva, el *novecentismo*, que rechazaba la delicadeza formal del modernismo y la oscuridad barroca de los escritores de la generación de 1898. El destino de la Reforma Universitaria estuvo entrelazado con la evolución de los ensayistas liberales, quienes, empezando por D'Ors, giraron hacia el activismo político y la producción de ideología del progreso social y tecnológico. Fue el caso también de José Ingenieros, médico, psicólogo y ensayista crítico que participó directamente en los eventos de Córdoba. En *Las fuerzas morales*, Ingenieros conecta la formación humanística que debe dar la universidad con una misión social que supone unidad de ideales: «La universidad, en fin, en vez de ser una suma de escuelas profesionales, debe convertirse en una entidad que ponga al servicio de todos los resultados más altos de la ciencia, a la vez que coordine los esfuerzos de la investigación e imprima unidad a los ideales que renuevan la conciencia social» (1978, p. 79). En conclusión, los discursos de los maestros liberales de la Reforma Universitaria mantienen un equilibrio inestable entre los fines de la educación individual

y los fines de la transformación social, haciendo que ambos se condicionen mutuamente.

En los textos producidos en toda América Latina por los estudiantes reformistas, encontramos que la corriente principal da prioridad a las tareas inmediatas de transformación de la universidad y espera —con demasiado optimismo— que la universidad reformada haga un aporte decisivo a la justicia social. Las correcciones urgentes a que se refieren son impedir aberraciones como que las cátedras se dejen en herencia al hijo o al nepote, o que las reciban los favoritos de los profesores, los lugareños, los fieles de la Iglesia, de un partido político o de un grupo de poder económico. Este deber estricto de imparcialidad, es decir, de que las cátedras se otorguen por los criterios adecuados y no por favoritismos, es central en el manifiesto de los estudiantes de Córdoba:

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y —lo que es peor aún— el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las sociedades han llegado a ser así el reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria (Cúneo, 1988, p. 3).

La convicción compartida por la corriente central del movimiento es que la universidad reformada creará un hombre nuevo que transformará la sociedad por efecto de su actuación individual. Ya en *Ariel* estaba la idea de que una sola generación que lograrse librarse de los vicios

del pasado y desarrollar las capacidades humanas superiores bastaría para traer justicia y bienestar a todos los seres humanos¹.

El desequilibrio hacia el lado de los fines colectivos se refleja en los textos de un líder estudiantil peruano que usaba un nombre muy largo, Víctor Raúl Haya de la Torre. Mientras la reforma se extendía en Argentina con énfasis en la democracia y la autonomía universitarias, Haya, en respuesta a la rápida neutralización del movimiento estudiantil reformista en Lima por el gobierno de Leguía, estrenaba el concepto de *universidad popular*. Fundada por los estudiantes radicales, ella ya no sería una universidad reformada, sino un instrumento de la transformación social. Escribe Haya en 1920:

Convertir al estudiante en simple obrero intelectual, con conciencia de clase de «simple obrero intelectual», democratizar, vale decir, proletarizar lo más posible las universidades, hacer del profesional un factor revolucionario y no un instrumento de la reacción, un servidor consciente y resuelto de la mayoría de la sociedad, es decir, de las clases explotadas, tender hacia la universidad social y educar al estudiante en contacto inmediato y constante con las clases trabajadoras, he ahí, en mi opinión, los fines realmente revolucionarios de la Reforma (citado en Cúneo, 1988, p. 228).

La intensidad del lenguaje revolucionario de Haya no tiene su fuente en influencias directas de Europa ni surge de la nada. Hay que tener en cuenta que el Perú obtuvo la Independencia de España por obra de invasiones de ejércitos emancipadores venidos con enorme esfuerzo de países vecinos, lo que se explica por el poderoso arraigo de la cultura y las instituciones coloniales. La Ilustración careció en el Perú

¹ Ver Alegría Varona (2001). En ese estudio destaco la tensión entre la línea liberal principista que predomina en José Enrique Rodó y la línea más cercana a la utilidad social de José Ingenieros. El giro hacia el predominio total de la utilidad social comenzó en México a través de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fundada por José Vasconcelos y en Perú a través de la influencia del joven Víctor Raúl Haya de la Torre y otros líderes revolucionarios.

de grandes voces de crítica social y reforma educativa, como sí lo fueron en Argentina Juan Bautista Alberdi y Domingo Faustino Sarmiento; no hubo en nuestro país una obra humanística como la de Andrés Bello en Chile, ni unas *Catilinarias* como las de Juan Montalvo en Ecuador. Así llegó el cambio de siglo sin que hubiera en el Perú tampoco ensayistas liberales propiamente dichos. Ese gran embalse de críticas acalladas se rompió en la obra de Manuel González Prada. En vez de enunciar ideales educativos y construir propuestas institucionales, este literato desplegó una formidable crítica moral de la corrupta y blanda clase gobernante peruana, para lo que llevó al extremo la retórica satírica que desde tiempos coloniales había sido el fuerte de la literatura peruana, y al parecer lo sigue siendo. No es extraño, pues, que el líder estudiantil peruano hablara el lenguaje de los destinos colectivos e hiciera poco o ningún esfuerzo por señalar tareas inmediatas de rescate educativo y cultural de los hombres de su tiempo.

Este tipo de discurso había empezado entre los intelectuales de la Revolución mexicana mucho antes del pronunciamiento de Córdoba. Su principal representante fue José Vasconcelos, quien reorganizó la Universidad Nacional de México en 1921. En *La raza cósmica*, publicada en 1925, presenta una genealogía físico-moral universal de la nueva raza humana que surge en América y protagoniza el tránsito de la humanidad hacia un estadio avanzado de su desarrollo. En esas décadas marcadas por las grandes revoluciones y la guerra mundial, se produce en gran parte del planeta un eclipse total de la idea de autonomía del pensamiento. Vasconcelos y D'Ors giraron hacia posturas fascistas, otros hacia el socialismo totalitario, dejando atrás incluso la indefinición política que siempre acompañó al nacionalismo².

² Un síntoma importante de esta indefinición es el pluralismo ideológico de los partisanos nacionalistas que resistieron en toda Europa al fascismo y a la ocupación nazi. Derrotados estos enemigos, los núcleos partisanos se disolvieron y algunos de sus miembros pasaron a partidos políticos diversos. En general, como lo ha mostrado Eric Hobsbawm, el nacionalismo solo fue tomado en serio por potencias medianas

La polarización de doctrinas políticas ortodoxas que hablaban de cambios mundiales necesarios se dio con más fuerza en países como España, Cuba, México y Perú, donde las estructuras sociales coloniales se habían desarrollado más completamente. En estos países, las motivaciones y necesidades individuales estaban profundamente conectadas con marcos institucionales trazados por viejas estructuras jerárquicas, a las que correspondían privilegios mercantiles, rentas, prebendas. Por ello, los hijos de los jefes oficialmente abolidos buscan ávidamente formar parte de una burocracia revolucionaria. La continuidad en medio de la ruptura está en que predominen sobre la actividad individual y social autónoma los valores y fines objetivizados en la Revolución, la Nación o cualquier otra cosa que se escriba con mayúscula. El signo distintivo de la actividad autónoma es que, acompañada de racionalidad crítica, se sabe surgida de la individualidad libre como propuesta de cooperación. Los fines objetivizados, en cambio, se afirman dogmáticamente como hechos necesarios e independientes de las convicciones y experiencias personales, análogos a los hechos naturales. La función legitimadora que desempeñó la teología política barroca en el absolutismo, al naturalizar el poder, fue asumida por los discursos revolucionarios en la época del totalitarismo. Estos exigieron, en un tono todavía más imperioso que sus antecesores absolutistas, la sujeción de los estudios a los fines colectivos supuestamente conocidos. En América Latina, los centros de irradiación del orden colonial se han convertido en focos de orden totalitario. Ello aporta a la tesis de Hannah Arendt de que el totalitarismo tiene antecedentes efectivos en el colonialismo.

y pequeñas que apostaron por construirse sobre el poder creado por el asentimiento libre, no sobre el poder surgido del dominio militar y económico, que era cosa de las grandes potencias colonialistas (1999). Estos países han pagado caro su osadía durante todo el siglo XX, convertidos en peones de la Guerra Fría y han terminado por admitir la relatividad de sus fenómenos políticos centrales, siempre más débiles que sus dinámicas sociales conectadas al sistema económico internacional y a redes de reciprocidad locales y globales.

A lo largo del siglo XX, el ardor ideológico de los revolucionarios latinoamericanos se fue apagando y en su lugar quedó un burocratismo tecnológico. El régimen del Partido Revolucionario Internacional (PRI) en México reemplazó pronto las consignas de *justicia social* por las de *disciplina laboral* al servicio del progreso económico y *disciplina intelectual* al servicio del progreso técnico. El ideal dejó pronto de ser *el hombre liberador del hombre* y se convirtió en *El hombre controlador del universo*, que es el título del mural de Diego Rivera:



Fuente: Diego Rivera, 1934. *El hombre controlador del universo* [mural al fresco]. México DF: Palacio de Bellas Artes de México.

En esta gran alegoría del mundo contemporáneo se presenta la confrontación simétrica y, al parecer, perpetua, entre la cultura decadente del capitalismo y la cultura revolucionaria del socialismo. Los intelectuales orgánicos del capitalismo aparecen complicados por el pluralismo burgués, la especulación y el oneroso tanteo experimental, complicación que en la esfera política se traduce en especulación financiera, representada por el frívolo juego de azar, mientras que en una alegoría de la esfera social se ven signos de movilización y represión. En el lado opuesto del mural, los intelectuales orgánicos de la revolución son los grandes intérpretes teórico-prácticos del presente, Marx, Engels y en primer plano Trotsky flanqueado por líderes obreros y campesinos; en su correlato político figura Lenin, y en su esfera social, una alegoría de la educación.

Estas dos alas se conectan con la figura central, que es precisamente el *hombre controlador del universo*, a través de dos gigantescos cristales ópticos, dignos de un gran telescopio astronómico. Así, el medio que permite aproximar la visión futurista del *controlador* es para ambos contendores el mismo, un poderoso dispositivo técnico de conocimiento. Si hay algo que no figura representado en este gran mural es el tiempo. En la confrontación mundial estructurada por el predominio de la técnica y el saber científico-natural, todo se da simultáneamente mediante un aprovechamiento clasicista de la convención del muralismo alegórico renacentista y barroco. El mural perenniza la Guerra Fría, presenta la confrontación mundial congelada, detenida en el tiempo, histórica solo en el sentido de que atesora todo lo pasado y antihistórica en el sentido de que ya no permite ningún cambio más y se presenta como el final de la historia. El mural está centrado en el triunfo del saber científico-natural, cuyo progreso se nutre de la confrontación cultural y la supera. Las luchas sociales y culturales quedan encerradas en el infierno de lo que no tiene futuro, si no es porque el *controlador del universo* provee los nutrientes y remedios, así como el modelo de actividad racional que rescata a los seres humanos. El mural celebra la capitulación de la razón crítica y práctica ante el conocimiento objetivo, la reversión de la historia moral, que empezó con la segunda Ilustración, y el regreso a la historia natural. El mural es el apocalipsis del mundo práctico, que se autodestruye por las contradicciones entre las ideas en un Juicio Final en que el juez es el tecnólogo.

Uno de los pocos espíritus genuinamente autónomos que continuaron creando en plena época del eclipse de la autonomía, cuando se construían los totalitarismos, fue Walter Benjamin. En sus tesis *Sobre el concepto de la historia* aclaró cómo el conocimiento histórico pretendidamente objetivo es una construcción ideológica que acalla la crítica social y arrasa los frágiles fines y valores creados por los individuos, hasta dejar en su lugar únicamente la visión de un progreso tecnológico y económico que no depende de ninguna voluntad humana.

La vocación totalitaria de lo que Benjamin llama el «marxismo vulgar» consiste en hacer que la historia del progreso material suplante a la historia crítica. El automatismo del progreso material rebaja al individuo a la condición de accidente y otorga la condición de fin en sí a un proceso colectivo que se pretende conocer objetivamente, sea el proceso de la sociedad sin clases o el del predominio biológico de la raza superior. El trato crítico con la historia, por el contrario, se dedica a redimir del olvido los actos de libertad que se extinguen irreconciliables; esos actos, casi siempre unidos a situaciones o cosas que parecen de poca importancia, se corresponden intensamente con sus semejantes de otros tiempos más recientes y, formando constelaciones, denuncian las prepotencias y dogmatismos de hoy:

No hay otra cosa que haya corrompido más a la clase trabajadora alemana que la idea de que ella nada con la corriente. El desarrollo técnico era para ella la pendiente de la corriente con la que creía estar nadando. De allí no había más que un paso a la ilusión de que el trabajo en las fábricas, que sería propio de la marcha del progreso técnico, constituye de por sí una acción política. Bajo una figura secularizada, la antigua moral protestante del trabajo celebraba su resurrección entre los obreros alemanes. El programa de Gotha muestra ya señales de la confusión. Define el trabajo como «la fuente de toda riqueza y de toda cultura». [...] Esta concepción del marxismo vulgar sobre lo que es el trabajo no se detiene demasiado en la cuestión acerca del efecto que el producto del trabajo ejerce sobre los trabajadores cuando estos no pueden disponer de él. Solo está dispuesta a percibir los progresos del domino sobre la naturaleza, no los retrocesos de la sociedad (2008, p. 46).

El diagnóstico de Benjamin no solo revela anticipadamente la evolución de los regímenes totalitarios que él no llegó a ver sino también las estrategias de dominación que siguen funcionando en nuestros tiempos tras el hundimiento de los totalitarismos. La globalización acontece hoy básicamente como integración de mercados que no presupone cambio

social ni cultural alguno³. Las medidas de ajuste estructural reorganizan el Estado para permitir el crecimiento de las actividades económicas, principalmente internacionales, dentro de su territorio y con su población. La racionalización de los sistemas económicos y administrativos procede sin modernidad cultural, sin ilustración en el sentido crítico de emancipación moral y política de los individuos, sin ciudadanía ni producción autónoma de conocimientos e ideas⁴. Convencidos de que la historia termina necesariamente en esto, los nuevos ideólogos del progreso técnico dan a la cultura un papel compensatorio, la ven como un subsistema de estabilización psicológica y monitoreo motivacional. En este sentido se interesan por las instituciones identitarias, en especial para estabilizar la conducta de élites tecnocráticas y empresariales cuyos miembros no pueden ser cambiados fácilmente según su rendimiento. El individuo *sabe* lo que quiere y está en condiciones de asumir y delimitar sus responsabilidades en la medida en que puede contestar a la pregunta ¿quién eres tú? Ello ocurre conectando la referencia a sí mismo en primera persona, *yo soy*, con una referencia a sí mismo en tercera persona, *un peruano, un profesor, un hombre casado, un católico*, etcétera. Las demandas de estabilización emocional de la mayoría quedan relativamente satisfechas con el consumo de productos identitarios de valor muy fluctuante como los productos de moda, los libros de automejoramiento, las redes de fans y las sectas fundamentalistas. Pero para estabilizar a los cuadros administrativos se necesita un sucedáneo de la antigua ética cívica. El último reducto identitario es la profesión, ella misma descentrada hoy por la flexibilización y diversificación de los estudios, en especial los de posgrado, que son los que más definen la competencia profesional.

Los cambios actuales confirman la tendencia ya registrada por Max Weber de que la conexión entre el profesional, el político y el científico

³ Para una caracterización crítica de las concepciones neoconservadoras ver Habermas (2008, capítulo 1).

⁴ No es casual que el lema político de Alberto Fujimori —reiterado por su hija Keiko como candidata en 2011— fuera «honradez, tecnología y trabajo».

se hace cada vez más compleja e inverosímil. Si la modernización social consiste en la mutua emancipación de los ámbitos de orientación y organización de la acción social, que pasan a constituirse en niveles o esferas que contienen actividades que nunca se entrecruzan ni colisionan, entonces la síntesis de *saber* y *acción* que la universidad reformada supuestamente promueve es, y ha sido siempre, un ideal antimoderno. El profesionalismo es un corporativismo dedicado a vender el saber que monopoliza. Así como los publicanos del Imperio romano recibían en arriendo una provincia, cobrando el tributo a los pobladores para resarcirse de los costos del trámite de la prebenda y además enriquecerse todo lo posible, en la actualidad los profesionales cobran directamente a los pacientes, querellantes y productores por un servicio certificador que monopolizan a nombre de la nación. La concepción unificadora de saber y praxis respondió a la necesidad de transformar a la universidad en un instrumento importante para la construcción del Estado-nación. Y la construcción de este respondió, a su vez, a la necesidad de estabilizar una sociedad profundamente trastornada por las relaciones de mercado, en que las solidaridades sociales desarticuladas han tenido que ser reemplazadas por justicia distributiva ejercida por el Estado. La transformación de la universidad en la prolífica *alma máter*, tanto de los agentes sociales y políticos como de los técnicos y científicos, ocurre cuando se ha reconocido que el Estado-nación no nace completo y perfecto de las entrañas de la revolución, de la emancipación o de otro acto político-militar, como nació Atenea de la cabeza de Zeus, sino que tiene que ser construido con múltiples talentos y actividades particulares que implican la transformación del individuo. La prodigiosa unión de las fuerzas productivas del industrialismo con la justicia social del Estado representativo de un pueblo soberano debía realizarse en el hombre formado por la universidad. Esa fue la causa de la reforma universitaria que empezó en Europa a partir de la Revolución francesa y que en América Latina ocurrió en grande recién a partir del manifiesto de los estudiantes de Córdoba en 1918.

Las aclaraciones anteriores nos han permitido distinguir que la demanda de autonomía de la investigación y la creación presentada por los propios actores de la cultura moderna no está esencialmente unida a ningún agente colectivo del progreso material o el desarrollo económico, ni siquiera al Estado-nación, que es tratado como un socio menor, ocasional y descartable por los más decididos impulsores del progreso material. Autoproclamados partidarios del puro progreso material han sido, primero, los marxistas dogmáticos, después los nazis, y hoy lo son los neoconservadores, que no creen más que en el crecimiento económico y en los sistemas técnicos de dominio mundial y solo en función de eso aprenden a tocar las cuerdas del fanatismo y la intolerancia para restar autoridad a los productores autónomos de conocimiento y valores.

LA SEGUNDA ILUSTRACIÓN Y EL DEBATE SOBRE LA UNIVERSIDAD EN EL IDEALISMO ALEMÁN

En el análisis que acabamos de hacer hemos reconocido dos tendencias surgidas a partir de la Reforma Universitaria latinoamericana. Una encuentra en la autonomía del saber y el pensamiento un principio rector del desarrollo nacional, la sólida base sobre la que este progreso podrá construirse libre de superstición e injusticia. La otra, a la inversa, ve en la autonomía universitaria solo un medio para poner en marcha un programa histórico que se autolegitima por sus logros en el terreno del dominio efectivo y la producción de riqueza, la que a su vez, por la abundancia de bienes que se supone que a la larga producirá, hará irrelevantes las cuestiones de justicia. Estas tendencias se originan en una dialéctica que atraviesa la modernidad y se refleja en doctrinas filosóficas contrapuestas.

Observemos los rasgos más generales de cada una de las dos tendencias. La concepción que presenta a la realización de la nación unitaria como fin último y a la educación como el medio más importante para ello

está vinculada todavía a la primera Ilustración. Desde Hobbes hasta Voltaire y Diderot, los primeros ilustrados afirmaron que los conocimientos, al librar a los hombres de la superstición y de la vanidad, los preparan también para servir al orden social. Se trata para ellos de llevar las luces de la ciencia a todos, para que todos comprendan las leyes del mundo en que viven y se atengan a ellas con buen ánimo, en el sentido del hombre feliz de la ética de Spinoza, que no se abruma con ideas sobre los fines, antes bien se conforma con las sólidas aunque parcas explicaciones de los hechos según sus causas anteriores. *La Enciclopedia* arroja claridad sobre las más diversas materias y las concilia todas en un saber supuestamente demostrativo sin absolver la tarea de unificar explícitamente los criterios de verdad. Esa unificación queda simplemente garantizada por la autoridad de los *savants*, la que reposa, a fin de cuentas, sobre la autoridad de la empresa de *La Enciclopedia*, la cual a su vez remite a la teodicea racionalista de un orden político que se autojustifica con su mera existencia. Esta versión inicial de la Ilustración, centrada en la metáfora de llevar las luces del saber, es perfectamente compatible con el absolutismo. Las galerías de espejos, las colecciones botánicas y las grandiosas bibliotecas del barroco conminaban al súbdito a contentarse con su lugar y cumplir su misión dentro de un orden que debía contemplar y no cuestionar.

La segunda Ilustración ya no usa la metáfora de la luz que se expande por el mundo, sino la del despertar⁵. Todo sigue a oscuras mientras el individuo no descubra la conciencia libre que late dentro de él. El despertar se asemeja al escuchar y al recordar, es un volver en sí, un cambio que sobreviene a la conciencia, la saca de la pasividad y la carga de responsabilidad. Jean-Jacques Rousseau es quizá el primero de los ilustrados que paseó a solas con su conciencia y no se echó atrás cuando halló en ella el fundamento de una metafísica de la libertad, acceso interior a un nuevo mundo de ideas enteramente práctico.

⁵ «La Ilustración no es la idea de hacer la vida mejor y menos expuesta al error, antes bien ella pronuncia el derecho del ciudadano y del hombre a realizar su autonomía y con ella su determinación originaria» (Brandt, 2010, p. 178).

La voz de la conciencia se expresa en manifiestos y proclamaciones; la primera de todas, ese oscuro texto titulado «La profesión de fe del vicario de Saboya» que Rousseau pone en el centro del *Emilio*. Allí se declara miembro de la iglesia invisible de los hombres de buena voluntad. Esta vocación de libertad se despliega hasta sus últimas consecuencias en la filosofía de Kant. La instauración del tribunal de la razón en la conciencia reflexiva de cada uno le da al entendimiento un poder limitado, pero determinante y perentorio, libre de la ilusión de ordenar el mundo y regirlo con una supuesta ciencia universal que, carente de conexión lógica, se refugia en dogmas. Mientras tanto, la misma reflexión rescata del dogmatismo las más elevadas y preocupantes ideas humanas y las toma como lo que son, motivos de la acción, ideas éticas que nos impiden conformarnos con el orden social y político tal como viene dado de hecho. Esta segunda Ilustración saca adelante la idea de dignidad humana que alimenta la actividad crítica hasta el día de hoy. Cada ser humano es, según ella, un fin en sí y la tarea de la educación es hacer que cada individuo despierte a la responsabilidad de emanciparse. Una vez que la Ilustración ha descubierto esta realidad suya, el saber ha quedado definitivamente enemistado con el absolutismo. La redención del hombre por el hombre es el motor de la emancipación individual.

Al decir primera y segunda Ilustración parece que esta cancelara a aquella, pero lamentablemente no es así. En la historia concreta en que encontramos correlacionados el proceso de la educación y el de la nación, la caída del Antiguo Régimen, y en nuestras latitudes, del régimen colonial, dio lugar a sucesivas reapariciones de la tendencia característica de la primera Ilustración. Ello ha ocurrido en el siglo XIX a través de los planes educativos e identitarios del positivismo y en el siglo XX con los análogos del marxismo vulgar y sus variantes social demócratas en la línea cada vez más conservadora de partidos como el APRA y el PRI. La constante de estas restauraciones encubiertas es moldear al individuo para poder insertarlo como una pieza dentro del gran mecanismo del progreso económico. Su práctica educativa es, por un lado, fomentar una erudición

abundante y despersonalizadora; por otro, remachar en los alumnos los numerosos conceptos de una ciencia presentada dogmáticamente, como si estuviera lista y perfecta y solo pudiera crecer por añadido de más y más casos encuadrados en los mismos conceptos. Estos educadores de la nación recaen, por supuesto, en la producción de voluminosos recuentos, casi enciclopédicos, y cuando se trata de crear una imagen con la que hay que identificarse, muestran enormes panoramas recargados de cientos de personajes que sacian todo apetito de conocimiento, pero son dudoso alimento para la inteligencia y la capacidad crítica.

Para aclarar los tipos de argumentos en juego, conviene prestar atención a voces destacadas del debate sobre educación y nación que tuvo lugar en Alemania a comienzos del siglo XIX, cuando la invasión napoleónica había hecho pagar caro a los alemanes su falta de unidad estatal. El planteamiento nacionalista más radical lo hizo el filósofo Fichte en sus célebres *Discursos a la nación alemana*. Invocando las fuerzas contenidas dentro del dolor y la indignación provocados por la derrota, este autor inventa una identidad colectiva política, aunque aún carente de realización estatal, y se dirige a ella en términos como estos: «Hablo simplemente para alemanes y sobre alemanes, no reconociendo, sino dejando de lado por completo y desechando todas las diferencias separadoras que desde hace siglos causan desgracias a la nación» (1846, p. 266). Sobre esa base construye un concepto de *educación nacional* que subordina la transformación del individuo a los fines de la nación:

No nos queda pues más que llevar la nueva educación a todos los alemanes sin excepción, de manera que esta no sea formación de un estamento en particular, sino formación de la nación misma como tal, sin exceptuar ningún miembro particular de ella, formación en la cual, por efecto del beneplácito interior en lo justo, quede suprimida y desaparezca toda diferencia de estamentos, los que seguramente subsistirán en otras ramas del desarrollo; de forma que surja entre nosotros no una mera educación para el pueblo, sino una auténtica educación nacional (1846, p. 277).

Su llamado a desconocer y aniquilar las diferencias entre alemanes se basa en su concepción de la autonomía de la razón, la que es afirmación inmediata de todas las condiciones bajo las que el individuo pensante vive y se realiza activamente, lo que en concreto es la comunidad política nacional con sus características étnicas, territoriales y culturales, con especial énfasis en el destino común y la solidaridad natural que surge del idioma. Fichte desarrolló también una teoría de la guerra nacional de independencia, según la cual todo ser humano tiene en su razón, que lo obliga a vivir libre, la disposición a realizar esta facultad superior en la comunidad política que le es dada junto con su naturaleza y por lo mismo tiene que estar dispuesto a sacrificar su vida por ella. La milicia nacional es, según esto, estratégicamente superior a cualquier otro tipo de ejército, porque sus miembros no están motivados por la codicia del botín ni la ambición de gloria individual, sino directamente por el bien de la nación (Münkler, 2002, pp. 53 y ss.). Es notorio que en esta doctrina la realización de los fines nacionales preside todos los demás esfuerzos y enmarca incluso la conciencia moral, de manera que no cabe un desarrollo personal que tenga un criterio independiente de los criterios que guían el desarrollo nacional. El efecto de esta doctrina sobre la educación es equivalente al de la primera Ilustración. El individuo debe enterarse de las circunstancias en que está inscrito, desprenderse de intereses personales y entregarse con fe al servicio del proceso nacional. Por tanto, la educación nacional y la milicia nacional son pruebas suficientes de que Fichte había renegado de Kant.

Pocos años antes de la invasión napoleónica, en 1802, Friedrich Schelling había pronunciado en Jena unas *Lecciones sobre el método de los estudios académicos* que mantienen una posición completamente opuesta a la de Fichte:

El Estado está facultado indiscutiblemente a suprimir completamente las universidades o convertirlas en escuelas industriales u otras similares, pero no puede suprimirlas sin abolir, al mismo tiempo,

la vida de las ideas y el movimiento científico más libre [...] la opinión vulgar sobre las universidades es la siguiente: «Tienen que formar los servidores del Estado como seguidores perfectos de sus intenciones». Pero sin duda estos instrumentos tienen que ser formados por la ciencia. Si se pretende, pues, este fin de la cultura, también hay que pretender la ciencia. Mas la ciencia deja de ser ciencia tan pronto se la degrada a ser solo medio y no se la fomenta por la ciencia misma, si se rechazan, por ejemplo, las ideas por no ser de utilidad para la vida ordinaria, ni de aplicación práctica, ni de uso en la experiencia (1965, p. 24).

El alegato de Schelling a favor de la autonomía de los estudios fue silenciado por la tonante voz de Hegel. En el prólogo de 1820 a sus lecciones de *Filosofía del derecho*, retrata la pretensión de autonomía de los estudios frente a las necesidades del Estado como la más completa frivolidad y falta de pensamientos. Confiar en que el avance del saber redunde a la larga en beneficio de los seres humanos por medio de la emancipación de la conciencia individual le parece una ingenuidad peligrosa o un pretexto vano para desentenderse del proceso general del Estado. Sin embargo, deja atrás las nociones de *autarquía* y *carácter nacional* de su maestro Fichte y entiende el proceso del Estado en un amplio contexto histórico que abarca las relaciones económicas y políticas mundiales. Con esta corrección, Hegel exige la integración del saber y la ciencia al proceso de desarrollo del Estado de forma todavía más imperiosa que Fichte. La comprensión y realización de los intereses del Estado es, según el primero, condición necesaria para la validez y racionalidad del saber científico. Dice en el Prólogo que no es extraño «que los gobiernos hayan dirigido finalmente su atención a este filosofar, pues la filosofía no se ejerce entre nosotros como entre los griegos, como un arte privado, sino que tiene una existencia que afecta lo público, especialmente o incluso exclusivamente al servicio del Estado» (1975, p. 19). Hegel entiende lo público como la arena en que diversos y contradictorios intereses sociales provocan el desengaño de las perspectivas

particulares y adquieren la comprensión de que estas son fenómenos transitorios, contingentes y unilaterales, solo racionales en la medida que quedan inscritos, mediante las instituciones de la sociedad civil, en el acontecer general que se vuelve plenamente consciente en el Estado. Por eso, la ciencia y, en especial, el saber fundamental que elabora la filosofía son asuntos de los gobernantes. La marcha de la ciencia y del debate intelectual es una responsabilidad indelegable del Estado:

Cuando los gobiernos han demostrado su confianza en los eruditos dedicados a esta materia y les han delegado por entero la responsabilidad del desarrollo y del contenido de la filosofía [...] han sido con frecuencia mal recompensados, o si en cambio se quiere ver en ello la obra de la indiferencia, habría que considerar como su penitencia el resultado en que ha desembocado: la decadencia de todo conocimiento fundamental. En un primer momento esta superficialidad parecería al menos compatible con el orden aparente y la tranquilidad [...] No habría, pues, al menos desde un punto de vista policial, nada contra ella, si el Estado no contuviera en sí la necesidad de un conocimiento y de una cultura más profundos y no exigiera de la ciencia su satisfacción (p. 20).

De este modo, lo que Hegel sostiene es que los estudios superiores tienen que estar regidos en instancia suprema por funcionarios estatales, quienes deben velar por que dichos estudios contribuyan directamente a la integración de los individuos como ciudadanos al acontecer público. Al ver de cerca, sin embargo, en qué reside la autoridad de los funcionarios, aparece de nuevo «la formación ética e intelectual, que proporciona el contrapeso espiritual a todo lo que hay de mecánico en el aprendizaje de las llamadas ciencias de los objetos de estas esferas, en el ejercicio de estas funciones y en el trabajo real», ocupación en la que «se engendra la costumbre de los intereses, perspectivas y asuntos generales» (pp. 344-345). Se trata, pues, de una reedición de los ideales estoicos de ciencia y ciudadanía, centrados ahora en la figura del funcionario, cuyas virtudes deben ser compartidas, aunque en distinto grado,

por todos los miembros de la sociedad. Hegel cuenta con que la filosofía opera la reconciliación entre cultura y acción pública y produce el *ethos* del funcionario del Espíritu, el *magister-minister* que parece decir *sé para actuar y actúa para saber*. Ese optimismo se resquebrajó a lo largo del siglo XIX, a más tardar por obra de Marx y Nietzsche, mensajeros de las malas noticias que resumió serenamente Max Weber en su sociología, en particular en sus conferencias *El científico y el político*.

PERSPECTIVAS DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS PRODUCTORAS DE CONOCIMIENTO Y CULTURA

Con el fin de la Guerra Fría no solo desapareció la superpotencia totalitaria, también perdió credibilidad la institución más importante de la democracia liberal, el Estado-nación. Este gran cambio entraña la paradoja de que los enormes desafíos y oportunidades que se abren ahora no provienen principalmente de la ratificación de la democracia liberal como el modelo político más eficiente, sino del declive del Estado-nación. En los últimos dos siglos, el Estado-nación ha sido el principal instrumento político del desarrollo económico. Su función ha sido, principalmente, acompañar con una fuerza militar el crecimiento económico dentro y fuera del territorio nacional, y, secundariamente, conseguir mediante medidas redistributivas e incluyentes el consentimiento de la población nacional necesario para impedir que la agitación social frustré el crecimiento económico. Sus axiomas han sido, en política exterior, los de la paz de Westfalia, que establece la soberanía irrestricta de los Estados nacionales, y en política interior, los del keynesianismo, que vincula el crecimiento económico al fortalecimiento del mercado interno y da lugar al Estado social. Pero, en su apogeo, estos dos principios estaban ya desvirtuados por la necesidad de hacer ganancias en el mercado mundial que ellos presuponían. La expansión económica sobrecargó al Estado-nación de tareas políticas irrealizables, porque, a diferencia de la actividad económica, la integración política

no se puede exportar. Como lo ha mostrado Hannah Arendt en su obra sobre los orígenes del totalitarismo, el colonialismo evolucionó de formas todavía lastradas por ilusiones de integración cultural y política, como las provincias de ultramar francesas, hacia formas más limitadas a la explotación económica y el control burocrático de poblaciones tomadas en cuenta solo desde el punto de vista objetivista de las necesidades y las coacciones a las que ellas responden, como la *indirect rule* británica. Híbrido de agencia económica transnacional y comunidad política multinacional, el régimen colonial era incapaz de reproducirse. Fue sustituido por un orden internacional en que el libre mercado y la rivalidad entre las superpotencias predominaban ampliamente sobre las alianzas entre Estados, incluida la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

La victoria histórica del liberalismo económico sobre las economías estatizadas ha traído consigo la aplicación, en casi todo el mundo, de reformas estructurales que han abierto las economías nacionales a la competencia mundial. Con ello han surgido actividades económicas transnacionales de veloz crecimiento y concentración de capital, se han incorporado a la producción y al mercado mundial enormes masas humanas y, al mismo tiempo, los Estados nacionales han visto mitigadas sus expectativas de controlar políticamente estas grandes transformaciones en que están envueltos. Pero el cambio quizá más importante es la reorientación —que Nancy Fraser ha captado— de los movimientos de lucha por la justicia y, junto a ello, la redefinición de las comunidades de producción cultural, a la que queremos referirnos aquí. Conforme los agentes económicos se internacionalizan y también los marcos normativos de su acción, el Estado territorial moderno se convierte en un concepto relativo, insuficiente y hasta equívoco, porque la autocomprensión de sus ciudadanos lo representa como una instancia decisiva, definitoria, si no irrestrictamente soberana, cuando en verdad es ahora un conjunto de oficinas que participan, como una instancia de coordinación y consulta, en negociaciones internacionales.

Se ha desestabilizado el código en que se definían las reivindicaciones políticas, hay «un cambio en la manera de discutir sobre justicia social» (Fraser, 2008, p. 35). Los movimientos sociales han cogido al vuelo esta nueva dinámica y ya no se plantan a reclamar servicios sociales delante de las agencias del Estado, hoy vacías por obra del ajuste estructural que ha disuelto los ejércitos de servidores públicos de la época de oro del keynesianismo. El feminismo y los movimientos de reconocimiento de derechos de minorías no pueden continuar entendiendo esos derechos principalmente como acceso a prestaciones, servicios o ayudas económicas estatales, porque, en medio de la nueva dinámica económica internacional, el Estado redistribuidor está en pleno desmantelamiento.

Ahora se forman alianzas transnacionales de movimientos sociales que se enfrentan directamente a los consorcios transnacionales. Los pobladores pobres aprovechan la presencia de este tipo de inversiones para interferir y condicionar las operaciones con acciones directas (caso Conga en Perú), y aun cuando los inversionistas sean incógnitos, cambiantes o solo potenciales, los pobladores, con el fin de obtener una mejor posición estratégica a la hora de aquellas inversiones, se enfrentan a los cambios de régimen de propiedad impulsados por el Estado (caso Bagua en Perú). La cuestión es ahora quiénes son los sujetos de las luchas por la justicia, ya que no lo son más los ciudadanos desposeídos llamados comúnmente «el pueblo» y en América Latina «las clases populares». El sujeto colectivo de acción social o política se caracteriza por su organización y sus fines. Visto así, el nuevo sujeto es una red de apoyos mutuos, esto es de reciprocidad, que combina elementos locales, nacionales y supranacionales. Fraser pone énfasis en que los nuevos sujetos se refieren a nuevas cuestiones de justicia que se definen a diversa escala geográfica. En ello está implícito que estas organizaciones responden a nuevas formas de injusticia, porque no es posible hablar de una construcción de la justicia en sí, sino como negación de formas de injusticia concretas. Las nuevas premisas no excluyen,

antes bien presuponen, que la explotación y la vulneración de derechos básicos se organicen hoy también en redes que operan a diversa escala geográfica, como el crimen organizado y los consorcios transnacionales político-económicos. Las relaciones de reciprocidad tienen una ambivalencia que ningún orden normativo elimina por completo, pues todo don puede convertirse en la carnada de un anzuelo, aún contra las buenas intenciones del donante. Esas relaciones ambivalentes aumentan y recrudecen actualmente con ocasión del debilitamiento del orden normativo estatal.

El dato histórico que hoy demoramos en aceptar es la transformación neoliberal del capitalismo y el consecuente debilitamiento de la reciprocidad social mediada por el Estado (Honneth & Hartmann, 2009, pp. 405 y ss.). Las empresas han adquirido protagonismo en la política nacional e internacional conforme han quebrado el pacto social redistributivo con el buen pretexto de hacerse competitivas en el mercado global. Pero lejos de aparecer solo en el papel antipático de liquidadoras de empleos y políticas sociales, ellas han aprendido a captar la fuerza de trabajo con la carnada de que cada proyecto es para el trabajador una aventura de autorrealización y autosuperación. En vez de hablar solo de ruptura de lazos de pertenencia profesional o corporativa, así como de pérdida de garantías legales y seguridad social, se invita al trabajador a arriesgar y competir en vistas de ganancias tan inmediatas como inconexas e inciertas en el largo plazo. Los costos se trasladan al individuo. Así como, desde hace décadas, es él quien recorre los largos corredores de los supermercados para encontrar lo que necesita y es él mismo quien se encarga del transporte y, más recientemente, en el comercio electrónico, hasta escribe con sus dedos la transacción en el sistema contable de la empresa, también es él quien posterga sus vínculos familiares y amicales para mantenerse flexible y competitivo en el mercado laboral. La ganancia marginal queda en manos del operador de un medio que permite a los individuos conectarse en red, por lo que el nuevo sistema bien puede llamarse «capitalismo de redes».

La bancarrota de los agentes planificadores centrales ha dejado espacio para formas de organización más baratas debido a que capitalizan la reciprocidad social.

La nueva relevancia de las relaciones de reciprocidad interpersonal en el capitalismo de redes trae consigo graves incertidumbres. La desactivación de los regímenes administrativos, que ejercían un cierto tipo de control moral sobre las conductas, deja caer, de nuevo, sobre el individuo y sus compromisos personales el peso de la complejidad y la intransparencia. La vieja intransparencia, la de la burocracia que decide la suerte de los individuos en enormes edificios llenos de millones de expedientes, ha colapsado y en su lugar crece una nueva: la de las relaciones interpersonales. Las experiencias que tenemos que tomar en cuenta para orientarnos moralmente no empiezan en las peripecias históricas de la sociedad moderna, sino en las de los individuos y grupos que luchan por mejorar sus vidas en ausencia de una organización social racional, ausencia que no se limita a la prehistoria o a la historia de sociedades premodernas, sino que reaparece por colapso de formas determinadas de racionalidad.

Un episodio que mostró la realidad del divorcio del saber y la nación fue la fallida iniciativa de académicos y activistas inspirados por Habermas, luego de la caída del muro de Berlín, para organizar una deliberación constitucional prolongada y justa entre los alemanes del este y del oeste. Para perplejidad de los académicos todo se despachó en pocos meses: el Foro Democrático que nucleaba la disidencia se dividió y se disolvió, los gobiernos regionales orientales adoptaron de inmediato la moneda y, luego, se dio la constitución de la República Federal Alemana. Finalmente, los aspectos propiamente constitucionales, es decir, principistas e identitarios, de tan grande transformación, incluida la justicia transicional sobre derechos humanos, quedaron a criterio de los gestores de la integración económica y ellos dispusieron políticas, cargos y presupuestos en la medida que lo encontraron necesario para estabilizar el proceso principal, a saber, el rescate económico

de la Alemania del este. No es muy distinta la situación en el Perú, pese a las enormes diferencias estructurales. Aquí el debate constitucional planteado durante el año que duró el gobierno de transición de Valentín Paniagua lleva congelado una década por la simple razón de que podría afectar el marco del crecimiento económico. En estas condiciones, la participación de la universidad en el desarrollo de funciones redistributivas del Estado se ha convertido en una esforzada siembra en tierra árida. Ya es bastante sintomático que la reforma del Estado se perciba principalmente como lucha contra la corrupción.

La universidad tiene que asumir que ha caducado el protagonismo del Estado-nación en la redistribución, la justicia social y la creación de identidad. Ese protagonismo nunca fue más que un exceso de confianza en el comando político-militar pacificador que teorizó Hobbes en su *Leviatán*, al que los críticos ilustrados, empezando por Locke, le exigieron que estableciera funciones extras, representativas y redistributivas. Pero los estudiosos no pueden seguir produciendo saber y reflexión crítica sin integrarse a relaciones de reciprocidad que les confieran un estatus social favorable y, con ello, una identidad cultural que les atraiga reconocimiento social. Ello supone desengañarse no solo de la relación privilegiada con el Estado-nación sino también de la autojustificación de la tecnología como productora de nuevos y mayores recursos que anulan la escasez y con ella los asuntos de justicia. Un resultado central de la investigación epistemológica a lo largo del siglo XX es que la ciencia no es neutra en el terreno de los valores y que, por tanto, no puede conferir tal neutralidad tampoco al procedimiento de determinación de fines colectivos, como lo quería el utilitarismo. No hay forma, pues, de que el científico pueda dedicarse exclusivamente a sus asuntos, mientras unos especialistas en promoción de la investigación se encargan de encontrarle valor pragmático y social a lo que él hace.

La nueva universidad que está surgiendo de estos desengaños se parece más bien a una asociación de grupos de estudiosos que admiten estudiantes, donde cada grupo investiga en una relación recíproca

con asociaciones y comunidades de diversa escala geográfica que va de lo local a lo global. En España, por ejemplo, solo queda una universidad adscrita al gobierno central, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), todas las demás pertenecen a los gobiernos regionales, y la UNED tiene por esto vínculos especiales con los sectores públicos de la defensa, la seguridad y las relaciones internacionales, porque estos son asuntos del gobierno central. La UNED, como lo dice su nombre, es una universidad que desborda los límites territoriales y tiene alumnos en todo el mundo de habla hispana. Este no es un caso aislado, representa una tendencia predominante. Pese a que los gastos corrientes de las universidades llamadas nacionales son asumidos por el erario público, con tributos recabados por el gobierno central, el desarrollo universitario no se vincula principalmente a las agendas del gobierno, sino a las generadas en relación con actividades de la sociedad civil y una diversidad de actores sociales y económicos a escala local, nacional y global. Las grandes universidades de investigación en los Estados Unidos, si bien reciben directa e indirectamente importantes aportes del gobierno federal, están caracterizadas por una tradición de donaciones y compromisos que fundan reciprocidades sociales. Así, la diferencia entre universidad pública y privada se ha vuelto irrelevante.

Para terminar, resumiré tres ideas prácticas que se han presentado en este trabajo sobre la comunidad autónoma de producción de conocimiento y cultura:

- La nueva autonomía de los estudiosos y creadores implica la crítica de los patronazgos paraestatales que, con el pretexto de promover los intereses nacionales por encargo de la nación, pretenden instrumentalizar para sus fines la actividad intelectual organizada. Se trata, por ejemplo, de las grandes empresas con derecho a deducir de sus impuestos las donaciones, de la Iglesia católica, que asume por concordato funciones educativas y culturales del Estado, y, sobre todo, de ramas burocráticas corporativizadas,

que usan recursos públicos para copar centros académicos y culturales de los que obtienen cierto prestigio intelectual hecho a su medida así como la capacitación del personal idóneo para servirles a ellos.

- Los centros de producción de pensamiento crítico y valores culturales no pueden quedar al margen de las actuales transformaciones de los debates y los conflictos sociales. Así como los movimientos de lucha por la justicia social ya no se agotan en demandas de prestaciones y redistribución a cargo del Estado nacional, sino que se organizan para ejercer directamente poder e influencia sobre actores económicos y políticos, así también las comunidades de estudiosos y creadores tienen que dejar de comprenderse a sí mismas como órganos o instrumentos de la utilidad pública representada por agentes estatales y económicos, y en vez de eso tienen que formar sus propios vínculos de reciprocidad. La producción de bienes que, como los trabajos de investigación, de pensamiento y arte, no pueden ser adecuadamente retribuidos en términos económicos, pues son auténticos dones, confiere a sus productores estatus social y autoridad moral, que son formas de poder distintas del poder económico y del poder coercitivo estatal.
- Las universidades no pueden continuar centradas en la capacitación de profesionales, porque la profesión, híbrido de función pública y calificación científica autónoma, solo vale dentro de los límites del territorio nacional y está afectada por la crisis del Estado causada por la globalización. Hoy no solo la investigación básica sino también la empleabilidad en aplicaciones técnicas exige un perfil complejo que no se limite al proceso económico y político de un solo país. Ello impulsa a las universidades y, en general, a las comunidades de producción de cultura a formar redes de reciprocidad con diversos actores a escala local, nacional y global.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegría Varona, Ciro (2001). El ensayo liberal y la Reforma Universitaria. En *Palabra y realidad: filosofía, historia y ciencias sociales en el ensayo peruano contemporáneo. Ciclo de conferencias*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Benjamin, Walter (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Traducción de Bolívar Echevarría. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México-Ítaca.
- Brandt, Reinhard (2010). *Immanuel Kant. Was bleibt?* Hamburgo: Meiner.
- Cúneo, Dardo (ed.) (1988). *La Reforma Universitaria 1918-1930*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Fichte, Johann Gottlieb (1846). *Reden an die deutsche Nation*. En *Sämmtliche Werke*. Tomo VII. Berlín: Veit.
- Fraser, Nancy (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Habermas, Jürgen (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1975). *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política*. Traducción de Juan Luis Vermal. Buenos Aires: Sudamericana.
- Hobsbawm, Eric (1999). *Nations and Nationalisms since 1780*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Honneth, Axel & Martin Hartmann (2009). Paradojas del capitalismo. En Axel Honneth, *Crítica del agravio moral* (pp. 389-422). Buenos Aires: FCE.
- Ingenieros, José (1978). *Las fuerzas morales*. Buenos Aires: Losada.
- Münkler, Herfried (2002). «Wer sterben kann, wer will denn den zwingen». Fichte als Philosoph des Krieges. En *Über den Krieg. Stationen der Kriegsgeschichte im Spiegel ihrer theoretischen Reflexion* (pp. 53-73). Gotinga: Velbrück.
- Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph (1965). *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*. Buenos Aires: Losada.

**LA UNIVERSIDAD EN LA HISTORIA DE LA NACIÓN
PERUANA**

UNIVERSIDAD Y NACIÓN EN LA GENERACIÓN DEL VEINTE

Germán Peralta
Universidad Federico Villareal

La generación de la década de 1920 fue llamada indistintamente *generación del centenario* o *generación de la reforma*. Lo primero por ser la generación que surge a la vida pública en torno a los años del centenario de la Independencia de España y lo segundo por el discurso de ruptura que plantea desde los claustros universitarios. De acuerdo a Raúl Porras Barrenechea, también podría llamársela *generación vetada*, esto en función del compromiso social que impulsaron sus vanguardias, el cual generó el marginamiento y la persecución política de los que fueron objeto por parte de las oligarquías gobernantes; y, por tanto, de la invisibilidad a la que fueron sometidos buena parte de sus integrantes. En este artículo pretendemos demostrar cómo, a partir de los presupuestos que plantearon aquellos jóvenes, la universidad peruana se vio obligada a llevar a cabo importantes cambios, tanto en el plano académico como en el gobierno institucional.

La Universidad de San Marcos, fundada en 1551, es la institución que sirvió desde el campo educativo al fortalecimiento de la política de dominación que imponían los españoles. De su recinto surgieron los intelectuales y profesionales que afirmaron los paradigmas de la cultura

de dominación. Con excepción de las cátedras de quechua, no existió otro intento académico por involucrarse y conocer el mundo de los vencidos. Dichas cátedras no eran enseñadas exclusivamente por interés científico o para comprender la sociedad y la cultura indígena; resultaban el medio para afirmar la dominación. El sino de la universidad colonial fue formar profesionales que afirmaran el conocimiento del derecho, la filosofía, el latín, la lengua hispana y la gramática, obviando estudiar los diversos y heterogéneos aspectos de la realidad y culturas nativas. A decir de Haya de la Torre, «en el Perú, por varias razones, el espíritu de Colonia ha tenido su hogar en la universidad» (1967 [1924], p. 43). De este modo, la universidad resultaba una institución que vivía de espaldas al país y preñada de una visión escolástica y monástica. Es decir, solo difundía la cultura y la visión de la ciudad letrada como medio para establecer la hegemonía de la cultura occidental. Más adelante precisará que esta prolongación o supervivencia bajo la República se debe a la hegemonía de la vieja aristocracia colonial.

Así, los profesionales formados en los claustros sanmarquinos estuvieron al servicio de una sociedad piramidal afirmada en la desigualdad y la exclusión. Además contaban con la celosa presencia de la Inquisición que no permitía el ingreso y menos aún la circulación de obras consideradas contrarias al pensamiento oficial. En términos generales la universidad resultó prisionera del sistema político imperante. Rara vez hubo pensamiento de ruptura o pudo observarse en sus aulas a estudiantes de los sectores populares.

San Marcos, a lo largo de su ciclo colonial, resultó el espacio de afirmación y difusión de los valores predominantes del dominador que se incoaron a lo largo de todo el gobierno virreinal. Aunque a partir de las reformas borbónicas hubo un breve paréntesis de cambio, pese a este pequeño esfuerzo, nunca dejó de vivir de espaldas a la realidad nacional. Después de la Independencia y durante todo el siglo XIX, con el breve interregno de los aportes del pensamiento liberal

de Pedro Gálvez y Sebastián Lorente, el claustro universitario no impulsaba una actividad científica de acuerdo a los nuevos tiempos. Esta también será la opinión de un intelectual como Víctor Andrés Belaunde, a quien no se le puede acusar de radical, y quien manifiesta que «Las universidades fueron las únicas instituciones virreinales que respetó el torrente revolucionario. Prolongando su vida después de la Independencia, forman el lazo de unión entre la Colonia y la República y encarnan la continuidad de nuestra historia» (1987, p. 227). Más adelante afirmará que en la universidad escolástica no pudo haber, ni hubo, asomos de dirección nacionalista, pues esta mantuvo un pensamiento medieval y no tuvo orientación. Las innovaciones que se implementaron en la República fueron muy reducidas, el espíritu del tiempo no había eliminado de raíz esa visión europeísta, clasista y sesgada de sus asignaturas. En términos generales, el debate científico en su seno estuvo ausente. Otras instituciones como el Real Convictorio de San Carlos de Lima en el siglo XVIII y comienzos del XIX cobrarían mayor prestigio que la vieja Universidad. La independencia política de España no modificó mayormente la calidad ni la orientación de la enseñanza universitaria. En los últimos 25 años del siglo XIX, después de la guerra con Chile, hubo un renacer en la creación y la ciencia sanmarquina. Los vientos de cambio los imponía, a su manera, el idealismo y el positivismo. De acuerdo con Luis Alberto Sánchez, la universidad se había detenido en su marcha científica, si alguna vez la tuvo, pues el afirmará que

[...] no había encarado aún su problemática esencial. Vivía en el campo de las ideologías y dentro de una corriente de autoritarismo institucional y de centralismo cultural. La universidad tenía cerrados los poros. Hasta ahí había sido fiel a la tendencia aristocrática y oligárquica de la vida social en general. Por eso se había hecho verbalista y declarativa (1962, p. 31).

LOS NOVECENTISTAS O LA GENERACIÓN PRECEDENTE

Herederos de una mentalidad colonialista y de un debacle nacional, por los efectos de la guerra con Chile, los estudiantes que cruzan la frontera del novecientos lo hacen impulsando un ambiente modernizador sustentado en el positivismo. A estos jóvenes intelectuales se les caracteriza como novecentistas y en sus filas encontramos conservadores, idealistas, positivistas, tradicionalistas o europeístas. Sin embargo, no podrán entenderse los cambios que más adelante estremecerán los claustros universitarios sin el aporte que desplegó esta generación por comprender los problemas del país. Sin los estudios de José de la Riva-Agüero, Francisco y Ventura García Calderón, Luis E. Valcárcel, Julio C. Tello, Víctor Andrés Belaunde y José Gálvez, entre los más destacados, la generación del veinte es ininteligible. Los novecentistas son precursores de la modernidad, pues abrieron el surco de trabajos sobre la realidad nacional, afirmando el proceso histórico y la literatura peruana. Ellos, desde el seno de la universidad, plantearon el problema nacional y bajo una perspectiva positivista buscaron despejar los interrogantes sobre nuestro derrotero cultural. Cabe señalar que lo hicieron imbuidos de la ciencia y la razón, paradigmas propios del positivismo.

Por tanto, calificarlos —como efectivamente se hizo— de *europeístas* resulta injusto pues sus reflexiones e investigaciones se sustentan en la indagación sobre el proceso peruano; son, en cambio, como la generación del veinte, *historicistas* en búsqueda de aquello que Víctor Andrés Belaunde llamaba *la peruanidad*, que no era otra cosa que el problema nacional bajo la perspectiva de una concepción de la historia como síntesis. Este es el caso, por ejemplo, de Francisco García Calderón a través de su obra más importante, *El Perú contemporáneo*, escrita en francés y publicada en París en 1907, obra lamentablemente de escasa circulación y recién traducida y publicada en el Perú 74 años

después (1981)¹; de los trabajos de Julio C. Tello en arqueología; de los ensayos sobre el problema social de Luis Miró Quesada; de los aportes de Víctor Andrés Belaunde, o de la exquisita obra literaria de Ventura García Calderón en cuento y poesía. Finalmente, José de la Riva-Agüero, con brillante erudición y estupenda pluma, deslumbró con sus estudios sobre literatura e historia respectivamente. En resumen, los novecentistas sí plantearon el problema nacional desde una perspectiva elitista e idealista y, como lo afirma Luis Alberto Sánchez, «el cuadro que presenta García Calderón es, pues, un cuadro idealista y europeizante» (1981, p. 5). No obstante, no hay que olvidar que toda esta reflexión tuvo por finalidad plantear una visión, como diría más adelante José de la Riva-Agüero, *reaccionaria*, entendiendo el vocablo como una reacción contra todo lo existente.

En virtud de sus aportes, la generación del veinte inicialmente los consideró sus maestros para al poco tiempo negarlos dialécticamente y acecharlos con la crítica. Es probable que Luis Alberto Sánchez, con su polémico *Balance y liquidación del novecientos* resulte el estudioso más punzante y quien mejor sintetice las críticas de los intelectuales de su generación. Otro joven, Jorge Basadre, manifestará las razones de este juicio al afirmar que:

La generación de Riva-Agüero, más que «futurista» fue tradicionalista. Figuraron entre sus elementos más importantes, apellidos sonoros; rodeó a sus maestros más destacados, Prado y Deustua y a Palma y se vio pronto dueña de prestigio. Pero de ella, contra todos los augurios favorables, nos quedan libros, artículos, versos, pero no acción. Con personal para ir al Parlamento solo ha podido llegar hasta la universidad. Ni siquiera nos ha dejado una obra de conjunto, una gran revista o una eficaz institución.

¹ Existe otra edición publicada por el Fondo Editorial del Congreso del Perú en 2001. Dicha edición es la segunda de la preparada por Luis Alberto Sánchez; solo se añade el prólogo de Francisco Tudela.

Vencida políticamente sin luchas ni gloria, está llegando a la vejez con la enorme responsabilidad de haber consentido formarse el negro panorama político actual (1924, p. 11).

La crítica del joven Basadre —que expresa la de toda su generación— es devastadora: enjuicia las debilidades de los novecentistas, enumera y enrostra sus errores; sin embargo, en ella hay un tácito reconocimiento a su obra, a su vocación por estudiar los problemas nacionales, a su apasionada erudición. Al calificarlos como «elementos de apellidos sonoros» está aludiendo a que eran hijos del orden oligárquico, jóvenes aislados del Perú profundo. Al respecto, Hugo Neira señala que son «notables que se dirigen a un público de notables» (1996, p. 367). Devenían en teóricos de la realidad nacional con escaso interés por el problema popular y fueron agentes de una intrascendente acción social, constituyéndose en personalidades individualistas, cómplices de la crisis política. Fueron vencidos sin combate, empero de ninguna manera puede afirmarse que no se interesaron por el problema nacional.

Ahora bien, es conveniente precisar que cuando Basadre escribe su artículo hacía ya cinco años que Riva-Agüero se encontraba autoexiliado en España, tres años que Víctor Andrés Belaunde y Luis Fernán Cisneros habían sido deportados, en tanto que Francisco y Ventura García Calderón radicaban en París desde hacía dieciocho años. En otras palabras, *Le Pérou contemporain* y *La creación de un continente*, obras importantes, ya circulaban en los pequeños círculos intelectuales peruanos. El Partido Nacional Democrático fundado por Riva-Agüero yacía en el olvido. Y Belaunde había publicado «Nuestra crisis».

Como consecuencia del interés y la toma de partido de los estudiantes por la acción social, se acrecentó la ruptura. Víctor Raúl Haya de la Torre proclamaba la imperiosa necesidad de la acción social. El desencuentro entre ambas generaciones resultó inevitable. Los cambios que se suscitaban en el ámbito mundial impulsaron una toma de conciencia más profunda sobre los problemas sociales y nacionales. Se abrió un nuevo escenario a escala mundial y regional: la Revolución mexicana,

la Primera Guerra Mundial, la Revolución rusa y la Reforma Universitaria fueron cuatro acontecimientos externos que determinaron la ruptura con los novecentistas, impulsando la búsqueda de nuevos horizontes teóricos, así como nuevos espacios de acción más allá del claustro universitario. En el campo de las corrientes filosóficas y sociológicas, la ruptura se debe a la empatía que asumen los jóvenes por el neoidealismo bergsonianiano y el marxismo.

LA REFORMA UNIVERSITARIA Y EL PROBLEMA NACIONAL

Cuando el 15 de junio de 1918, los estudiantes de la Universidad de Córdoba, Argentina, lanzaron el grito de reforma, lo hicieron contra una universidad anclada en el pasado; era la denuncia contra una institución totalmente desfasada frente a los avances científicos, aferrada en transmitir conocimientos anacrónicos y con programas opuestos a toda modernización. Los jóvenes cordobeses afirmaban que como «Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica» (Mazo, 1967, p. 1). Los estudiantes cordobeses partían del pleno conocimiento de que la situación de su universidad no era un problema propio de su ciudad; por ello afirmaban que «estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana» (1967, p. 1).

En consecuencia, el 21 de junio lanzaron el Primer Manifiesto con duras críticas a una universidad repetitiva, desfasada de los avances científicos, y a un profesorado desactualizado que no investigaba los problemas nacionales. Rechazaban el oscurantismo académico. Hacían un fervoroso llamado a estudiar los problemas nacionales: «Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil» (p. 1).

Para los estudiantes, la universidad no entendía hasta ese entonces que su razón de ser, su prioridad sustantiva, consistía en difundir los últimos avances científicos; investigar, analizar y proponer alternativas

de cambio de la realidad nacional; comprometerse con los problemas del país; determinar el carácter de la sociedad, y plantear científicamente los alcances de solución. La universidad era una institución agotada, incapaz de comprender que existía un malestar por su mal funcionamiento. Frente a este contexto, los estudiantes buscaban una universidad eficaz y científica. Y dicha actitud no se redujo a las aulas universitarias sino que irrumpió en las calles. De este modo, el movimiento estudiantil tuvo una plataforma unitaria de ocho puntos y hubo programas de lucha que enervaron muchas veces a los propios actores.

Posteriormente, el movimiento trascendió las fronteras argentinas: en Perú, especialmente en San Marcos, la noticia de la Reforma fue bien recibida por el alumnado, pues allí, como en las universidades de Arequipa, Trujillo y Cusco, ya existían los centros universitarios, estos, organizaciones estudiantiles desde las cuales se impulsaba un incipiente movimiento.

Seguidamente, en marzo de 1917, en San Marcos, se dieron los primeros pasos para fundar la Federación de Estudiantes del Perú (FEP). El propulsor de esta organización estudiantil fue el joven estudiante de medicina, Fortunato Quezada. Entre los actores iniciales se encontraban Hernando Lavalle, Luis Alberto Sánchez, Modesto Villavicencio, Raúl Porras Barrenechea. Víctor Raúl Haya de la Torre y César Elejalde Chopitea participaron como delegados por la Universidad de Trujillo. La primera Junta Directiva de la FEP se eligió el 6 de julio de 1917 y la presidió el trujillano Fortunato Quezada².

Luego, la Federación tuvo un desarrollo vacilante, sin mayor trascendencia y con síntomas de divisionismo. Por esos meses Haya de la Torre, quien había sido elegido vice presidente honorario en la primera Junta Directiva de la FEP³, se embarcó casi inmediatamente rumbo al Cusco para trabajar como secretario del prefecto durante ocho meses.

² *La Prensa*, 8 de julio, 1917, p. 4.

³ *La Prensa*, 8 de julio, 1917, p. 4.

Allí entró en contacto con estudiantes, profesores universitarios, organizaciones campesinas y proletarias. Fue en esta época que impulsó dos importantes proyectos para erigir monumentos a Manco Cápac y Túpac Amaru, escribiendo dos artículos al respecto.

A inicios de 1919, la Federación Obrera Local convocó a una huelga general reclamando la jornada de ocho horas de trabajo y en enero de ese mismo año, el proletariado solicitó a la Federación de Estudiantes su participación. Así nombraron a tres delegados. En esta designación destacó la fuerte participación regional del movimiento estudiantil, pues los tres integrantes de la Comisión eran estudiantes trujillanos: Víctor Raúl Haya de la Torre, Valentín Quesada y Bruno Bueno de la Fuente⁴. Luego de una lucha intensa, los obreros lograron la conquista de las ocho horas diarias. Así, se inició una relación más intensa entre los estudiantes y el proletariado, mientras que al interior del movimiento estudiantil se presentaron problemas: el presidente de la FEP, Felipe Chueca, convocó a elecciones.

Así, la reforma del claustro devino en tarea impostergable. Ante la total ausencia de la Federación para impulsar la protesta, los estudiantes organizaron el Comité General de la Reforma. Luego de varios días de discusión, concluyeron con la redacción de un Manifiesto, el mismo que fue apoyado y publicado en *La Razón* los días 26 y 27 de julio de 1919, periódico dirigido por José Carlos Mariátegui y Jorge Falcón, quienes previamente habían renunciado a *El Tiempo*, convirtiéndose, a partir de la fecha, en uno de los apoyos más firmes del movimiento.

El Manifiesto estuvo firmado por el Comité General de la Reforma, constituido por José Manuel Calle, Raúl Porras Barrenechea, Víctor Raúl Haya de la Torre, Jorge Guillermo Leguía, Jacobo Hurwitz, Manuel Seoane y Luis Alberto Sánchez. En él expresaron con claridad la postura de la juventud frente a la universidad y su relación con el problema nacional. Para los jóvenes, las reformas no solo eran académicas

⁴ *El Tiempo*, 12 de enero de 1919, pp. 2-3.

sino que estaban directamente vinculadas al problema nacional: «Por vez primera los universitarios hablan al país en nombre del ideal de cultura. Nuestra palabra interpreta el sentimiento de la nacionalidad y el entusiasmo y la esperanza de veinte generaciones» (1919, párrafo 1). Más adelante afirmaron su compromiso con el estudio de la realidad nacional y precisaron sus objetivos al manifestar que:

Perseguimos la organización nacional por medio de la cultura nacional. Queremos descolonizarnos un tanto de las metrópolis científicas europeas; aspiramos al conocimiento de nuestro mundo por nuestro propio esfuerzo intelectual; tratamos de acabar con la disociadora aristocracia universitaria, infiltrando la ciencia que democratiza y unifica; deseamos curarnos de las nocivas abstracciones y del extranjerismo ideológico, desviado y enervante: anhelamos formar nuestro criterio positivo para el análisis de este enfermo yacente que se llama Perú. Y para obtener todo esto necesitamos fundar la Universidad Peruana, cálido regazo de la patria futura, robusto seno de vitalidad mental, materna directora de actividades prácticas y de fecundos ideales nacionales (párrafo 2).

El Manifiesto continúa expresando los aspectos de ruptura con la universidad decimonónica atrapada en el desencuentro con lo nacional y la afirmación de una identidad propia; asimismo, sostiene que a través de estudios actualizados y científicos tendrían un conocimiento más correcto y menos ideologizado de la realidad peruana. La nacionalidad, pues, solo era posible fundando, reorganizando todo y creando una nueva universidad, es decir, reformando y actualizando sus programas, y para ello planteaban, más adelante, que:

San Marcos se adaptará a la vida y al país [...] Y ya no hará pensar a la juventud con un cerebro francés de importación, sino con un cerebro peruano dirigido hacia las cosas propias del terruño.

La vasta e intocada realidad nacional está abierta al universalismo generoso. La incógnita histórica; los pesantes problemas de la raza

y de la higiene; la estrechez económica y el desarrollo de la riqueza; la reforma de los viejos moldes de organización política; [el saneamiento] de nuestra contradictoria legislación civil; hasta, diremos, la formación de la conciencia moral y nacional deben ser los puntos de mira de nuestra Universidad (párrafos 12 y 13).

Este documento fue la primera expresión pública de un colectivo juvenil, el anuncio apasionado que propone que la academia piense y trabaje en la búsqueda de reconocer a los verdaderos actores sociales del país y de responder a las preguntas de qué somos y adónde vamos. La propuesta se planteó en tres tiempos: reconocer el pasado como elemento sustantivo, actuar en el presente y proyectarse al futuro. Los estudiantes transitaban afirmando el estatuto de un discurso nacionalista desde los predios universitarios. Dicho discurso encerraba un claro corte historicista a largo plazo. Realistamente inalcanzable, devenía utópico, voluntarista, aunque preñado de profundo afán por diseñar el modelo de una nueva universidad nacional. Así, en todo el Manifiesto se evidencia un discurso integrador de valores éticos con la nación, el poder y la universidad. La propuesta comprende al pasado como instrumento para diseñar el futuro diferente; en ese sentido, impulsa un nuevo enfoque de memoria, pues la vinculaban con expectativas futuras: saber qué hemos sido y qué somos para proyectarnos hacia la empresa que construya el nuevo proyecto de sociedad.

Mientras esto sucedía, la Federación de Estudiantes atravesaba una crisis. Los estudiantes no se ponían de acuerdo sobre los caminos que debía tomar su organización. En esa coyuntura, surgieron los enfrentamientos y el presidente de la Federación, Hernando de Lavalle, renunció. Luego, la Federación sorteó la crisis y reanudó sus actividades convocando a elecciones. Así, en octubre se eligió a Haya de la Torre como presidente⁵. A partir de este sufragio, retornó la unidad y comenzó

⁵ El 6 de octubre de 1919 se eligió la nueva directiva de la Federación de Estudiantes del Perú. En ella se escogió como presidente a Haya de la Torre.

la interesante apuesta de los estudiantes por impulsar la Reforma Universitaria y entrar en contacto con dos de los actores sociales excluidos: los obreros y los campesinos, integrantes mayoritarios de la nación peruana. Tomada la decisión, la vanguardia estudiantil se preparó para llevar a cabo el rol de actividades.

Fue así como el proyecto del Congreso de Estudiantes que no había podido ser realizado por las directivas anteriores se retomó; era la oportunidad de convocarlo para, desde este conclave juvenil, discutir y aprobar la plataforma de trabajo. Haya de la Torre logró vencer todas las dificultades y finalmente lo organizó en marzo de 1920 (Cossío del Pomar, 1961, pp. 130-132). El evento anunciaba el objetivo de los estudiantes: tomar acuerdos desde la capital del Tahuantinsuyo como un gesto simbólico que significaba el retorno a los orígenes de la cultura peruana. Se buscó, de este modo, aprobar una agenda de propuestas desde el centro de la nación peruana. Es evidente, por tanto, que en tal decisión bullía una clara mentalidad nacionalista y que se trató de iniciar la discusión sobre los problemas del país. En consecuencia, este resultó el paso más importante que asumía la joven intelectualidad por tocar directamente los verdaderos y reales problemas del país; era el compromiso de los universitarios por consolidar a los protagonistas de la nación y, por ende, fortalecer la conciencia nacionalista.

Así, el conclave estudiantil se presentaba sumamente interesante, pues de un lado se planteó democratizar y modernizar la universidad y, de otro, abrir la discusión sobre el problema nacional. Sus conclusiones serían la plataforma para las actividades por realizar. Los temas que se acordaron discutir en el Congreso estaban referidos a educación, derechos cívicos, acciones culturales con la sociedad por parte de los universitarios y sus vínculos con los sectores populares, y también se planteó la regionalización como opción de integración nacional. Tres temas tenían que ver directamente con los sectores populares: a) las enfermedades en el ámbito regional y su profilaxis; b) alcoholismo y cocainismo, tóxicos y alcaloides, y c) la educación con la población indígena.

Finalmente el tema que concitaba mayor interés en el plano propiamente gremial era la solución a los conflictos estudiantiles y la búsqueda de la unidad a través de la Federación de Estudiantes. La agenda del Congreso quedó establecida en los siguientes puntos:

1. Reforma de la enseñanza (Guzmán Barrón)
2. Orientaciones de la literatura nacional (Porras Barrenechea)
3. Cumplimiento de los deberes cívicos de los estudiantes (Roldán)
4. Acción cultural de la Federación de Estudiantes (Carvalho)
5. La Federación de Estudiantes y el Pueblo (Gómez)
6. El regionalismo y su orientación como factor de unidad nacional (Gil)
7. Las enfermedades regionales y su profilaxis (Guzmán Barrón)
8. Cultura eugénica moral y física del estudiante (Avenidaño)
9. Alcoholismo, cocainismo, tóxicos y alcaloides (Luna Cartland)
10. Orientación de la educación indígena (Galván)
11. La solución de los conflictos estudiantiles (Basadre).

El Congreso fue todo un éxito. Entre los acuerdos más importantes a los que se llegó en el Cusco destaca el de la creación de la Universidad Popular. A partir de 1920 se comenzaron a implementar los acuerdos. De este modo, la Universidad Popular funcionó a partir del 22 de enero de 1921. En ese ambiente se concertaron alianzas y aproximaciones con el proletariado y campesinado, y los jóvenes abrieron el debate nacional enfatizando los innúmeros problemas de explotación laboral y la total ausencia del Estado en el cumplimiento de sus responsabilidades.

De otra parte, el compromiso de los jóvenes de vanguardia se hizo realidad a través de diferentes actividades: el periodismo fue el medio para que realizaran sus campañas a favor de los trabajadores y la Reforma Universitaria, así como también lo hicieron en sus ensayos y creaciones literarias. Estos fueron los casos, por ejemplo, de Antenor Orrego, César Vallejo, Alcides Spelucín y José Eulogio Garrido desde *La Reforma*, *La Industria*, *Libertad* y *El Norte*, en Trujillo;

Luis Velazco Aragón y Luis Delgado, en el Cusco; Miguel Ángel Urquieta y Alberto Guillén desde *La Semana*, en Arequipa, así como José Carlos Mariátegui. Si bien este último no era universitario, devino en un fiel y destacado compañero de los universitarios a quienes apoyaba y con quienes combatía desde las mismas trincheras, siendo así que desde *El Tiempo* y *La Razón*, diario y revista respectivamente, escribió en defensa de la reforma universitaria y los trabajadores. Estos jóvenes, a finales de la década de 1910, estuvieron comprometidos con el cambio y a lo largo de la década de 1920 fundaron periódicos y revistas y desde ellas intensificaron su apoyo a las reivindicaciones proletarias y campesinas. Fue en la cotidianidad en la que descubrieron que el sentimiento nacional pasa por la construcción de la nación y que esta última se afirma en la capacidad de reivindicar la calidad de ciudadanos y, por tanto, en la protección de los derechos y reclamos de las clases marginadas.

De acuerdo con el historiador Alberto Flores Galindo, Basadre manifestó que esta fue la generación que descubrió al indio; sin embargo, igual apreciación la encontramos tempranamente ya en Haya de la Torre cuando afirma que:

Al ver hecho realidad un movimiento de la nueva generación cusqueña en favor del indio, he recordado que hace siete años, el congreso de la Reforma Universitaria —el Primer Congreso Nacional de Estudiantes peruanos, reunido en el Cusco, como un símbolo de la labor precursora— proclamó entre los grandes deberes de nuestra generación, la reivindicación material y espiritual del indígena explotado. En el espíritu de aquellos debates memorables, intento inicial de la obra magnífica de nuestra generación, triunfó el propósito de hacer de la solución del problema del indígena una tarea gloriosa de la juventud (1931 [1927], p. 34)⁶.

⁶ Fragmento del mensaje dirigido a Casiano Rado, secretario del Grupo Renacimiento del Cusco, escrito en el destierro a mediados de 1927 y publicado en la *Voz del Interior* de Córdoba el 27 de agosto de ese año.

Si bien anteriormente se plantearon una serie de medidas sobre su situación, la generación del veinte lo asumió plenamente, desde diversos planos, como una de sus principales tareas. Así, fue en esta década en la que se inició el *indigenismo* tanto literario como plástico. Ahora bien, este vocablo no nació como propuesta de José Sabogal, sino como un apelativo peyorativo que le lanzó uno de sus críticos. Para este último la exposición de Sabogal no representaba a la plástica nacional, pues en sus lienzos no había naturaleza muerta, ni paisajes europeos, menos rostros occidentales; lo suyo era una pobre representación del mundo indígena.

En este decenio aparecieron también revistas regionales con temas de descentralización y creación que acentuaban la atención a asuntos nacionales y rescataban la problemática indígena. Allí estaban el *Boletín Titicaca* de Arturo Peralta (Gamaniel Churata) y su hermano Alejandro, quien asimismo publicará *Ande*, uno de los mejores poemarios de la época. Por el norte surgió una pléyade de intelectuales importantes organizada en torno al periódico *El Norte*, como Antenor Orrego, José Eulogio Garrido, Alcides Spelucín y César Vallejo, quien hacia 1919 ya había publicado *Los Heraldos Negros* y sobre quien Orrego anunció que «con un golpe genial de intuición poética y con un coraje artístico sin par, emprende la tarea más escabrosa y difícil que se haya producido en la vida literaria de América. Intenta crear, nada menos dentro del castellano y sin modelo extranjero un nuevo lenguaje poético, una nueva retórica, una nueva técnica literaria» (citado en Peralta Rivera, 2011, pp. 137-138). Como puede observarse, tanto en la literatura como en la plástica, los códigos fueron cambiando, la temática devino más nacional. Implícitamente se estableció el rechazo al eurocentrismo y se fecundó el interés por el tema nacional. Fue esta la generación que revaloró la producción de lo indígena en la dimensión de lo peruano. Pero en toda esta inquietud, *Amauta* fue la revista más emblemática de toda esta época. Fue la publicación que concentró la mejor producción de esta generación y la que marcó el tono de la ruptura, de lo nacional.

Al mismo tiempo, fue el puente con la producción más trascendente del mundo intelectual no solo latinoamericano sino mundial. *Amauta*, dirigida por Mariátegui, indicaba desde su portada el horizonte que se proponía: la búsqueda de lo nacional y una permanente reflexión sobre los problemas actuales, con una clara propuesta nacionalista, progresista y también socialista. En la plástica, a través de Sabogal y sus discípulos, plantearon el tema indígena: su lenguaje era la apuesta por la reivindicación del mundo andino. De otra parte, en la novela, Serafín Delmar y Ciro Alegría fueron la muestra más clara y evidente de cómo el discurso nacionalista caló en la joven intelectualidad.

LA UNIVERSIDAD POPULAR

Ahora bien, la Universidad Popular fue el eje desde donde se afirmó con mayor intensidad el vínculo entre estudiantes y sectores populares. En ese espacio cultural, los jóvenes apreciaron la diversidad de las manifestaciones culturales de las clases populares y estas, a su vez, tuvieron la oportunidad de recibir formación de conocimientos científicos sobre temas inaccesibles a través de las enseñanzas de los profesores (estudiantes). Así, en el fragor de este proceso de enseñanza-aprendizaje se diseñaron los discursos de cambio con los cuales los estudiantes afirmaron sus propósitos de consolidar la alianza cultural, mas no política y menos partidaria, con las clases subalternas. Desde este espacio educativo, Haya de la Torre, hasta antes de su persecución y destierro en octubre de 1923, fue el líder más activo en mantener una acción intensa con el proletariado; fue el promotor e impulsor de esta alianza. Las Universidades Populares rápidamente se descentralizaron y se fundaron en provincias, en las ciudades de Huacho, Arequipa, Ica, Jauja y Trujillo. En Lima funcionaron tanto en el local de la Federación de Estudiantes como en Vitarte. Este centro educativo fue la base para distinguir el proyecto reformista, pues a diferencia de otros países, los jóvenes

del Perú comprendieron que la educación era el mejor medio para fortalecer la alianza con el proletariado. En suma, resultó ser el espacio desde donde fortalecieron el vínculo social: la Universidad Popular fue la más importante institución creada por la juventud reformista.

Entre tanto, el gobierno de Leguía estuvo atento al desenvolvimiento de las actividades de la Universidad Popular y desconfiaba del inusitado interés mostrado por los trabajadores (alumnos) y estudiantes (profesores): el extraño vínculo de fraternidad e interés educativo sorprendía al gobierno. Al interior de la Universidad Popular se fue consolidando, entre los estudiantes, el conocimiento de y el respeto por el mundo obrero. Los estudiantes tomaron conciencia directa de las condiciones de vida y trabajo, asimismo, reconocían los valores de la cultura obrera y esto generaba, a su vez, respeto y admiración por parte del proletariado gracias a la actitud altruista de los universitarios. Los reclamos, huelgas y paros se intensificaron y el clima social de protesta fue en aumento.

Fue así que con ocasión de la oposición a la pretendida consagración del Perú al Corazón de Jesús en mayo de 1923⁷ los estudiantes convocaron a una asamblea general en la Universidad; concluida la misma decidieron marchar por las calles de Lima acompañados por los obreros que los esperaban en el Parque Universitario y el gobierno respondió con una sangrienta represión. Los miembros de la Universidad Popular, con su rector a la cabeza, fueron el soporte de estas jornadas por la libertad de conciencia. Para Haya de la Torre, ese día, bajo la dolorosa muerte de un obrero y un estudiante, amanecía una nueva fuerza social: el Frente Único de Trabajadores Manuales e Intelectuales. De este modo, el gobierno no encontró mejor pretexto para responsabilizar,

⁷ Los acontecimientos del 23 de mayo se iniciaron con el editorial publicado por Clemente Palma en el semanario *Variaciones* y posteriormente en la cadena de reuniones y asamblea que generó, siendo una de las más importantes la que se llevó a cabo en la Universidad Popular y en el claustro universitario ese mismo día.

perseguir y desterrar a Haya de la Torre, rector de la Universidad Popular⁸ y posteriormente expulsó del país a la plana de profesores⁹. El gobierno había llegado a la conclusión de que el líder más peligroso para la tranquilidad de su dictadura no era la clase política vigente sino los dirigentes educativos, es decir, los jóvenes profesores de la Universidad Popular.

Los estudiantes, a través del movimiento reformista, obtuvieron significativas mejoras en la marcha de la Universidad: lograron democratizarla; pusieron en el debate el tema nacional destituyendo, mediante el principio de la tacha, a 26 malos profesores (decreto supremo suscrito por Leguía); se suspendieron las listas de asistencia y se implementó el cogobierno con participación del tercio estudiantil en el Consejo Universitario. De este modo, la universidad abrió sus ventanas de democratización. Sin embargo, este movimiento tuvo una serie de intervalos, pues no hubo unidad en el movimiento estudiantil y no existía una idea clara sobre aspectos más técnicos; por tanto, la modernización no se expresó en las metodologías de enseñanza ni en la implementación de laboratorios. Como ya se ha mencionado, el movimiento rechazó las concepciones europeístas ante la ausencia de estudios sobre problemas nacionales. Finalmente, la tacha a profesores incompetentes fue de los principales logros en las universidades menores, especialmente en la de Trujillo, donde las autoridades reaccionaron brutalmente expulsando a 27 estudiantes.

⁸ A partir del 24 de abril, el gobierno inició una cerrada persecución contra Haya de la Torre. Finalmente, el 2 de octubre logró detenerlo y ese mismo día se llevaron a cabo las elecciones en la FEP. Los estudiantes, al enterarse de que Haya de la Torre había sido encarcelado, lo aclamaron Presidente en segunda votación; ocho días estuvo preso haciendo huelga de hambre, por lo que el gobierno decidió finalmente deportarlo a Panamá en el barco alemán Negada.

⁹ Los profesores deportados fueron Óscar Herrera Marquis, Luis F. Bustamante, Eudocio Ravines, Luis Heysen, Nicolás Terreros, Esteban Pavletich, Jacobo Hurwitz, Julio Lecaros, Alberto Delgado y Enrique Cornejo Köster.

EL DEBATE GENERACIONAL Y EL PROBLEMA NACIONAL

Es interesante subrayar que inicialmente no existieron mayores diferencias entre los fundamentos que constituyen los dos más importantes proyectos sobre la realidad nacional en la década de 1920, esto es, el de Haya de la Torre y el de Mariátegui. Al retorno de Europa de Mariátegui en 1923, después de haber prestado servicios por cuatro años como publicista de la dictadura de Leguía en Italia, Haya de la Torre lo invitó para que dicte un ciclo de conferencias sobre la crisis mundial y así lo publicó en los periódicos. Posteriormente, en vísperas de ser detenido y desterrado, encargó a Mariátegui que asumiera la dirección de la revista *Claridad* de la cual el líder aprista era director fundador¹⁰.

Cinco años más tarde, en 1928, Mariátegui reconoció la identidad de sus criterios con los de Haya de la Torre al escribir sus *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* en la nota 18 del capítulo sobre «El problema de la tierra»:

[E]scrito este trabajo, encuentro en el libro de Haya de la Torre, *Por la emancipación de la América Latina*, conceptos que coinciden absolutamente con los míos sobre la cuestión agraria en general y sobre la comunidad indígena en particular. Partimos de los mismos puntos de vista, de manera que es forzoso que nuestras conclusiones sean también las mismas (1968, p. 69).

La cita nos permite apreciar el interés de los dos más importantes ideólogos por el problema nacional, asimismo, nos advierte claramente que las coincidencias eran mayores que las discrepancias en el análisis de la realidad nacional. El problema de las diferencias se hizo manifiesto dos años antes de la muerte de Mariátegui¹¹ como producto del clima

¹⁰ Este es el único proyecto en el cual públicamente aparecen los dos ideólogos, Haya de la Torre como director fundador y José Carlos Mariátegui como director interino. Este número de *Claridad*, el 5, apareció en la segunda quincena de marzo de 1924.

¹¹ Las discrepancias afloraron en las cartas entre Haya de la Torre, Mariátegui y Ravines. Aparentemente la divergencia comenzó con el lanzamiento del Partido Nacionalista,

de intrigas que lo envolvieron y a partir del proceso de ideologización que impulsó, así como del contenido del discurso político que esgrimió. De una parte, Mariátegui, con su militancia dentro de la Tercera Internacional y el socialismo, se circunscribió a las teorías marxistas y determinó su pensamiento según los lineamientos de la organización internacional. Por otro lado, Haya de la Torre, dentro de un proyecto latinoamericano autónomo, antiimperialista, nacionalista-continental, tomó distancia de las estrategias de Moscú, entre ellas de la creación de las ligas antiimperialistas, con las cuales discutió abiertamente, así como de la construcción del partido que aglutinara a todas las clases explotadas, oponiéndose al partido de una sola clase.

Por su parte, el Amauta inicialmente planteó el partido monoclasiista para en sus últimos escritos hablar de uno policlasista, lo cual le significó graves acusaciones al interior de la Internacional Comunista, pues el argentino Vittorio Codovilla, uno de los comisarios comunistas de la Tercera Internacional para América Latina, le reprochó por estar formando un partido pequeño burgués como el APRA¹². Las distancias que surgieron entre estos dos pensadores se debieron a sus filiaciones ideológicas. Mariátegui mantuvo una problemática relación con la Tercera Internacional comunista, se declaró leninista y privilegió inicialmente un partido proletario para posteriormente plantear un socialismo indoamericano, que, en mi opinión, no es otra cosa que adaptar un partido, tal y como lo había diseñado Haya de la Torre. Por su parte, Haya de la Torre siempre proclamó su independencia ideológica de las internacionales europeas y rescató la capacidad de buscar alternativas

aunque en las misivas y artículos de ambos ideólogos se aprecian claras diferencias, pues conforme Haya de la Torre define el carácter del APRA, encuentra las discrepancias con la línea impuesta por Moscú: no estaba de acuerdo, por ejemplo, con el partido clasista; asimismo, en el Congreso de Bruselas, en 1928, se oponía abiertamente a pertenecer a las ligas ant imperialistas.

¹² Sobre esta disputa es importante el libro de Flores Galindo (1980, pp. 17-36). En esta obra, el autor revisa con minucioso detalle las divergencias y acuerdos finales entre Mariátegui y los comisarios políticos de la Tercera Internacional.

propias para solucionar los problemas de América Latina. Consideró que la realidad latinoamericana, o indoamericana como prefería llamarla, es decir, el problema nacional en estos países resultaba diferente al europeo, por lo cual no podía efectuarse comunidad de intereses alguna a través de presupuestos ideológicos que eran producto del estudio de otras realidades, diferentes y tan disímiles a las latinoamericanas (1927, pp. 197-204). Fue así que este planteamiento de independencia le costó la satanización mundial por parte de todos los comunistas. En esta decisión, sorprende su coraje e independencia de pensamiento, pues por aquellos años se vivía una intensa luna de miel con la revolución bolchevique. No se trata solo de estudiar y entender la nación, sino de aplicar el proyecto político propio, lo cual resultó ser más realista.

En consecuencia, con la generación del veinte se iniciaron los estudios sobre el problema nacional. Fue el intento más sostenido por derruir los análisis petrificados sobre nuestra realidad. Los intelectuales jóvenes lucharon contra la pasividad receptiva y repetitiva; desde diversos temas procrearon un debate más actualizado y profundo sobre la realidad nacional. Es oportuno remarcar que buena parte de sus planteamientos los efectúan desde el exilio, pues muchos intelectuales de vanguardia fueron expulsados del país. La dictadura de Leguía trató de deshacerse de ellos desterrándolos en la medida que gran parte de estos intelectuales eran dirigentes estudiantiles que tuvieron que truncar sus estudios o continuarlos en el extranjero. No obstante, este hecho marcó la calidad del debate y permitió, en algunos casos, el reconocimiento internacional de algunos de ellos: Víctor Raúl Haya de la Torre, Manuel Seoane, Eudocio Ravines, Luis Heysen, Serafín Delmar, Esteban Pavletich, Carlos Manuel Cox y, la única mujer, Magda Portal. De los que se quedaron en el país, entre los más destacados encontramos a José Carlos Mariátegui, Luis Alberto Sánchez, Jorge Basadre, Antenor Orrego, Arturo Peralta, Miguel Ángel Urquieta, Luis Velasco Aragón y Guillermo Guevara.

Por otro lado, en el campo de la creación, las obras de ensayistas y poetas evidenciaron el alto nivel de su producción. El tema del análisis

nacional como el de la realidad regional y la descentralización resultan reiterativos en sus trabajos. Estos intelectuales desarraigados de su patria investigaron y escribieron con pasión, y lo hicieron desde simpatías bifurcadas: unos se afiliaron al pensamiento de Haya de la Torre, otros al de Mariátegui, en cuanto ambos grupos planteaban el problema nacional desde ópticas ideologizadas. En ese afán por renovar la calidad de sus investigaciones y propuestas, la nacionalidad y la nación estaban latentes en sus reflexiones.

Los cambios promovidos por los jóvenes de la generación del veinte determinaron la eliminación de los prejuicios de clase; impulsaron el principio de igualdad democrática, tanto para el ingreso, como en el desarrollo de actividades; abrieron la posibilidad de crear cátedras libres y paralelas; lograron la participación estudiantil en el gobierno de la universidad con el propósito de evitar el nepotismo y la herencia familiar en las cátedras; evitaron el ejercicio de las cátedras *ad infinitum*, señalando una temporalidad tope de cinco a diez años, periodo en cual los profesores serían evaluados, desterrando el criterio de perpetuidad y fijando así el principio de idoneidad y calidad; exigieron la modernización y actualización de laboratorios y bibliotecas; y solicitaron que la universidad fuera más investigativa, especialmente en relación con los problemas nacionales.

El mayor logro en las inquietudes de esta generación fue el rechazo de todo diletantismo teórico, con la asunción de una profunda convicción nacionalista para estudiar y desentrañar las bases de nuestra identidad y priorizar nuestro autoconocimiento desde una perspectiva científica; por ello resulta la mejor empresa intelectual que abre las puertas a un proceso de modernización. Gracias a esta generación, el sentimiento nacionalista comenzó a comprenderse mejor y la nación se fue formando y reconociendo. La alianza de los estudiantes con los trabajadores resultó la picota que derrumbó las murallas de la indiferencia de la universidad respecto de su contexto socioeconómico, tanto en el plano nacional, como en el espíritu por la integración continental.

BIBLIOGRAFÍA

- Basadre, Jorge (1924). La emoción social. *Claridad: órgano de la juventud libre del Perú*, I(5), 11-13.
- Belaunde, Víctor Andrés (1987). *Meditaciones peruanas*. En *Obras completas*. Tomo II. Lima: Comisión Nacional del Centenario de Víctor Andrés Belaunde.
- Comité General de la Reforma (1919). Manifiesto. *La Razón*, 26 y 27 de julio.
- Cossío del Pomar, Felipe (1961). *Víctor Raúl: biografía de Haya de la Torre*. México DF: Cultura.
- Flores Galindo, Alberto (1980). *La agonía de Mariátegui: la polémica con la Komintern*. Lima: DESCO.
- García Calderón, Francisco (1981). *El Perú contemporáneo*. Prólogo y notas de Luis Alberto Sánchez, traducción de Mari-Blanca Gregori de Pinto. Lima: Banco Internacional del Perú.
- Haya de la Torre, Víctor Raúl (1927). *Por la emancipación de América Latina*. Buenos Aires: Gleizer.
- Haya de la Torre, Víctor Raúl (1931 [1927]). El problema del indio. En *Teoría y táctica del aprismo* (pp. 33 y ss.). Lima: La Cultura Peruana.
- Haya de la Torre, Víctor Raúl (1967 [1924]). Las universidades populares de la reforma. En Gabriel del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria*. Tomo II (pp. 41-53). Segunda edición. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mariátegui, José Carlos (1968). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta.
- Mazo, Gabriel del (comp.) (1967). *La Reforma Universitaria*. Tomos I, II y III. Segunda edición. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Neira, Hugo (1996). *Hacia la tercera mitad: Perú XVI-XX. Ensayos de relectura herética*. Lima: SIDEA.

Peralta Rivera, Germán (2011). *Antenor Orrego y la bohemia de Trujillo (1914-1916)*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú-Universidad Privada Antenor Orrego.

Sánchez, Luis Alberto (1962). *La universidad en la América Latina*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Sánchez, Luis Alberto (1981). Prólogo. En Francisco García Calderón, *El Perú contemporáneo*. Prólogo y notas de Luis Alberto Sánchez, traducción de Mari-Blanca Gregori de Pinto. Lima: Banco Internacional del Perú.

**LA IDENTIDAD NACIONAL Y LA UNIVERSIDAD:
LA CONCEPCIÓN DE LAS GENERACIONES DURANTE
LA RECONSTRUCCIÓN Y LA REPÚBLICA ARISTOCRÁTICA**

Margarita Guerra
Pontificia Universidad Católica del Perú

**EL ENTORNO: PROBLEMAS DE IDENTIDAD COMO CONSECUENCIA
DE LA GUERRA DE 1879**

Queda fuera de toda discusión el doloroso impacto ocasionado en la sociedad peruana que vivió los años del conflicto, la derrota sufrida en la guerra con Chile. Los siguientes meses estuvieron marcados por la desmoralización, la pobreza, el desconcierto y la frustración. Existían muchas preguntas sin respuestas que circularon en ese tiempo, como ¿por qué perdimos la guerra?, ¿adónde se fue la superioridad cultural y material que creíamos tener sobre nuestros vecinos, certidumbre de la cual participaba tanto el hombre común como la élite? Dicha convicción había estado presente hasta la guerra con España en 1866 y la convocatoria al Segundo Congreso Americano de Lima, en el cual el Perú reiteró su vocación americanista. ¿Qué éramos? ¿Cuál era nuestro concepto de nación?

Frente a esta incertidumbre es preciso rescatar, sin embargo, que no se cuestionaba nuestra identidad, no se objetaba la existencia del Perú

como nación. Lo que se cuestionaba era el desconocimiento y la indiferencia en que habíamos vivido respecto a nosotros mismos. Se había afrontado la bancarrota económica, pero se mantenía la confianza en nuestras reservas morales y espirituales, en nuestra cultura y durante la guerra esto quedó manifiesto en las múltiples manifestaciones de heroísmo y patriotismo que se vivieron, pese a que paralelamente se dejó sentir la desunión política. No obstante, también se percibió que aquello no había bastado para derrotar al enemigo. El Perú, en muchos aspectos, había hecho frente al conflicto partiendo de que la razón nos asistía y eso sería suficiente para salir adelante. Producido el descalabro hubo que aceptar la realidad, una realidad de pesadilla que provocó en el sector pensante un reto: dar respuesta a todos estos cuestionamientos y asumir el papel directivo de la sociedad que, políticamente, había quedado en el aire.

Había que reconstruir el país, tanto en el plano material como en el moral y el espiritual para poder mirar al futuro y esto solo sería posible si se formulaban proyectos para reencauzarlo, para cifrar esperanzas en el porvenir¹. De lo que sí estaba segura esta sociedad era de la imperiosa necesidad de mantener la integridad del territorio que Chile intentaba quebrar, por eso una de las aspiraciones que duró hasta 1929 fue la recuperación de Tacna y Arica. Ese objetivo es una de las pruebas de cómo no se ponía en tela de juicio la existencia del Perú como realidad geográfica, histórica y humana. Lo indispensable era redefinir en qué consistía esta identidad.

Así, nos encontramos con una intelectualidad procedente, tanto de sectores altos, como medios, que se arroga el deber y el derecho de sentar en las nuevas generaciones las bases de la identidad nacional a partir

¹ Francisco García Calderón escribe, en 1906 en francés, *Le Pérou contemporaine* y dedica el último capítulo al «porvenir», luego de un análisis de corte sociológico de nuestra vida republicana. Tiene una visión esperanzadora sobre la base del establecimiento de un orden político y un progreso material, dentro de las concepciones positivistas de su tiempo.

de las modernas concepciones acerca de la nación que proceden de las nuevas corrientes del pensamiento; para ello resultaba indispensable encontrar el espacio público adecuado, los medios y la metodología para hacer llegar a los jóvenes, y aun a los niños y adolescentes, la nueva percepción de lo que era el Perú, el *ser peruano*.

La metodología fue la educación, los medios o vehículos fueron los profesores, el espacio público fue, fundamentalmente, la universidad y, luego, la escuela, en la cual los maestros, orientados desde el medio universitario, debían aplicar sus directivas. Es decir, debía ser el docente universitario quien diera las pautas para la nueva concepción de la identidad nacional, del ser peruano, del ser comunidad nacional con un proyecto por realizar.

INFLUENCIA DEL POSITIVISMO, DEL ESPIRITUALISMO Y DEL PRAGMATISMO

Debemos tener en cuenta, para llegar a definir qué es lo que se entendió por los conceptos mencionados en el párrafo anterior, que se parte de una concepción materialista, científicista, escéptica, fruto de las ideas vigentes a finales del siglo XIX y a comienzos del XX, como son el positivismo, el pragmatismo y el espiritualismo, de las cuales se nutren hombres como Manuel González Prada², Celso Bambarén, Alejandro O. Deustua, Francisco García Calderón Landa³, Javier Prado, Jorge Polar, Manuel Vicente Villarán, Mariano Iberico, José Antonio Encinas,

² Manuel González Prada fue uno de los intelectuales que tuvo mayor impacto luego de la guerra con Chile. No obstante que no incursionó en la universidad y fue autodidacta, su influencia alcanza a varias generaciones del siglo XX y está presente en la base doctrinaria de los partidos políticos de la década de 1930.

³ Francisco García Calderón Landa pertenece a la generación de Manuel Pardo, abogado, autor del primer *Diccionario de la legislación peruana* que aparece en el siglo XIX y presidente provisorio del Perú a partir de febrero de 1881. Tuvo que hacer frente a las presiones chilenas para firmar un tratado de paz con cesión territorial, a lo que se negó reiteradamente.

Jorge Guillermo Leguía, Jorge Basadre⁴ y muchos más, entre los cuales algunos alcanzaron el rectorado de la Universidad Mayor de San Marcos.

Hay que recordar que desde la segunda mitad del siglo XIX se había producido una revolución en el mundo de las ideas con la aparición del positivismo, que hizo su entrada oficial al Perú luego de la Guerra del Pacífico. A pesar de esto último, ya se encuentran algunos rasgos del mismo en las bases del Partido Civil (1870), en la idea del progreso material como fundamento de la prosperidad del país. Asimismo, llega, aunque todavía tímidamente, algo del pragmatismo con la concepción de la República Práctica, que difunde Manuel Pardo en su «proyecto nacional» (Mc Evoy, 1994).

Estas nuevas generaciones conforman la élite intelectual que asume la orientación del pensamiento nacional, tema de constante debate en el cenáculo universitario y que extrae sus principales ideas de las corrientes señaladas. La realidad nacional es la preocupación creciente de los pensadores de este tiempo.

El positivismo intenta desterrar el pensamiento tradicional, es decir la Escolástica y, en gran parte, la Ilustración, aunque conserva de esta última la preocupación por el método científico, la racionalidad, la admiración por las ciencias experimentales, pero añade el ingrediente de las ciencias sociales. Asimismo, se aleja del romanticismo, aunque de él parten muchas ideas vinculadas con el alma nacional, pero que aquel asume desde un punto de vista positivo unido al progreso material. Según Garfias: «El positivismo hizo posible el inicio del análisis sistemático de la realidad peruana y latinoamericana en la búsqueda de soluciones concretas a los males históricos de estas naciones: caos, atraso y pobreza» (2010, p. 134). Estas ideas no son nuevas; ya anteriormente fueron trabajadas por filósofos como Edmundo O’Gorman y Leopoldo Zea, quienes tienen como tema permanente la búsqueda

⁴ Jorge Guillermo Leguía y Jorge Basadre pertenecen ya a la llamada Generación del Centenario.

de una identidad no solo nacional, sino latinoamericana. Zea la expresa desde sus primeros escritos como *Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica: del romanticismo al positivismo* (1949)⁵.

Para los positivistas, la modernización del país requería «[...] una economía industrial pujante y un Estado fuerte bajo la dirección de una élite científicamente preparada para gobernar garantizando la libertad de los ciudadanos, así como un orden social [...]» (Garfias, 2010, p. 134). Entran aquí al tema político, pues su gran propuesta se sintetiza en la frase *orden y progreso* que aplicaron diversos gobernantes latinoamericanos, como Porfirio Díaz en México, aunque con una interpretación que contradice parte de la cita anterior, ya que, durante los largos años de gobierno del general Díaz, la libertad de los ciudadanos no existió⁶.

La propuesta del positivismo en el ámbito político, según Quintanilla y otros, es la siguiente: «Fomentó la búsqueda de un proyecto colectivo y unificador en torno a la educación y la identidad nacional, e incentivó la investigación científica y tecnológica en un país en que esto existía pobremente» (2009, p. 130). Este fue un factor muy importante en la asunción del papel directivo por la intelectualidad, especialmente universitaria, que hemos mencionado, la cual se tiñó de esta filosofía, aunque la matizó con la subsistencia de la tradición religiosa fuertemente arraigada en esta sociedad. En lo que incidieron, en forma constante, fue en el valor que se le asignó a la educación, para la cual el maestro fue el elemento esencial.

⁵ En relación al caos reinante en América Latina desde la Independencia, Zea se refiere al caudillismo y a la dificultad que tiene el americano de aceptar sus raíces, lo cual le impide llegar a una clara concepción de identidad.

⁶ En aras del *orden* y el *progreso*, Porfirio Díaz restringió las libertades ciudadanas con el pretexto de que para garantizar el progreso era indispensable mantener un estricto orden social, lo que le permitió desterrar o eliminar a sus posibles opositores y reelegirse indefinidamente en la presidencia. Asimismo, durante su gobierno, el grupo privilegiado fue el de los llamados «científicos», conformado por mexicanos y extranjeros, muchos norteamericanos, que ayudaron en la construcción de la República porfirista.

Este desarrollo de la identidad nacional y del progreso de la *nación* lo señala también Abelardo Villegas, desde 1963, y lo hace suyo Magdalena Vexler al citarlo en su artículo sobre Javier Prado, cuando dice que el positivismo que se da en América Latina «[...] llevaba "...el sello de un espíritu práctico, enérgico, progresista, decidido a remover los obstáculos tradicionales y a impulsar a la nación hacia adelante"» (1998, pp. 85-86). El elemento *progreso*, como base para lo que llamamos en términos actuales *desarrollo nacional*, lo vemos repetirse, tanto en los autores del periodo tratado, cuanto en quienes estudian a dichos autores. Lo encontramos también en toda la terminología política de la época, incluso desde la década de 1960, en la *Revista de Lima*, en la cual destaca el artículo de Manuel Pardo sobre los ferrocarriles como símbolo del progreso y de la modernidad.

El positivismo que mayor impacto tuvo en nuestros intelectuales, como lo señalan Salazar Bondy (1965), Sobrevilla (1961), Quintanilla y otros (2009), Vexler (1998), Garfias (2010) y, en general, quienes tocan estos temas, fue el de Spencer, cuyo contenido evolucionista y de superioridad racial, evidentemente, resultaba un factor que impedía hablar de una sociedad homogénea, antes bien propiciaba el mantenimiento de los patrones sociales que venían del Virreinato, pero que ahora se fortalecían con los nuevos argumentos para justificar tales distinciones.

El espiritualismo, otra de las nuevas corrientes filosóficas, llega a comienzos del siglo XX al empezar a difundirse la obra de Bergson⁷ y entra en conflicto con el positivismo, aunque sin desplazarlo totalmente. Los filósofos e historiadores peruanos llegaron a compatibilizar algunos elementos de ambas doctrinas, por cuanto se rescató el conocimiento abstracto, la idea de trascendencia y, además, el espíritu religioso de la sociedad se impuso, con la excepción de intelectuales que cayeron

⁷ Entre las obras de Henri Bergson pueden mencionarse *Materia y memoria. Ensayo de la relación del cuerpo con el espíritu*; *La evolución creadora*, y *Memoria y vida*.

en el radicalismo, como fue el caso de Manuel González Prada. No se dio en el Perú la irreligiosidad producida en Brasil o en México, donde surge la *religión de la Humanidad*, que centra el concepto religioso en el hombre.

En el Perú se cuestiona la participación de la Iglesia en la educación, pero no se cierran escuelas, ni se niega el permiso para la apertura de colegios católicos; es más, diversos gobiernos requieren la presencia de nuevas órdenes religiosas, tanto para la educación de varones, como de mujeres. Incluso, en estos años aparece la primera universidad privada, con signo católico, que se acoge al principio de la libertad de enseñanza. Hubo sí marcado anticlericalismo, pero no irreligiosidad.

Desde la generación de Alejandro O. Deustua, entre los mayores, hasta la Generación del Centenario con Jorge Basadre, y aun posteriormente, hay presencia positivista en cuanto al apego a la fidelidad al documento para la investigación histórica, pero matizada, ya no solo por el espiritualismo, sino que se añade un tercer componente: el pragmatismo, dominante en el mundo anglosajón, cuyo prestigio entre algunos de nuestros intelectuales como Deustua, Prado⁸, entre otros, era visto como el mayor símbolo del progreso. Consideramos que este pragmatismo se reflejó en la política peruana del *Oncenio* al plantearse la idea de la *Patria Nueva*, término que indudablemente alude, consciente o inconscientemente, a esta renovación que viene a ser una simbiosis de estas tres corrientes⁹.

⁸ Javier Prado, de manera especial, tiene fe ciega en las bondades del sistema estadounidense y dedica una de sus obras a exaltar al presidente Wilson y los beneficios que de su política podían derivar para el Perú. El presidente Leguía, igualmente, tuvo una confianza absoluta en la buena disposición del gobierno estadounidense en el arbitraje con Chile, lo cual resultó perjudicial para nuestras aspiraciones.

⁹ Quizá podamos referirnos aquí a lo que ya mencionaba Hipólito Unanue acerca de cómo el clima de Lima todo lo atempera y el resultado, en este caso, sería esta síntesis de positivismo, espiritualismo y pragmatismo, que, como veremos, da una concepción singular a nuestra identidad.

LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO PÚBLICO DE DISCUSIÓN SOBRE EL PERÚ

La universidad, aun cuando luego de la Guerra quedó en una situación bastante precaria debido a la escasez de rentas y a la depredación de que fue objeto por las fuerzas de ocupación¹⁰, se convirtió, en la primera década del siglo XX, en el lugar obligado de discusión y estudio sobre el ser y la realidad del Perú. Allí se encontraron estudiantes y catedráticos con las mismas inquietudes respecto al devenir y a cómo reconstruir la identidad.

Cuando hablamos de la universidad como espacio público, no pretendemos hablar de una institución con la apertura actual a todos los sectores sociales y con ánimo de inclusión, dado que ni las costumbres ni las nuevas ideas permiten hablar del ingreso a los estudios superiores de jóvenes que no tuvieran una trayectoria familiar reconocida o una fortuna sólida, o ciertos vínculos sociales que permitieran obviar lo anterior. A los estudios superiores solo llegaban quienes hubieran cursado los secundarios y, no obstante lo que señala Alejandro O. Deustua sobre el exceso de colegios de este nivel, los que habían atendían solo a un limitado número de estudiantes. Ni la universidad, ni los estudios de segunda enseñanza se habían masificado.

El espacio público universitario, debido a que en el país solo existía una *universidad mayor* con cierta diversidad de carreras y tres universidades menores en el interior, daba acceso a un público restringido, de élite, perteneciente a la clase alta y a la media emergente, que se refugiaba en la cultura para acercarse socialmente al grupo privilegiado que consideraba la actividad intelectual como un elemento de estatus.

¹⁰ Como se desprende de los informes de las autoridades universitarias, al ser desocupada la capital, los locales habían quedado semiderruidos, la biblioteca había sido saqueada, los laboratorios prácticamente no existían. Algunos profesores daban clases en sus domicilios, la mayoría de forma gratuita.

Este espacio fue, sin embargo, el ambiente en el cual el principal tema de discusión era el del ser del Perú. Se intentaba responder a la pregunta por la identidad nacional, no poniéndola en duda, sino buscando definirla, conceptualizándola para dar a conocer dicha acepción en la sociedad, con el fin de que se tomase conciencia de su significado.

Naturalmente, la universidad no fue el único espacio público donde el tema de la identidad fue debatido. El tema se discutió también en el Instituto Histórico que buscaba desarrollar los estudios de esta naturaleza; en la Sociedad Geográfica de Lima y en general en todos aquellos lugares de reunión de la intelectualidad limeña y provinciana, dado que el tema era de interés para el mundo académico; estudiantil; incluso, para quienes, aun sin ser estudiosos constantes, presumían de cultos, y, naturalmente, para la tribuna política.

A esto podemos añadir que los profesores universitarios se sentían en el deber de transmitir esta toma de conciencia a la escuela, a los círculos literarios y, si era posible, al hombre común¹¹. Para esto consideraron que la universidad debía ofrecer la formación necesaria a los futuros maestros, ya sea en sus aulas, o supervisando la formación en los institutos pedagógicos, como lo manifestó en diversas oportunidades Javier Prado desde San Marcos.

¹¹ Esta transmisión de identidad no es prerrogativa solo de la universidad peruana. En el ámbito latinoamericano, especialmente en México y Argentina, aunque por diferentes circunstancias, se vivió el mismo afán de definir la propia identidad. En el caso peruano estuvimos incentivados por la derrota, en el mexicano esto fue producto de los años caóticos que corrieron del despotismo de Porfirio Díaz hasta el asentamiento de la Revolución, y en el caso de Argentina, debido a que sus ciudadanos sentían que no contaban con un largo pasado de importancia, como en los dos casos anteriores, y que la identidad debía construirse a partir del aporte de los inmigrantes.

LA UNIVERSIDAD FORJADORA DE LA IDENTIDAD NACIONAL. PLANES DE ESTUDIO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL PERÚ

En estos años, todos los intelectuales, desde González Prada pasando por Riva-Agüero y llegando a Basadre y Encinas, coinciden en que es a través de la educación como se puede reformar a la sociedad, definir su futuro y reconstruir su identidad. Quizá es Javier Prado uno de los maestros y políticos que mejor expresa esto al destacar que la reforma nacional debe partir de:

Tres orientaciones fundamentales:

1. La reforma institucional de los poderes públicos realizada con espíritu patriótico [...]
2. La conservación, impulso y desarrollo de nuestra población y de su vida material y económica [...]
3. La educación nacional bajo sus diversos aspectos: intelectual, moral y activo, contemplada y organizada con ánimo desprevenido de todo otro móvil que el de formar la nacionalidad peruana, el alma nacional (1917b, pp. 296-297).

Entre estas tres reformas propuestas se hace evidente que es la educativa la que resulta fundamental por las altas aspiraciones que persigue y que apuntan a la preparación de una sociedad que pueda alcanzar un desarrollo integral de todas sus facultades y con plena conciencia de su identidad. Así, añade que esta reforma debe dotar a la sociedad de «[...] cohesión, solidaridad, conciencia; proporcionarle espíritu, aptitudes y medios de trabajo, esfuerzo viril, solidez y vigor intelectual; energía y dignidad moral, carácter y acción perseverante y eficaz, virtudes cívicas, sentimiento democrático, amor por las libertades ciudadanas y culto por la patria» (p. 297). En consecuencia, la educación debe formar al ciudadano virtuoso con una conciencia plena de su identidad y, dado el carácter de las instituciones de enseñanza, entendemos que el principio de esta reforma estaría concebido desde la universidad.

Bustamante Cisneros, en el estudio que hace sobre Javier Prado, destaca el papel que tiene la universidad al respecto y señala «[...] necesitamos recurrir a la universidad, institución máxima, como órgano de pensamiento destinado a la polarización de los ideales nacionales [...] hogar de la ciencia francesa es en Francia la universidad; fortaleza de nacionalismo germánico fue en Alemania la universidad [...]» (1921, p. 37). Se consideró, en estos años, que la reforma de la enseñanza debía tener su cuna en los estudios superiores y de allí partir las directivas sobre lo que sería el gran proyecto nacional. Más adelante, sin embargo, al formarse los nuevos partidos políticos, serían ya ellos los encargados de presentar sus opciones de país a la sociedad.

Para Garfias, «[...] los positivistas sanmarquinos fueron los primeros en abordar la problemática nacional de manera sistemática [...]» (2010, p. 134). No obstante, podemos afirmar que estos intelectuales encontraron el camino relativamente abonado por Sebastián Lorente¹², el principal difusor de la enseñanza de la Historia del Perú como base para la formación de la conciencia de identidad nacional. Labor que sería continuada por Carlos Wiese en las aulas sanmarquinas y de quien serían discípulos aquellos positivistas. Wiese, al igual que Lorente, dio a luz textos para el nivel escolar, al considerar que el patriotismo había que fomentarlo desde la niñez y la adolescencia.

¹² Sebastián Lorente, español liberal y con mucho de romántico, llegó al Perú hacia 1841, contratado por Domingo Elías para regentar el colegio de Nuestra Señora de Guadalupe, émulo de San Carlos, pero desde una prédica del liberalismo. Estuvo vinculado a todo el desarrollo de la educación pública, fue profesor de colegio, catedrático en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y decano de la Facultad de Letras. A través de su docencia escolar y universitaria advirtió las grandes deficiencias existentes en la Historia del Perú, tanto por no dictarse esta asignatura regularmente, cuanto por no existir textos escolares ni manuales para su enseñanza, lo cual lo llevó a escribir libros sencillos, pero sustentados en una amplia información, para llevar a los estudiantes la historia patria en la que habría de encontrarse la identidad nacional.

Para formar la identidad nacional, se vio como indispensable la enseñanza de la Historia del Perú, pero, como ya se ha señalado, solo desde que Lorente escribió los primeros libros para el nivel escolar, los estudiantes pudieron disponer de los textos necesarios. Anteriormente, la docencia estuvo librada, en diversos casos, a la imaginación del maestro.

La enseñanza de la Historia del Perú, no obstante, no adelantó mucho en los años siguientes a Lorente, lo cual dio pie a que en 1915 el Consejo Universitario de la Universidad Mayor de San Marcos, a iniciativa de su rector, el doctor Javier Prado, llegara al acuerdo de pedir al gobierno del presidente José Pardo que incrementara la enseñanza de la Historia del Perú en el nivel de instrucción media y que se convocara un concurso para un texto escolar (1915b). Ambas demandas fueron atendidas. La primera implicó la autonomía de la materia histórica y la segunda la actualización de los textos existentes que venían de la década 1860.

Al año siguiente, los catedráticos José Antonio de Lavalle, José Leonidas Madueño y Luis E. Bernaldes elevaron a las autoridades universitarias un informe sobre la enseñanza de la Historia del Perú en secundaria, en el cual reclamaban que «[s]i queremos infundir verdadero espíritu nacional a nuestra educación, debe exigirse sean nacionales los profesores de los cursos de Historia y Geografía del Perú, Cultura Cívica y Derecho Patrio en todos los colegios de la República» (1916, p. 261). Para estos docentes, tales asignaturas debían despertar emociones, sentimientos de amor a las tradiciones, al pasado glorioso a través de su historia, y esto solo se conseguiría si eran impartidas por maestros peruanos, ya que un español, un francés o cualquier otro extranjero no podían penetrarse como para poder despertar la conciencia de identidad en sus alumnos. Olvidaban sin embargo el caso ya citado de Lorente.

En la universidad, constantemente se recuerda el compromiso del claustro con la patria, así, al referirse al retiro de los doctores Luis Felipe

Villarán y Ramón Ribeyro de la institución, el rector, José Pardo, en su Memoria de 1914 hace especial énfasis en dos puntos que recogen, además, la presencia del positivismo, al decir «Todavía no se había extinguido en ellos el espíritu de progreso científico y de actividad patriótica que había dado días de verdadero esplendor a nuestra enseñanza universitaria y que señalaba rumbos de un porvenir venturoso a la juventud peruana» (1915, p. 8). Ambos maestros, Villarán y Ribeyro, habían ocupado el rectorado sanmarquino y, tanto desde la cátedra como desde el gobierno, habían orientado sus actividades hacia el desarrollo de la ciencia, del cultivo de la identidad y el servicio a la patria, y sus discípulos continuaban esa línea.

PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL PERÚ

La universidad, en sus planes de estudio, a través de su Facultad de Filosofía y Letras, ofrecía una enseñanza general de cursos humanísticos, pero sin hacer mayor hincapié en la ciencia histórica hasta inicios de la década de 1870. Por ello se considera a Lorente, durante su decanato, como el responsable de la nueva orientación de «La Facultad de Letras que se convertiría en el filtro por donde penetraría el naciente positivismo universitario [...]» y también el instigador del estudio de la historia patria: «Era un convencido de que una manera de dotar de identidad a nuestra nacionalidad era creando una conciencia de nuestro pasado, por ello fue el fundador de la cátedra de Historia de la Civilización Peruana en 1875. En este proceso fue el antecesor de Carlos Wiesse y José de la Riva-Agüero» (Chanamé citado en Núñez, 2009, p. 44), cuya cátedra regentarían posteriormente.

Esto permite ver, asimismo, cómo la profesión de historiador con formación universitaria especializada aparece solo en el siglo XX y entre los primeros doctores en historia se cuenta el propio Riva-Agüero, quien,

en 1907, hace serias críticas a su *alma máter* resumidas por Carlos Daniel Valcárcel en su *Historia de la Universidad de San Marcos*:

La Universidad era incapaz de continuar la obra educativa empezada en escuelas y colegios, pues solo se limitaba a instruir cuantitativamente. Sus programas fueron calificados [...] como demasiado extensos y detallistas. Su cantidad atiborraba de noticias, no siempre básicas, ahogaba la personalidad del educando y fomentaban el memorismo. Los exámenes acaecen como pruebas de mera repetición, sin crítica personal. Por último, la falta de un constante diálogo entre docentes y estudiantes impide la aparición de generaciones con nuevos ideales de vida social, es decir hombres con una visión de futuro, que preparase un profundo cambio en la vida del país (1981, p. 102).

No obstante, la Universidad había formado a la *generación del noventa*¹³ que se convirtió en emblemática, tanto por comprender a un importante grupo de intelectuales —como Riva-Agüero— que cubrieron buena parte del siglo, cuanto porque redondearon el concepto de identidad nacional ya propuesto por sus maestros.

La universidad, como hasta la actualidad, buscó abrir sus puertas a la sociedad mediante *cursos de extensión* que fueron anteriores a la creación de las Universidades Populares¹⁴. El objetivo de estos cursos era elevar el nivel cultural y cívico de la sociedad. Así, anualmente se organizaban actividades que constaban de entre quince y dieciocho lecciones y eran impartidas por los profesores de la universidad. En 1915 el programa comprendió:

¹³ A esta generación pertenecieron, además de José de la Riva-Agüero, Víctor Andrés Belaunde, Francisco García Calderón, Julio C. Tello, Luis Eduardo Valcárcel, Rubén Vargas Ugarte, S.J., entre otros.

¹⁴ Las Universidades Populares aparecieron en la década de 1920, fruto de la asociación de estudiantes y trabajadores, luego del apoyo que aquellos prestaron a los segundos en el paro general de enero de 1919 por la jornada de las ocho horas de trabajo. Tomaron el nombre de Manuel González Prada y su objetivo fue ilustrar a la clase trabajadora tanto en la cultura como en la práctica gremial y política.

- Cultura cívica: quince lecciones, sobre derechos y deberes personales, familiares y sociales; patria, nación y Estado; cosas, afectos e instituciones que constituyen la patria. La virtud del patriotismo. El profesor fue Juan Bautista de Lavalle.
- Historia del Perú: dieciocho lecciones sobre la historia peruana desde los tiempos preincaicos hasta la revolución de 1895. Se inicia con el concepto de la patria peruana y termina con los problemas de la enseñanza de la historia. De estas lecciones se ocupó José Gálvez, una de cuyas cualidades era la oratoria.
- Geografía del Perú: dividida en cuatro partes. Nociones preliminares; geografía física, geografía biológica y geografía económica y política. A cargo de Óscar Miró Quesada. Estos tres cursos se orientaron a la formación de la identidad a través del conocimiento del Perú en su espacio y en el tiempo. Se dieron además tres materias de cultura general (Lavalle y otros, 1915).

Para estos cursos de extensión universitaria, en 1917, se estableció incluso como tema de trabajo monográfico la «Contribución de los elementos étnico, intelectual y moral a la formación histórica de la nacionalidad peruana» (Prado, 1917a, pp. 19-20). La finalidad evidente era que, mientras más escucharan a los profesores, los alumnos de diferentes procedencias se interesaran por el estudio de su propia identidad.

En 1919 los planes de estudios ofrecían cursos obligatorios, conferencias y cursos libres. Los primeros comprendían asignaturas de Filosofía, Historia, Literatura, Pedagogía y Estética. Las segundas eran de Historia y Sociología y los últimos incluían Filología, Filosofía, Literatura, Lengua quechua y francesa y Mitología. De las quince materias obligatorias solo cuatro estaban destinadas a la Historia, de las cuales solo una correspondía a Historia del Perú, juntamente con una de las conferencias. Los profesores en esta oportunidad fueron Carlos Wiesse y José de la Riva-Agüero (Deustua, 1919, pp. 121-122).

En la década siguiente, para 1928, los profesores de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras habían aumentado y las materias que se impartían cubrían parte de las diversas épocas de la disciplina. Carlos Wiese tenía a su cargo la cátedra de Historia del Perú (Virreinato), Horacio Urteaga la de Historia Antigua, Pedro Dulanto la de Historia de América, Manuel Abastos la de Historia Moderna y Contemporánea y Jorge Basadre una Historia del Perú de carácter monográfico. Se incidía de manera especial en la historia patria.

El curso de Basadre no fue de carácter general: no se limitó a planteamientos de la simple historia externa y narrativa sino que buscó «[...] iniciar el estudio de la historia de las ideas y de la historia social en el Perú del siglo XIX» (Núñez, 2009, p. 45), empero, luego, este autor lamentará dicha orientación: «Inmediatamente [...] noté que la generalidad de los alumnos no tenía conocimientos detallados de la parte narrativa [de la Historia del Perú]» (2002, p. 47). ¿Cómo introducirlos entonces en la historia de las ideas, indispensable para la formación de una conciencia de identidad? Fue el gran reto que tuvo que afrontar este intelectual, uno de los grandes defensores de la existencia de la comunidad nacional.

LOS MAESTROS UNIVERSITARIOS: ALEJANDRO OCTAVIO DEUSTUA Y JAVIER PRADO

¿Quiénes fueron los catedráticos durante la Reconstrucción y la República Aristocrática? En gran parte antiguos y nuevos integrantes del Partido Civil, el cual se restauró durante estos años, y, si bien atravesaba una pugna interna entre los fundadores y los jóvenes, mantuvo ciertos lineamientos, como el papel que se le asignaba a la educación para la formación de los ciudadanos. Entre los más conspicuos representantes encontramos a Alejandro O. Deustua, Luis Felipe Villarán, Lizardo Alzamora, José Pardo, Javier Prado, Manuel Vicente Villarán,

pero solamente nos ocuparemos de dos de ellos por razones de espacio: Deustua y Prado.

Alejandro O. Deustua (1849-1948) nació en Huancayo, inició sus estudios en la localidad y posteriormente se trasladó a Lima a la Universidad Mayor de San Marcos, donde siguió los cursos de Jurisprudencia y Letras. Participó también de la docencia y llegó a ser decano de la Facultad de Filosofía y Letras en la segunda década del siglo XX. Tuvo un inicio positivista, pero rápidamente pasó al espiritualismo de Bergson, aunque, como la mayoría de sus contemporáneos, no pudo desvincularse totalmente de sus primeras influencias. Mantuvo parte de sus creencias religiosas, pero fue contrario a la participación de la Iglesia católica en la educación, en lo cual coincide con Javier Prado, con quien guarda ciertas similitudes.

Perteneció al grupo fundador del Partido Civil y fue uno de los abanderados de la reforma educativa. Realizó diversos viajes a España, Italia, Francia, Suiza y Estados Unidos con la finalidad de informarse acerca de la realidad que vivían aquellos países en materia de enseñanza y preparar la reforma. Sin embargo, no creía que la transformación de la educación y de la sociedad pudiera realizarse a partir de los modelos vistos, porque uno de los objetivos era hacer que el hombre peruano tomara conciencia de su identidad y esta no se podía inculcar con modelos foráneos. Debía ser la élite peruana la que transmitiera los valores, la cultura nacional, y para ello el maestro debía formarse en su medio y trabajar en su entorno.

Deustua, al analizar la situación de la educación y ser convocado por el presidente José Pardo para preparar un informe acerca de la cultura y la enseñanza, cuestiona la trayectoria de la enseñanza en el siglo XIX, porque, pese a los esfuerzos de Manuel Pardo, «[...] no tuvo por base sino analogía e imitaciones [...]» (1995, pp. 623-624). Considera que fueron esfuerzos desperdiciados porque no se puede hacer simples copias de las experiencias exitosas en realidades diferentes;

reclama la necesidad de estudiar primero la realidad porque de la educación depende el futuro de la comunidad nacional y la identificación del educando con la nación. Añade:

Ni en esa época, ni antes, ni después, se han interrogado los gobiernos sobre la fórmula de la felicidad nacional, que debe elaborar la voluntad peruana dirigida por una disciplina adecuada. No se han preguntado en qué debe consistir nuestra cultura, cuáles deben ser su extensión y sus formas, de qué modo necesitan influir sobre la felicidad del pueblo, cuál es el tipo que debe perseguir la sociedad peruana, qué elementos deben entrar en su composición y qué recursos conviene adquirir y aplicar a favor de ese ideal de felicidad (p. 624).

Deustua relaciona *felicidad nacional* con *cultura nacional*, ya que de esta suma debe salir la identidad nacional acorde con los postulados del tiempo, vinculada a la satisfacción material de los hombres, pero de acuerdo con su especificidad. La felicidad hay que buscarla en relación con lo que es cada pueblo, debe recogerse lo originario, lo que individualiza a una sociedad.

En esta búsqueda de identidad, plantea algunas dudas acerca de si ese bienestar material es lo que conviene a nuestra identidad y allí nuevamente aflora su rechazo a una vulgar imitación y señala cómo, no obstante, la gran admiración que siente por Estados Unidos y Argentina no es suficiente para una aceptación ciega de lo que ellos aplican:

Puede decirse que, de una manera inconsciente, por el atractivo de la imitación y la fuerza de los acontecimientos, se ha resuelto entre nosotros, después de la guerra con Chile, la cuestión de la superioridad de la cultura material. El ejemplo de los norteamericanos, la gigantesca prosperidad industrial de la Argentina, han influido de un modo decisivo sobre el criterio de nuestros hombres educados inspirando el convencimiento de que la felicidad, el poder, la libertad dependen sino exclusiva, principalmente, de la expansión de las industrias, del crecimiento cuantitativo de la nación (p. 626).

Deustua no cree que sea posible confundir la identidad del hombre peruano con la cultura material, porque conceptos como la libertad no dependen simplemente del progreso industrial, abandona ciertos elementos del positivismo, que por algún tiempo defendió, para volver a la metafísica, a la estética, a la ética con el objetivo de encontrar allí las raíces de la identidad, es decir la ubica en algo que considera de más valor que solo el mundo material.

Según este autor, para elevar al hombre peruano a tomar conciencia de esta concepción superior de la identidad es necesario partir de una élite dirigente que asuma su responsabilidad de ser conductora y que parta de estos altos principios, para lo cual es necesario fortalecer la educación superior antes que la educación primaria, porque:

El mal no está pues en la base, sino en la altura; no está en las funciones vegetativas del organismo nacional, sino en las funciones directivas principalmente. El problema capital de la cultura no debe plantearse, por lo menos en los límites de la educación popular, sino dentro de las exigencias de la educación superior. No es riqueza lo que nos hace falta, no es población, no es energía física y belleza en nuestros pobladores; no es cultura en la masa obrera. Lo que nos hace falta es dirección, es moralidad en la clase dirigente, es educación selecta en esas clases; en una palabra es una aristocracia del sentimiento lo que no existe allí arriba, en donde el egoísmo fabrica hoy los dardos con que se atacan los partidos (p. 633).

Para este maestro, si no existe ese grupo selecto con todas las virtudes mencionadas y en el cual el aspecto moral sea primordial, no se podrá irradiar sobre las masas. Considera que es solo demagogia ofrecer al pueblo incrementar las escuelas, ya que se pueden construir locales, armar bibliotecas, cambiar currículos, pero ¿quién va a enseñar?, ¿qué van a enseñar si no se ha preparado en un nivel superior a los maestros? En esto veremos que coincide con Javier Prado, quien es partidario de que sea la universidad la que supervise la formación de los maestros, al considerar deficiente la preparación en las Escuelas Normales.

Javier Prado (1871-1921) nació en Lima, hijo de Mariano Ignacio Prado y Magdalena Ugarteche. Perteneció a una familia de políticos. Sus hermanos fueron Mariano Ignacio, Jorge y Manuel. Siguió estudios universitarios de Derecho y de Letras en la Universidad Mayor de San Marcos. Se inició en el positivismo, pero, al igual que Deustua, lo abandonó parcialmente. Fue seguidor de Spencer y de un cierto determinismo en el Derecho. Escribió textos jurídicos e históricos. Fue gran admirador del progreso como punto importante en la determinación de la identidad nacional, así como de Estados Unidos por ser un país de orden y de progreso económico.

Desempeñó diversos cargos en San Marcos, donde ejerció la docencia y alcanzó primero el decanato de la Facultad de Filosofía y Letras y luego el rectorado en 1915. Paralelamente, tuvo una importante participación política con el Partido Civil. Llegó a ocupar una diputación y luego una senaduría; asimismo, desempeñó misiones diplomáticas en Argentina y países limítrofes y ocupó también el Ministerio de Relaciones Exteriores.

Para la generación de este maestro, el Perú es «[...] un país en formación, que ha sufrido grandes vicisitudes y trastornos, que hoy se reorganiza en condiciones de progreso, y con un gran porvenir por delante, que debe defender y alcanzar todavía con grandes esfuerzos [...]» (Prado, 1905, p. 16). Esta alusión a la recuperación de la idea de progreso y la esperanza de un gran porvenir tiene un fuerte contenido positivista, ya que para esta corriente el avance de una sociedad está marcado por el progreso material que debe garantizar el futuro.

Esta afirmación la hizo Prado como ministro de Relaciones Exteriores en el Senado, en discursos pronunciados el 3 y el 9 de enero de 1905, como respuesta a la pregunta: ¿cuál es la situación real y verdadera del Perú? En un contexto en que nuestra nación se encontraba acosada por los países limítrofes para la determinación territorial y en que estaban pendientes los arbitrajes en el caso de las fronteras con Ecuador,

Bolivia y Colombia, aunque esta última, al final, evadió la intervención de un árbitro.

Pero, no es solo el positivismo el que está presente en sus discursos, también se encuentran aportes del espiritualismo que confluyen «[...] entre otras cosas [al] plantear la importancia del factor educativo en la construcción de la nación peruana» (Garfias, 2010, p. 122), construcción sugerida por Prado al considerar que el Perú, si bien había pasado por una serie de avatares, estaba consolidándose como nación.

Así, uno de sus grandes intereses fue la educación, de manera especial la universitaria, por esto tuvo gran cercanía con la juventud y llegó a ser proclamado «maestro de la juventud» en 1917. Para este autor solo a partir de la reforma de la educación superior se puede llegar a la reforma de la sociedad; por tanto, toda la educación debe ser regentada desde el claustro universitario.

Para Prado «[e]l verdadero concepto moderno de la enseñanza es que ella forma hombres aptos para la vida y ciudadanos útiles para la patria» (1917a, p. 28). Estas palabras son reiterativas de dos ideas fundamentales en su pensamiento: la preparación de educandos que puedan insertarse adecuadamente en el mundo laboral y de ciudadanos identificados con el adelanto material de la patria, elementos constitutivos del concepto de identidad.

Según este maestro, la educación debe tener como fin primordial la moral y la nación, términos que podemos tomar como complementarios porque ambos son orientadores de la sociedad. Es un hecho que la nación era para esas generaciones «una persona moral», cada uno de los integrantes de ese cuerpo debía identificarse con dicha «persona» para hacer su felicidad.

¿Dónde tomaba cuerpo la nación? En la universidad, que era el espacio de estudio de la problemática nacional.

Elocuente prueba de la necesidad de estudiar desde la universidad los problemas nacionales, la ha dado el ilustrado catedrático doctor

Francisco Graña en su discurso [...] en el que presentó el cuadro y las causas del gran y próspero crecimiento de la población en la época incaica, de su inmensa dominación y decadencia en la colonial, y de su debilitamiento estacionario en la época presente [...] (1917a, p. 3).

La universidad cumple aquí un papel primordial porque allí están los maestros que tienen a su cargo

[...] la enseñanza de la juventud que representa las fuerzas vivas de un país en relación con su desenvolvimiento y su porvenir, debe tener un carácter y un valor no solo intelectual y teórico, sino una gran finalidad moral y nacional que signifique la firme y saludable orientación de las energías colectivas de un pueblo» (1915a, p. 48).

A través de los cursos de Historia del Perú, del que hoy llamaríamos Educación Cívica o Ciudadanía, de Geografía y de Derecho Patrio, se analizaban los diversos problemas que aquejaban al país e incluso se llegó a proponer soluciones con miras a la formación de las nuevas generaciones identificadas con esta realidad, pero con una mirada esperanzadora en el progreso material.

En contradicción con la opinión crítica de los universitarios de la reforma de 1919¹⁵ se presenta a la universidad como el organismo al cual «Toca, [...]preciado exponente del adelanto intelectual del país, casa de nutrición de los anhelos y aspiraciones colectivas, el deber de resolver los arduos problemas que a cada instante plantea la vida nacional, en su proceso de evolución orgánica y de progresiva adaptación a formas superiores de convivencia social» (Prado citado en Bustamante, 1921, p. 39).

¹⁵ A raíz de la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina), los universitarios peruanos reunieron un Congreso de estudiantes en el Cusco, donde se plantearon las bases de la Reforma Universitaria que se aplicaría durante el Oncenio, dado que se había calificado a la universidad peruana de retrógrada, de anquilosada, en una palabra, ella no cumplía con los requerimientos académicos de una universidad moderna y poseía un plantel de profesores deficiente y de muy bajo nivel.

Desde este punto de vista la universidad es la casa del saber, la rectora del futuro del país y, por consiguiente, la institución que debe velar por nuestra identidad y este es un deber irrenunciable.

Bustamante Cisneros subraya la preocupación de Prado por una «[...] educación integral que debe producir una síntesis y una armonía entre la inteligencia, el sentimiento, el carácter y la acción que junto con el conocimiento de los fenómenos y de sus leyes, debe formar y educar integral y armónicamente, las aptitudes, las facultades y las energías del hombre como individuo y como ciudadano» (Prado, citado en Bustamante, 1921, p. 16).

La universidad es el ente que debe tomar al estudiante en su totalidad. No solo debe cultivar su intelecto, sino todas sus facultades y llevarlo a su plenitud. Esta institución idealizada contrasta también con la opinión que da Deustua, quien resulta mucho más crítico, y lleva en cierta forma a un callejón sin salida, pues si la universidad no cumple estas funciones y los otros niveles educativos no están capacitados para ello, la reforma de la enseñanza tardaría mucho tiempo en poderse aplicar.

Prado es, en cierto sentido, más optimista respecto al futuro educativo, pero llega a coincidir con Deustua en cuanto a la orientación nacionalista que debe dársele a la educación: «Las orientaciones renovadoras de nuestro espíritu deben ser, pues, eminentemente nacionalistas. Sin empeñarnos en vagas y estériles disertaciones sobre tópicos generales a los que apenas podemos llevar contribución apreciable, con notable intolerancia, debemos preocuparnos de nacionalizar nuestra mentalidad» (Prado, citado en Bustamante, 1921, p. 27).

Ambos maestros están de acuerdo en que la seducción de lo extranjero y el éxito de ciertos métodos educativos han dado lugar a un falso deslumbramiento que está debilitando la cultura nacional, pues se han copiado modelos foráneos que no han tenido buenos resultados y han desvirtuado lo fundamental como la educación cívica, la cual en el futuro «[...] tendrá posición y valor preferente. Se formará el corazón

de la juventud en los sentimientos y deberes nacionales, en el amor a la patria y en el culto por los héroes y los sacrificios y las glorias de los pueblos. Las naciones, queriendo la paz, estimarán, sin embargo, necesario preparar a las generaciones para las contingencias de la guerra [...]» (Prado, 1917b, p. 294)¹⁶. Abiertamente se habla de lo que puede calificarse de paz armada debido al contexto mundial por el que se atravesaba.

Otro tema importante que se plantea en torno a la educación y a la unidad de la nación es el de la centralización educativa. Esto debido a que se trata de los inicios del siglo XX, tiempo en el que se ve el progreso con una óptica capitalina y occidental, dado que están vigentes las teorías acerca de la superioridad cultural de los pueblos anglosajones. Dicha centralización debe partir de la universidad:

La necesidad de la centralización de la enseñanza en un país como el nuestro, en que necesitamos formar sobre la discontinuidad del territorio, la heterogeneidad de los elementos étnicos y la inestabilidad de la vida política una conciencia nacional, es incontestable. Toda la organización escolar debe estar inspirada en el mismo propósito reformador, sobre la base de dirección docente de la universidad (Prado, citado en Bustamante, 1921, p. 29).

Para Prado, el papel rector de la universidad debía cubrir todos los niveles y tipos de enseñanza, tales como

[...] los centros de enseñanza técnica, como la Escuela de Ingenieros y la de Aplicación de Artes y Oficios, la Escuela de Agricultura y una Escuela Superior de Comercio, formarán parte de nuestro Instituto Universitario, el cual también debería tomar la inspección superior de la Escuela Normal de Preceptores y del colegio nacional

¹⁶ Para entender estas palabras hay que tener en cuenta el tiempo que se vivía en el mundo: la Primera Guerra Mundial; en América, México sufría todavía los efectos de la Revolución de 1910 y el Perú tenía pendiente la solución de sus problemas territoriales con Colombia, Chile y Ecuador.

de segunda enseñanza de Guadalupe, como instituciones de aplicación pedagógica (Prado, citado en Bustamante, 1921, p. 30).

En buena cuenta Prado concibe a la universidad casi como un segundo Ministerio de Educación al querer restarle el control de toda la estructura y orientación de la educación nacional, propuesta que, como era de suponerse, no prosperó. Las diversas escuelas rechazaron esa dependencia de la universidad y el mismo Ministerio de Instrucción vería invadidos sus fueros. ¿Qué quedaba para este portafolio? Dice el autor:

Queden para el gobierno las funciones administrativas y económicas, verdadera fisiología del cuerpo social, pero entreguemos de una vez a la universidad, en dependencia directa y exclusiva la enseñanza primaria y la secundaria, y la normal y la especial, y los museos y las bibliotecas y los archivos, y los hospitales y los laboratorios, cuantas instituciones crean o conserven los valores morales de la cultura nacional (Prado, citado en Bustamante, 1921, p. 30).

Evidentemente hay en estos maestros mucho de utopía, de idealización de la universidad donde se habían formado. Habían desempeñado cargos directivos, realizaban labores docentes y gozaban de un amplio prestigio, pero a través de ella tenían el convencimiento de poder transmitir los valores y la cultura nacional, base de la identidad nacional que había sufrido una desorganización a raíz de la Guerra de 1879. ¿Lo lograron? La pregunta da pie a nuevas interrogantes.

Creemos que su éxito no fue total, por cuanto el modelo que ellos proponían chocó con otras propuestas procedentes de las doctrinas de izquierda que ya empezaban a expresarse y que trataban de contrarrestar el excesivo europeísmo de algunos de estos planteamientos. Más adelante, al organizarse los nuevos partidos políticos, estos asumieron la construcción de la identidad nacional bajo otros postulados.

BIBLIOGRAFÍA

- Basadre, Jorge (2002). *La iniciación de la República*. Volumen I. Lima: Fondo Editorial UNMSM.
- Bustamante Cisneros, Ricardo (1921). *Las ideas educativas en Javier Prado*. Lima: Mercurio Peruano.
- Deustua, Alejandro O. (1919). Memoria del decano de la Facultad de Filosofía y Letras. *Revista Universitaria. Órgano de la Universidad Mayor de San Marcos*, XIV(1), 108-123.
- Deustua, Alejandro O. (1995). La cultura general. En *Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello. Antología*. Tomo II. Bogotá: Voluntad.
- Garfias Dávila, Marcos (2010). *La formación de la universidad moderna en el Perú. San Marcos 1850-1919*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores (ANR).
- Lavalle, José Antonio de y otros (1915). La extensión universitaria. Programa de los cursos y conferencias populares para el año universitario de 1915. *Revista Universitaria. Órgano de la Universidad Mayor de San Marcos*, X(abril), 343-357.
- Lavalle, José Antonio de; José Leonidas Madueño & Luis E. Bernal García (1916). Estado actual de la educación secundaria. *Revista Universitaria. Órgano de la Universidad Mayor de San Marcos*, XI(1), 249-276.
- Mc Evoy, Carmen (1994). *Un proyecto nacional en el siglo XIX: Manuel Pardo*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Núñez Huallpayunca, Efraín (2009). *La Universidad de San Marcos y Jorge Basadre. El catedrático y su legado histórico-jurídico (1928-1958)*. Lima: Fondo Editorial UNMSM.
- Pardo, José (1915). Memoria del rector. *Revista Universitaria. Órgano de la Universidad Mayor de San Marcos*, X(enero), 2-12.

- Prado Ugarteche, Javier (1905). *Discursos pronunciados por el señor doctor Javier Prado y Ugarteche, ministro de Relaciones Exteriores, en el honorable Congreso y el honorable Senado el 3 y el 9 de enero de 1905*. Lima: Imprenta de El Comercio.
- Prado Ugarteche, Javier (1915a). Memoria del decano de la Facultad de Letras. *Revista Universitaria. Órgano de la Universidad Mayor de San Marcos*, X(enero), 47-49.
- Prado Ugarteche, Javier (1915b). La enseñanza de la historia del Perú en los colegios de instrucción media. *Revista Universitaria. Órgano de la Universidad Mayor de San Marcos*, X(junio), 463-471.
- Prado Ugarteche, Javier (1917a). Memorias del rector. *Revista Universitaria. Órgano de la Universidad Mayor de San Marcos*, XII(1), 2-31.
- Prado Ugarteche, Javier (1917b). Discurso del Maestro de la Juventud. *Revista Universitaria. Órgano de la Universidad Mayor de San Marcos*, XII(2), 288-299.
- Quintanilla, Pablo y otros (2009). *Pensamiento y acción. La filosofía peruana a comienzos del siglo XX*. Lima: Instituto Riva-Agüero-Fondo Editorial PUCP.
- Salazar Bondy, Augusto (1965). *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo*. Tomo I. Lima: Francisco Moncloa.
- Sobrevilla, David (1961). Las ideas en el Perú contemporáneo. En *Historia del Perú. Procesos e instituciones*. Tomo XI. Lima: Mejía Baca.
- Valcárcel, Carlos Daniel (1981). *Historia de la Universidad de San Marcos (1551-1980)*. Caracas: El Libro Menor.
- Vexler Talledo, Magdalena (1998). Javier Prado y la tradición positivista peruana. *Logos Latinoamericano* 3(3), 83-134.
- Villegas, Abelardo (1963). *Panorama de la filosofía iberoamericana actual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Zea, Leopoldo (1949). *Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica; del romanticismo al positivismo*. México DF: El Colegio de México.

UNIVERSIDAD Y NACIÓN EN EL PERÚ: HISTORIAS DE LA PERIFERIA SURANDINA

José Luis Rénique
Lehman College, The City University of New York

Las naciones, según una bien conocida formulación de Eric Hobsbawm, se construyen tanto desde arriba como desde abajo. ¿Cómo insertar a la universidad en esa dinámica histórica? Hacerlo requiere —como lo ha planteado la historiadora chilena Sol Serrano (1994, p. 17)— trascender la rigidez de una aproximación excesivamente concentrada en los temas pedagógico e institucional, sin caer en el error de entender el tema educativo como mero reflejo de los conflictos ideológicos en que se desenvuelve; así como concebir a la universidad como protagonista y como catalizador de procesos sociales y culturales, como punto de encuentro de complejas dinámicas con agentes diversos: desde el Estado hasta las organizaciones populares. En este trabajo examinaremos tres casos de la macrorregión surandina peruana con ese fin. Ahí, en momentos distintos del siglo XX, tres «universidades menores» de vieja raigambre consiguieron sobrevivir y consolidarse, generando singulares procesos de modernización a la vez que se configuraban como actores fundamentales de la política regional y nacional.

I

A inicios del siglo XX, en el marco de una relativamente exitosa reconstrucción nacional, se acentuaron los llamados a impulsar la modernización de la universidad peruana. Tras una prolongada etapa «teológica» (colonial), proseguida por una segunda de carácter «profesional» (republicana) —que en tiempos de Ramón Castilla habría alcanzado su momento de auge—, el reto era, según Julio C. Tello, construir una «universidad científica» (1928, pp. 128-138)¹.

Nadie criticaría con tanto ahínco a la universidad decimonónica como Manuel Vicente Villarán, quien la describe como perfecta sucedánea de la colonial, donde las «ideas del progreso» y la «verdadera ciencia» se rendían ante la vocación por «las cosas abstractas e inofensivas» y esa verdadera «enfermedad de los diplomas» que estimulaba el «puestismo» y la proclividad burocrática de la juventud (1922 [1900], pp. 3-6). ¿Qué hacer, en ese contexto, con las llamadas «universidades menores»? Cinco habían sido fundadas a partir del siglo XVII en adelante: dos de ellas —San Antonio Abad del Cusco y San Cristóbal de Huamanga— en tiempos de la dominación hispana y tres adicionales —Trujillo, Arequipa y Puno— en los años iniciales de la era republicana. Las de Huamanga y Puno, sin embargo, habían sido clausuradas en medio de la devastación dejada por la Guerra del Pacífico. La pregunta era si, en el marco de una modernización «demo-liberal», debían ser suprimidas en aras de la eficiencia que garantizaba una conducción centralizada o potenciadas, más bien, con miras a favorecer la integración regional de la nación.

Así, mientras figuras de la intelectualidad limeña como el propio Villarán, Alejandro O. Deustua, Francisco García Calderón o Felipe Barreda y Laos se pronunciaban a favor de concentrar en Lima

¹ Para una perspectiva general sobre el tema ver Bernales (1981) y Robles (2006).

la educación superior —apresurándose, por consiguiente, a decretar la defunción de las «universidades menores»—, surgían de las provincias voces en defensa de estas universidades. ¿Qué decían los capitalinos? Para Deustua, por ejemplo, dicha concentración era imprescindible para formar «una élite cuidadosamente educada» así como para «purificar la viciosa atmósfera moral» que reinaba en «nuestras clases superiores» (citado en Ugarte, 1916, p. 32). Para García Calderón, asimismo, dada la debilidad de la vida local peruana, no cabía sino formular un planteamiento educativo central para luego transmitirlo a las provincias. Por su parte, Barreda y Laos —autor de un conocido estudio sobre la vida intelectual de la época colonial— manifestaba, igualmente, que «en nuestro medio intelectual tan pobre», solo como producto de un «mal entendido orgullo local o por exceso de vanidad provinciana», podía entenderse que se defendiera la existencia de las llamadas «universidades menores» (citado en Ugarte, 1916, p. 32).

Con similar pasión asumirían otros la posición contraria. Entre ellos encontramos, por ejemplo, al puneño José Antonio Encinas, quien caracterizaría a las «universidades menores» como imprescindibles medios de «nacionalización» en la medida que permitían implantar «virtudes cívicas» y forjar «independencia de criterio» en ámbitos tradicionalmente dominados por el funesto gamonalismo (1913). El cusqueño César Antonio Ugarte, igualmente, basado en el proceso vivido en su propia *alma máter* (la Universidad San Antonio Abad del Cusco), articuló el más efectivo alegato en defensa de dichos centros educativos. Históricamente, los niveles de atraso e ineficiencia de aquellos no habían sido muy diferentes de los de la propia Universidad Mayor de San Marcos, puntualizó Ugarte para comenzar; describió, a continuación, cómo en Arequipa y Cusco —en 1907 y 1909, respectivamente— una renovación ideológica externa se había filtrado en el claustro para producir en ellas una saludable renovación; «signo inequívoco de vida» —observó— que impedía que estas siguieran «vegetando tristemente» a la sombra de «intereses creados y tradiciones añejas» (1916, pp. 27-28).

Se refería, por cierto, a las rebeliones estudiantiles ocurridas en aquellos años en dichas universidades.

En tres puntos básicos sintetizaba Ugarte su propuesta: a) necesidad de armonizar el desarrollo intelectual de las regiones con su desarrollo económico; b) necesidad de propulsar núcleos regionales de cultura que, ante la imposibilidad material de que un centro único de cultura superior extienda su acción intelectual y moral al conjunto de un país tan extenso y heterogéneo como el Perú, «extienda[n] su influencia a determinada sección del territorio, concentrando los elementos de cultura aprovechables» para la formación de «sus clases directoras»; c) necesidad de formar la «conciencia regional para constituir sobre bases sólidas la conciencia nacional y preparar la evolución política del país» (1916, p. 41). Resulta fundamental, empero, no hacerse ilusiones. La realidad era que, abrumadas como estaban por la «penuria económica» y el «aislamiento intelectual», dichas universidades no estaban en condiciones de cumplir esos objetivos a cabalidad. Lanzaba por ello Ugarte una advertencia perentoria: de sus «mejores elementos» despojaría a las regiones la centralización universitaria, condenándolas a vivir en un ambiente —climático y social— como el capitalino, que «laxa la voluntad y anula el carácter» (1916, pp. 42-43).

Como temía este autor, a lo largo de las siguientes décadas, Lima habría de convertirse en —para usar una expresión de Manuel González Prada— una «ventosa» que chupaba «la sangre de toda la nación». Las antiguas «universidades menores», sin embargo, no desaparecieron; lograron afirmarse, más bien, como actores fundamentales de la vida regional. A la par con la masificación del país, se convirtieron, más aún, en multitudinarios espacios desde los cuales, en diversas medidas, habrían de configurarse versiones alternativas de nación. ¿En qué circunstancias, como resultado de qué factores, una antigua universidad colonial como San Antonio Abad se convirtió en la voz intelectual de su región? Y, en el caso de Ayacucho, aún más, ¿cómo explicar la conversión de la reabierta San Cristóbal de Huamanga en esa suerte

de «Yenán andino» de la década de 1970, al que se refería Carlos Iván Degregori en alusión a su «maoistización»? ¿Cómo explicar, finalmente, el surgimiento en Puno de un modelo de «universidad técnica» en contraste con la «indigenista» cusqueña y la «maoísta» ayacuchana? Tres formatos, tres coyunturas, que en conjunto permiten delinear el singular curso de la «cuestión universitaria» en la sierra del Perú.

II

El «entusiasmo patrio y el fervor científico» de su «histórica e ilustre Universidad» le recordaban nada menos que a «los tiempos gloriosos de la España de Carlos V». Con esas palabras iniciaría su discurso de apertura del año académico de 1908 el catedrático José María Álvarez, cuya mayor aspiración no era otra que seguir ejerciendo «el sublime magisterio de la enseñanza que nos corresponde como sacerdotes de la justicia y apóstoles del derecho» (1908, p. 1). Muy distinto sería el tono de la memoria leída, al concluir el año académico de 1913, por el rector Albert A. Giesecke, uno de cuyos temas centrales sería impulsar, desde la Universidad San Antonio Abad del Cusco, la creación de una oficina de investigación y análisis estadístico «como un ensayo, para instalar oficinas semejantes en otros departamentos del país». Así, tal vez, —concluiría Giesecke— volvería a ser el Cusco —como lo había sido «en la maravillosa época incaica» mediante el auxilio de los *quipus*— un gran «centro estadístico» capaz de sustentar un ciclo acaso tan brillante como aquel de la «civilización peruana» (1913, pp. 35-47).

Puede aludirse a cuatro elementos fundamentales para explicar el proceso transcurrido entre ambos momentos: a) el influjo del debate acerca del futuro regional suscitado por la finalización de la línea ferroviaria Moquegua-Cusco y expresado, por ejemplo, en la formación del Centro Científico del Cusco (Rénique, 1980); b) el retorno desde Europa de varios catedráticos de San Antonio Abad, siendo el médico y antropólogo Antonio Lorena el más prominente de todos ellos;

c) el ingreso a dicha universidad de una generación singular —conocida como la «generación de 1909» o la «escuela cusqueña» según denominación de Francisco García Calderón— que, siguiendo el ejemplo de los gremios estudiantiles fundados en Lima y Arequipa, forma la Asociación Universitaria e inicia la pugna por la reforma de su centro de estudios; y d) la presencia, como mandatario de la nación, de un modernizador como Augusto B. Leguía, quien favorecía la aplicación del modelo pedagógico norteamericano con la intención de impulsar el desarrollo educativo nacional.

Esta es la historia de una movilización estudiantil que deriva en un receso, el cual suscita, a su vez, la intervención del presidente de la República. Este aprovecha la presencia en Lima de una misión educativa norteamericana para ofrecer a uno de sus miembros —Giesecke, precisamente— hacerse cargo de la conducción de la universidad cusqueña². El nuevo rector diría que llegaba al Cusco con una «misión especial». El cometido de la misión tenía dos puntos fundamentales: a) implementar una «renovación y reforma amplia a fin de satisfacer orientaciones y anhelos de los estudiantes para una enseñanza más dinámica y adecuada» y b) promover la «investigación de los problemas regionales de todo orden» (Giesecke citado en Aparicio Vega, s/f).

Basta revisar la *Revista Universitaria* que Giesecke fundó poco tiempo luego de asumir el cargo para apreciar la renovación conceptual y metodológica que promovió. Un cambio que dejaría huella, como recordaría Valcárcel, en la propia cultura estudiantil en virtud de la introducción de «hábitos de disciplina», «interés por el estudio» y «conocimiento de nuestra realidad regional y nacional». Los títulos de las tesis que el futuro fundador de la antropología peruana escribiría

² Para un relato detallado de los hechos concernientes al movimiento estudiantil, véase Valcárcel (1981, pp. 50 y ss.), Tamayo Herrera (1981) y Aparicio Vega (s/f, pp. 100 y ss.). Sobre la visión de los asesores pedagógicos norteamericanos del gobierno leguista, consúltese Bard (1912). Para detalles biográficos de Giesecke y sus ideas pedagógicas, véase Giesecke (1911), Gade (2006) y Super (1994).

por esos años reflejan el giro impreso por el académico estadounidense: de una inicial atracción por la religión prehispánica (*Kon, Pachacamac, Uiracocha*, 1912) a la curiosidad por la situación contemporánea (*La universidad del Cusco: su nueva organización*, 1913, *La cuestión agraria en el Cusco*, 1914 y *Los problemas actuales*, 1916) para volver luego, bajo el impacto de las movilizaciones indígenas de la época, a los temas históricos (*Del ayllu al imperio*, 1916) (Rénique, 1991, pp. 55 y ss).

También César Antonio Ugarte dejaría testimonio de lo que podría describirse como la adaptación del modelo del *college* norteamericano al medio andino; fenómeno patente tanto en lo material («ha adquirido un pequeño laboratorio de Psicología Experimental; ha instalado un buen laboratorio de Química y ha implantado la Educación Física, adquiriendo un gimnasio y campos de tenis y de *baseball*»), como en el plano de la difusión de ideas («publica una revista mensual en que se insertan artículos y tesis sobre temas de Historia, de Geografía y de Educación Nacional») y en la vida social (tres asociaciones estudiantiles: la Unión Letras, el Centro de Ciencias Naturales y la Asociación Universitaria, cada una con «local propio», organizan «conferencias de extensión universitaria» y conmemoraciones de «los grandes acontecimientos patrióticos, veladas y representaciones de obras indígenas, para mantener el culto por el arte y la historia nacional»). Bajo el influjo de la Universidad San Antonio Abad, finalmente, surgen entidades como el Instituto Histórico del Cusco, el Centro Nacional de Historia y Arte y el Ateneo del Cusco, las cuales generan un movimiento intelectual sin paralelo en la historia de la ciudad (Ugarte, 1916, pp. 28-29). En suma, esta época es, según Tamayo Herrera, la «edad de oro» de la universidad cusqueña.

Sobre esta base, hacia 1921, aparece la Universidad San Antonio Abad del Cusco como el «laboratorio», parafraseando a Cosío, en que se ensaya una doble operación: a) la transfusión de los valores de la vieja capital incaica sobre la realidad actual y b) la readaptación de la raza indígena aún paralizada en el estado en que la sorprendió la Conquista.

De ahí el énfasis en la investigación histórica, no solo como rama de conocimientos, sino como criterio para todos los cursos sobre la realidad nacional. De la arqueología al teatro incaico, pasando por el rescate del quechua, la Universidad San Antonio Abad del Cusco emprendía una función de *retrospección histórica* que imprimía fuerza propia a su misión, en cuyo repertorio destacaba su campaña de resistencia a la propensión *absorcionista* y *niveladora* de la administración de la capital, ante la incompreensión, vale decir, de intereses centralistas que no apreciaban a plenitud el crucial papel de un *centro de tradición indígena* cuyo manejo de los «idiomas primitivos» le permitía asimilar las causas verdaderas de la condición de los indios, así como de los problemas en su convivencia con los mestizos. Asimismo, esta campaña le permitía contraponer su criterio científico, profesional, a la labor *sinistra* y *perniciosa* de los «falsos apóstoles» del indio, provenientes de los círculos del «sindicalismo obrero» y de «propaganda socialista» de la capital. La universidad, en suma, se constituía como *una gran familia intelectual y afectiva* capaz de trascender los muros del claustro con el fin de poner en práctica una crucial misión que incluía: a) el ejercicio de una auténtica tutela moral de los indígenas; b) la contención, a través de la propaganda, de cualquier corriente perjudicial que los extravíe y menosprecie, y c) el impulso de una campaña contra el *gamonalismo latifundista y esclavizador* (1922).

Con el liderazgo de Giesecke y la generación de 1909 ocupando las principales cátedras, hacia 1921, la Universidad San Antonio Abad había logrado redefinir su papel de «universidad menor» convirtiéndose en preclaro ejemplo de «universidad moderna», emisora de un discurso liberal-burgués suficientemente amplio como para lograr incluir las diversas vertientes del espectro ideológico universitario. En la confrontación con la autocracia leguista, sin embargo, fue radicalizándose el tono. Sentimientos «cusqueñistas», «incaístas» y «serranistas», entre otros, inficionaron el discurso regionalista, impulsándolo desde el plano intelectual o cultural a la arena política bajo la forma de un

indigenismo radical crecientemente fragmentado (Lynch, 1979; Cuadros, 1979). Así, mientras José Carlos Mariátegui consagraba el libro del catedrático Luis E. Valcárcel, *Tempestad en los Andes*, como texto máximo del indigenismo radical, en el Cusco surgían grupos estudiantiles que denunciaban su conservadurismo. Suficiente cohesión tenía la Universidad San Antonio Abad, sin embargo, como para procesar las demandas estudiantiles por la vía del diálogo. Si el «movimiento renovador» estudiantil se mostraba «precariamente detenido en la Universidad de Lima» —escribiría Mariátegui en 1927— «prospera en cambio en la Universidad del Cusco, donde la élite del profesorado acepta y sanciona los principios sustentados por los alumnos» (1994, pp. 65-66). De tal suerte, guiada por su triple orientación básica de a) nacionalizar la cultura, b) conseguir el resurgimiento de la raza andina y c) dominar la naturaleza por la vía de la tecnificación, San Antonio Abad proyectaba el perfil de una «universidad democrática» con docencia libre, libertad de cátedra y cogobierno, constituyéndose en «un gran centro de cultura con aptitud para presidir e impulsar eficientemente el desarrollo de la región surandina» (pp. 65-66).

Así equipada, afrontaría la universidad cusqueña el triple desafío de la masificación —un aumento del 500% de la población estudiantil entre 1950 y 1970—, la radicalización liderada por el maoísmo —que llevaría a la intervención gubernamental de 1974— y el descalabro presupuestal subsiguiente. Los mismos desafíos que, por esos años, merodeaban a la joven Universidad de San Cristóbal de Huamanga reabierta, tras una larga espera de más de siete décadas, en 1959.

III

La fundación de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga se remonta a 1677 y su cierre a 1886, justificado por su «lánguida» vida académica, su reducida población estudiantil y su casi absoluta carencia de rentas, reflejo indudable de una aguda crisis posbélica.

En las décadas siguientes, las élites ayacuchanas verían su reapertura como un «imperativo moral», más aún hacia mediados del siglo XX, cuando la expansión demográfica evidenció de manera clamorosa la insuficiencia de un *establishment* universitario apenas integrado por cuatro entidades oficiales y una privada. Contamos con el testimonio de uno de sus más distinguidos impulsores, el entonces senador por Ayacucho Luis Enrique Galván, para adentrarnos en las expectativas y las visiones que animan dicho proceso (1958).

El senador Galván hacía eco de antiguas percepciones médico-biológicas con la imagen de una metrópoli limeña succionando las vitales energías juveniles del interior: frente al «temible flagelo del bacilo de Koch» que hacía presa —debido tanto a sus pobres condiciones de vida como al «húmedo clima limeño»— de los «millares de estudiantes provincianos» llegados a la capital en pos de educación superior, aparecían las «universidades regionales» como una suerte de antídoto, como el instrumento para «imponer una equitativa y racional distribución de la población universitaria entre varias ciudades». En el caso de Huamanga, en particular, la reapertura de su antigua universidad permitiría «canalizar las inquietudes espirituales de la juventud de la sierra central», fomentando el desarrollo comercial e industrial no solo de Ayacucho sino de los departamentos vecinos, orientando a los «nuevos profesionales» a formar «hacia las actividades mineras y agropecuarias con un estímulo general y técnico para el progreso de la comunidad social» (1958, p. 17). En febrero de 1957, finalmente, se promulgó la ley que ordenaba su apertura. Los nombres de dos notables académicos aparecían en el texto de la misma: Jorge Basadre y Raúl Porras Barrenechea —ministro de Educación y presidente del Senado, respectivamente— a quienes se sumarían otros —Luis E. Valcárcel, José Antonio Encinas, Emilio Romero— como verdaderos gestores de la medida.

El espíritu del proyecto reformista cusqueño de 1909 reaparecía en Ayacucho en 1957: la expectativa de delinear un modelo de universidad capaz de canalizar el ímpetu progresista del interior con un cada

vez mayor sentido de urgencia. Así, con uno de esos «huaycos» que aumentaban «en forma violenta el volumen de nuestros ríos» compararía Galván al abrupto crecimiento de la demanda local por educación (p. 26). Realidad que, de no ser atendida, podía derivar en una verdadera «catástrofe social», en el surgimiento, vale decir, de una masa de egresados escolares que, sin alternativas de estudios, se convertían en «una especie de náufragos prematuros de la vida», condenados a «varar sus inexpertas existencias en las playas del burocratismo fiscal, de la empleomanía, del ocio o la vagabundez, y de la delincuencia juvenil» (p. 26). A un nivel más profundo todavía, como una alternativa ante la «decadencia cultural» de la región —que antaño había albergado «centros de organización político-administrativa de importancia»— aparecía la reapertura de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga (p. 27).

Así, a pesar de que era evidente el «incremento de la educación popular y el descenso del analfabetismo» —subrayó Galván— el problema de fondo era «el déficit de una cultura superior» (p. 27). Fenómeno que, al interactuar con «las crisis económicas y los cambios en los sistemas de explotación de la tierra y de los puntos de consumo y de comercio», hacía temer por el futuro de la región. El reto educativo regional no solo pasaba por «enseñar a trabajar y a hacer producir a nuestras poblaciones campesinas», requería también que la universidad se convirtiese en «el cerebro cultivado y el espíritu seleccionado en las aulas, siempre alerta y radiante sobre la comunidad»; ¿no eran acaso las universidades donde debía prepararse «a los hombres en el dominio de las letras y las artes por el saber, por la ciencia, por la cultura, para que dirijan los destinos de la sociedad»? (p. 28)

Una «universidad nueva», en suma, era lo que se requería. Una institución capaz de instruir a sus alumnos en las más avanzadas estrategias investigativas y que a la vez pueda afrontar el reto de movilizar a una región estacionada en el tiempo. Tarea que, de otro lado, requería una actitud distinta: alejarse de la «enseñanza dogmática, en forma

de exposiciones escolásticas y nutridas de citas», en pos de generar un espíritu comunitario sobre la base del «trabajo asiduo, constante, fraterno, de maestros y alumnos en la búsqueda de la Verdad» (pp. 36-37). El profesor debía trabajar, en suma, «junto» con el alumno y no «frente» a él, en un marco pedagógico que incluía seminarios, debates, conferencias y mesas redondas. Una dinámica que no solamente favorecía la iniciativa estudiantil —sobre la base de una fundamental «concesión de libertad»— sino que alentaba al docente a que «sacrifique su rol de autoridad llamada a ejercer control severo sobre el desarrollo de los trabajos» (pp. 37-38).

¿Cómo superar la «desconfianza mutua»? ¿Cómo evitar que el «conflicto ideológico» impidiera un adecuado involucramiento del estudiantado en la conducción de la universidad a la par con sus maestros y las autoridades? ¿Cómo forjar, en suma, un estudiante capaz de prevalecer ante el «gregarismo de las masas» tanto como ante el verticalismo de los «régimenes totalitarios»? Se apostaba por una organización abierta y flexible, con un currículo sintonizado con los tiempos y la comunidad —no más el «claustro conventual» del pasado «impenetrable al palpar del mundo externo»—, en el afán de perfilar un tipo de estudiante capaz de prevalecer tanto ante el «gregarismo de las masas», como ante el verticalismo de los «régimenes totalitarios» (p. 38). Es decir, se apuntaba a forjar la «personalidad» del alumno antes que a «llenarle el cerebro con nociones vacuas de un falso o aparente saber»; a entrenarle en la tolerancia y en la forja del juicio propio, como base para el desarrollo de una verdadera «democracia política» universitaria (p. 53). La que requería, para consolidarse, de dos elementos imprescindibles: a) plena autonomía docente y administrativa, y b) la autonomía económica «derivada del dominio absoluto de 200 000 hectáreas de tierra de libre disposición fiscal, situadas en las selvas de la cuenca del río Apurímac y del impuesto de cinco centavos por cada pie cuadrado de madera extraída de dichas selvas» (pp. 85-87). Solo así —sentenciaba Galván— podría crearse el clima indispensable para la fructífera labor

de nuestras universidades. Con estas desbordantes expectativas reabrió sus puertas esa centenaria institución en 1959. Fernando Romero, su primer rector —un oficial de la Marina en situación de retiro con estudios de Historia y Geografía— dejaría testimonio del encuentro de aquellas expectativas con la desafiante realidad local (1959).

Con una anécdota buscaría ilustrar Romero la «penosa impresión» que le produjo comprobar el «desconocimiento total» que algunos postulantes tenían de lo que era una real «experiencia universitaria» (1959, p. 14). Era el caso de un joven maestro que «nos propuso que le dejáramos matricularse, partir luego a una provincia lejana y volver en diciembre a presentar sus exámenes de promoción anual» (p. 14). La petición confrontaba al recién llegado con un doble y a veces contradictorio fenómeno: la fuerte demanda educativa existente en la sociedad rural y las expectativas de que aquella se adaptara a las circunstancias de la última. Horarios flexibles, oportunidades de trabajos universitarios y un fondo de becas sería su respuesta. Un nuevo estremecimiento habrían de significarle, sin embargo, los pobres resultados del examen de ingreso: solamente una minoría había sido capaz de alcanzar «un patrón elevado de conocimientos» (p. 16). El rector se vio obligado, entonces, a relajar los requerimientos de ingreso. «Nuestro criterio de selección» —explicaría— «ha sido generoso y comprensivo». Así, en lugar de rechazar a los desaprobados —«ese grupo al que la sociedad ha convertido en un bagazo cultural del que solo puede extraerse ya jugo de resentimiento»— opta por abrirles «las puertas de las posibilidades». «Esperamos no habernos equivocado» concluye, preocupado, el flamante rector (p. 17).

No es un problema sencillo. «Para alcanzar su meta» —observa Romero— esta universidad precisaba «acoger solamente a quienes sean capaces de aprovechar las enseñanzas que ella imparte y hacerlo de la manera que lo juzga más apropiado». Su independencia, sin embargo, permitía seleccionar no necesariamente «en función de los conocimientos consignados en un programa oficial», sino «en virtud de los mínimos

requisitos intelectuales que son necesarios para buscar la sabiduría y la verdad con el auxilio de los catedráticos». Así, el reto era encontrar la mejor manera de «medir el grado de madurez mental, el espíritu de observación, el juicio y la capacidad para ligar lo aprendido a las experiencias de la vida diaria a las condiciones que reinan en el medio ambiente de donde el joven procede» (pp. 18-19). En ese sentido, con el fin de ofrecerles la «máxima ayuda para que se apresten a las pruebas de ingreso», creó una Escuela de Preparación de Postulantes que pronto tendría filiales en Apurímac y Huancavelica (p. 19).

Delimitar la participación estudiantil era el otro gran tema, puesto que, si bien reconocía el derecho de los estudiantes a organizarse y a «defender sus ideas» —«en el salón de clases, en la asamblea y ante el jurado de exámenes; aunque tal opinión sea opuesta a la del catedrático»—, también era preciso reconocer que «no era beneficioso para el régimen universitario» que «adolescentes», recién graduados de la secundaria, «participen en la técnica compleja del gobierno universitario» (p. 20). Por ello, solo «los mejores estudiantes» de los «últimos años profesionales» podrían ser elegidos como delegados a los organismos directivos de la universidad. Para garantizar, asimismo, que estos llegaran «debidamente preparados» para esa función —«apartándonos de las prácticas imperantes en otras universidades»—, se formaba la Corporación de Estudiantes con los alumnos del Ciclo Básico (p. 20).

Era un gran esfuerzo, sin duda, por impedir que llegara a Huamanga lo que en la limeña San Marcos era ya, por ese entonces, una realidad palpable: una desbordante politización. Su propio rector lo reconocería así: «Pocas veces» había visto «cuerpo docente más politizado que el actual» —observaría Luis Alberto Sánchez en 1961—, mientras el estudiantado comenzaba a dividirse «por ideologías o partidos políticos antes que por profesiones o banderías típicamente universitarias» (1985, p. 233; véase, asimismo, Lynch, 1990 y Sandoval, 2002, 2005).

La bien conocida historia de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga de las siguientes dos décadas es testimonio de la clamorosa futilidad de las previsiones del rector Romero. «La reapertura de la Universidad de Huamanga [como ha explicado Ranulfo Cavero Carrasco] fue una reivindicación de un sector de intelectuales huamanguinos, hijos de antiguos hacendados, que vieron en una institución superior el camino “seguro” de movilidad social y un medio indispensable para el desarrollo de la región» (2005, p. 36)³. Carecían, sin embargo, de la capacidad necesaria para imprimirle a esta universidad el curso que deseaban. Así, en 1967, en medio de signos inequívocos de radicalización, optarían por fundar una universidad privada con el apoyo del arzobispado local. Un frente guerrillero había surgido en la zona oriental del departamento de Ayacucho dos años antes y una masiva protesta por la gratuidad de la enseñanza —localizada en Huanta pero con vínculos con el estudiantado huamanguino— había removido a la región. Entre ambos eventos, en 1966, otra movilización masiva, encabezada por un frente prorrentas para la universidad, haría evidente el respaldo popular con que contaba la institución. Si —como el senador Galván había expresado a fines de la década de 1950— se había visto en la reapertura de la antigua universidad una alternativa para reavivar culturalmente a una región en decadencia, lo que iba estructurándose en realidad era un espacio de acción protestataria de insondable potencial.

Anécdotas aparte, el hecho de implantar una universidad moderna en una región como la ayacuchana era, de por sí, un acontecimiento radical que habría de suscitar interacciones y dinámicas largamente impredecibles. Había iniciado sus actividades con unos 230 estudiantes; una década después superaba los 6000, más de la mitad de los cuales provenía de distritos rurales de la región. Para ese entonces, asimismo,

³ Sobre la región ayacuchana durante los siglos XIX y XX véase Galdo (1992), Degregori (1986), Sala i Vila (2001), Vásquez (2000), Zapata Velasco y otros (2008).

con el apoyo de instituciones extranjeras, la Universidad de San Cristóbal de Huamanga había logrado atraer a una serie de profesores foráneos. Tampoco de ese sector «cosmopolita» provendría un liderazgo modernizante consistente. Si estos, como diría Carlos Iván Degregori, dejaban su semilla y se marchaban, otros sí llegarían para quedarse: el arequipeño —«ayacuchanizado» por matrimonio— Abimael Guzmán Reynoso, por ejemplo, quien sí encontraría la fórmula para instrumentar a favor de su propia agenda radical el vacío ideológico prevaleciente⁴.

Resulta innecesario reincidir en aquello de lo que muchos se han ocupado: la «senderización» de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga. Podemos recurrir, más bien, a tres viñetas con el fin de aproximarnos a la complejidad de dicho proceso, buscando comprender cómo fue que, en ausencia de un liderazgo que asegurara ese espacio para la democracia, este terminó siendo infiltrado por una organización maoísta radical que —como concluiría el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR)— «entendió el sistema educativo como un espacio estratégico que usaba para transmitir su ideología y le era funcional para sus propósitos de expansión política» (2003, p. 620).

En 1993, en su libro *El Pez en el agua*, Mario Vargas Llosa acusaría a Efraín Morote Best de haber «abierto las puertas de la UNSCH» al «maoísmo fundamentalista» y de ser el «padre espiritual» del movimiento senderista. No es, por cierto, la única manera de enfocar el significado de Morote Best en la historia de dicho centro de estudios. Considerando el testimonio de Enrique González Carré (1991) —ex rector también, como Morote, de esta universidad—, por ejemplo, podríamos decir que el recuerdo de su contribución al desarrollo de ella quedó más bien sepultado por el estigma que le generó a ese centro de estudios la subversión senderista de la que al menos dos de sus hijos —docentes también de esta institución— serían protagonistas.

⁴ De lectura obligatoria sobre este punto Degregori (1990). Jeffrey Gamarra propone una visión alternativa del proceso de radicalización en la Universidad de Huamanga (s/f).

Adoptando esta segunda perspectiva, resulta interesante recordar un breve texto suyo saludando la aprobación del proyecto de ley de reapertura del claustro huamanguino (Morote Best, 1955, pp. 106-107). Evoca, para comenzar, la memoria de un centro que, en sus buenos tiempos de la preguerra del Pacífico, había cobijado a «estudiantes tanto de Quito como del Cusco y Charcas», una especie de faro cultural andino, cuyo cierre dejaría un vacío jamás efectivamente llenado. Concluye proyectando hacia el futuro esa cuasi-romántica memoria. Huamanga —«esa ciudad esplendorosa a la que don Pedro de Cieza de León admiraba porque en ella “han edificado las mayores y mejores casas que hay en el Perú”» (1955, p. 107)—, dice, será una «convergencia de centenares de jóvenes que por siempre tendrán que recordar con gratitud este año de 1955 que le devuelve, en acto de justicia, aquello que sacrificó en la guerra de 1879» (p. 107). Es la visión del *insider* andino por excelencia. Nacido en el decenio de 1920, nos dice, viviría en «estrecho contacto» con los «campesinos pauperizados» de su región; tanto así que «mi primera lengua fue el quechua y no el español». Los temas que más tarde examinaría como folklorista los conoció de primera mano desde la infancia temprana. En el Cusco residiría como estudiante durante la década de 1940, cultivando «relaciones de amistad» con «obreros, campesinos y gentes humildes de los barrios y los pequeños pueblos» (González Carré, 1991, párrafo 5). La historia de sus años maduros es la historia de un singular promotor cultural. El Grupo Guamán Poma, primero, y el célebre Grupo Tradición se beneficiaron de su dinamismo y su visión. Durante el decenio de 1950 circuló por América Latina y Europa la revista *Tradición* —que este último grupo publica—, fuente fundamental para la historia del folklore y la cultura andina. Esta publicación sería parte de un intenso movimiento cultural surgido en el Cusco de mediados del siglo XX. En sus páginas puede seguirse las actividades del grupo, el cual llegó a tener filiales a través del país. Habría de durar una década sin subsidios ni ayuda externa. Fue la época de mayor floridez cultural del Cusco:

comenzó en la década de 1940 y cobró inusitada fuerza en el decenio de 1950. Y, precisamente, esta época coincide con una gran actividad política que incluía a campesinos y obreros no solo en el ámbito local o nacional sino también en el mundial. El contacto con estudiosos foráneos —apuntaría Morote— habría de permitirle valorar «el increíble fondo de sabiduría encerrado en el pueblo humilde, sencillo; en los frutos del sentimiento, del pensamiento y las obras de las manos de ese pueblo» (González Carré, 1991, párrafo 5). Puso en juego sus relaciones, su prestigio y su dinamismo —según González Carré— para convertir a la Universidad de San Cristóbal de Huamanga en un centro cosmopolita, dejando, asimismo, un legado de «sabiduría, equilibrio y honradez» que quedaría impregnado no solo en documentos sino en los mismos «muros de cal y canto de la vieja universidad cristobalina» (1991, párrafo 15).

Durante el rectorado de Morote Best, precisamente, arribó a la universidad, en 1964, el ingeniero agrónomo Antonio Díaz Martínez, nativo de la provincia de Chota, Cajamarca. Como profesor de Economía Agrícola y Recursos Naturales y del curso de Reforma Agraria, recorrió con sus alumnos el campo ayacuchano, en giras que, además de cumplir sus objetivos pedagógicos, le servirían —como recordaría su viuda— para «sembrar la semilla que germinará después»; en la medida que, al poco tiempo de su llegada a Ayacucho, había sido «ganado por el magisterio del Dr. Abimael Guzmán» (Adrianzén, 2007, párrafo 8). Sus notas de aquellos recorridos, publicadas como libro en 1969, permiten aproximarse a las ideas que el catedrático impartía a sus ocasionales estudiantes (Díaz Martínez, 1985). La crítica del paradigma desarrollista emerge como el gran tema de su itinerante pedagogía, dentro de un marco conceptual de corte definitivamente indigenista. Atribuye a la llegada del «depredador blanco» el inicio del gran duelo —latifundio frente a comunidad— que recorre la historia peruana; a la cultura mestiza de los técnicos atribuye una acción disolvente del ancestral equilibrio emocional de la vida comunal,

causada por su inveterada incapacidad para comprender —como Luis E. Valcárcel había sostenido en la década de 1920— que el Perú es «un país de indios» (Díaz Martínez, 1985, p. 116). De ahí que en vez de promover la canalización de los recursos comunitarios siguiendo un orden de prioridades dado por los propios campesinos, estos técnicos siembren la desorientación con sus planes diseñados desde una oficina en Lima. Mientras tanto, la comunidad lucha y espera con su sabiduría, con su memoria larga de resistencia y creación. Al respecto, en Pomacocha encontró Díaz Martínez un caso particularmente alarmante. Los campesinos se habían organizado ahí para tomar las tierras de la hacienda que les oprimía. Acusándolos de vínculos con el movimiento guerrillero, las fuerzas del orden apresaban a sus líderes y a continuación llegaban los «técnicos» con su mentalidad colonizadora. De este modo, en nombre del «desarrollo» aplastaban a la comunidad y erosionaban su viejo equilibrio. ¿No hubiera sido mejor —interrogaba el autor— que aprovechando la euforia del movimiento comunal del año 1963 se entregara *de facto* la hacienda a la comunidad poniendo la técnica a su disposición, permitiendo así que «ellos construyan la obra de su propia vida» (p. 112)? ¿Qué concepto de «desarrollo comunal» es aquel que empieza aplastando la iniciativa de la comunidad? Culmina Díaz Martínez delineando su propio modelo de reforma agraria: un proceso sin transacciones comerciales ni complejos sistemas de administración burocrática, técnica o legal; un proceso sencillo y rápido en cuanto a los mecanismos de adjudicación, pero al mismo tiempo masivo. Abatido el latifundio, teniendo a la comunidad como eje, nuevas formas de relaciones de producción conducentes a una liberación de las fuerzas productivas comunitarias irían forjándose. En esa perspectiva, una «nueva teoría del desarrollo» iría tomando forma, para lo cual sería necesario que todo el sistema educativo, así como la técnica, la ciencia y el arte se nutrieran en el pueblo con el objetivo de devolverle lo brindado.

Asimismo, en 1962, bajo el rectorado de Morote Best, había llegado Abimael Guzmán Reynoso a la Universidad de San Cristóbal de Huamanga. Había llegado a acumular cierto poder una década después —tras haber desempeñado cargos como la dirección de personal o la jefatura del ciclo básico y haber sido miembro del consejo universitario—. Con su respaldo se aprobaron una serie de cambios que, en su conjunto, significaron «la proliferación de cursos basados en los manuales sobre marxismo-leninismo» de edición rusa que, en versión mimeográfica, circulaban profusamente por el claustro huamanguino (CVR, 2003, p. 581). Ahora bien, ¿contaban sus actividades con la anuencia de su rector⁵? Una carta de su puño y letra, escrita el 8 de mayo de 1973, permite hacerse una idea de la manera en que operaba Guzmán. El objetivo de su misiva era actualizar a un colega sobre gestiones realizadas en la capital. El tono informativo cede paso por momentos a otro más prescriptivo; dentro de una general cordialidad terminará «dándole línea» a su interlocutor. Una primera sección se refiere a nombramientos, en la universidad, en el colegio de aplicación de esta y en otros puestos magisteriales fuera de Huamanga. Entre los nombres mencionados surgen los de Luis Kawata y Osmán Morote, miembros, eventualmente, de la dirección senderista. Un segundo tema es el presupuestal. Insiste al respecto, el catedrático Guzmán, en la necesidad de contratar a un profesional para hacerse cargo de la «extensión universitaria», labor que «está muy desatendida y merece reforzarse para desarrollar las vinculaciones con los barrios y el pueblo en especial». El tercer tema entra más de lleno en el ámbito político. El gobierno está tratando de crear condiciones para una intervención

⁵ Como indica el *Informe final* de la CVR, en su sección titulada «Las universidades», durante la década de 1980 el PCP-Sendero Luminoso alcanzó tal nivel de fortalecimiento en los centros universitarios que consiguió «administrar el control de determinados espacios totales, en especial aquellos que dependen de bienestar (el comedor y la residencia universitaria), estratégicos para el enrolamiento de las juventudes empobrecidas» (2003, p. 620).

—anota— y para ello buscan «dividirnos» manipulando los recursos presupuestales, los niveles salariales concretamente. Para evitarlo, era necesario «ligarse más a la colectividad» forjando un «frente del pueblo», y «trabajar por lograr una unidad más amplia hasta el plano nacional». Promete enviar al respecto un «plan de acción». En el cuarto punto, indica la importancia «cada día mayor» que, para «desarrollar la lucha», reviste el trabajo en el «Centro». Se trata de un círculo de estudios que congrega a profesores y estudiantes. Sus tareas: a) completar el estudio del *Anti-Dhüring*, el célebre texto de Friedrich Engels; b) emprender «el estudio y la crítica del oportunismo en economía y socialismo» a partir de la crítica de Ernest Mandel y Martha Harnecker; y c) cómo «hacer la crítica de posiciones políticas» de organizaciones como Patria Roja y del «liquidacionismo especialmente». El quinto punto tiene que ver con la organización de la «semana de Mariátegui». Acto seguido propone realizar una exposición —cuyo título debía ser «Mariátegui: hombre pesante y operante»— capaz de dar «una lección viva y rápida de amplio alcance a estudiantes nuevos y pueblo». La exposición debía complementarse con un festival de películas chinas aportadas por la embajada de ese país en el Perú. Se despide lamentando no haber podido estar en Huamanga para participar en los festejos de cumpleaños de su interlocutor; «me dicen que ha estado de *rompe y raja*, arrancando con su santo y con duración prolongada»; sugiriendo la posibilidad de que «a lo mejor pronto» sea factible «recuperar lo perdido».

Así, a través de una década crucial, varios factores confluían para crear las condiciones de una singular captura desde dentro del espacio universitario: a) la involuntaria colaboración de un régimen militar —cuya política corporativa aportaba credibilidad a la línea maoísta de «resistencia al fascismo» desde la trinchera universitaria—; b) la pasividad de las autoridades universitarias ante el manejo partidarista de los recursos a su cuidado; c) el campesinismo o agrarismo que hermanaba a profesores y estudiantes, y d) el maquiavélico manejo de un líder en la perspectiva de traducir su pequeño poder burocrático en insumo

para su proyecto político-militar. Cuando el 3 de agosto de 1982 —a dos años de iniciada la llamada «guerra popular» senderista— las fuerzas maoístas atacan el fundo Allpachaca, de propiedad de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga —un importante centro experimental para el cultivo y manejo de pastos de altura diseñado para transmitir tecnología a las comunidades rurales—, queda meridianamente claro el sentido utilitario que para el proyecto subversivo había tenido la universidad. Reducido efecto tendrían para ese entonces los esfuerzos de las autoridades universitarias huamanguinas para distanciarse de las huestes de Guzmán. La institución vivirá bajo la sombra del miedo a lo largo de la década siguiente; sombra que recién a inicios del decenio de 1990 comenzará a ceder. Los costos de esa era infausta, sin embargo, dejaron —como observaría el *Informe final* de la CVR— una huella indeleble: no solo perdería la universidad huamanguina el liderazgo regional con que había surgido sino que «su imagen» quedaría «seriamente resquebrajada» al ser «equivocadamente» relacionada con la subversión; abrumados por la «estigmatización», muchos de sus miembros —tanto docentes como estudiantes— optarían «por el silencio o emigrar» (2003, p. 601). Lo que redundó, por cierto, en una pérdida de la capacidad académica, en el aislamiento, en una existencia de «sobrevivencia en la precariedad» que dejaba a las enormes expectativas que habían rodeado su nacimiento como ecos de un pasado distante. De hecho, a mediados de 2010, según un reporte periodístico, «diversos analistas y actores involucrados» coincidían en sostener que, la Universidad de San Cristóbal de Huamanga «ha dejado de ser la universidad competitiva de sus años de reapertura». Prueba de ello era la existencia de nada menos que quince universidades en Ayacucho que, dada su «grave crisis académica e institucional», terminaron siendo «las preferidas por quienes desean ser profesionales» (Janampa, 2010, párrafos 1 y 2). Aún en el año 2012 —como anotaría el profesor de esta casa de estudios Jeffrey Gamarra— el nombre de su universidad evocaría «temores, iras, memorias y silencios» (2012, p. 1).

IV

Con muchas similitudes con respecto a su similar ayacuchana, la reapertura (en 1962) y consolidación de la antigua Universidad de Puno (creada en 1856 y cerrada en 1876) estuvo lejos de reproducir los dramas y desgarros de la primera. Fue similar, por ejemplo, el perfil y el discurso —desarrollista y regionalista— de sus iniciales propugnadores —intelectuales y parlamentarios, como José Antonio Encinas, Carlos A. Barreda o Enrique Torres Belón—. Sobre el espíritu «letrado» prevalece en este caso, sin embargo, un relativo consenso con respecto a la naturaleza «técnica» de la renaciente entidad, como su propio nombre lo indica: Universidad Técnica del Altiplano (Universidad del Altiplano solamente desde 1983), reflejo, a su vez, de una peculiar situación altiplánica: la creciente primacía de los intereses mercantiles por sobre los decadentes sectores terratenientes. La llamada «cholificación» avanzaba de la mano con la profundización de la mercantilización. Si a inicios de la década de 1950 estudiosos como el sociólogo francés François Bourricaud habían caracterizado a Puno como la región «más india» del Perú, el avance mestizo es lo que más impresiona una década después. Y a la par con ello, el avance de las economías campesinas sobre la gran propiedad, proceso que se resuelve en la emergencia de Juliaca, por sobre la ciudad de Puno, como el gran polo económico departamental.

De Juliaca, bajo el liderazgo de la familia Cáceres —no en vano conocidos como «los Kennedy del Altiplano»—, provendría la conformación de un liderazgo reformista sintonizado con las nuevas realidades étnicas de la región. Sustentado en intereses urbano-mercantiles proyectó el llamado «cacerismo» su influencia hacia las zonas rurales, promoviendo un proceso de sindicalización agraria de fuerte sesgo clientelista. Proceso en que el uso de la radio tendrá un papel fundamental. A lo largo de la década de 1960 la red «campesina» generada por la familia Cáceres y sus operadores desplazó a aquella otra que, desde fines del siglo XIX, había articulado a los grandes propietarios agrarios y había sido integrada

por una pléyade de tinterillos y autoridades locales. A dos proyectos apostaría el frente cacerista, eventualmente, para consolidar su preeminencia: la creación en Puno de la primera corporación departamental de desarrollo (CORPUNO) —una versión potenciada de las juntas de obras públicas existentes por ese entonces— y la reapertura de la universidad. De esta dinámica procede el *ethos* de la flamante Universidad Técnica del Altiplano (UNTA).

Poco se ha escrito, a diferencia de los casos anteriores, sobre la evolución de la universidad puneña. Destacan, por cierto, las observaciones del historiador José Tamayo Herrera, realizadas a diecisiete años de su refundación (1980, pp. 119 y ss.). Según este autor, es una institución bullente, volcada hacia el futuro. Le impresiona su infraestructura para comenzar, que incluye viviendas para docentes y fundos agropecuarios convertidos en estaciones experimentales: Chuquibambilla, La Raya y otros. Prevalecen por cierto las «carreras técnicas» —Agronomía, Zootecnia, Veterinaria, Contabilidad, Economía—, pero se abren, seguidamente, Trabajo Social y Sociología, cuya existencia, observa Tamayo Herrera, «empieza a alterar la visión eminentemente tecnológica» (p. 119) que prevalece. Su «explosiva masificación», no obstante, da muestras ya de rebasar sus instalaciones. Lo que define su perfil socio-cultural, en ese sentido, es su aporte a la «cholificación» en curso: ser el canal para la «movilidad vertical de los estratos campesino-indígenas o cholos» (p. 120). No se libró la UNTA, por ende, del influjo maoísta. Despuntó, en la década de 1970, una fracción —desprendida del PCP-Patria Roja— autodenominada *Pukallacta* y que tenía su centro en la universidad altiplánica. Sus documentos exhiben una retórica guerrerista no muy distinta a la del senderismo. Muy distinta será, no obstante, la trayectoria de sus miembros. Más que un supuesto «fundamentalismo», aparece aquí un fuerte sentido pragmático. De sus canteras provendría un buen porcentaje de los cuadros directivos de las empresas asociativas agropecuarias creadas por la reforma velasquista de 1969 en adelante. De otro lado, el conocido patrón del activismo

maoísta en los gremios magisteriales y en la política universitaria se verificó también en el caso puneño sin que generara algo similar a lo visto en el caso ayacuchano.

La UNTA, a la par con ello, se abrió al país y también al mundo; convenios internacionales permitieron a muchos de sus miembros proseguir cursos de posgrado en Lima y en el extranjero. Se fue formando así una nueva generación docente. Los ingenieros irían cediendo ante los economistas y los especialistas en administración, marketing o gestión. Le impresionó al historiador Tamayo Herrera la riqueza informativa de las investigaciones de tesis; no así su calidad: priorizaban lo científico, lo tecnológico, había un énfasis en lo empresarial, el marketing, la proyección internacional, pero no una «mención fuerte al agro» en un sentido amplio, social y también cultural; «material en bruto» de valor indudable —dice— pobre, sin embargo, en términos teóricos. Aun así, prosiguió, es innegable —como pudo «comprobarlo personalmente»— el gran impacto de sus graduados en la Administración Pública como en las Sociedades Agrícolas de Interés Social (SAIS) y las Cooperativas. Los «técnicos» de la UNTA, en suma, desplazaron a los abogados en la cima del ámbito profesional. Lamentó, sin embargo, que la «cultura de la ciudad tradicional, tan rica en valores», no se haya «integrado con la cultura universitaria de la UNTA» (p. 121).

Más de dos décadas después, el antropólogo Alejandro Diez Hurtado nos proporcionó una imagen que aparece como la proyección en el tiempo de lo observado por Tamayo Herrera: la ahora denominada UNA ocupaba un lugar central como «espacio de construcción de redes»; no solo por ser «cantera de constitución de círculos profesionales, sino porque facilitaba también el contacto e intercambio transgeneracional, entre profesores y diversas promociones de estudiantes», lo que la convertía en «la principal arena de formación y confrontación de diversas posturas políticas partidarias y técnicas» (2003, p. 35; también Pérez, 2011). Así, «los grupos de profesionales generados en la universidad intervienen como tales en la vida política regional» (Diez Hurtado, 2003, p. 38).

Tienden a copar, de tal suerte, los más altos cargos de la Administración Pública, mientras que, de otro lado, «los profesores de la universidad concentran la mayor parte de la oferta profesional calificada en la región» (2003, p. 38). Por ello no es extraño que «ocupen cargos públicos, asesoren municipios, trabajen en ONG, etcétera», dentro de una lógica de «complicidad y clientelismo entre redes de conocidos» gestadas a través de la vida universitaria, «conformando redes que compiten entre sí y son también contestadas y eventualmente sujeto de denuncia» (p. 38). Esta situación, que por sí misma ilustra el peso de la UNA en la vida regional, se hace más contundente aun cuando se repara en las estadísticas. Sus casi 17 mil estudiantes la convirtieron en la quinta universidad pública más grande del país, superada, sin embargo, por la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, con sede central en Juliaca, con 21 651 estudiantes, núcleo, asimismo, de redes profesionales que compiten con aquellas articuladas desde la UNA (Asamblea Nacional de Rectores, 2011). A ambas se suma, a mediados de 2011, la Universidad Nacional de Juliaca, la cual es objeto de críticas y suspicacias aun antes de entrar en funciones debido a que debería compartir con la UNA los fondos del canon minero para el sector educativo regional⁶. Como trasfondo, entre tanto —como advierte un observador local—, una alarmante proliferación de «instituciones privadas educativas sin un mínimo estudio antropológico, filosófico, psicológico» propicia el resurgimiento de «una pedagogía tradicional, sin ningún resultado en cuanto a la formación académica y personal de los jóvenes de esta región altiplánica» (Lacacta, 2011; Supo, 2011).

Imposible, en suma, comprender la vida política puneña sin tener en cuenta las alianzas y coaliciones nacidas en las aulas universitarias.

⁶ Véanse los artículos «Universidad de Tayacaja: una raya más al tigre de la mediocridad» y «Docentes temen que UNAJ recorte [de] presupuesto a la UNA» publicados en *Los Andes* los días 14 de junio y 4 de julio de 2011. Asimismo véanse los artículos de Hugo Valencia (2011) y Zenaida Zea (2011) en esa misma publicación.

Comprender, vale decir, ese complejo juego de caudillos y movimientos independientes en que campean (a la par con los profesionales de la UNA como de su emergente competidora privada) como ha observado José Luis Ayala, «los chantajistas, los mermeleros, los impostores del micrófono y los empresarios de la pantalla» (2005, pp. 18-19). Escenario que serviría de trasfondo al conflicto social que, en abril de 2004, culminaría en la trágica desaparición del alcalde de Ilave Cirilo Fernando Robles Callomamani. Ahí, una rivalidad nacida en la política estudiantil de la UNA —entre el infortunado alcalde y su teniente alcalde, Alberto Sandoval— derivó en una confrontación que fue escalando hasta culminar en el atroz linchamiento del burgomaestre; una historia que, de otro lado, ilustra la complicada interacción entre la nueva generación de políticos universitarios de corte caudillista y la recia política comunera aymara.

V

Mientras que en Chile la fundación de la Universidad de Chile (1842) había reflejado la iniciativa, siguiendo el argumento de Sol Serrano de un «Estado nacional moderno y burocrático [...] que buscaba racionalizar el espacio social, someterlo a procedimientos preestablecidos calculables, funcionales al concepto de nación y al desarrollo del capitalismo» (1994, p. 15); en el Perú el proceso de consolidación de las «universidades menores» durante el siglo XX resultó de reclamos regionales. Reclamos a los que respondió un Estado central que, al momento de acceder a la reapertura o reforma de las mencionadas universidades, carecía de una visión clara de las implicancias de sus decisiones al respecto. No iba más allá su lógica político-institucional de un afán por contener el conocido proceso de «desborde popular» que, eventualmente, pondría al sistema en su conjunto al borde del colapso. A este respecto queda la imagen del crecimiento senderista en el seno de una universidad estatal como un símbolo inapelable.

Y si la Universidad de Chile era el proyecto «de un pequeño grupo que había asimilado las ideas de la Ilustración y el liberalismo, que se sentía plenamente partícipe de la “civilización” y que debía conducir una sociedad que, desde su perspectiva, habitaba todavía en la barbarie» (Serrano, 1994, p. 16); en los casos regionales aquí examinados lo que aparece es una conjunción de debilidades que, en diverso grado, se dieron la mano para crear escenarios impredecibles cuando no inmanejables.

En su asociación con el Estado, vía un proyecto de educación superior, veían algunos grupos locales la posibilidad de posicionarse como intermediarios estratégicos de la modernización. De este modo, podrían legitimar su estatus por su capacidad de dar dirección moral a las regiones en que se verificaba, con los más amenazantes caracteres, el proceso de «desborde popular» —en términos de José Matos Mar— propiamente dicho. El caso cusqueño, en ese sentido, aparece como relativamente exitoso. Hay que considerar el feliz encuentro del rector Giesecke con la generación de 1909 —con el crucial apoyo político de Leguía— para explicar dicho éxito; el mismo que se expresará en la construcción de una efectiva visión de un Cusco moderno de profundas raíces históricas. Una visión sintética que concilia tradicionalismo y progresismo, lirismo e ideología, para sustentar una identidad que se reclama como de mayor arraigo histórico que la representada por Lima; la capital colonial versus la capital prehispánica, verdaderamente andina.

Nada similar ocurriría en Ayacucho, donde, entre una frágil élite regional y un profesorado «cosmopolita» que aparece como ave de paso, surgió un liderazgo radical que propuso una doctrina universalista como solución para *todos* los problemas de la región y del país. Un liderazgo extremista que, vale decir, lejos de conformarse con la mera reivindicación del Ayacucho colonial, anunciaba su propósito de convertirla en centro de la «revolución mundial».

En Puno, finalmente, el apego —más depurado y pragmático— de las élites «cholas» a la modernidad deriva en un proyecto «técnico» contrapuesto al tradicionalismo cusqueño e inmune a los extremos maoístas

verificados en el caso ayacuchano. Proyecto que apunta incluso a superar la alianza con el Estado para enraizar, más bien, sus aspiraciones educativas en la dinámica del mercado.

A la luz de los hechos aquí examinados, de la comprobación de las inesperadas dinámicas que la creación de centros universitarios ha tenido en la historia reciente a través de diversas regiones del Perú, surge la necesidad de mirar a la universidad como un actor complejo; agente indudable de progreso y modernización, como también lo opuesto, cuando —como está ocurriendo en años recientes—⁷ no resulta su desarrollo de una evaluación cuidadosa sino de intereses políticos y/o mercantiles de escasa o nula proyección.

BIBLIOGRAFÍA

- Adrianzén, Catalina (2007). Semblanza de Antonio Díaz Martínez. *El Diario Internacional*, octubre 17. <http://www.eldiariointernacional.com/spip.php?article1467>
- Álvarez, José María (1908). *Discurso pronunciado por el señor José María Álvarez en la solemne apertura del año académico de 1908*. Universidad del Cusco: Tipografía Espinar.
- Aparicio Vega, Manuel Jesús (s/f). *Cuscología y sus orígenes*. http://ir.minpa-ku.ac.jp/dspace/bitstream/10502/1322/1/SER18_005.pdf
- Asamblea Nacional de Rectores (ANR) & INEI (2011). *Perú: II Censo Nacional Universitario 2010. Principales Resultados*. Lima: Fondo Editorial ANR.

⁷ «En los últimos años, la Comisión de Educación del Congreso ha creado universidades públicas a diestra y siniestra. De diciembre de 2009 a marzo de 2011 se han aprobado catorce leyes de creación de universidades, mientras que, en lo que va del año [2011], se ha aprobado la creación de seis centros universitarios: Universidad Nacional Autónoma de Huanta, Universidad Nacional Tecnológica de San Juan de Lurigancho, Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, Universidad Nacional Autónoma de Alto Amazonas, Universidad Autónoma Municipal de los Olivos y Universidad Autónoma de Tayacaja. Vale señalar que la ley de creación de la Universidad de Tayacaja, a diferencia de las otras mencionadas, aún no ha sido promulgada». En «Universidad de Tayacaja: una raya más al tigre de la mediocridad». *Los Andes*, 14 de junio de 2011).

- Ayala, José Luis (2005). *Morir en llave. Acrónica de un conflicto de la Nación Aymara con el Estado-nación*. Lima: San Marcos.
- Bard, Harry Erwin (1912). *Cuestiones sobre las universidades y la instrucción universitaria que presenta la Comisión Especial encargada de elaborar un Proyecto de Ley de Instrucción*. Lima: La Opinión Nacional.
- Bernales, Enrique (1981). Origen y evolución de la universidad en el Perú. *Revista Mexicana de Sociología*, 43(1), 455-506.
- Cavero Carrasco, Ranulfo (2005). *UNSCH. «...Imposible es morir...». Universidad satanizada, asfixiada y violentada*. Huancayo: Naokim.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR)(2003). *Informe final*. Lima: CVR. <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php>
- Cosío, Félix (1922). *La misión social de la Universidad del Cusco. Discurso leído en la clausura del año académico de 1921*. Cusco: Librería e Imprenta H. G. Rozas.
- Cuadros, Carlos F. (1979). *La vertiente cusqueña del comunismo peruano*. Cusco: Instituto de Estudios Sociales.
- Degregori, Carlos Iván (1986). *Ayacucho, raíces de una crisis*. Ayacucho: Instituto de Estudios Regionales José María Arguedas.
- Degregori, Carlos Iván (1990). *El surgimiento de Sendero Luminoso, 1969-1979*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Díaz Martínez, Antonio (1985). *Ayacucho: hambre y esperanza*. Lima: Mosca Azul.
- Diez Hurtado, Alejandro (2003). *Élites y poderes locales: sociedades regionales ante la descentralización*. Lima: Ministerio Británico para el Desarrollo Internacional.
- Encinas, José Antonio (1913). *La educación. Su función social en el Perú en el problema de la nacionalización*. Tesis de Bachillerato, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima: Imprenta Peruana.
- Gade, Daniel (2006). Albert A. Giesecke (1883-1968): Philadelphian in the Land of the Incas. *Expedition*, 48(3), 27-32. <http://www.penn.museum/documents/publications/expedition/PDFs/48-3/Gade.pdf>

- Galdo Gutiérrez, Virgilio (1992). *Ayacucho: conflictos y pobreza, historia regional (siglos XVI-XIX)*. Ayacucho: Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH).
- Galván, Luis Enrique (1958). *La Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga 1677-1958*. Lima: T. Scheuch.
- Gamarra, Jeffrey (s/f). *Trayectorias de vida y relaciones intergeneracionales en la educación superior: la Universidad de Huamanga 1959-2006*. Proyecto Hatun Ñan UNSCH. siep.org.pe/archivos/up/57.doc
- Gamarra, Jeffrey (2012). *Movadef y la Universidad de Huamanga*. <http://es.scribd.com/doc/79788180/Jefrey-Gamarra-Movadef-y-la-Universidad-de-Huamanga>
- Giesecke, Albert A. (1911). *Public Instruction in Peru*. Filadelfia: American Academy of Political and Social Sciences.
- Giesecke, Albert A. (1913). Memoria del señor rector de la Universidad del Cusco correspondiente al año académico de 1913. *Revista Universitaria*, 7(7), 35-47.
- González Carré, Enrique (1991). *Efraín Morote Best: ciencia y compromiso*. <http://miguel.guz-man.free.fr/Runapacha/efrainmorote.htm>
- Guzmán, Abimael (1973). «De A. Guzmán al señor ingeniero José Díaz Flores». Lima, 8 de mayo [carta mecanografiada inédita].
- Janampa, Tycho (2010). ¿Universidad de Huamanga al servicio de la región? <http://www.noticiasser.pe/26/05/2010/retablo/%C2%BFuniversidad-de-huamanga-al-servicio-de-la-region>
- Lacacta Suni, Julián Roger (2011). Mercantilismo en la educación puneña. *Los Andes*, 13 de junio. <http://www.losandes.com.pe/Opinion/20110613/51131.html>
- Lynch, Nicolás (1979). La polémica del indigenismo y los orígenes del comunismo en el Cusco. *Crítica Andina*, 3, 5-46.
- Lynch, Nicolás (1990). *Los jóvenes rojos de San Marcos: el radicalismo universitario de los años setenta*. Lima: El zorro de abajo.

- Mariátegui, José Carlos (1994). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. En *Mariátegui total*. Volumen I. Lima: Amauta.
- Morote Best, Efraín (1955). La Universidad de San Cristóbal de Huamanga reabrirá sus puertas. *Tradición*. Revista Peruana de Cultura, 7(16-18), 106-107 [publicado originalmente el 13 de mayo de 1955 en *El Comercio*].
- Pérez Fuentes, Eder (2011). El poder detrás del trono. Vida y obra de quiénes manejan a Mauricio Rodríguez. Conozca a los personajes que toman las decisiones más importantes. *Los Andes*, 31 de enero. <http://www.losandes.com.pe/Politica/20110131/45862.html>
- Rénique, José Luis (1980). El Centro Científico del Cusco, 1897-1907. *Histórica*, 4(1), 41-52.
- Rénique, José Luis (1991). *Los sueños de la sierra: Cusco en el siglo XX*. Lima: Centro Peruano de Estudios Sociales (CEPES).
- Robles Ortiz, Elmer (2006). Origen de las universidades más antiguas del Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 35-48.
- Romero, Fernando (1959). *Discurso-memoria pronunciado por el rector de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga en la ceremonia de reapertura de dicha universidad, en Ayacucho, el 3 de julio de 1959*. Ayacucho: Politécnico Nacional José Pardo.
- Sala i Vila, Núria (2001). *Selva y Andes: Ayacucho (1780-1929) historia de una región en la encrucijada*. Madrid: Instituto de Historia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Sánchez, Luis Alberto (1985). Informe al Claustro Pleno, del 4 de julio de 1961. En *La universidad no es una isla: un prólogo, un estudio, un plan, tres discursos* (pp. 214-237). Lima: Okura.
- Sandoval López, Pablo (2002). *Modernización, democracia y violencia política en las universidades peruanas (1950-1995)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Sandoval López, Pablo (2005). *Radicalismo estudiantil y los orígenes de la universidad clasista popular*. Lima: IEP.

- Serrano, Sol (1994). *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Super, John (1994). History, Indians, and University Reform in Cusco. *The Historian*, 56(2), 325-338.
- Supo, Felipe (2011). UNA-Puno: ¿Resignada a convivir el lecho de la mediocridad? *Los Andes*, 27 de febrero. <http://www.losandes.com.pe/Sociedad/20110227/46830.html>
- Tamayo Herrera, José (1980). *Historia social e indigenismo en el Altiplano*. Lima: Treintaitrés.
- Tamayo Herrera, José (1981). *Historia social del Cusco republicano*. Lima: Universo.
- Tello, Julio C. (1928). La Reforma de la Universidad Mayor de San Marcos. *Mercurio Peruano*, 17(116), 128-138.
- Ugarte, César Antonio (1916). *Las Universidades Menores*. Tesis de doctorado en Letras, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima: Imprenta del Centro Editorial.
- Valcárcel, Luis E. (1981). *Memorias*. Lima: IEP.
- Valencia, Hugo Hernán (2011). UNAJ fue convertida en feudo de Ramón Serruto y sus cómplices. 14 de julio. *Los Andes*, 14 de julio. <http://www.losandes.com.pe/Nacional/20110714/52473.html>
- Vásquez Gonzáles, José María (2000). *Huamanga: una historia para meditar. Aproximación a la historia regional*. Huancayo: Diseño Gráfico.
- Villarán, Manuel Vicente (1922 [1900]). Las profesiones liberales en el Perú. Discurso pronunciado en la apertura del año universitario de 1900. En *Estudios sobre educación nacional* (pp. 4-33) Lima: Librería e Imprenta Gil.
- Zapata Velasco, Antonio y otros (2008). *Historia y cultura de Ayacucho*. Lima: UNICEF-IEP.
- Zea Olivera, Zenaida (2011). Venganza y jugosos sueldos por servicios en UNAJ. *Los Andes*, 15 de julio. <http://www.losandes.com.pe/Sociedad/20110716/52569.html>

CORRIENTES PEDAGÓGICAS E IDENTIDAD NACIONAL

UNA APROXIMACIÓN A LA PEDAGOGÍA REPUBLICANA DEL PARTIDO CIVIL

Carmen Mc Evoy

Sewanee: The University of the South

Entre 1872 y 1876 la educación se convirtió en el instrumento utilizado por el Estado para formar, disciplinar y socializar al ciudadano de «la República Práctica»¹. La promoción de la educación cívica que se manifiesta en la promulgación de la Ley de Instrucción, en la Ley Orgánica de Municipalidades y en la refundación de la Guardia Nacional, coincidió con las expectativas de un sector social emergente. Este grupo, pequeño en número pero importante en visibilidad política, comprendió que el proyecto educativo, el modelo de autogobierno municipal y la refundación de la Guardia Nacional podían brindar grandes posibilidades para una anhelada movilidad social. La educación podía colaborar, además, en la instauración del «orden y el progreso» en centenares de comunidades desperdigadas a lo largo y ancho de la República.

¹ En este artículo discuto algunas ideas y argumentos que he desarrollado a lo largo de varios años (Mc Evoy, 1991, 1997, 1999, 2003, 2004 y 2007).

LOS ANTECEDENTES

En el «Manifiesto» que Manuel Pardo envió a miles de sus partidarios en vísperas de las elecciones primarias del 15 de octubre de 1871, afloran las líneas maestras de la ideología civilista, cuya expresión más acabada fue el proyecto educativo que analizaremos en este artículo. Escuchemos al candidato a la presidencia de la República:

Conciudadanos. Se acerca el momento en que la República entera en el mismo día y en la misma hora, va a expresar su opinión soberana sobre los destinos del Perú. Cada ciudadano tiene su parte en esta función augusta [y] debe cumplirla como se cumple un gran deber, con la convicción de lo que se hace; con la fe en los principios que se sostienen, con la ayuda del derecho que nos apoya, con la esperanza del triunfo que nos corresponde (2004d, p. 397).

Pardo opinaba que el desempeño de ese «sacerdocio» traía consigo obligaciones y derechos. En breve, la lección del ejercicio práctico de la ciudadanía significaba respetar el derecho ajeno y hacer respetar el propio. Esta consigna, opinaba, debía ser la base de toda «sociedad civilizada».

Uno de los aportes más importantes de la Sociedad Independencia Electoral (SIE), base del Partido Civil, fue forzar a los peruanos a reflexionar públicamente en torno al valor del voto y a la importancia que «el libre ejercicio del sufragio popular» debía tener para la consolidación del orden republicano. Así, la SIE se propuso modernizar la esfera pública, la que se percibió como un lugar donde la participación política era significativa por los valores y símbolos republicanos que allí podían generarse. En un escenario electoral donde las relaciones políticas habían llegado a un nivel de mercantilización alarmante, donde la rapidez de los acontecimientos había abolido el relato y triturado las ideas y donde se había suspendido la condiciones mismas de las diferencias civilizadas (verdad/mentira, civil/militar, guerra/paz),

una de las tareas más urgentes de Pardo (1834-1878) y sus seguidores fue dotar de sentido a las palabras.

La ideología de la SIE tuvo dos objetivos principales: el rescate del republicanismo y la resignificación de su vocabulario. Esto nos permite comprender la metáfora que fue el eslogan de la campaña: «La República Práctica-La República de la Verdad». Este juego de palabras intentó explicar de manera simple no solo la intencionalidad política y económica que movía a los miembros de la SIE, sino la existencia de un imperativo moral —la búsqueda de la verdad— en un mundo construido sobre la corrupción y la mentira. Así, el nudo gordiano que debía cortarse en 1872 no era en esencia exclusivamente político. La compleja empresa histórica, además de filosófica, en la que se embarcaron Pardo y sus seguidores consistió, de acuerdo con el candidato, en «el triunfo de una sociedad sobre su pasado: el de un pueblo sobre sí mismo».

En este pasado, que se percibió como nefasto, Lima, «la capital de la República, la ciudad más populosa del Pacífico, la reina de la opinión nacional», una ciudad «culta e ilustrada», se había visto despojada sistemáticamente de su representación por unos cuantos «escamoteadores del sufragio». Era obvio que lo que Pardo se propuso fue darle a la capital peruana una hegemonía política e ideológica que a partir de la Independencia empezó a serle esquiva.

Uno de los conceptos más relevantes en la discusión pública de 1871-1872 fue el de *ciudadanía*, cuya polisemia, es decir, el enriquecimiento excesivo de significado, había determinado que dicho concepto fuera perdiendo su valor original. En el discurso pronunciado como cierre de la campaña, Pardo recordaba «aquellas escenas tenebrosas en que se preparaba una solución violenta al problema de la elección popular; precisamente por aquellos individuos que frecuentemente carecían aún de las cualidades que las leyes [prescribían] para el ejercicio del sufragio» (2004c, p. 384). Si recordamos que la falsificación

del voto era la característica principal de la cultura electoral guanera, resulta obvio que muchos de los participantes en las elecciones presidenciales y congresales no cumplieran con los requisitos para ingresar en la «sociedad republicana» avizorada por Pardo.

La República, al igual que cualquier otro conglomerado asociativo de tipo burgués, tenía un estatuto y requisitos de membresía (saber leer o escribir, ser jefes de taller, tener una propiedad rural o pagar alguna contribución al Tesoro Público) que, obviamente, no se estaban cumpliendo. La indiferencia de «los hombres laboriosos» —los verdaderos socios de la República según Pardo— determinó que el sistema político peruano estuviera en manos de «minorías insignificantes» conformadas por «las oligarquías engendradas por las revoluciones» —así como por sus clientelas y la plebe—, cuyo mecanismo para obtener el poder se caracterizaba por «las violencias del lenguaje y de los hechos». Pardo advertía a sus partidarios no caer en las provocaciones de los que las producían, ya que el objetivo fundamental de sus adversarios era sacar a la SIE del «terreno de la ley», donde el candidato civilista creía radicaba su poderío.

La pedagogía republicana fue un elemento fundamental de la campaña de 1872. Ello se refleja en la temática de cada uno de los discursos pronunciados por Pardo entre abril de 1871 y marzo de 1872. Es importante anotar que estos discursos circularon a lo largo y ancho del territorio nacional, no solo porque fueron publicados en los periódicos limeños y provincianos, sino porque se repartían de manera sistemática entre sus seguidores. En el caso de Arequipa, por ejemplo, la activista barrial Hipólita Gutiérrez se encargó de publicarlos en una imprenta de su ciudad y luego los distribuyó. Manuel Hurtado cumplió igual misión en Chachapoyas. Todo esto muestra que la ideología civilista no se circunscribió a la dirigencia; esta se propuso conquistar también «las mentes y los corazones» de todos los partidarios.

Se «ha fundado una escuela política», señaló Pardo al asumir la presidencia del Colegio Electoral el 16 de noviembre de 1871, «se ha iniciado al pueblo en los misterios del gobierno propio [...] para que la voluntad de cada ciudadano sea debidamente utilizada en la fuerza motriz que da impulso a la nación» (2004e, p. 402). Esta «revolución política» en ideas y costumbres tenía un estilo diametralmente opuesto a las revueltas, las que conocían tan bien los peruanos. El cambio al que Pardo se refería, y cuyo objeto era «la realización de la República», no se había originado «en los cuerpos de guardia de los cuarteles», sino que se venía realizando «en los corazones y en las ideas de los pueblos». La «práctica de la vida republicana» necesitaba de virtudes muy opuestas a las tradicionales: «la paciencia de la firmeza, la moderación de la fuerza, el empeño de la razón». Estos eran, de acuerdo con Pardo, los «baluartes necesarios para poner al abrigo en crisis pasajeras las libertades y los derechos de los pueblos» (2004e, p. 404). Las bases ideológicas del proceso de construcción estatal en el que se embarcaría posteriormente el civilismo, lo que le demandó un proyecto cultural, fueron definiéndose en la campaña electoral de 1872 e incluso pueden rastrearse en los escritos de su líder en la *Revista de Lima*.

Un tema que, sin lugar a dudas, ocupó el interés, el tiempo y las energías del candidato de la SIE fue la construcción de una República Práctica para el Perú de la era posguano. Trabajos recientes han abordado el nacionalismo económico y la vertiente integracionista que exhibió su pensamiento. Con respecto a su apuesta ferrocarrilera, Paul Gootenberg ha analizado el interés que el joven Pardo mostró por la integración nacional y por el desarrollo industrial regional. Así, su proyecto del ferrocarril transandino empieza a ser percibido como una suerte de punto de encuentro entre Lima y las provincias. Sin embargo, los nexos propuestos por el hábil político limeño no se circunscribieron a aspectos meramente económicos. La manera como fue organizada la campaña electoral que estamos estudiando es una prueba irrefutable

de la proyección nacional que tuvo la SIE. Un aspecto poco explorado del pensamiento pardiano es el de las dimensiones culturales de su modelo civilizador. Cristina Rojas ha señalado el hecho de que en la Hispanoamérica decimonónica «el deseo de civilización» fue incluso más fuerte que el de acumular dinero (2002). En otros países de la región —Argentina es el caso más paradigmático—, sectores sociales similares a los representados por Pardo asumieron la tarea de completar el proyecto civilizador de Occidente.

Dentro de un marco conceptual en el que el nivel de civilización era el termómetro que determinaba la posición de las burguesías periféricas en el concierto de naciones es posible entender la necesidad apremiante que aquellas tuvieron por incorporarse al mundo civilizado. En el artículo titulado «La Sociedad de Beneficencia de Lima», Pardo señalaba que la construcción de un «edificio para dementes» en el Cercado de Lima era, «para el extranjero» que visitaba la ciudad capital, un testimonio de que en el Perú no eran completamente ignoradas las obligaciones que se imponían a las «naciones civilizadas» (2004a, p. 19), tema al que retornó en un artículo posterior: «Algo sobre el Proyecto de Código Penal: vagancia» (2004b). En este, y haciendo gala de una «discusión ilustrada y científica», abordó el tema del disciplinamiento social —presente en ese gran gesto político que fue el desfile a Acho—, al que consideró como un elemento crucial dentro del esquema civilizador europeo. Después de hacer un recuento pormenorizado de la manera cómo Occidente había castigado la vagancia a lo largo de la historia, el escritor observó que el «legislador» peruano no podía «mirar en el vago sino al ciudadano degradado» (2004b, p. 193). Así, ante «el delito consumado por una parte de la sociedad contra la mayoría de ella», el cual «atentaba contra el progreso material y moral de la nación» (p. 192), el «mundo civilizado» debía reaccionar con fuerza castigando penalmente a los vagos, es decir, a aquellos «defraudadores» de los «esfuerzos y sacrificios» de los que trabajaban.

El régimen de representación en la obra del civilismo, encarnado en el pensamiento de Pardo, es tributario de esa gran narrativa europea cuyo núcleo central fue el deseo de civilización. Dentro de la propuesta civilista, la integración del Perú al mundo desarrollado pasaba por una transformación de las mentalidades, la que estaba determinada por el acercamiento al mundo de las instituciones, la ciencia, la ley y el orden, y el alejamiento de la anarquía, la especulación, el caos y la retórica sin contenido. Para concretar estos objetivos la educación era un instrumento fundamental.

POLÍTICA EDUCATIVA DEL PRIMER CIVILISMO

Luego de que el civilismo asumiera el poder, una de las tareas fundamentales de la dirigencia fue la de la consolidación ideológica. El fortalecimiento de un poder simbólico capaz de capturar y dominar la mente de los simpatizantes fue esencial para la forja del republicanismo pragmático defendido durante la campaña electoral. Es dentro del contexto anterior que una obra como la publicada en 1874, *Catecismo civil de los deberes y derechos del ciudadano*, texto oficial de la Secretaría de Educación para las escuelas primarias del país, adquiere su pleno significado. La pequeña obra de divulgación popular, traducción de un texto que el autor, Aníbal Chiarolanza, escribió años antes en su país de origen, Italia, fue adaptado a la Constitución del Perú, sintetizando de manera ecléctica civismo y prácticas religiosas². La organización del manual, a través de un sistema de preguntas y respuestas, colaboraba en la memorización y repetición constante de los principales temas que intentaban relevarse. Tópicos determinantes a los ideales

² En la dedicatoria del autor se lee: «Niños y niñas: escuchad por medio de nuestros superiores y maestros, la palabra de Dios y los mandamientos de su ley, que son a la vez la palabra de religión y civilización; dos amores que debéis tener siempre abrigados en la mente y corazón, como norma de la vida» (Chiarolanza, 1874).

del gobierno como: sociedad civil, República y comportamiento cívico, eran tratados de manera clara y didáctica. La sociedad civil, organización «racional» por excelencia, era priorizada como el único elemento capaz de lograr «seguridad, civilización y felicidad común». La República, por otro lado, era vista como la «inteligencia» dirigiendo al gobierno, y la revolución, «criminal y fatal», una situación que debía, a todo trance evitarse. La alternativa política propuesta por el catecismo era la asociación y discusión, cuya finalidad resultaba en la formación de la «opinión pública». Esta tenía como meta fundamental convencer al gobierno, por medio de la representación nacional, de la necesidad de llevar a cabo, por la vía legal, los cambios requeridos por la ciudadanía (1874, pp. 9-14).

La construcción de una identidad colectiva cohesionada fue otra de las metas perseguidas por el texto escolar preparado por Chiarolanza. Aquella era definida como «la patria», un «tipo especial de parentesco entre individuos de un mismo país, de una misma lengua y estirpe». El sacrificio por este concepto, que era abstracto y además englobaba a un colectivo social, en el que no figuraban los indios, era, después del «sacrificio cristiano», la actitud más «bella y gloriosa». La patria poseía dos dimensiones en el mundo real: la municipal y la nacional. La primera era el lugar del nacimiento del individuo y la segunda, la reunión de habitantes de poblaciones diversas, gobernadas por una misma ley y administración. Respecto a la patria municipal existían una serie de obligaciones referidas principalmente al respeto a la autoridad, deberes de defensa y contribución material. La patria nacional expandía a un nivel mayor las características anteriores y añadía «el amor a la independencia de cualquier dominación extranjera». El libro culminaba su labor de concientización ideológica con la presentación de una serie de conmemoraciones cívicas importantes que debían de ser contempladas. Entre las mismas se relevaban: el Descubrimiento de América, la Muerte de Atahualpa, el Establecimiento del Virreinato del Perú,

la Batalla de Ayacucho, el Combate del 2 de Mayo y el Triunfo de la Candidatura Civil (1874, pp. 39 y ss.)³.

La irradiación de la ideología «ciudadana» no se circunscribió, sin embargo, solo a las zonas urbanas. La resolución suprema del 13 de marzo de 1874 dictaminó que la *Gramática y Diccionario Español-Quechua Quechua-Español*, compuesto por José D. Anchorena, tuviera difusión nacional. Para lo mismo, el Estado asumió por cuenta propia una impresión de mil ejemplares para ser distribuidos a lo largo de todo el Perú. Es probable que una obra como la anterior haya tenido como finalidad capacitar a los profesores en la tarea de traducir el mensaje ideológico del civilismo a los peruanos quechuahablantes.

Los anhelos de la administración civilista no eran una novedad. Numerosos núcleos intelectuales de adherentes, limeños y provincianos, habían sido parte de las ideas y esfuerzos de reforma educativa que desde mediados de la década de 1840 en adelante circulaban por el país. Conformado principalmente por profesores universitarios y de colegios, limeños y provincianos, ese grupo de interés había visto fortalecidas sus expectativas por la revolucionaria Ley de Instrucción de 1855, elaborada durante el cogobierno del general Castilla y La Convención. En aquel experimento fallido, los liberales desempeñaron un rol fundamental. La ley, aprobada por el gobierno de Castilla, no solo fomentó «la unidad de pensamiento nacional y los buenos estudios», sino que dictaminó la profesionalización de la tarea educativa y la institucionalización del patronazgo estatal hacia la misma (Regal, 1968, pp. 83-94).

La red ideológica del Partido Civil contó entre sus más estrechos colaboradores a muchos de los maestros que participaron activamente en los esfuerzos de reforma educativa auspiciados por la legislación

³ Otro texto escolar: Enrique Benites, 1873. *Curso de Historia del Perú para el colegio peruano*. Lima: Imprenta del Estado, editado durante los años de la gestión civil, por un miembro de la Comisión Consultiva de Instrucción Popular, culminaba, también, su narrativa histórica con la proclamación de Pardo como «presidente Constitucional del Perú».

convencionalista. Para la década de 1860, un grupo importante de aquellos educadores comenzaron a tomar conciencia de la instrumentalización política de sus pedidos por parte de los sucesivos gobiernos militares y de cómo la crisis del modelo guanero ponía en peligro sus expectativas de mejora social. En efecto, la queja más común entre los círculos reformistas magisteriales giró en torno a la dependencia de la instrucción frente a los poderes políticos locales, principalmente el de los subprefectos. Dicha dependencia había sido puesta en evidencia por José Simeón Tejeda, durante su breve gestión en la Secretaría de Culto e Instrucción en 1865. Tejeda demandó una mayor autonomía magisterial «a fin de evitar los defectos y morosidades de un sistema excesivamente centralizado» (Villarán, 1913, p. 553).

El pensamiento de Tejeda, uno de los liberales convencionalistas que se asoció al proyecto del Partido Civil, tendió a propiciar el desarrollo de la iniciativa y la acción del profesorado local, bajo la autoridad del gobierno central. Es probable que la anterior promesa de relativa autonomía magisterial, junto con posibilidades de mejoras materiales concretas, haya precipitado la adhesión de las principales autoridades y profesores de los colegios departamentales a la causa civil⁴. Maestros como Manuel Hermenegildo del Río, rector del Colegio de la Libertad de Huaraz; Francisco García Calderón y Ambrosio Cateriano, profesores del Colegio de la Independencia Americana de Arequipa; Epifanio Serpa, Agustín Pasapera y Andrés Trujillo, rectores del Colegio San Ramón de Ayacucho; Juan Manuel Arbaiza, rector y profesor de Filosofía y Literatura en el Colegio San Ramón de Cajamarca; Mariano Espinoza y Ramón Echegaray, profesores del Colegio de Ciencias y Artes del Cusco; Luis Mesones, director del Colegio San Luis Gonzaga de Ica; Romualdo Barreto, vicerrector del Colegio Santa Isabel de Huancayo; Pedro Martín Olivos, profesor del Colegio San Juan de La Libertad,

⁴ De que las promesas a los maestros no fueron defraudadas por el gobierno nos da cuenta el importante incremento de los gastos de educación durante el régimen civilista (Tantaleán, 1983, p. 201).

y José María Vereau, rector del Colegio San Nicolás de La Libertad, se constituyeron en la vanguardia ideológica provinciana que mantuvo vivo el antiguo ideal de la educación nacional. Este podría lograrse mediante la alianza con un aliado estratégico, el Partido Civil (Regal, 1968, pp. 121-148).

Los núcleos magisteriales provincianos junto con importantes círculos intelectuales limeños, cohesionados políticamente en el Club Universitario, ejercieron, junto con el Estado, la tarea de hacer realidad la novedosa, pero constantemente fracasada, Ley de Instrucción de 1855. La misma reformulada, debido a los vaivenes políticos, a través de decenas de decretos, era, según las palabras de un experto en la materia, un «grotesco, informe y sucio edificio» (Pasapera, s/f, citado en Villarán, 1913, p. 557). El Reglamento de Instrucción de 1876, dictado por el gobierno de Pardo, constituyó un importante esfuerzo por subsanar la fracasada y a la vez anhelada reforma educativa. La contratación, por parte del Estado, de un plantel estable de maestros calificados, nacionales y extranjeros, junto con la fundación de las escuelas de ingenieros civiles y de minas, de agricultura y de ciencias políticas y administrativas, además del incondicional apoyo, mediante la imprenta estatal, a decenas de publicaciones especializadas en temas relacionados con la educación, no solo dignificaron la tarea magisterial, sino que permitieron cooptar y canalizar las energías dispersas de muchos intelectuales nacionales⁵.

⁵ La imprenta del Estado publicó durante los años de la gestión civilista: *El Perú de Antonio Raimondi, Dos años en el Perú* del viajero Thomas Hutchinson, el *Diccionario geográfico del Perú* de Mariano Felipe Paz Soldán, los textos de carácter jurídico e internacional de Paul Pradier-Fodéré, los documentos históricos y literarios del Perú del coronel Manuel Odriozola, el *Diccionario de la legislación peruana* de Manuel Atanasio Fuentes, *Los ferrocarriles del Perú* de Simón Camacho, *La demarcación política del Perú* de Agustín la Rosa y Toro, y una gran número de traducciones de libros referentes a la instrucción como los de Clément y Hipeau. Como periódicos se editaron también, aparte de *El Peruano: La Gaceta Médica, La Gaceta Judicial y La Revista de Agricultura* (San Cristóval, 1945, pp. 127-128).

JOSÉ ARNALDO MÁRQUEZ Y LA EDUCACIÓN POPULAR

Con el patrocinio de Henry Meiggs y el apoyo incondicional del gobierno de Pardo, José Arnaldo Márquez se concentró en la divulgación del conocimiento educativo a través de *El Educador Popular*, periódico de corte pedagógico fundado en Nueva York el 15 de mayo de 1873⁶. Desde sus páginas, su fundador se propuso introducir nuevas técnicas educativas, las que tenían por objeto promover una profunda revolución cultural en el magisterio peruano. El periódico publicó traducciones de importantes obras pedagógicas que no llegaban al Perú; asimismo reprodujo nociones sobre los principales idiomas extranjeros, manuales con lecciones de Moigor, Marcel, James, Piles, Wickerhantz, cuentos morales de Schmidt, mitología para niños de Fernán Caballero, parábolas alemanas, narraciones bíblicas, máximas de Martínez de la Rosa, entre otros textos más (González, 1915, p. 39).

Márquez, quien es uno de los primeros intelectuales que utilizó las páginas de un periódico editado en el extranjero para promover el desarrollo de la cultura educativa en el Perú, ha sido considerado como un precursor de los estudios pedagógicos. Su amplio conocimiento en ese campo se nutrió de la experiencia adquirida como profesor en Inglaterra, Cuba, Argentina y Chile, en donde fundó el Instituto de Valparaíso. La gran competencia del discípulo de Bartolomé Herrera respecto a temas educativos estuvo también relacionada con su acceso, por su dominio de varios idiomas, a material didáctico europeo y norteamericano. Esto en un momento en que la educación empezaba a ser percibida como una ciencia tanto a nivel teórico como metodológico.

⁶ El periódico decía en su primera página: «*El Educador Popular*. Periódico dedicado a la difusión de la instrucción primaria y secundaria. Publicado bajo la protección del Sr. D. Manuel Pardo, presidente de la República del Perú. Fundador: J. A. Márquez. Director y editor: N. Ponce de León. Administrador: N. Cisneros (Impreso en Nueva York en la librería de N. Ponce de León)». El periódico era bisemanal, de dieciséis páginas cada número. Sus colecciones se dividían en cuatro tomos al año con un índice en cada uno de ellos.

La empresa educativa de Márquez, en la que combinó los intereses del empresario con los del intermediario cultural, coincidió con el surgimiento del civilismo como opción político-ideológica en el Perú. Así, una nueva alianza con el poder, esta vez con la administración reformista de Manuel Pardo, colocó a Márquez en el epicentro de la producción cultural peruana. Dentro de ese contexto y con el apoyo de capital público y privado, reformuló y puso en circulación, a través de *El Educador Popular*, un modelo cultural cuyas nociones básicas, el método inductivo por ejemplo, le serán procurados del campo intelectual norteamericano y europeo⁷.

El quehacer intelectual de Márquez no se circunscribió a la mera intermediación cultural y a la transferencia de tecnología educativa foránea. En 1874, con la finalidad de defender las capacidades productivas de la República y denunciar los vicios económicos del modelo mono exportador guanero, el escritor participó, desde las páginas del periódico *El Trabajo*, en la esfera pública limeña. En esa oportunidad los artesanos fueron el foco de sus baterías intelectuales. Dentro de la misma tendencia exhibida en *El Educador Popular*, el periódico *El Trabajo* se convirtió en una faja trasmisora de cultura republicana. Elementos básicos de educación técnica e industrial, junto con interesantes sugerencias respecto a la necesidad de establecer en Lima un banco industrial de corte cooperativo, capaz de paliar la crisis económica de los «productores nacionales», son algunos de los aportes de Márquez a la discusión en torno a lo que se ha dado en llamar el «desarrollismo peruano» del siglo XIX (Gootenberg, 1993).

⁷ González Elejalde señala que Márquez durante una de sus estadias en los Estados Unidos (1872-1874) escribió cinco *Series de instrucción primaria*. Estas eran *El alfabeto* (un intento de traducir en Hispanoamérica el método estadounidense); *Sílabas y palabras* (un manual para enseñar a leer que partía de la construcción gradual de las sílabas); *Geografía, Historia Universal e Historia de América* (escrita por el peruano Luis F. Mantilla) y *Manual de la escuela* (una guía dirigida a los maestros para la enseñanza de la educación del cuerpo, nociones de lógica y metafísica, las distintas etapas en la vida del hombre y nociones básicas sobre gobierno y educación) (1915, pp. 40-41).

Las causas progresistas (el trabajo de las mujeres, de los minusválidos y la prestación de servicios sociales para los trabajadores) fueron defendidas desde las páginas de *El Trabajo*. La difusión de lecciones básicas de economía política junto con la promoción de proyectos de mecanización de la agricultura y de la explotación científica de los Andes, el apoyo a la industria pesada del acero y la defensa de una política proteccionista (capaz de resguardar al industrialismo nativo) hablan de la apuesta de Márquez por el nacionalismo económico (1993, pp. 76, 105, 150, 158, 160-163). Este nacionalismo, en suma, debía de asociar trabajo y tecnología⁸.

UNIVERSIDAD, BUROCRACIA Y PROYECTO NACIONAL

La profesionalización de las burocracias estatales fue otra de las preocupaciones del Estado civilista. En su afán de colaborar en la formación del «servidor moderno del Estado», la administración Pardo creó, en la Universidad de San Marcos, por decreto del 7 de abril de 1875, la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas, dotándola, para su organización y mantenimiento, con un presupuesto anual de 25 000 soles. La contratación del prestigioso intelectual francés Paul Pradier-Fodéré como director de la escuela evidenció las tendencias innovadoras de la élite gobernante. El «infatigable obrero de la civilización», Pradier-Fodéré,

⁸ El aporte de Kramnick a la discusión sobre los orígenes de la burguesía inglesa es el habernos recordado un aspecto poco estudiado del liberalismo, su renovada perspectiva frente al ocio y al trabajo. En especial lo que este cambio mental significó en el futuro diseño político de la sociedad. En el mundo del trabajo cada uno es su propio autor. Una autoría que no pasa por una experiencia estéril en el universo de las doctrinas huecas, sino por una participación activa en el campo de las realidades económicas. La individualidad se convierte, así, en una cualidad siendo el trabajo su examen concreto y la propiedad, que de él se deriva, una extensión material del ser. Esta ideología económica y social del liberalismo, que tiene como eje al trabajo, es a la que Márquez se adscribe en el periódico *El Trabajo*. Para los aspectos teóricos de la discusión ver Kramnick (1990).

figura intelectual consagrada internacionalmente, poseía un prestigio magisterial que había trascendido las fronteras francesas y varias de sus obras escritas circulaban entre los lectores peruanos (Martín, 1949, p. 6). El objetivo principal de la facultad, dirigida por él fue la generalización del derecho en sus diversas especialidades (1949, pp. 9-10; Mc Evoy, 1991, p. 95). La política, de esta manera, se convirtió en una cuestión de abogados profesionales altamente especializados y promocionados mediante el patronazgo estatal. Con lo anterior se propició el desarrollo de una burocracia calificada, opuesta, en esencia, a las burocracias de favor de los regímenes previos.

Los abogados, custodios tradicionales de la ley, serían los encargados, bajo la mirada atenta de Pradier-Fodéré, de forjar el concepto abstracto de soberanía y poder que a su turno permitiría la forja del «ciudadano republicano». Aquellos, arquitectos en «la alta y fría esfera de las ideas», tendrían la misión de colaborar en el dictado de «leyes justas y útiles» que terminarían con el reinado de «las pasiones ardientes» (Pardo, 2004f, p. 481).

Los alumnos, egresados de la Facultad, pusieron de manifiesto, en la calidad de sus trabajos y en lo intenso de sus labores académicas, la valoración que se daba en la nueva administración al mérito personal y al estudio. Fue, justamente, por la calidad académica de sus egresados que en sus casi 50 años de existencia la Facultad nutrió con sus especialistas al aparato estatal peruano⁹. El estatus dentro de la nueva visión cívica estuvo irremisiblemente unido a la educación. El sofisticado edificio educativo del civilismo, coronado por su piedra más preciosa, la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas, propició la reproducción

⁹ Un acercamiento a los temas de las tesis de los egresados de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas puede proveer una aproximación al clima ideológico que gobernaba dicha facultad. Dentro de las mismas cabe señalar las relacionadas a problemas de centralización y descentralización política, reforma municipal, pauperismo, sufragio, fundamento y desarrollo de la propiedad, deberes principales de los agentes diplomáticos, unificación de las legislaciones, entre otras (Martín, 1949, pp. 29-48).

del régimen. En aquel descansaron sus esperanzas de autoperpetuación y también descansaron muchas de sus contradicciones.

Si bien es cierto que la educación masiva, promocionada por la administración civil, prometió un paraíso democrático de conocimiento y libertad, hubo una clara jerarquización y diferenciación entre las múltiples esferas del «campo intelectual» civilista¹⁰. En el mismo, diferentes agentes con desiguales dosis de poder (maestros de escuela provincianos, artesanos asistentes a las Escuela de Artes y Oficios, profesores universitarios provincianos y limeños, escritores de textos escolares, académicos educados en el extranjero y cercanos a las altas esferas del gobierno, catedráticos de la Facultad de Ciencias Políticas, etcétera) compitieron por establecer lo culturalmente legítimo. El estudio de la dinámica interna de aquella disputa, que rebaza obviamente el campo de este estudio, posibilitaría evidenciar la reproducción en el nivel de lo simbólico, del modelo político, «policlasista-jerarquizado», implementado por el Partido Civil.

La evidente hegemonización de la educación universitaria, puesta de manifiesto en la posición privilegiada de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas, muestra cómo el sistema educacional, que emergió como producto de la dialéctica dentro del «campo intelectual» civilista, privilegió el rol dominante de los universitarios bien educados, inculcando, de esa manera, relaciones sociales diferenciadas dentro de la aparentemente democrática cultura cívica que se propició desde la campaña electoral 1871-1872.

¹⁰ Por *campo intelectual* estamos refiriéndonos al concepto acuñado por Pierre Bourdieu para denominar a la configuración o red de relaciones que se dan en el nivel de lo simbólico dentro de una sociedad. Los elementos en dicho campo no solo están relacionados unos con otros de determinada manera, sino que tienen determinado peso o autoridad. De esta manera, el campo es el lugar donde se lleva a cabo la distribución del poder cultural. Los agentes del campo son: individuos, pequeños grupos, escuelas, o disciplinas académicas. Para un análisis más detallado sobre el tema ver Bourdieu (1969, 1985; asimismo, Ringer, 1992).

Al establecer una división del trabajo entre actividades manuales e intelectuales, Escuela de Artes y Oficios para artesanos y Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas para burócratas-intelectuales, el sistema educacional peruano tendió a reproducir o a recrear la tradicional distribución de capital cultural en lugar de alterarla¹¹. Las credenciales educativas o el tipo y calidad de educación obtenida, emergieron como los nuevos patrones del capital cultural. Dentro del esquema anterior los pobres en capital económico permanecieron generalmente pobres, también, en capital cultural y social (Bourdieu, 1977, 1991). Porque, si bien es cierto que la República Práctica intentó virar sus intereses al mundo de la eficiencia promoviendo la educación técnica y manual, el control del Estado quedó, como en el pasado colonial, en manos de los «hombres cultivados». Esta contradicción pone en evidencia no solo uno de los múltiples y complejos aspectos de la urdimbre política, social, económica y mental que fue el proyecto civilista, sino que muestra la vitalidad de ese pasado jerarquizado que se intentó con alguna dosis de éxito remontar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre (1969). Intellectual Field and Creative Project. *Social Science Information*, 8(2), 89-119.
- Bourdieu, Pierre (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. En Jerome Karabel & Albert Henry Hasley (eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511). Nueva York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1985). The Genesis of the Concepts of Habitus and of Field. *Sociocriticism*, 2, 11-24.

¹¹ Reynaldo Chacaltana, vocero importante del partido, establecía la jerarquía cultural de manera clara: «La inteligencia es el elemento que dirige hoy a los pueblos por el camino de sus deberes y de su grandeza, porque la inteligencia es la fuerza motora a cuyos impulsos tiene que ceder la fuerza bruta» (*El Nacional*, 29 de noviembre de 1874).

- Bourdieu, Pierre (1991). The Production and Reproduction of Legitimate Value. En *Language and Symbolic Power* (pp. 453-465). Cambridge: Polity Press.
- Chiarolanza, Aníbal (1874). *Catecismo civil de los deberes y derechos del hombre y del ciudadano*. Lima: Imprenta del Estado.
- González Elejalde, Teodomiro (1915). *José Arnaldo Márquez: la época, su vida, sus obras*. Lima: s/e.
- Gootenberg, Paul (1993). *Imagining Development. Economic Ideas in Peru's «Fictitious Prosperity» of Guano*. Los Ángeles: California University Press.
- Kramnick, Isaac (1990). *Republicanism and Bourgeois Radicalism: Political Ideology in Late Eighteenth Century England and America*. Ithaca: Cornell University Press.
- Martín, José Carlos (1949). *Historia de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas*. Lima: Compañía de Imp. y Publicidad.
- Mc Evoy, Carmen (1991). *Un proyecto nacional en el siglo XIX: Manuel Pardo y su visión del Perú*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Mc Evoy, Carmen (1997). *La utopía republicana: ideales y realidades en la formación de la política peruana, 1871-1919*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Mc Evoy, Carmen (1999). *Forjando la nación: ensayos sobre historia republicana*. Lima-Sewanee: PUCP-Instituto Riva-Agüero-Sewanee: The University of the South.
- Mc Evoy, Carmen (2003). Mi viaje a los Estados Unidos de Norteamérica. Estudio preliminar. En José Arnaldo Márquez, *Recuerdos de viaje a los Estados Unidos de América del Norte (1857-1861)*. Lima: Fondo Editorial UNMSM.
- Mc Evoy, Carmen (2004). *Manuel Pardo. La huella republicana liberal en el Perú. Escritos fundamentales*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Mc Evoy, Carmen (2007). *Homo politicus: la política peruana y sus dilemas, 1871-1878*. Lima: IEP-Instituto Riva-Agüero-ONPE.

- Pardo, Manuel (2004a). La Sociedad de Beneficencia de Lima (1860). En Carmen Mc Evoy, *Manuel Pardo. La huella republicana liberal en el Perú. Escritos fundamentales* (pp. 184-189). Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Pardo, Manuel (2004b). Algo sobre el proyecto de Código Penal. Vagancia (1861). En Carmen Mc Evoy, *Manuel Pardo. La huella republicana liberal en el Perú. Escritos fundamentales* (pp. 190-195). Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Pardo, Manuel (2004c). Discurso en la Sociedad Independencia Electoral (mayo, 1871). En Carmen Mc Evoy, *Manuel Pardo. La huella republicana liberal en el Perú. Escritos fundamentales* (pp. 383 y ss.). Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Pardo, Manuel (2004d). Discurso en la gran asamblea reunida en la Quinta de Rivera (octubre, 1871). En Carmen Mc Evoy, *Manuel Pardo. La huella republicana liberal en el Perú. Escritos fundamentales* (pp. 397 y ss.). Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Pardo, Manuel (2004e). Discurso al asumir la presidencia del Colegio Electoral de Lima (noviembre, 1871). En Carmen Mc Evoy, *Manuel Pardo. La huella republicana liberal en el Perú. Escritos fundamentales* (pp. 401-404). Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Pardo, Manuel (2004f). Discurso al asumir la presidencia del Senado (setiembre, 1878). En Carmen Mc Evoy, *Manuel Pardo. La huella republicana liberal en el Perú. Escritos fundamentales* (pp. 481 y ss.). Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Pasapera, Agustín (s/f). Algo para una ley de instrucción. *Revista Universitaria*, 8(1), 557.
- Regal, Alberto (1968). *Castilla educador*. Lima: s/e.
- Ringer, Fritz (1992). *Field of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rojas, Cristina (2002). *Civilization and Violence: Regimes of Representation in Nineteenth-Century Colombia*. Mineápolis: University of Minnesota Press.

San Cristóval, Evaristo (1945). *Manuel Pardo y Lavalle: su vida y su obra*. Lima: Gil.

Tantaleán, Javier (1983). *Política económica-financiera y la formación del Estado: siglo XIX*. Lima: Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación (CEDEP).

Villarán, Manuel Vicente (1913). La instrucción primaria en el Perú. *Revista Universitaria*, 8(1), 313-323, 547-561.

EL INDIGENISMO PERUANO Y LA EDUCACIÓN

Antonio Zapata
Pontificia Universidad Católica del Perú

JOSÉ MARÍA ARGUEDAS COMO MAESTRO

El destacado escritor José María Arguedas desarrolló paralelamente una segunda carrera como antropólogo. A lo largo de su vida profesional, ambas disciplinas se retroalimentaron y produjeron una de las mayores obras artísticas y de reflexión fundadas en el indigenismo. Pero es mucho menos conocida la tercera rama de sus afanes: la educación. En efecto, Arguedas fue maestro de escuela a lo largo de una década. En 1939 se incorporó a la enseñanza en Sicuani y fue trasladado a Lima en 1942, donde combinó labores de aula con responsabilidades administrativas en el Ministerio, habiendo permanecido como profesor efectivo hasta que fue cesado en 1949, aunque al año siguiente fue contratado como jefe de la Sección Folklore y Bellas Artes del Ministerio de Educación. En este periodo, cuando estuvo comprometido directamente con la enseñanza escolar y el Ministerio de Educación, Arguedas analizó la problemática educativa nacional y avanzó ideas sobre la educación rural que resultan de una sorprendente modernidad. En consecuencia, el propósito de este artículo es mostrar la labor de Arguedas como educador para sostener que se trata de una temprana incursión del indigenismo en el proceso de la educación nacional.

En un artículo publicado en *Canto kechwa* de 1938, Arguedas resume su autobiografía enfatizando en los numerosos viajes de su niñez, cuando acompañaba a su padre que trabajaba como abogado itinerante. El futuro escritor, su hermano y su padre recorrieron extensamente Ayacucho, Cusco y Apurímac. De esa experiencia, unos años después, recordaría las enormes diferencias sociales que dividían al Perú. Arguedas describe el abismo social que separa a los indios de los gamonales serranos. Pero tampoco encuentra unidad entre los campesinos indígenas: distingue entre los peones de hacienda, a quienes observa tristes y resignados, y de otra parte, retrata a los indios de comunidad, que en medio de su pobreza secular mantienen su independencia y una enorme alegría vital¹.

Por su lado, al ingresar a la educación secundaria, su padre lo matriculó en un colegio de Ica, donde pudo comprobar el fuerte racismo que imperaba contra lo serrano. Se sintió humillado y le pidió a su padre que lo traslade a una escuela andina y así estudió su tercer año de secundaria en Huancayo, donde se sintió más cómodo y participó en un periódico escolar. Posteriormente, terminó su secundaria, pasando solamente exámenes en el colegio de Lima de los padres mercedarios, a quienes había conocido en Abancay. De acuerdo a sus recuerdos, ese recorrido vital por sierra y costa lo convenció de que el Perú carecía de unidad y que, por el contrario, predominaba la hostilidad entre las partes constitutivas de la nacionalidad.

A continuación, estudió en San Marcos y al terminar, después de una temporada en prisión por causas políticas, fue nombrado maestro en Sicuani, en el colegio Mateo Pumacahua. Paralelamente contrajo matrimonio con Celia Bustamante, una reconocida folklorista y animadora de la peña cultural Pancho Fierro. En Sicuani Arguedas trabajó bastante.

¹ Un conjunto significativo de escritos de Arguedas sobre la educación fueron recopilados por Sybila Arredondo de Arguedas, 1986. *Nosotros los maestros*. Lima: Horizonte.

A esa época pertenece una reflexión sistemática sobre la enseñanza del español y el quechua, así como un valioso conjunto de trabajos que impulsó con sus alumnos.

En 1939 publicó un artículo sobre la angustia del mestizo, atrapado mentalmente entre dos idiomas: español y quechua. De acuerdo a su parecer, el mestizo piensa en quechua, pero desea hablar en español, porque sabe que es el idioma del futuro. En este escrito, Arguedas propone una solución para la angustia vital del mestizo que consiste en apoderarse del español y transformarlo, modificando su sintaxis e introduciendo nuevos vocablos provenientes de las lenguas indígenas, para lograr un producto nuevo, un español renovado, capaz de expresar el alma del mestizo serrano.

Ese tema fue retomado en un artículo de 1940 que se refiere al huaino como expresión musical de la tensión idiomática que vive el mestizo andino. En este segundo artículo, Arguedas relata que se halla frente a una polémica entre quienes quieren españolizar a toda la población peruana, imponiendo dicho idioma desde la escuela, y aquellos que buscan conservar el quechua en las regiones donde es habla mayoritaria. Con respecto a este dilema, el autor se pronuncia por el español, porque constata un movimiento extenso en procura de él como idioma de la modernidad. Sostiene que el indio llegará pronto a dicho idioma, por la vía del quechua.

A partir de entonces, Arguedas escribe para sustentar un nuevo método de enseñanza para los medios rurales e indígenas. Manifestó que el niño indígena debe ser alfabetizado en su propia lengua y que posteriormente debe aprender a leer también en su idioma materno. Para ello, era indispensable, en primer lugar, producir un alfabeto estandarizado y, a continuación, escribir textos en quechua, pensados en la enseñanza de las primeras letras. Solo cuando el niño campesino hubiera empezado a leer en su propio idioma concluiría una primera etapa de la escuela rural.

A partir de entonces, podía asumirse que el estudiante rural había adquirido el hábito de la lectura y, por consiguiente, que nunca más lo abandonaría. Para leer a lo largo de la vida, es indispensable comprender bien los textos y ello solo se obtiene aprendiendo a leer primero en la propia lengua materna. Posteriormente, el aprendizaje del español sería fluido, mientras que, en caso contrario, si el niño rural era alfabetizado directamente en español, no comprendería bien la lectura y pronto olvidaría sus rudimentos.

En un artículo de 1944, Arguedas sostiene que solamente los imperios opresivos enseñan sin considerar la lengua materna de los estudiantes, puesto que tratan de cambiar las costumbres de un pueblo derrotado. Pero, esa imposición no se condice con la pedagogía moderna que busca igualdad de oportunidades entre los niños de la nación.

Por tanto, Arguedas defiende el «método cultural», que se inspira en la escuela mexicana, el cual había logrado alfabetizar a los indígenas después del triunfo de la Revolución. Relata el caso de los indios tarascos que habían aprendido el español masivamente gracias a que previamente fueron alfabetizados en su propio idioma. El futuro novelista había podido conocer la experiencia en el Congreso Indigenista de Patzcuaro, al cual asistió en 1942. Así, propone empezar por las lenguas indígenas y luego derivar en el español.

Concluye esta contribución sosteniendo que se vivía una hora urgente en el camino de la incorporación del indio a la nacionalidad. Aunque le angustiaba que los peruanos no acudieran a su cita con la historia, confiaba en que la escuela podía incorporar al indio a la nacionalidad.

Así, el análisis sobre los métodos de enseñanza del español está organizado a partir de un razonamiento previo acerca del problema nacional en el Perú. Su enseñanza remite a un problema mayor, que es construir una patria en un país tan desigual y donde las partes se ignoran. En esta época de su vida, Arguedas es optimista y piensa que una correcta manera de enseñar el español, conservando la lengua quechua, puede conllevar una mayor integración. Argumenta que la escuela es la vía

para la creación de una patria peruana madura. Por ello, le asigna un papel de primer orden a la escuela rural, porque era el vehículo para construir la nación, proceso en el cual constataba el atraso del país con respecto a la región latinoamericana.

Antes de retirarse de Sicuani, Arguedas publicó una revista titulada *Pumacahua*, en la que recogió los trabajos que había realizado con sus alumnos a lo largo de un año escolar. Esta publicación evidencia el plan de trabajo de un profesor que se había tomado muy en serio su labor. Allí se pueden encontrar análisis sociológicos sobre los pueblos de procedencia de los alumnos escritos por los mismos estudiantes. A continuación, se pasa al mundo de la imaginación y creatividad de los escolares. Así, por ejemplo, encontramos una sección de ritos y costumbres religiosas, acompañando leyendas y cuentos andinos. Igualmente, la poesía y las danzas tienen un papel y son consideradas en esta revista, la cual está redactada por los mismos estudiantes de Arguedas, quien solamente escribe la presentación y las notas.

En esta publicación, Arguedas pregunta a los alumnos su opinión sobre algunos grandes autores de la literatura peruana que habían sido leídos a lo largo del año. Se constata que un poeta tan lírico y limeño como José María Eguren había producido una fuerte impresión en los escolares de Sicuani. Inclusive se publican algunos exámenes que cumplían dos funciones: servir como modelo de preguntas para otros profesores y mostrar el razonamiento preciso de los alumnos.

A partir de 1947, Arguedas trabajó como conservador general de Folklore del Ministerio de Educación, A continuación, en 1950, fue nombrado jefe de la Sección Folklore y Bellas Artes del Ministerio. Desde esa nueva posición, el escritor siguió la contribución de las artes escénicas andinas a la enseñanza escolar.

En un artículo publicado en 1953 analiza la introducción de las danzas en la escuela andina, rescatando a los inspectores escolares de Junín, Cusco y Puno, que fomentaron la enseñanza por el arte a través del cultivo de las tradiciones coreográficas como vehículo complementario

de la enseñanza formal. Ellos habrían creado un mejor clima pedagógico, estimulando el interés del alumno por el aprendizaje y la vivencia escolar.

Inclusive, resalta otra experiencia singular de vinculación de las danzas andinas con la escuela a través de los cursos de educación física. Según su parecer, la gimnasia de inspiración europea debía hacerle espacio a las danzas tradicionales, puesto que estas requerían una elevada destreza física y fortalecían la musculatura de los jóvenes.

Además, el folklore propendía a cultivar tradiciones nacionales que reforzaban la identidad y el sentido de pertenencia. Arguedas relata en forma muy positiva la exhibición de danzas típicas organizada por los colegios en el Estadio Nacional en ocasión de las Fiestas Patrias. Le parecía que entrenaba el cuerpo y desarrollaba la noción de patria que tanto le interesó como problemática matriz de la escuela peruana.

Arguedas estudió Antropología en San Marcos a partir de 1946, aunque en forma algo intermitente, en medio de muchas otras obligaciones. Por ello, terminó su carrera en la década de 1950 y el doctorado comenzando la de 1960. A continuación, fue docente universitario y novelista por el resto de su vida. No volvería a las aulas escolares, pero siguió siendo maestro, nunca dejó de serlo. Por ello, su vida se transformó en un paradigma, fundado en la actitud vital de enseñar respetando y cultivando las tradiciones indígenas constitutivas de la nación.

EL PAPEL DE LUIS E. VALCÁRCEL (1946-1947)

El 28 de julio de 1945 se instaló el gobierno de José Luis Bustamante y Rivero, iniciando importantes cambios en la orientación en el Estado peruano, modificando la línea política imperante durante la década y media anterior. Bustamante solo permaneció tres años en el poder, luego fue derrocado por el golpe de Estado de Manuel A. Odría, quien permaneció ocho años en la conducción del gobierno, regresando a los parámetros autoritarios que habían regido el decenio de 1930 y el periodo de la Segunda Guerra Mundial. Nuestro estudio se centra

en la política educativa bajo Bustamante, registrando la profunda influencia del indigenismo liderado por su máxima figura intelectual, el antropólogo Luis E. Valcárcel.

Los 30 años posteriores a la crisis de 1929 correspondieron a la etapa final del régimen oligárquico peruano que empezó a ceder parcialmente recién en la década de 1960. A lo largo de esas décadas grises y monótonas marcadas por la represión y el autoritarismo, la única ruptura ocurrió durante los años de Bustamante (1945-1948), cuyo gobierno constituye la excepción que confirma la regla del predominio oligárquico, exportador de materias primas. Durante ese breve interregno, Valcárcel fue ministro de Educación durante catorce meses y su gestión fue paradigmática de las intenciones y proyectos del indigenismo con respecto a la educación.

Al comenzar el gobierno de Bustamante, el primer gabinete fue presidido por Rafael Belaunde, hermano de Víctor Andrés y padre de Fernando Belaunde. En ese primer consejo de ministros participó el destacado historiador Jorge Basadre conduciendo la cartera de Educación. Ese primer consejo de ministros fue muy breve y duró apenas 70 días, luego de lo cual fue reemplazado por un segundo gabinete, donde participó Valcárcel reemplazando a Basadre. Antes de analizar la labor del etnólogo cusqueño, vamos a detenernos, aunque sea brevemente, en la gestión del historiador tacneño.

En un artículo publicado en 1954, Basadre realiza un balance de su primer paso por el Ministerio, habida cuenta que durante el segundo mandato de Prado (1956-1962) volvería a ocupar la cartera. Sostiene que su preocupación esencial fue profesionalizarlo. Según su parecer, este era un ente muy empírico y sometido a los vaivenes políticos. Basadre argumenta que otras áreas del Estado, como Hacienda y Fomento, a mediados de la década de 1940 ya habían iniciado el camino de la tecnificación. Sostiene que su principal esfuerzo estuvo destinado a colocar el Ministerio de Educación en ese camino. Define cuáles funciones del Ministerio deberían estar reservadas a funcionarios de carrera,

quienes ascenderían sobre la base de una estricta meritocracia. Por otro lado, igualmente precisa cuáles serían los cargos políticos, susceptibles de ser cambiados por cada ministro.

Como conclusión de esta idea, Basadre sugiere crear una escuela de alta administración estatal para formar funcionarios de primer nivel. Recordando sus propuestas, el ex ministro de Educación razona desde el Estado en su conjunto, planteando que la meta es profesionalizar la gestión pública, a través de una institución especializada de nivel posgrado. Menciona la iniciativa de las Naciones Unidas para colaborar con el desarrollo, a través de la profesionalización de los cuadros dirigentes de los Estados.

A continuación, Basadre evoca la problemática de la educación técnica, informando que fue la impronta que buscó conferirle a su labor ministerial. Parte de dos constataciones: por un lado, el desafío demográfico, analizando los problemas específicos de Latinoamérica, el continente cuya población crecía más rápidamente a mitad de siglo XX y, por consiguiente, enfrentaba mayores retos en materia educativa.

Por otro lado, verifica la acelerada urbanización e industrialización de la región y del país. De esa segunda observación, desprende la necesidad de una educación concebida para sustentar una vigorosa transformación y modernización económica y social. Se muestra partidario de la educación técnica y seguidor del planteamiento de Manuel Vicente Villarán. Como conclusión, Basadre pondera el Instituto Politécnico que habría puesto en marcha en su breve gestión.

Por su parte, hubo bastante continuidad entre Basadre y Valcárcel. En sus *Memorias*, este último recuerda el énfasis de su gestión en modernizar la administración y la gestión económica ministerial, que en ambas gestiones desarrolló los mismos planes, puestos en marcha por un equipo que continuó en funciones. En el terreno de los colaboradores, Valcárcel resalta la calidad de su equipo de trabajo, entre quienes destaca al educador Carlos Cueto Fernandini, quien fue responsable de educación secundaria; asimismo, recuerda el gran valor

del marino e historiador Fernando Romero, que precisamente estuvo encargado de la educación técnica (1978).

Asimismo, relata sus esfuerzos por ampliar el presupuesto público destinado al Ministerio de Educación. Gracias a sus contactos con la mayoría aprista del Legislativo, prácticamente lo duplicó, pues lo recibió con 80 millones anuales y lo dejó en 150, aunque fue una época inflacionaria, que debe haber consumido parte de ese aumento. Sin embargo, agradece a algunos congresistas del APRA, empezando por Manuel Seoane y Ramiro Prialé, por su comprensión del tema de la educación pública.

Así, ambos ministros de educación de Bustamante habrían estado empeñados en tecnificar el Ministerio ampliando su presupuesto. Se habría tratado de reducir la politización en la medida de lo posible, porque ambas gestiones enfrentaron una época de marcadas contradicciones, producto de la rápida y estrepitosa desintegración de la coalición que llevó a Bustamante al poder. En efecto, los conflictos entre el grupo del presidente y el Partido Aprista se habían vuelto de tal magnitud, que la estabilidad del gobierno se tornó muy precaria. Se vivía una época de enfrentamientos cotidianos entre el Ejecutivo y el Legislativo.

Con respecto a este punto, Valcárcel realiza un balance descarnado de la gran politización del Ministerio. Relata las presiones provenientes del APRA para copar los cargos de inspectores magisteriales y la escasa consideración política por la carrera pública. Recuerda ejemplos concretos de funcionarios cumplidos y correctos que eran perseguidos por razones políticas; también menciona las presiones que recibió para nombrar postulantes mediocres, igualmente por intereses partidarios o de grupo. La imagen que proyecta Valcárcel es un ministerio complicado, donde nunca había imperado la profesionalización, a pesar de las intenciones de los ministros de Bustamante.

Ese retrato de ministerio complicado y difícil de manejar se refuerza con el relato de las huelgas desarrolladas por el gremio magisterial pidiendo aumentos salariales. Valcárcel recuerda este punto precisando

que también los profesores de colegios particulares e incluso religiosos estaban movilizados por condiciones de trabajo y mejores haberes. Así, vuelve a aparecer el tiempo de Bustamante como una época especialmente borrascosa, donde las multitudes ganaron las calles en numerosas oportunidades, para protestar por su nivel de vida que se deterioraba rápidamente. Entre estas multitudes callejeras no faltaron los maestros de todo nivel y las gestiones de Basadre y Valcárcel se desarrollaron en ese clima, que aparece nítidamente en los recuerdos de ambos.

Algunos temas antiguos aún seguían presentes, como el dilema entre la educación laica o religiosa, que provenía de los días del liberalismo decimonónico. A estas alturas, Valcárcel no cuestionaba la presencia de la educación religiosa, sino solamente sus extensos poderes y alcances. El antropólogo cusqueño recuerda haber protestado ante Bustamante por el poder de una congregación extranjera de monjas, que regía una importante normal de mujeres de Lima. Según su parecer, era poco calificada, pero muy sectaria y mantenía una red de egresadas en puestos claves, bloqueando el desarrollo profesional de maestras más abiertas y laicas. Pero, como se sabe, Bustamante era muy católico y esa iniciativa ministerial cayó en saco roto.

Por su parte, la principal política puesta en marcha por Valcárcel como ministro guardó relación con la cuestión indígena y la escuela. Durante su gestión, el Perú firmó un convenio con Bolivia para desarrollar un proyecto binacional de educación rural. Este convenio recibió un financiamiento de largo plazo por parte del gobierno estadounidense, que le permitió gozar de continuidad por dos décadas, hasta su finalización comenzando la década de 1960. De este modo, la iniciativa de escuela rural que concibió Valcárcel tuvo larga continuidad y, en este sentido, fue el instrumento principal de una política de largo aliento del Estado peruano.

De acuerdo a Valcárcel, la escuela rural ideal para los Andes debía enseñar escuchando y no solamente hablando y dictando. Esa escuela sería capaz de enseñar las primeras letras en lenguas indígenas

y de enseñar español con eficiencia, para que sirva como vehículo de integración nacional. En este sentido, es la misma idea que habían adelantado varios maestros que estaban trabajando en el campo, como es el caso de José María Arguedas, quien laboraba en una escuela de Sicuani y proponía construir la nación empleando la escuela rural como mecanismo para la integración del indio en el Perú. El vehículo general sería la escuela y particularmente la enseñanza de lenguas quechua y español, asumiendo ambas culturas, la indígena y la criolla, fusionadas en una sola.

La diferencia era que ya no se trataba de una propuesta efectuada por maestros de base. Ahora era una propuesta oficial, proveniente del Ministerio de Educación. Además, transformada en convenio internacional y con apoyo económico estadounidense.

Por otro lado, el convenio con Bolivia estipulaba formar redes de colegios en medios rurales. La escuela en el campo no estaría aislada, sino que se organizaría en grupos estables y permanentes. Se trataba de un colegio matriz que dispondría de laboratorio y biblioteca, así como personal calificado capaz de cooperar con sus colegas de las escuelas más pequeñas. Estas serían unas diez o quince y orbitarían alrededor de su escuela madre para realizar una labor educativa en común.

En esas escuelas de base, los maestros enseñarían regularmente a alumnos provenientes de varios grados distintos, muchas incluso serían unidocentes. Pero no estarían abandonadas, sino que recibirían extensos programas de cooperación organizados desde la escuela madre de su grupo.

De acuerdo a Valcárcel, la escuela rural, para tener éxito en el difícil medio donde se desenvolvía, tenía que implementar sistemas de autoayuda, reforzando la cooperación entre los maestros y las entidades educativas. Esa autoayuda emanaba de la tradición rural y comunal, propia del entorno de la escuela campesina que debía poner en práctica lo mejor de esa sociedad para sí misma. Así, la educación aprendería del campesino.

Esa idea revolucionaria estaba presente en la Declaración del Convenio Binacional que se firmó en Arequipa en 1946. A la letra dice que: «Consideran que el indio no debe ser incorporado a la vida civilizada, como es principio aceptado por la generalidad de entidades que tratan este problema; sino que es la civilización occidental la que debe incorporarse a la vida del indio, respetando y enriqueciendo las grandes virtudes de este grupo humano, que ha contribuido con brillo a la cultura universal».

Con este planteamiento se realizaba un giro radical de enfoque a la educación rural. Como sostenía la Declaración, el propósito dejaba de ser llevar al indio a la civilización, como había sido el entendimiento hasta entonces. Ese punto superaba el debate que se había desarrollado entre quienes querían imponer a la fuerza la visión occidental y quienes trataban de llevar al indio, amablemente y con dulzura, hacia el español.

Pero, la Declaración de Arequipa plantea que la civilización occidental debe colaborar con el indígena, a quien se define como protagonista de un grupo humano que ha contribuido con brillo a la cultura universal, gracias al desarrollo de la cultura andina. Todos estos conceptos buscaban invertir las relaciones de poder ideológico en la escuela, abandonando el propósito de convertir al indígena en un occidental de piel cobriza. El objetivo era fortalecer la cultura andina incorporando elementos de la occidental que la hagan más fuerte y sostenida.

A continuación, ambos gobiernos iniciaron la implementación de las escuelas rurales organizadas en Núcleos Escolares Campesinos (NEC). El punto de partida fue la cuenca del lago Titicaca, en ambas orillas, abarcando los dos países. En el caso peruano, del Titicaca se extendió a la hoya del Urubamba, cubriendo entonces los departamentos de Cusco y Puno, a los cuales llegó la iniciativa durante la gestión de Valcárcel. De este modo, el proyecto de escuela rural alentado por el indigenismo no quedó en declaraciones de propósitos, sino que se materializó en 1946 y luego continuó durante la década de 1950.

En efecto, como hemos visto, el proyecto binacional con Bolivia continuó adelante destinando recursos y personal a la escuela rural y campesina. Es así que terminando el año 1950, cuando gobernaba Manuel A. Odría, ya convertido en «presidente constitucional», se aprobó el reglamento de los NEC. En esta nueva norma, se conservaron algunas ideas provenientes de la Declaración de Arequipa, sobre todo las referentes a la organización de la escuela rural, pero se cambiaron radicalmente sus fines.

Ya no se trataba de la incorporación de la civilización occidental a la cultura andina, sino que el reglamento sostiene: «crear en el aborigen la aspiración a un nivel superior de vida [...] conducirlo al pleno dominio del español como medio formativo de inteligencia y como vehículo de cultura». Como puede verse, la meta de la educación rural había sido transformada. La propuesta original de Valcárcel duró cuatro años y para 1950 se conservaba exclusivamente el impulso de trabajar con campesinos, pero ya no para rescatar su cultura y comenzar la educación partiendo de ella.

Por el contrario, como afirmaba el reglamento, el propósito de la escuela rural debía ser «desarrollar la conciencia de la unidad nacional, exaltando el fervor patriótico, haciendo del campesino un amante de la paz social». Además de expresar sus temores como mandatos imperativos, las nuevas autoridades peruanas sostenían claramente que lo indígena era inferior y que se trataba de conducir la cultura andina hacia la occidental, concebida además como elemento principal de la unidad nacional y la paz social, tomadas como objetivos de la educación rural peruana.

No obstante lo claro que parece el giro proveniente del reglamento de 1950, Valcárcel no lo percibió de esa manera en aquellos días. En efecto, en 1954 escribió un artículo sosteniendo que había continuidad y correspondencia entre la Declaración de Arequipa de 1946 y el reglamento de 1950. Esta actitud es muy reveladora de la posición del indigenismo frente a varios gobiernos peruanos de la época.

En efecto, el indigenismo fue una corriente singular, carente de proyecto político propio; sus líderes optaron por hacer avanzar la causa indígena en contextos políticos muy distintos y cambiantes. Por ello, aunque Valcárcel se sentía a gusto con Bustamante y pudo expresar con nitidez su parecer, durante el gobierno autoritario de Odría, conservó influencia para darle continuidad a los NEC, aunque estuvieran orientados en una dirección diferente. Pareciera que Valcárcel hubiera confiado en el efecto liberador de la educación indígena, a pesar de que el discurso que la fundamentaba era opuesto al suyo.

Otra iniciativa de Valcárcel fue la promulgación por el presidente Bustamante de una nueva Ley Universitaria. Esta ley, que llevó a Luis Alberto Sánchez al rectorado de San Marcos, fue la que introdujo la reforma, la autonomía, el tercio estudiantil y el cogobierno. En efecto, Valcárcel no descuidó la cuestión universitaria, sino que la integró a su obra ministerial.

En el mencionado artículo de 1954, Valcárcel pasa revista a las condiciones de la vida universitaria cuando fue ministro. Relata que estaba comenzando la masificación y radical transformación de la universidad peruana, que dejaba de ser un reducto de las élites para transformarse en el principal vehículo de ascenso social abierto a las mayorías populares. En su apreciación, la Ley Universitaria encara esta situación reforzando la investigación, buscando evitar que la masificación se traduzca en deterioro de la calidad, como efectivamente ocurrió poco después.

El mecanismo previsto por la ley habría sido la creación de institutos de investigación en las facultades para vincular la enseñanza a la investigación y lograr un claustro universitario conducido por profesores que dirigieran estudios abiertos a la participación de sus alumnos. Es así como se crea el Instituto de Etnología en la Facultad de Letras de San Marcos, institución matriz de los futuros estudios de antropología en el país. Valcárcel estaba tras el descubrimiento interior del Perú.

Poco después, el crimen Graña conmovió al Perú y fue motivo para un cambio completo de gabinete. Era enero de 1947 y el país entraba

de lleno en un torbellino que acabaría muy mal al año siguiente: una insurrección aprista fue seguida por un golpe de estado militar, autoritario de derecha, terminando con el experimento democrático de Bustamante. En este contexto, Valcárcel dejó el Ministerio y durante la década de 1950 ocupó su puesto de profesor universitario en San Marcos.

No obstante, no perdió completamente los contactos con el programa de escuela rural que había puesto en marcha en 1946. De vez en cuando era consultado y su opinión era considerada incluso por los partidarios de la obra educativa del general Odría. De este modo, el papel de Valcárcel en el decenio de 1950 se habría transformado, pero no opacado. Dejó el poder político solo para adquirir el nuevo estatus de guía ideológico, a quien las más variadas tendencias acudían para citarlo, tomar alguna de sus ideas y tratar de ponerlo de su lado. Durante la década de 1950, Valcárcel fue un imán que atrajo diverso tipo de partículas metálicas².

BIBLIOGRAFÍA

Valcárcel, Luis E. (1978). *Memorias*. Compilado por José Luis Rénique y José Deustua. Lima: IEP.

² Este artículo es una segunda versión de una sección de un estudio mayor sobre la educación en el periodo 1930-1956, que aparecerá próximamente como parte de una enciclopedia sobre el pensamiento educativo que ha de publicar la Derrama Magisterial, a la cual agradezco especialmente por haber promovido una obra de vasto alcance para la educación nacional.

**DISTINTAS FORMAS DE SER PERUANO:
FRANKLIN PEASE, NACIÓN Y MUNDO ANDINO.
NOTAS PRELIMINARES PARA ENCARAR
UNA OBRA Y UN PENSAMIENTO**

Liliana Regalado
Pontificia Universidad Católica del Perú

En 1978 el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) puso en circulación uno de los más importantes libros escritos por Franklin Pease y, sin duda, un título obligado en la lista de las obras de trascendencia en la historiografía peruana¹. Se trataba del texto que tituló *Del Tawantinsuyu a la historia del Perú*. Trataremos, a continuación, sobre lo que en este trabajo (importante en el conjunto que forma la obra total del autor) tiene que ver con nación y mundo andino².

Recuerdo muy bien cuando este autor nos leía a sus alumnos las primeras páginas que fueron escritas originalmente como su discurso

¹ A casi doce años de la desaparición de Franklin Pease, para las jóvenes generaciones que no tuvieron el privilegio de conocerlo personalmente su nombre evoca no al maestro, colega y amigo, sino al autor y a una obra terminada. A estas alturas es necesario comenzar a revisar sus trabajos y someterlos a la acuciosa inspección del análisis historiográfico, es decir, a «la lectura maliciosa» de su producción historiográfica. Este es un inicio y una invitación a proseguir en esa dirección.

² Agradezco el acceso que al Archivo de Franklin Pease me ha permitido su viuda, Mariana Mould de Pease.

de incorporación a la Academia Peruana de Historia. Eran tiempos aquellos en los que ya se notaba con claridad en nuestra historiografía los cambios teóricos y metodológicos que dieron lugar a lo que entonces llamábamos *nueva historia* y, por ende, también al contacto interdisciplinario de la historia con la antropología, la lingüística, la economía y la sociología. Los resultados fueron no solo el cuestionamiento de la historiografía tradicional, conservadora por su método positivista y sus visiones historicistas, sino el acopio de nuevas fuentes y la búsqueda de novedosos temas e interpretaciones.

Pero esa *nueva historia* no era homogénea y ejemplo de ello es el hecho de que la tensión que generaron los nuevos vientos no se dio solo en la confrontación con la llamada historiografía tradicional sino también entre distintas tendencias que formaban parte de la renovación. Su cultivo mostraba igualmente variantes en lo concerniente a sus bases teóricas e ideológicas, ya que la nueva historiografía significó para muchos una recusación del conservadurismo en su variante más moderada, o del pensamiento fascista en su forma más radical. Esta nueva historiografía ha sido, asimismo, larga en el tiempo. Lo cierto es que fue en la primera época del desarrollo de esta en el Perú y en adelante que varias generaciones de historiadores escuchamos decir a Pease «existen distintas formas de ser peruano».

Se escribía la historia desde las urgencias del propio tiempo y esas necesidades tenían que ver con situaciones concretas desarrolladas en nuestro continente, en el área andina y en el Perú. En nuestro país, el régimen de Velasco (1968-1975), el alcance de su intervención en las instituciones urbanas y rurales, así como el conjunto de medidas adoptadas (como, por ejemplo, la reforma agraria) dejaron, sin duda, una nación bastante diferente, con cambios importantes respecto al periodo anterior a la implantación de la dictadura militar que presidió. Crisis políticas del mundo moderno (ruptura de los lazos coloniales entre las metrópolis y los pueblos oprimidos de Asia y África y la emergencia de los «pueblos sin historia» a la arena internacional) habían mostrado

las limitaciones de la historia y las ciencias sociales para dar cuenta de la naturaleza de sus cambios. Estos y otros factores aparejaron la formulación crítica de los fundamentos del conocimiento adquirido y llevaron a plantear nuevas aproximaciones sobre las estructuras y los procesos sociales más significativos en África, Asia y América Latina (Bonilla, 1978, pp. 13-14).

Pero para intentar ser más precisos en la ubicación de esta obra de Pease en el panorama no solo de la historiografía peruana sino también latinoamericana, acudamos a la periodización que para la región ha propuesto Aguirre Rojas. Este autor mexicano considera que el desarrollo historiográfico en América Latina ha atravesado cinco fases, aunque de ellas nos interesan, para enmarcar este trabajo de Pease dentro de un marco más amplio, solo dos fases. Mientras que en la segunda fase se ubica la publicación *Del Tawantinsuyu a la historia del Perú* y otros importantes trabajos suyos, la tercera etapa arranca en 1945 y se prolonga hasta 1968. En ese periodo, tanto Europa como América Latina se verán marcadas por las señales de auge económico y movilidad social ascendente que se relacionarán con una fuerte industrialización y el crecimiento importante de movimientos sociales integrados, aunque este panorama se alterará por la irrupción de la Revolución cubana y el impacto de la Revolución cultural de 1968. En el campo historiográfico, mientras que en Europa se consolidará y legitimará socialmente de manera definitiva la disciplina histórica, en Latinoamérica la verdadera profesionalización del quehacer histórico se advertirá por su implantación en el ámbito universitario. Es en esta fase en la que correspondería ubicar la etapa de formación escolar y universitaria de Pease y la elaboración de sus primeros trabajos, lo que sin duda marca, en su itinerario intelectual, el comienzo de su interés por el mundo andino partiendo del estudio de los Incas y de su toma de conciencia de pertenecer a una generación de historiadores interesados en introducir en la que empezaban a llamar historiografía tradicional cambios metodológicos, temáticos y de perspectivas. Para el caso peruano, la implantación

de la disciplina histórica se había dado con suficiente antelación a este momento, tan es así que Pease no solo será entonces profesor de cursos de esa materia en el nivel básico de los estudios que se impartían entonces en la Pontificia Universidad Católica —donde se doctoró como historiador— sino que también comenzará su carrera como profesor en el nivel de la especialización o carrera de Historia, cuyos estudios conducían entonces al doctorado.

Lo que acabo de señalar me obliga a detenerme para hacer una digresión, ya que Manuel Burga publicó un ensayo (1995) en el cual, al ocuparse de la influencia de los Annales en nuestra historiografía, estableció unas fases y dio a Pease y su obra unas características generales que me parece preciso discutir. Si bien considero apropiado que haya señalado que Pease perteneció, en la historiografía peruana, a una generación de *ruptura*, no estoy de acuerdo con el resto de sus apreciaciones acerca de nuestro autor. Primero, cuando coloca como sus compañeros de ruta a historiadores de cuyos métodos discrepó (lo que nada tuvo que ver con las relaciones amicales que mantuvo con ellos). Segundo, cuando caracteriza su formación solo como fruto de la influencia del pensamiento y la obra de Riva-Agüero y del Instituto que lleva ese nombre, pues esa afirmación no reconoce la notable influencia ejercida sobre su concepción acerca de la historia y sus métodos, así como sobre la importancia de la religión para comprender el pensamiento andino prehispánico, que en esa etapa de su vida tuvo el magisterio de Onorio Ferrero. Finalmente, en su afán por periodizar la influencia de los Annales en la historiografía peruana, Burga pasa por alto varios factores que permitirían entender mejor el trabajo historiográfico de Pease, ya que emplea como referencia sustantiva para colocarlo en la fase que llama «del mito» el año de su nacimiento y su centro de formación presidido por la emblemática figura de Riva-Agüero. Eso hace que considere que nuestro autor perteneció al grupo de quienes no asumieron conscientemente las propuestas de los Annales ni se identificaron abiertamente con esa tendencia. No es necesario haber sido alumna o colega

de Pease para saber que ello no fue así, sino que basta, para comprobar lo contrario, consultar la bibliografía y las menciones a los «annalistas» en sus publicaciones. Si bien es cierto que Burga reconoce al final de su escrito lo siguiente: «Incluso debemos indicar que Franklin Pease y Luis Millones, que han realizado importantes estudios de etnohistoria, bajo el estímulo de historiadores norteamericanos, también se han acercado a la Escuela de los Annales» (1995, p. 32), debemos aclarar que durante la década de 1960 ya se leían los trabajos de los historiadores de la mencionada tendencia francesa y Pease fue uno de quienes los leían, además de contribuir, junto con otros colegas, a difundir esas lecturas entre las nuevas generaciones.

Volviendo al hilo del asunto que interrumpimos para hacer las observaciones que acabamos de mencionar, digamos que en la etapa que para Aguirre sería la cuarta en el desarrollo de la historiografía en América Latina, y que discurriría entre 1968 y 1989 (año de la caída del muro de Berlín), comenzará a surgir un nuevo panorama de policentrismo y ubicuidad en la generación de la innovación historiográfica. Así hará crisis definitiva el modelo positivista decimonónico para dar paso a la corriente francesa de los *Annales* y a las diversas expresiones del marxismo, sobre todo en su versión británica.

Notable trascendencia tuvo la que ha sido considerada la Revolución cultural de 1968, noción que engloba varios movimientos ocurridos en breve espacio de tiempo en distintas partes del mundo representando «[...] el espíritu de la protesta y de oposición al sistema durante los años de 1966 a 1969, será fácil reconocer que en todos ellos, y más allá de la diversidad de sus circunstancias concretas, lo que se pone en cuestión y se intenta cambiar es sobre todo la lógica del funcionamiento y el modo mismo de expresión de las *formas dominantes de la cultura entonces vigente*» (Aguirre, 2000, p. 30). Este es el periodo dentro del cual escribe Pease *Del Tawantinsuyu a la historia del Perú*, contando ya con experiencia, tanto en la aplicación del método etnohistórico para el estudio de la historia andina, cuanto en las labores docentes

y editoriales, por lo que, sin duda, nadie negaría entonces o ahora el papel que desempeñó en la renovación de la historiografía peruana.

Si la historia del Perú y la peruanidad fueron antes pensadas sucesivamente en torno al hecho fundacional de la emancipación, el antimperialismo, el mestizaje o la teoría de la dependencia, por citar algunas corrientes de pensamiento, Pease y parte de su generación pensarán en términos de la centralidad de lo andino, su continuidad y los cambios ocurridos en su cultura, su organización y la manera como los hombres andinos se relacionaron con el resto de la sociedad peruana. De todas maneras hay que anotar que también antes el indigenismo había buscado dar centralidad al poblador andino dentro de un ambiente y discurso modernizador y que Jorge Basadre había introducido la presencia popular, la multitud, en el discurso histórico sobre el Perú pasando por la propuesta de José Carlos Mariátegui. Así, emergió la etnohistoria como herramienta metodológica (para algunos una nueva disciplina) para incorporar con propiedad a la historia andina dentro de la peruana, y su crecimiento fue rápido y su vigor se ha sostenido aun hasta hoy³. En la década de 1990 Pease se refería a ella de la siguiente forma:

Conscientes de que la etnohistoria es un algo todavía magro y provisional, creemos que mientras no sea posible encauzar la historia del área andina bajo criterios elaborados a base de su propia realidad, será necesario mantenerla. No se trata entonces de pensar en la etnohistoria solamente como una antropología del pasado más remoto, previo a la invasión europea y a la existencia de materiales documentales, tampoco de entenderla como el estudio de la población sobreviviente a la invasión y a la dominación permanente hasta nuestro tiempo en el medio rural; no es la historia del buen salvaje a la que nos sentimos inclinados quienes hablamos de etnohistoria en los Andes (1976-1977, p. 217).

³ Un breve repaso sobre la etnohistoria puede verse en el apartado del mismo nombre en el capítulo sétimo de Regalado (2010).

Pero, al hablar de los estudios andinos conviene tomar en cuenta —como lo ha recordado Ossio (2006)— que, aun cuando en el habla corriente la expresión *cultura andina* se presenta como un hecho incontrovertible, el empleo de la noción se inició con cierta tibieza en el lenguaje académico a principios del siglo XX. El concepto recién adquirió rotundez a mediados de dicha centuria, conteniendo en su significado la idea de la unidad cultural andina, no solo por el uso que le dieron los arqueólogos sino también los antropólogos. De allí en adelante, el término se volvió de uso generalizado entre historiadores, sociólogos, etcétera. Aunque desde la década de 1960 se comenzó a cuestionar no solo la unidad, sino la continuidad de la cultura andina, por ejemplo, desde la teoría de la dominación (Ossio, 2006, p. 42), fue durante las décadas de 1970 y 1980 cuando la discusión se tornó muy encendida, alcanzando también a debatirse más específicamente la noción o categoría de *lo andino*, sobre todo desde la perspectiva del marxismo local.

No cabe duda de que era un tiempo de crisis y de búsqueda de continuidades, de redescubrimiento de la población andina y de esfuerzos por obtener respuestas a la problemática de la fractura y de la dicotomía ciudad-campo⁴. En particular, se produjeron numerosas investigaciones

⁴ Varios autores han hecho recuento de la historiografía de la séptima década del siglo XX en adelante, pero también hubo reflexiones sobre su desenvolvimiento durante el desarrollo del periodo mismo. Heraclio Bonilla escribió la presentación en la primera edición de *Del Tawantinsuyu a la historia del Perú* y ahí reconocía el notable cambio y avance de la historiografía respecto del mundo andino prehispánico y temprano colonial y resaltaba el hecho de haber tomado teorías y conceptos desarrollados recientemente por las ciencias sociales que permitieron una lectura diferente de la realidad andina y orientaron la investigación hacia problemas de fondo, con la consecuencia natural de que surgieran cambios en sus métodos. Subrayaba, entonces, que ese conjunto de innovaciones era subyacente al proceso cognitivo sobre los Andes que estaba en curso (1978, pp. 18-19). El hecho de que escribiera las primeras páginas de dicha edición muestra el respeto y el reconocimiento que Pease se había ganado entre los historiadores y científicos sociales de la época, y la apertura de nuestro autor para dialogar con colegas con quienes no necesariamente coincidía en todo, particularmente en lo referido a su base teórico-interpretativa.

acerca de la tradicional cultura andina, las cuales fueron suficientes para poder hablar ya, en esa misma época, de los llamados estudios andinos⁵ y hubo, además, interés entre los intelectuales por dejarse oír más allá de los claustros universitarios y centros de investigación. Todo lo cual parece reflejarse bien en lo que el propio IEP publicaba en la solapa de la carátula del libro de Pease:

El *Instituto de Estudios Peruanos* al poner al alcance de un vasto público los resultados más recientes que la investigación científica contemporánea está logrando sobre el mundo andino; al contribuir por otra parte, a dilucidar cómo ha ocurrido el encuentro entre ese mundo y el occidental, procedimiento indispensable para reconstruir la historia del pueblo andino a partir de sus rasgos originales; al examinar, igualmente, los mecanismos y las huellas que dejó la colonización ibérica en los Andes intenta, a través de su serie *Historia Andina*, ofrecer su aporte a esta vasta tarea de esclarecimiento (1978).

Como hemos dicho, en el Perú estaba en pleno surgimiento una *nueva historia* que por su nombre se definía por su oposición a la historiografía tradicional, pero, así como sucedió en Europa, esa renovación historiográfica conservaba rasgos de la matriz de la que provenía y contra la cual se levantaba, ya que, incluida la vertiente marxista, toda esta novedad historiográfica estaba aún pensada en términos del paradigma científico tradicional. Así, por ejemplo, el marxismo buscaba constatar leyes y probar dinámicas históricas y los etnohistoriadores

⁵ La comprensión de la actividad histórica e intelectual de las comunidades andinas en el pasado fue posible gracias a desarrollos teóricos y a la apreciación de la tradición andina como una activa y creativa presencia en las sociedades modernas. Esos numerosos y diversos estudios produjeron la visión de una diversidad y los lineamientos de una estructura social andina que fueron el resultado del abordaje de diferentes temas: la etnicidad de los Andes y las controversias acerca de cómo podía ser definida o encarada; las visiones andinas del mundo; la relación del hombre de esta zona con los ecosistemas; etcétera. Hubo, además, discusión metodológica (Salomon, 1982).

perseguían nuevas fuentes escritas (aunque no exclusivamente). Pese a ello, el horizonte de cambio se iluminaba cada vez más y se percibía con mayor nitidez el escenario vislumbrado. La idea de multiplicidad o diversidad de culturas y perspectivas, junto con lecturas no literales de la información depositada en manuscritos y textos impresos, desafiaba a los cánones historiográficos tradicionales y abría las mentes y el panorama hacia lo que solo pocas décadas más tarde fuera la hasta ahora minoritaria y tímida historiografía peruana. Historiografía que me atrevería a llamar *posmoderna*, aunque tengo para mí que los historiadores que fueron motor de esas transformaciones no tuvieron clara la idea de que empezaban a caminar por esa nueva ruta o que tenían la posibilidad de tomar ese rumbo con rotundidad. De todas maneras —como ha dicho Drinot— los arquitectos de esa nueva historia rechazaron las corrientes historiográficas conservadoras representadas por ejemplo en Riva-Agüero⁶ y tuvieron como soporte una ecléctica mezcla de perspectivas teóricas extranjeras como la nueva historia social inglesa, el marxismo althusseriano, los Annales y la teoría de la dependencia⁷. Reconocieron en Mariátegui una teoría explicativa nacional y original para la historia y la sociedad peruana, pero también recibieron la influencia de una fuerte tradición académica representada entonces por Jorge Basadre y Pablo Macera (Drinot, 2003, p. 57).

⁶ Para López Soria, Riva-Agüero fue uno de los representantes del pensamiento fascista, mientras que Víctor Andrés Belaunde fue un propagandista de dicha postura (1980, p. 17).

⁷ La teoría de la dependencia fue una propuesta teórica elaborada en Latinoamérica para explicar la situación de subdesarrollo de la región en el siglo XX. Combina elementos neomarxistas con la teoría económica keynesiana. Las bases de la teoría surgieron en 1950 en parte como fruto de las investigaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), pero deben considerarse los trabajos de varios especialistas destacando el libro de Cardoso y Faletto, *Dependencia y desarrollo en América Latina*, de gran influencia en el continente en la década de 1970.

Por consiguiente, hay que recordar que, en general, en Latinoamérica la historiografía elaborada durante el siglo XX mostró un enorme dinamismo y un desarrollo que prácticamente corrió en paralelo con el desenvolvimiento de su similar en Occidente, con la ventaja de que los historiadores latinoamericanos mostraron una gran capacidad de apertura al diálogo con otras disciplinas a partir de su acceso a las más interesantes y recientes producciones extranjeras en los campos de la filosofía, literatura, economía, etcétera. Según Aguirre, la historiografía latinoamericana hizo gala de un universalismo, un cosmopolitismo y una apertura, incorporando dentro de sus referentes habituales y en el ejercicio cotidiano de la práctica historiográfica, sin necesidad de ninguna mediación y sin ninguna discriminación cultural, a diversos autores de diversas disciplinas, por lo que la asimilación de todas esas perspectivas y nuevos enfoques historiográficos fue temprana y plural en América Latina (2003, p. 3).

Es conocido que la sociedad peruana vivió a lo largo de tres décadas (desde los inicios de 1950 hasta fines de 1970) una serie de transformaciones. Esto llevó a los intelectuales, y particularmente a los historiadores y cultivadores de las ciencias sociales, no solo a cuestionarse la realidad sino también el estado de su disciplina. Asimismo, los condujo a la búsqueda de continuidades y visiones de conjunto de la sociedad, su pasado, presente y futuro, en términos de largas duraciones en las que se combinaban criterios históricos, sociológicos y antropológicos que pudieran servir para la comprensión de situaciones propias de la historia reciente de aquel entonces. Esta situación se reflejó en la publicación de varias revistas especializadas, el desarrollo de editoriales universitarias y también en los esfuerzos desplegados por centros de investigaciones. En esa línea, el IEP sumó a su interés por la problemática social, histórica y antropológica nacional la preocupación por propiciar y dar a conocer estudios de larga duración expresados, por ejemplo, en títulos publicados por su editorial como *De indio a campesino. Cambios en la estructura social del Perú colonial* de Karen Spalding (1974) o *De la encomienda a la hacienda capitalista: el valle de Jequetepeque del siglo XVI al XX*

escrito por Manuel Burga (1976). Pero veamos lo que dijo Pease acerca de su propio trabajo:

Este libro [...] es el resultado muy inicial de la búsqueda en torno a una historia andina del Perú, que solo considero posible imaginar dentro de un contexto que permita asumir no solo la vida andina anterior a 1532, sino que requiere del análisis de los cambios producidos en la misma a partir del siglo XVI, desde una perspectiva que haga posible evaluar mejor nuestras fuentes de información, provenientes mayoritariamente de Occidente, al lado de la utilización de las imágenes que los hombres andinos tiene de su propio pasado.

Sin embargo, de su diversidad temática aparente, los cuatro ensayos que forman el libro pueden ser reunidos en la certeza de que lo andino vertebra la historia del Perú en una continuidad que sobrepasa las divisiones acostumbradas (1978, p. 23).

Lo que preocupa al autor, como asunto de fondo, es la construcción de una historia andina del Perú que tuviera que ver con el reconocimiento de una identidad andina y es ahí donde radicaba la fuerza de su propuesta comprensiva.

Del Tawantinsuyu que entró en contacto con la invasión española del siglo XVI al presente, la vida andina constituye una constante en su diversidad y su aislamiento aparente o real, en la lucha continua por mantener (re-crear) su identidad por encima de las crisis derivadas de la implantación del régimen colonial primero o de la progresiva constitución de la República después (pp. 23-24).

De otro lado, hay que anotar, en primer término, que en la mayor parte de Latinoamérica, por no decir en toda, la historia era y sigue siendo una suerte de matriz de representación de identidad y nación, modelo al que se le atribuyen muchos defectos y pocas virtudes; y, en segunda instancia, que por la década de 1970 se volvía a discutir en nuestro país los temas de nuestra identidad y si conformábamos o no una verdadera nación. En el fondo, se estaba enjuiciando propuestas

como las de Riva-Agüero y Víctor Andrés Belaunde y remozando las dudas acerca de la supuesta unidad de nuestra nación que en el último tercio del siglo XIX planteó Manuel González Prada. Debe contemplarse también que en Latinoamérica, al igual que en Europa, el conocimiento histórico fue usado durante el siglo XIX y parte del XX por los llamados Estado-nación para construir identidades sobre las ideas centrales de patria, nacionalidad, etcétera. En la segunda mitad del siglo XX se empleó para explicar y promover procesos revolucionarios y movimientos de transformación política y social.

Debemos entender, entonces, que entre las varias razones que hicieron que Pease se interesara tanto en la renovación metodológica de nuestra historiografía estaba este tipo de debates en los que intervenían quienes, desde el marxismo, consideraban que nuestros estudios históricos tradicionales habían sido el principal vehículo de construcción de esas visiones acerca de no solo nuestro pasado, sino nuestra sociedad. Estudios que, a su juicio, obstaculizaban el desarrollo de los cambios necesarios para superar la problemática política y social que se vivía en el Perú como nación subdesarrollada.

Considero que Pease entendió que en tales circunstancias el cambio metodológico tenía gran significado para provocar que una nueva historiografía levantara el tipo de cargos que, como los arriba mencionados, pesaban sobre ella y que la renovación de la disciplina dependía no solo de otra manera de encarar la lectura de las fuentes, sino de la adopción de otras nuevas que permitiesen ver y comprender mejor—desde los espacios regionales o las periferias de los centros tradicionales— la diversidad del mundo y las sociedades andinas. Asimismo, el hecho de que escribiera *Del Tawantinsuyu a la historia del Perú*, obviamente, no debe verse como la aceptación de un encargo editorial, entre otras cosas, porque (como se ha señalado al comienzo) ese trabajo tuvo su punto de arranque el discurso que pronunció al incorporarse a la Academia Peruana de Historia y porque ese esfuerzo para proponer una visión general de nuestra historia, desde una perspectiva

que considerase *lo andino* y que transparentara los cambios que estaban operando en nuestra historiografía, tenía que ver con las discusiones de aquella época, como hemos mencionado en párrafos anteriores:

Pero el desmontaje que los estudios modernos han realizado de la imagen tradicional sobre la historia andina no releva de una responsabilidad común y creciente; obliga, por el contrario, a centrar el interés en los ámbitos regionales tan imprecisos todavía. Desde ellos y desde sus diversas articulaciones sistemáticas es más posible —parece hoy— ingresar a una historia de los Andes ya no vista desde los centros de poder urbano inaugurados en el siglo XVI, sino desde la población andina, activa en su resistencia y en la construcción de un futuro que no parece viable si se ignora el valor y la solidez creadora de la tradición, mantenida viva en el hombre de los Andes del Perú (pp. 25-26).

Detengámonos brevemente aquí para advertir que la noción de *lo andino* aparece como dada o meridianamente asumida hacia casi el final de la década de 1970. Para entonces, el IEP ya tenía varios títulos publicados con el adjetivo *andino(a)*, en 1973 y en 1977, respectivamente, por citar un par de ejemplos, y ya se había dado la polémica entre Murra y cierto sector de historiadores con impronta marxista acerca de si *lo andino* tenía un carácter sustantivo o adjetivo o si, además, podía dar nombre y, por ende, caracterizar a un modelo de organización y un modo de producción originales que pudiera ser sujeto a analogías o tomado como herramienta interpretativa universal. La discusión, aunque con nuevos ingredientes, se mantuvo de alguna manera al promediar la década de 1990, pues entonces Cecilia Méndez afirmaba:

En los últimos años una suerte de telurismo neoindigenista parece sacudir diversos sectores intelectuales en el Perú. Quizá lo más singular de esta ola es que a diferencia de los anteriores indigenismos, cuya retórica giraba en torno al «indio», el de hoy se diluye en el etéreo lenguaje de «lo andino». Pero hay algo común entre ambos, es la exaltación e idealización del pasado inca (1993, p. 115).

Sobre otras apreciaciones suyas nos referiremos más adelante.

Pease asume la noción de *lo andino*, no la discute, pero busca —diríamos que casi de manera fenomenológica— mostrar su existencia o realidad y su utilidad como herramienta interpretativa. Sin embargo, debe mencionarse que, en el manuscrito del capítulo que tituló «Derroteros andinos: la historia del Perú» para la edición de 1978, nuestro autor anotó al margen de las últimas líneas del primer párrafo lo siguiente: «Aquí: anotar qué se entiende por andino»⁸. Menciona a la tradición y es claro que utiliza esa noción para aludir a la continuidad de los rasgos de la cultura y el pensamiento andinos sin entablar un diálogo con las aproximaciones filosóficas y sociológicas a la idea de *tradición*. Por el contrario, debe entenderse que sus ideas de *tradición* y *lo tradicional* estaban más bien ancladas en propuestas antropológicas, tal y como se deja ver en la bibliografía que utilizó para construir ese y otros textos.

El libro encara el tema de un mundo andino trizado, siendo la diversidad, en efecto, una de sus características más resaltantes. En resumen, Pease señala que:

- [a] una adecuada perspectiva de la historia colonial inicial solo será posible gracias a una comparación constante con la vida anterior y paralela (conflictiva y confluyente) al estado virreinal.
- [b] La arqueología hizo patente la existencia de numerosas unidades étnicas [...] que fueron incorporadas al Tawantinsuyu de los Incas en su formación. [...]
- [c] se ha constatado que dichas unidades mantuvieron su identidad política, a veces precaria, y una identidad étnica mucho más consistente y duradera, después de la disolución del estado cusqueño y la implantación del régimen colonial.
- [d] Es visible] una articulación desigual, tanto durante el Tawantinsuyu como en las formaciones estatales posteriores, lo que hace preciso un replanteamiento de las relaciones en los contextos

⁸ Archivo *Colección Franklin Pease G. Y. para la historia andina del Perú*. Carpeta *Del Tahuantinsuyu a la historia del Perú* (catalogación provisional).

sucesivos de la Colonia y la República, dirigiendo progresivamente la óptica hacia la comprensión de las continuidades históricas en el ámbito andino que incluye el Perú actual (p. 26).

Estas ideas acerca de la diversidad del mundo andino, emanadas del estudio de los ámbitos regionales y las organizaciones locales antes, durante y después del dominio incaico y la vigencia del llamado Tahuantinsuyo, no le impidieron a Pease seguir pensando en términos de identidad histórica andina, dado que fue permanente y explícita su idea de que había necesidad de reconocer el protagonismo del hombre andino. Así, sus argumentos se pueden resumir en las siguientes preguntas: a) si, en la época colonial, el hombre andino puede ser entendido solo como un campesino marginado y dependiente de un área colonial y periférica de la metrópoli transoceánica o, más bien considerarlo también, y fundamentalmente, en una perspectiva andina lo más propia posible; b) si debe ser considerado solamente como personaje de la historia colonial o republicana o entenderlo como actor de una historia andina que asume (en la integración y el conflicto) los procesos coloniales y republicanos, pero que los asimila o rechaza desde su perspectiva andina en la búsqueda del mantenimiento y de la creación de su identidad histórica (pp. 26-27).

Es, entonces, que surge de manera precisa su noción acerca del deber ser de la *formación histórica nacional*, cuando afirma que «la historiografía tradicional hizo fundamentalmente una propuesta basada en una óptica urbana, que es una manera de ser occidental en el Perú; consideró en su imagen de la formación histórica nacional a los pobladores andinos tratados casi exclusivamente como personajes pasivos del proceso de colonización y paulatina occidentalización del Perú en su historia» (p. 27). Lo primero que se plantea es la función que ese nuevo tipo de visión histórica tiene en nuestra sociedad y su valor en nuestra época:

Un mejor entendimiento del Perú contemporáneo requiere también concebir la historia del Perú desde el punto de vista de los pobladores andinos a lo largo de esta historia; para ello es útil comenzar

el análisis de los efectos de la imposición occidental en la destrucción de los patrones andinos de vida y en la constitución de sus esperanzas, ver qué es lo que sucedió y sucede en los procesos de formación y destrucción de su identidad y qué es posible encuadrar en un nosotros colectivo (p. 29).

Se trata de la integración intelectual de lo andino, en este caso, el reconocimiento de su identidad y su integración a la historia general del Perú, en una posición protagónica y desde una perspectiva apropiada (sin la visión occidental). Y añade más adelante, apelando implícitamente al acto de comprensión histórica, «[...] los Andes no son aislables en la formación histórica del Perú, ni esta es siquiera pensable sin ellos. Pero la integración requiere, además de la innegable actitud de respeto, la modestia —intelectual y anímica— necesaria para la comprensión» (p. 30).

Como se puede apreciar, así como reclama para el poblador andino un papel protagónico en el pasado y el presente de los Andes, también deja sentado el rol importantísimo de la comprensión histórica de los problemas que afectan a nuestra visión histórica y a la configuración de una identidad nacional que hasta ese punto parecía identificar con integración. Más adelante, en las páginas finales del libro, se plantea, entre otras, tres cuestiones interesantes y que facilitan el esclarecimiento de su propuesta general: conciencia nacional frente a mesianismo andino, toma de conciencia andina paralela a la criolla, y mundo andino y emancipación. Respecto a la primera cuestión indica:

Es evidente el divorcio entre los criterios enarbolados por las élites intelectuales en pos de una conciencia nacional que descubrir o crear (casi siempre marginal a los Andes), y la actitud permanente de los hombres andinos, evidenciada en la elaboración de una imagen mesiánica desde el mismo siglo XVI y proyectada numerosas veces en movimientos populares. Nada se ha estudiado en serio sobre los aspectos mesiánicos de alzamientos populares como el que llevó a la cabeza a Túpac Amaru (pp. 217-218).

Evidentemente, está estableciendo una dicotomía entre la forja de una conciencia nacional inscrita en el ámbito del trabajo de los intelectuales y una visión diferente, no solo por ser andina sino por su carácter mesiánico, como una suerte de explicación de lo que, en la época que escribe *Del Tawantinsuyu a la historia del Perú*, se solía considerar como la frustración de todo esfuerzo para construir una reclamada identidad nacional. En cuanto al asunto de la toma de conciencia andina paralela a la criolla indica extensamente:

Nos hallaríamos tal vez, en este proceso que arranca en el siglo XVIII, frente al estallido de una toma de conciencia gestada en los años medios del siglo XVI en la población andina, donde esta, desde los primeros movimientos mesiánicos (Taqui Onqoy), comenzó a elaborar una imagen del acontecer histórico (por más que fuera marginal a las categorías que presidieron la historia en Occidente), que recobró viejas ideas milenaristas para anunciar repetidas veces una vuelta al tiempo anterior. Esta toma de conciencia sería tal vez paralela primero y confluyente (conflictiva) después a la del criollismo urbano y su aristocracia rural, que vieron lesionado y casi destruido su mundo de privilegios constituido en los dos primeros siglos coloniales. El mesianismo popular del campesino encontró a la mano los dirigentes que descubrieron inicialmente su fermento, que podía darles el respaldo necesario, y que luego hicieron suyo el movimiento y le dieron categoría revolucionaria, cuando «arrastrados por la historia» (revaluando una frase que de puro usada casi se ha vaciado de sentido) hicieron estallar la gran rebelión de 1780, donde la población entró en armas porque el Inka había resucitado y ya no habría más hambre ni opresión en el mundo andino (p. 221).

A nuestro juicio, si esta idea es interpretada como un discurso histórico que es la voz del historiador instalado en su contexto, puede significar el esfuerzo de Pease por rescatar a Túpac Amaru y su movimiento de una visión histórica que veía en la actuación de los indígenas reacciones espasmódicas, meramente reactivas, sin mayor base original

salvo en las formas y también sin elaboración racional, solo interpretada a la luz de un hombre andino visto en su situación de sujeto colonial. Podría decirse que, por el contrario, Pease busca dotar a esos acontecimientos de un sentido distinto, en este caso señalando el mesianismo que habría alimentado ese tipo de insurrecciones y que, a pesar del rótulo y sus ingredientes formales occidentales, estaría reflejando una sensibilidad y una manera andina de ver el mundo a la par de la utilización de la tradición propia para enfrentar un presente conflictivo e inequitativo. Pero cuando se refiere al mundo andino y la emancipación y afirma que

[e]n 1780-1824 se aprecia, pues, una situación conflictiva similar a la anterior a Toledo, generalizada no tanto por la «idea de la Independencia», cuanto fundamentalmente por el hecho de coincidir con una nueva indecisión en las relaciones del mundo andino dominado, con los medios urbanos y europeos (criollos) en el poder. Ambos hicieron entonces procesos confluyentes, con situaciones de enfrentamiento visibles, aunque en realidad motivados por razones muy diversas (p. 219).

Lo que dibuja es una profunda disyunción, tal vez más honda que la que se dio entre indígenas y colonizadores en el pasado. Parece dejarnos sin salida para pensar que una comunidad imaginada, una nación, no era posible si no se establecía un nuevo hecho fundante, puesto que la emancipación no podía ser vista sino como la inauguración de un Estado sin nación. Quizá la cuestión se aclare si acudimos a planteamientos suyos de 1993. Entonces daba cuenta de lo siguiente:

En inicios de la década de 1970, un comunero andino del sur del Perú decía al antropólogo Alejandro Ortíz: «Ustedes no son peruanos, son españoles o cruzados, son familia de Pizarro. Yo soy Reyes, familia de Inkarrey». Si el antropólogo no era peruano, el informante sí se consideraba tal, mantenía una distinción que casi parece derivar de las repúblicas de indios y de españoles de la colonia,

pero se reconocía «Reyes, familia de Inkarrey» así, admitía varias formas de ser peruanos (1993, p. 20).

De estas afirmaciones se puede desprender la idea de que, aunque no lo enunciara de esa manera, para Pease había un Estado y varias naciones que podían marchar juntas, las cuales se dibujaban y concebían en la alteridad, pero que formaban, sin embargo, una supracomunidad imaginada: la nación peruana. Es decir, nuevamente, distintas maneras de ser peruanos.

De cualquier manera, tal vez actualmente se pueda pensar que tales ideas pudieran haber estado al límite de la idealización y que dos décadas más tarde fueron de algún modo (muy limitadamente por cierto) pábulo para el desarrollo de una historiografía que bajo la influencia del marxismo iría más allá planteando la famosa *utopía andina*. O que si se puede hablar de una nación peruana como una supracomunidad imaginada, también se podría mencionar una supracomunidad imaginada andina, dado que cada vez más la realidad nos muestra sus cambios y sus fisuras internas. Al respecto, quizá valga la pena traer a colación la observación que en una brevísima nota hizo Taylor hace una década:

[...] la identificación de la burguesía cusqueña republicana con el imperio de los Incas corresponde esencialmente a criterios elitistas. El mundo andino al que se refieren en su teatro incaico y el lenguaje escogido para evocarlo son asociados a un pasado que les pertenece exclusivamente. No involucra a la masa dominada de los que ellos llamarían los «indios» ni a las formas lingüísticas que estos manejan. Es cierto que la humillación de la derrota en la Guerra del Pacífico, entre otros factores, mostró la necesidad de establecer un sentimiento de pertenencia a una «nación», sin embargo, el movimiento de teatro incaico no refleja tanto un nacionalismo del tipo europeo tal como prevalecía en el siglo XIX como un aspecto del indigenismo de los intelectuales y artistas peruanos de la primera mitad del siglo XX para los cuales el «indígena» era un tema y no un ser con quien podrían identificarse (2001, p. 411).

Asimismo, me parece que también pueden tener vigencia las observaciones de Méndez en 1993. Aun cuando la situación de la sociedad y de la historiografía en el Perú durante la última década del siglo XX no eran, obviamente, las mismas que en 1979 cuando Pease publicó *Del Tawantinsuyu a la historia del Perú*:

No deja de llamar la atención que un grupo de intelectuales se haya propuesto *diferenciar* lo andino (¿de lo «occidental?», ¿del resto de la sociedad?, ¿de sí mismos?) en el preciso momento en que lo que muestra la realidad es un incontenible proceso de fusión cultural, en el que la migración y las comunicaciones juegan un rol preponderante; y en el que «los andinos», entendidos como los pobladores de la sierra (otrora indios o campesinos), son cada vez, y por propia voluntad, menos diferenciables de los «limeños», o de quien quiera preciarse de su *background* [...] Lo que delata la investigación, más que indios «resistiendo» la «arremetida occidental», es científicos sociales resistiéndose a admitir la realidad (histórica y actual); sacrificando su rica complejidad a favor de reduccionismos maniqueos o esquemas dicotomistas (occidental versus andino) (1993, p. 116).

Aunque en la nota citada su autora está reaccionando directamente ante las publicaciones, recientes entonces, de las obras de Burga y Flores Galindo, hay una serie de alusiones que alcanzarían también a señalar críticas a la, por dicha época, asentada tradición historiográfica que manejaba los criterios de *mundo andino*, *historia andina*, etcétera, de la que Pease era partícipe a la vez que uno de sus principales mentores. Me parece que una manera de responder a las observaciones planteadas puede ser admitiendo que si bien en el fondo resultaban válidas, fueron excesivamente tajantes. No se contempló que, en el caso de Pease, si bien él manejó el criterio de *lo andino* diferente a *lo occidental*, tuvo claro que la oposición y resistencia admitía no solamente aspectos de consensualidad y conductas que no fueron meramente adaptativas por parte de los pobladores andinos, sino que desarrollaron formas diversas de adopción y transformación de los rasgos culturales, políticas e instituciones

ajenas que constituyeron un complejo proceso de transformación en el que intervinieron lo nuevo y lo tradicional.

Muchas preguntas quedan en pie, lamentablemente no tenemos más a Franklin Pease para plantearse y discutirlos, pero están los trabajos que produjo en las décadas de 1980 y 1990. Buscar las respuestas y renovar las interrogantes que su lucidez nos dejaba en cada obra deberá ser una tarea que, en adelante, tengamos que cumplir los historiadores peruanos y peruanistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Rojas, Carlos A. (2000). *Pensamiento historiográfico e historiografía del siglo XX*. Rosario: Prohistoria-Manuel Suárez.
- Aguirre Rojas, Carlos A. (2003). El largo siglo XX de la historiografía latinoamericana contemporánea: 1870-¿2005? Puntos de partida para su reconstrucción. *Historia Agenda*, 1(3). <http://portacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sit-pro/hist/univ/univ2/HUMCII/Aguirre%202003b.doc>
- Bonilla, Heraclio (1978). Presentación. En Franklin Pease, *Del Tawantinsuyu a la historia del Perú* (pp. 13-21). Lima: IEP.
- Burga, Manuel (1995). Los Annales y la historiografía peruana (1950-1990). Mitos y realidades. *Ciencias Sociales*, 1(1), 11-33.
- Burga, Manuel (ed.) (1999). *Historia de América andina*. Volumen I. *Las sociedades aborígenes*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cardoso, Fernando Henrique & Enzo Faletto (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Drinot, Paulo (2003). Historiografía peruana: onde estamos, como chegamos e para onde vamos. *Anos 90*, 18, 56-87.
- Estenssoro, Juan Carlos y otros (1993). La historiografía peruana en debate. *Apuntes*, 33, 113-120.

- Méndez, Cecilia (1993). ¿Dónde está lo andino? Entre el mito y el objeto perdido. En Juan Carlos Estenssoro y otros, *La historiografía peruana en debate*, *Apuntes*, 33, 115-117.
- López Soria, José Ignacio (1980). *El pensamiento fascista (1930-1945)*. Selección y prólogo de José Ignacio López Soria. Edición de Francisco Campodónico. Lima: Mosca Azul.
- Lumbreras, Luis Guillermo (1999). Introducción al volumen. En Luis Guillermo Lumbreras (ed.), *Historia de América andina*. Volumen I. *Las sociedades aborígenes* (pp. 25-44). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ossio, Juan (2006). Andinidad. *BIRA Boletín del Instituto Riva-Agüero*, 33, 39-54.
- Pease, Franklin (1976-1977). Etnohistoria andina: un estado de la cuestión. *Historia y Cultura. Revista del Museo Nacional de Historia*, 10, 207-228.
- Pease, Franklin (1978). *Del Tawantinsuyu a la historia del Perú*. Lima: IEP.
- Pease, Franklin (1993). El que no tiene de inga tiene de mandinga. *Dominical, Suplemento de El Comercio* [Lima], 16 (18 de abril), p. 20 [consultado en Archivo *Colección Franklin Pease G. Y. para la Historia Andina del Perú*].
- Regalado de Hurtado, Liliana (2010). *Historiografía occidental. Un tránsito por los predios de Clío*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Salomon, Frank (1982). Ethnology in the 1970s: A Retrospective. *Latin American Research Review*, 17(2), 75-128. <http://www.jstor.org/stable/1250314>
- Taylor, Gerald (2001). Ideología e identidad. Lo andino y sus disfraces. *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos* (IFEA), 30(3), 409-411.

UNIVERSIDAD, LENGUA Y GÉNERO

EL PELIGRO DE QUEDARSE PARA TÍAS. MUJER Y UNIVERSIDAD EN EL PERÚ, 1876-1895

Francesca Denegri
Pontificia Universidad Católica del Perú

Para nosotros, lectora, lo sesudo, lo meditativo, lo grave, no debe tener cabida en cabecitas hechas para albergar ilusiones y ensueños volanderos, y amamos tanto a las que solo saben de la coquetería y la frivolidad como detestamos a las que tienen el mal gusto de engolfarse en el estudio de problemas tremendos y en la solución de áridas y groseras cuestiones [...] A veces se me ocurre, y no sin razón, que la inventora de las más antipáticas de esas teorías, debe haber sido una nursy fea que jamás saboreó el halago del requiebro o alguna cuarentona calabaceada.

Juan Croniqueur, *Mundo limeño*¹

Tiempo es ya que el martillo de la civilización que ha emancipado al indio del oneroso pago del tributo y abolido la esclavitud se fije en que, en nuestra América meridional, aún queda una redención por operar, la redención de la mujer.

Teresa González de Fanning, Contestación al discurso de incorporación de la Srta. Amalia Puga en el Ateneo de Lima, enero de 1892

Fue en 1885 cuando una joven limeña de 23 años, acaso sesuda y meditativa, y armada de un singular diploma de bachiller en Ciencias Naturales, se embarcó en el Callao rumbo a Valparaíso para matricularse como estudiante de Medicina en la Universidad de Chile.

¹ Citado en Portocarrero (1999, pp. 377-378).

El diploma en cuestión se lo había otorgado el Colegio de Guadalupe luego de que ella rindiera y aprobara sus exámenes de instrucción secundaria en la ya entonces legendaria institución. El Colegio Nacional de Guadalupe, fundado por el consignatario Domingo Elías en 1841, era la institución de bandera de la élite liberal criolla y, junto con el conservador Colegio Mayor de San Carlos, se había constituido en uno de los centros más importante del debate intelectual y político de la época. Ambos eran colegios de hombres. Por el Guadalupe había pasado Manuel Pardo, José Gálvez, Benito Laso y Mariano Amézaga; y por el San Carlos, Ricardo Palma, Luis Benjamín Cisneros y Manuel González Prada. El equivalente femenino no existía. Para las mujeres que querían recibir instrucción escolar solo había escuelas elementales y medias. Como parecía una contranatura de «mal gusto», según escribe arriba José Carlos Mariátegui todavía en 1914, que ellas quisieran «engolfarse en el estudio», no se había considerado ni necesario ni pertinente que se crearan escuelas secundarias femeninas. Por ello Margarita Práxedes Muñoz, como cualquier joven que aspirara a una educación superior, tuvo que prepararse en casa con profesores privados para rendir los exámenes que luego le permitirían solicitar su ingreso a la Universidad de San Marcos. Antes que ella, solo había habido un caso semejante en todo el país, el de Trinidad María Enríquez, quien diez años antes, en 1875, y desde su Cusco natal había tramitado exitosamente la resolución suprema firmada por el entonces presidente Pardo para incorporarse a la Facultad de Letras y Jurisprudencia de la Universidad San Antonio de Abad. Ambos casos fueron considerados «de carácter excepcional» por las autoridades respectivas y por ello resueltos como concesiones, pero a diferencia de Enríquez, el trámite de Muñoz para ingresar a la universidad no llegó a buen puerto por lo que tomó la decisión —lo que habrá sido difícil para una patriota— de viajar a Chile, país que tras la catástrofe de la Guerra del Pacífico se había convertido en archienemigo del Perú, pero que, a pesar de todo, habiendo decretado a favor del ingreso universal de las mujeres

en la universidad, representaba la única alternativa posible para que la señorita Muñoz cumpliera su sueño de estudiar los «problemas tremendos» de las enfermedades humanas con el fin de encontrar «solución a aquellas áridas y groseras cuestiones»².

El Decreto Amunátegui había sido firmado en 1877 por el entonces ministro de Instrucción Pública de Chile, Miguel Luis Amunátegui, gracias a la acción perseverante de directoras y autoridades de colegios secundarios femeninos de Santiago para que sus alumnas pudieran rendir exámenes de ingreso a la universidad. Como era de esperarse, la medida desató una dilatada polémica entre la prensa liberal y la prensa católica de ese país, que veía con preocupación esta nueva victoria del laicismo en el espacio público, a la vez que marcó un momento decisivo en las expectativas de las mujeres chilenas de lograr una educación de igual calidad que la de los hombres, lo que en el Perú no ocurriría hasta bien entrado el siglo siguiente. Si bien es cierto que el caso chileno constituye un hito muy particular en el panorama latinoamericano decimonónico, por ser este un caso de democratización política en el que el Estado aparece actuando «desde arriba» como eje democratizador de la educación femenina (Sánchez, 2006; Serrano, 1999, 1994); en otros países como Argentina, México, Brasil y Cuba, si bien la acción legislativa tendría todavía que esperar una década más, el ingreso de las mujeres comenzará ya entonces a fluir en respuesta a presiones «desde abajo» ejercidas tanto por profesoras como por alumnas. En el caso peruano, aun si la ley 801, que finalmente permitió el ingreso de mujeres a las instituciones de educación superior,

² El tercer caso del siglo, y el más afortunado, sería el de Esther Rodríguez Dulanto, natural de Supe, quien no solo ingresó a la Facultad de Medicina de San Marcos en 1892 tras haberse preparado, ella también en casa y siguiendo por su cuenta el Plan de Estudios del Guadalupe donde estudiaba su hermano, sino que además pudo ejercer como médica cuando se graduó en 1901. Porque si a Enríquez le permitieron el ingreso en la universidad en Cusco, una vez graduada no recibirá el permiso de ejercer la profesión sino hasta después de su muerte (Díaz, 2007, pp. 181-184).

se aprobara en 1908, habrá que esperar hasta la primera ola de democratización social a principios de la década de 1930 para que la presencia de ellas en la universidad deje de parecer tan «detestable» a algunas sensibilidades masculinas como la que pone de manifiesto en *Mundo Limeño* José Carlos Mariátegui.

Esta historia de exclusión explícita y dilatada de mujeres de la ciudad letrada donde se forjaba entonces «*la soberanía de la inteligencia*»³ no tendría por qué llamar nuestra atención si no fuera porque fue precisamente la Lima de 1870 y no Santiago, ni México o La Habana, el escenario donde eclosionó en la esfera pública la primera generación de mujeres ilustradas en América Latina. Y porque fue en Lima, y no en Santiago, donde ese mismo grupo de novelistas, ensayistas, poetas, educadoras, activistas y periodistas elaboró sistemáticamente, a través de la prensa periódica, del texto literario y de la conferencia, sus demandas por el derecho femenino al trabajo y a la educación. Si bien son las famosas *veladas literarias* de 1876-1877 organizadas por Juana Manuela Gorriti las que han suscitado el interés reciente de críticos literarios e historiadores⁴, algunos años antes —y desde las páginas de *El Correo del Perú*, *El Nacional*, *La Alborada*, *La Bella Limeña*, *La Patria*, *La Bolsa*— y antes aun en la década de 1860 desde *La Revista de Lima*, difundían las ilustradas activamente sus propuestas de inclusión de mujeres en el sistema educativo nacional apelando a la tan mentada sensibilidad republicana y a las pretensiones modernizantes de la élite intelectual y política del país.

³ Consigna enarbolada por Bartolomé Herrera, director del Convictorio de San Carlos, desde el púlpito de la Catedral de Lima el 28 de julio de 1846. Benito Laso se enfrentaría con Herrera con otra contra consigna: la de «la soberanía del pueblo» que formulara Rousseau en *El contrato social*, desatando así una polémica que demarcaría las fronteras ideológicas entre conservadores y liberales a lo largo del siglo XIX.

⁴ El estudio más completo y sesudo del tema quizá sea el de Graciela Batticuore, quien examina las veladas en el contexto de su relación con los discursos románticos de la época (1999).

En «Instrucción de la mujer», ensayo leído por su autora Mercedes Eléspuru en la sexta velada de Gorriti, en agosto de 1876, el binomio constituido por mujer-madre y mujer-patriota, tan promovido por los románticos del continente⁵, aparece viable solo en combinación con una tercera figura que representa la gran novedad de la época⁶: la mujer-ilustrada. «Educad, ilustrad debidamente a la mujer y entonces ella será no solo un verdadero ángel del hogar sino también una estrella en el cielo de la patria», propone Eléspuru en este artículo (1892, p. 148). En esta misma línea de ideas discurren —vacilantes a veces, más afirmativos otras, pero siempre marcados por la ambigüedad, como veremos en este trabajo— los pronunciamientos de intelectuales de primera fila como Abel de la Encarnación Delgado, Ricardo Palma y Manuel González Prada, y sus compañeras de oficio, las ilustradas Mercedes Cabello, Teresa González de Fanning, Clorinda Matto de Turner y Juana Manuel Gorriti. No sería arriesgado esperar que de la eclosión de este grupo dinámico, visible y audible de intelectuales mujeres que intervienen en el debate público de la época se produjeran

⁵ Además de las heroínas profundamente americanistas con las que Gorriti elabora sus relatos de ficción, considérese también para el caso peruano las piezas dramáticas *Hima Sumac* de Matto y *María Parado de Bellido* de Carolina Freire de Jaimes, los ensayos biográficos sobre doña Francisca Zubiaga de Gamarra y Policarpa Salvatierra de Clorinda Matto, los personajes Catalina en *Sacrificio y recompensa* de Mercedes Cabello, Inés Lobrenza en *Edgardo o un joven de mi generación* de Luis Benjamín Cisneros y las hermanas Peña en *Jorge o el hijo del pueblo* de María Nieves y Bustamante. Dichos personajes, por otro lado, estaban inspirados en personajes históricos que habían participado en las guerras de emancipación como espías o correos, conspiradoras y enfermeras, recaudadoras de fondos para equipos y vestuarios de batallones, sin mencionar el activismo simbólico de las novias de negro durante la Guerra del Pacífico. Para el caso argentino ver Graciela Batticuore (2005).

⁶ La figura de la mujer patriota se volverá ubicua durante los años de la Reconstrucción Nacional. No hay texto acerca de San Juan y Miraflores que no la pondere, cubierta con el delantal y llevando al pecho el escudo rojo con la cruz blanca de Malta, corriendo de pabellón en pabellón y atendiendo a los heridos en el Hospital de la Cruz Blanca y de Santa Sofía, o acudiendo a los centros de fundición para entregar sus joyas y aun «su más preciado adorno: su opulenta cabellera». Ver González de Fanning (1893a, p. 119).

las condiciones sociales y políticas necesarias para la firma de nuestro propio Decreto Amunátegui. Sin embargo, eso no ocurre. Para entender por qué lo previsible no sucedió en el Perú, sugiero examinar, en las páginas que siguen, los matices contradictorios y ambivalentes que adquiere el imperativo de «educad a la mujer» lanzado por Eléspuru, matices que responden a los distintos proyectos de nación que imaginan liberales y conservadores, cada quien desde sus propias trincheras y presionados por sus propios fantasmas. Qué perfil debería tener la mujer educada en el Perú moderno y cuál sería su función son preguntas que provocan una ardorosa y a veces confusa polémica. A pesar de las diferencias ideológicas entre las diversas agendas políticas de los actores de la época, resalta un común denominador entre liberales y conservadores, laicizantes y católicos. Ese común denominador es el concepto exclusivo, funcional e instrumental de la mujer como actor cohesionador y aglutinante al interior de la familia. Llámesele «ángel del hogar», «áncora de salvación» o «encantadoras hijas del Rímac», la sociedad se aferraba en sus fueros internos al ideal —no siempre encarnado— de una mujer criolla doméstica, maternal y victoriana que se mostraba satisfecha con su papel de madre de futuros ciudadanos. Proponemos que precisamente por ello es que el panorama de hombres y mujeres intercambiando notas y bromas en los pasillos universitarios no sería una realidad en el Perú sino hasta por lo menos 30 años después de que la señorita Muñoz fuese a buscárselas a Chile.

Para Eléspuru, el verbo *educar* pensado en femenino implicaba la fundación de escuelas munidas de una biblioteca adonde las jóvenes pudieran asistir para ilustrarse en la lectura y para aprender además «un arte y un oficio» con el que ganarse el pan de cada día si así lo necesitaran. El imperativo de la lectura como práctica civilizadora para las mujeres fue ubicuo desde que comenzara a ser propagado en las postrimerías del Virreinato desde las páginas de *El Mercurio Peruano*, periódico en el que se apostaba que no había «materia por elevada que sea, que no entre en las meditaciones de las Madamas Peruanas» (Calero y Moreira, 1790, s/p).

Lo que en cambio sí estaba en debate era si esa lectura se debía practicar en el espacio íntimo del hogar o en la escuela. En este sentido, los planteamientos que elaborara en 1858 el clérigo liberal Francisco de Paula González Vigil pronunciándose a favor de la primera opción siguieron vigentes en la mentalidad de la élite criolla hasta mediados del siglo XX. En su ensayo *Importancia de la educación del bello sexo* (1975 [1858]), publicado por entregas en *El correo del Perú*, el autor sugería que fuese la madre, a través de lecturas morales y de su buen ejemplo en la casa, quien se ocupara de vigilar personalmente la educación de sus hijas. Esta vigilancia debía durar hasta «el momento preciso en que haya de pasar a las manos de su esposo, para ser con sus hijas lo que su madre fue con ellas» (1975 [1858], p. 137). La condición cerradamente doméstica de este concepto de educación femenina tiene sus orígenes en la ideología republicana del racionalismo ilustrado condensado en la figura de la *Marianne*, símbolo francés de la madre patria que alimenta y protege a sus hijos, y que asegura mediante su labor formadora de nuevos ciudadanos republicanos la permanencia y propagación de los valores de fraternidad, igualdad y libertad de la República. Los ecos de esta figura dieciochesca llegan, atravesados de contradicciones, hasta los discursos de autoridades y estudiantes sanmarquinos de finales del siglo XIX. En la época en que Trinidad María Enríquez gestionaba su ingreso a la Facultad de Derecho, Paul Pradier-Fodéré, decano de la facultad de Ciencias Políticas y Administrativas de San Marcos sostenía, con los enciclopedistas franceses, que las leyes de la naturaleza y de la Providencia habían marcado al hogar como destino de la mujer. Pero a diferencia de la francesa, la criolla era una criatura carente de imparcialidad y razón, y por ello sin los atributos necesarios para ejercer una profesión en la vida pública⁷.

⁷ Ese año el graduando Rafael Sánchez-Concha apoyándose en los planteamientos de su profesor, escribe una tesis en la que rechaza el sufragio femenino, por representar este una función pública que la debilidad y sensibilidad femeninas impedía realizar (Pradier-Fodéré citado en Sánchez-Concha, 1878).

La identidad femenina inmutable y confiable que encarna la *Marianne* en el imaginario francés de finales del XVIII y que emana de un instinto maternal considerado como propio de su sexo, sufre otra permutación importante a su llegada a la República criolla. Porque si la mujer republicana francesa, con su toga blanca y sus pechos rebosantes, simbolizaba el altruismo, la moralidad y la temperancia del nuevo orden social, la republicana criolla parecía mostrar visos alarmantes de inclinarse precisamente hacia terrenos de intemperancia e inmoralidad. Y siendo el centro de esta moral femenina republicana precisamente su pureza, la continua vigilancia materna se imponía para evitar los peligros de la carne en las calles o en las escuelas limeñas. Y si es cierto que la imaginación novelesca encarna los conflictos más profundos de la sociedad de la que emana, entonces el destino de personajes femeninos emblemáticos como la Blanca Sol de la novela epónima, la Camila de *Herencia* y la Julia de *Julia o escenas de la vida en Lima* —de tres distinguidos novelistas como lo eran Cabello, Matto y Cisneros— sugiere que la presencia/ausencia del buen ejemplo de la madre era efectivamente una de las preocupaciones latentes de la época en torno al tema. Fuese por orfandad como en el caso de Julia, o por «frivolidad», como en el de Blanca Sol y Camila, la tragedia en la vida de estas jóvenes aparece predeterminada por la ausencia de una madre «abnegada», e inversamente, en el caso de la dulce Margarita de *Herencia*, es la presencia abnegada de su madre adoptiva la que hace previsible el desenlace de dicha y felicidad para el personaje protagónico en la novela.

En cuanto al mandato de la lectura, esta se convirtió en el *mantra* de la ciudad letrada desde finales del siglo XVIII, pero la respuesta al interior de la sociedad limeña parece haber sido lenta a juzgar por el tono machacón con el que se insistió en el tema a lo largo del siglo XIX. Ciertamente las jóvenes casamenteras que abundan en el teatro y el artículo de costumbres entre el periodo de 1830-1850, así como aquellas de la novela romántica de las décadas de 1850 y 1860, se muestran bastante más dispuestas al placer del baile, el cortejo y la moda

que al de la lectura, por ello pierde la Pepa de *Frutos de la educación* de Pardo y Aliaga a su pretendiente Eduardo, y por ello desespera el joven Andrés, de *Julia o escenas de la vida en Lima*, impotente frente a aquel flagelo tan mentado y tan limeño de la frivolidad ante el que su amada Julia sucumbe. El caso de Edgardo, el héroe epónimo de la segunda novela de Cisneros, es más esperanzador porque él sí es precavido e invierte su tiempo en repasar la lectura de las niñas Arceles, probando en el desenlace que uno finalmente cosecha lo que sembró. En contraste con el caso argentino, donde las heroínas lectoras de textos canónicos como Amalia son moneda corriente desde los primeros años de la República (Batticuore, 2005), la lectura como espacio eficazmente seductor para los personajes femeninos en la literatura peruana aparecerá tardía y excepcionalmente recién en dos novelas de la posguerra. En *Aves sin nido* (1889) Lucía Marín, modelo de modernidad femenina doméstica, ilustrada y burguesa, comparte con su marido —sin necesidad de persuasión, y marcando con ese gesto una complicidad que la diferencia ética y estéticamente del resto de las mujeres de aquella «bárbara» sociedad andina— un momento de lectura en el tren que los lleva a Arequipa rumbo a Lima. Él leerá las ubicuas *Tradiciones* de Palma y ella, en cambio, optará por el género considerado como naturalmente más sintonizado con el corazón femenino, la poesía. Y siendo Lucía mujer y patriota, ella lee la poesía amorosa de Salaverry.

La lectura enmarca otra escena amorosa clave de la misma novela, aquella en la que Manuel Pancorbo, joven provinciano con ambiciones de estudiar Derecho en Lima, se enamora de Margarita Yupanqui, la huérfana mestiza recientemente adoptada por el matrimonio Marín. No por coincidencia, el destino de las dos «aves sin nido» del título quedará enlazado para siempre desde el momento en que Manuel sorprende a la joven, quien recién hace sus primeros pininos en la práctica de la lectura, entreteniéndose con la lectura de *Juan el Pulgarcito*, escena que lo enternece profundamente. La otra novela de la época donde la lectura aparece como práctica femenina en proceso de naturalización

es *Jorge o el hijo del pueblo* (1892), de la arequipeña María Nieves y Bustamante. La amada del epónimo Jorge, Elena Velarde, la costurera postrada en su cama de tuberculosa en la campiña arequipeña, sueña con aprovechar su tiempo de inactividad leyendo *Pablo y Virginia*, *El solitario del monte salvaje*, *El conde de Lucerna* y *El sitio de la Rochela*. Nótese, sin embargo, que las lecturas de esta ambiciosa serie de novelas «sesudas, graves y meditativas» que contrastan con el material más ligero y vaporoso del cuento infantil y de la poesía amorosa, aparece como deseo femenino solamente en el contexto particular de las largas horas de soledad y aburrimiento que el personaje enfermo debe pasar en cama. Porque en cambio, Lucía Marín, rozagante de salud y portento de inteligencia y sensatez femenina moderna, comparte con la dulce y andina Margarita lecturas breves que albergan las ilusiones y ensueños volanderos que celebrará Mariátegui (o Croniqueur) en sus encantadoras lectoras. Lo que tienen en común estos textos que leen madre e hija es que en los dos casos se trata de géneros literarios aptos para un lector subalterno que no pretende con ellos acceder a «la soberanía de la inteligencia». Podemos entonces suponer que lo que buscan con sus respectivas lecturas Margarita y Lucía no es sino una sana distracción que a su vez las eduque a través del ejemplo que sanciona vicios y premia virtudes —como es el caso de *Juan el Pulgarcito*— y que eleve a la lectora a la zona de «bellas idealidades» —en el caso de la poesía de Salaverry—. La poesía como género literario particularmente apto para las mujeres es una de las opiniones corrientes de la época: «Para cultivar la poesía», escribe la educadora González de Fanning, «se necesita poseer sentimiento, finura de percepción, entusiasmo y amor por lo bello en el orden físico y el moral. ¿Quién negará que la mujer posee en alto grado estas cualidades?» (1893 [1872], p. 244).

Matto reafirma el tono conservador que señalo para estas escenas de ficción peruana en su artículo «La mujer, su juventud y su vejez», publicado en *El Semanario del Pacífico* en el que escribe acerca del tema de la instrucción, la lectura y la mujer en los siguientes términos:

«Cultivémosla como quien asegura un abrigo para hacer satisfactorio el invierno que venga a coronar de canas nuestra cabeza; pero huyamos de esa sabiduría que tanto deshonra a la mujer, que no necesita mucha filosofía para ser ilustrada, pura, dulce, virtuosa y amable hasta la vejez» (1878, p. 34). El conocimiento académico («la filosofía») en las mujeres es deseable para la autora de *Aves sin nido*, *Índole* y *Herencia* y emi-nente directora de *El Perú Ilustrado*, pero solo en dosis reducidas que no arruinen su feminidad entendida como «dulzura, pureza y amabilidad» (p. 34). Así pues, el principio de igualdad sobre el que se funda la idea de la República no solo tendría que excluir, bajo esta premisa ideológica de género, la igualdad en la educación, sino que además, si no se quería arruinar a las mujeres, lo más aconsejable era diferenciar y jerarquizar la escolarización de hombres y mujeres ofrecida en escuelas y en la casa. De hecho, la escuela en la que Lucía y Fernando Marín soñaban para sus hijas adoptivas en *Aves sin nido* resulta siendo muy distinta a la que la lectora o el lector tendría derecho a esperar. Porque en la secuela de la novela, en *Herencia*, en lugar de ver a Margarita disfrutando de lecturas algo más sofisticadas que *Juan el Pulgarcito* con sus compañeras de clase, lo que vemos es a una muchacha que, habiendo sido educada en casa y bajo la estricta vigilancia de su madre, hace gala de todas las gracias sociales de una joven de élite. Toca el piano, va de compras a tiendas de sombreros, cintas y vestidos, conoce de danza, y no desentona con los usos y costumbres desplegados en los salones de la aristocracia criolla. El proyecto acariciado por la señora Marín de educar a Margarita y a su hermana en un excelente colegio de Lima desaparece así en esta novela y es desplazado por el proyecto más conservador y breve de una educación femenina casera que abunde en «principios morales» y economía doméstica, pero que termina con apenas la adquisición de destrezas básicas en lectura y escritura. Una educación además marcadamente diferenciada de aquella que recibe su prometido Ernesto, quien ostenta con orgullo el título de abogado que cuelga de la pared de su casa, el mismo con el que soñaba Manuel, el pretendiente andino de Margarita.

Contradictoriamente, a pesar de este viraje que se aparta de la consigna de igualdad republicana en su universo novelesco, Matto seguía con fervor el proceso de incorporación de las mujeres a la universidad y al mercado de trabajo en Estados Unidos. Desde su exilio en Buenos Aires, en 1895, el mismo año en que publica *Herencia*, escribe:

Allá todo es grandioso y más de cuatro mil empleadas en el servicio civil del gobierno, más de tres mil periodistas, escritoras y traductoras, cerca de cuatro mil empleadas en las notarías, en los bancos y casas comerciales, y todo el cuerpo docente educacionista del estado, fuera de las que ejercen la cirugía y la medicina, nos dirían [...] que el puente levadizo que cerraba la entrada de la mujer al palacio encantado del saber, del trabajo y de la fortuna, ha caído derribado para siempre por las exigencias de la época y la protección de los hombres (1896 [1895], p. 3).

Esta admiración sin reservas por la entrada de las mujeres norteamericanas en «el palacio del saber» universitario es compartido por González de Fanning, quien celebrará por su parte las «grandiosas universidades del norte», donde las mujeres pueden «aspirar a tener personalidad propia» más allá del matrimonio. Como contrapunto a este feliz estado, la autora se lamenta de «las cosas en nuestra patria». Su reclamo, sin embargo, no es que el ingreso a nuestros «palacios encantados del saber» fuera tan complicado y engorroso que era suficiente para desalentar a cualquier mujer que se atreviese a considerarlo como destino alternativo —como lo sugieren las historias de Enríquez y Práxedes Muñoz—, sino que en las escuelas que había se endilgara una «aglomeración de conocimientos teóricos», de la que las alumnas sacaban «tan escaso fruto como reportaría el que se afanara en ingerir una cantidad de alimento tal, que su estómago fuera impotente para digerirlo» (1905, p. 24). Si demasiada sabiduría resultaba siendo una deshonra para la mujer de Matto, en la de González de Fanning producía una alteración orgánica desagradable: el empacho. Lo que no queda

claro es si este atracón de conocimientos en el organismo femenino era resultado de una fisiología todavía inmadura para tales afanes de intelectualidad «sesuda» y «grave», o si se trataba más bien de fallas ajenas a su frágil fisiología, fallas en la concepción del Plan de Estudios, por ejemplo, o la preparación deficiente de las maestras en esas escuelas, entre otras.

Cierto que no todos los que se interesaron en el tema adoptaron posiciones conservadoras como las de Matto o González de Fanning. Ya en la primera velada de Gorriti, Abel de la Encarnación Delgado, poeta arequipeño y fundador de *La Bella Limeña* (1872), periódico que inspiraría la fundación de una larga serie de revistas femeninas, y también de *La Perla del Rímac* (1878), *Perlas y Flores* (1884-86) y *El Perú Ilustrado* (1886-1892), había leído un artículo en el que discrepaba con aquellos que sostenían que «la mujer tiene su educación concluida cuando sale aprovechada del colegio» y que por ello «no debe penetrar en el santuario de lo que se llama alta enseñanza» (Delgado, 1892 [1876], p. 29). Además de oponerse a la discriminación de las mujeres de la instrucción secundaria, sugería este autor que «cuando los buenos talentos femeninos den muestra de su poder, y se realice la enseñanza superior de la mujer por la mujer, entonces quedará verdaderamente resuelto el problema de su educación social» (1892 [1876], p. 31). Este reclamo por el acceso de la mujer a la universidad no es, paradójicamente y como hemos visto, uno que las ilustradas estuvieran particularmente convencidas de hacer suyo sin condiciones ni remilgos, quizá por las fronteras infranqueables que invariablemente terminaban imponiéndoseles aun en esos discursos de corte liberal.

La posición de González de Fanning y de Matto acerca del tema es emblemática de esa ambivalencia que atraviesa el grueso de los discursos del siglo en el Perú acerca del tema. En su largo discurso de incorporación en el Ateneo de Lima, pronunciado en junio de 1888, González de Fanning celebra que la mujer sea en el Perú moderno la compañera y ya no la sierva del padre, de los hijos o de los hermanos

como sí lo era en la «colonia oscurantista» (1893c, pp. 262-263). Se han creado colegios para ellas, escribe, pero «por una lamentable inconsecuencia se le ha negado el acceso a la educación superior». Matizando sus reclamos, señala en el mismo texto que, sin embargo, es la educación en valores morales «que tenga por base la religión, la moral y la economía doméstica» (1893c, p. 273) y no la instrucción formal la más importante para las mujeres. El grueso del texto abona al «educad» de la ideología republicana liberal en su acepción peruana, de González Vigil, y socava seriamente el ejemplo norteamericano celebrado más arriba:

Educad a la mujer; que mientras no haya madres de familia que comprendan la altura de su misión, no tendréis ciudadanos capaces de levantar a la patria de la cruel postración a que está reducida. Su influencia es tan decisiva, que, observadlo, casi siempre tras un grande hombre encontraréis a una mujer, llámese madre, esposa o hermana, que ha coadyuvado a sus triunfos alentándolo en sus empresas (p. 260).

Para que ella sea «el sol de su hogar» debe sobre todas las cosas «cultivar la abnegación» (p. 260), porque «nunca parece más bella y angelical que cuando inmola sus placeres y hasta el necesario reposo en obsequio de los suyos» (p. 272). Lejos estaban, pues, nuestras ilustradas, de imaginar la conquista femenina de un espacio público en la ciudad letrada, un espacio diferenciado del hogar, donde pudieran cultivar su ingenio creativo sin tanta abnegación y encanto. Y si en verdad imaginaban la posibilidad de emanciparse de aquel enervante imperativo de estudiar para convertirse en «el sol del hogar», no parecían dispuestas a decirlo. El saber como espacio legítimo de libertad femenina, tal como lo planteaban las ilustradas francesas, norteamericanas e inglesas ya desde finales del siglo XVIII, y con un lenguaje directo y guerrero, como el de Mary Wollstonecraft, o más estratégico como el de las hermanas Brontë y el de Madame de Staël, parece representar en el imaginario peruano del siglo XIX una seria amenaza al concepto

instrumental y consensuado —y siempre idealizado— que se tenía de la mujer como organizadora de la familia, aun en su versión más actualizada, es decir, el de la mujer (madre) ilustrada.

Acaso leer las admoniciones de Matto y González de Fanning en clave autobiográfica, teniendo en cuenta los epítetos de *pedante*, *bachillera* y *machorra* que les endilgó la prensa conservadora y católica de la época a las ilustradas, podría esclarecer esa aparente contradicción de la mujer intelectual que esgrime la pluma, pero no para incitar a sus hermanas a reclamar los derechos intelectuales y sociales que les correspondían como ciudadanas, sino precisamente para señalarle los límites y las fronteras del saber que sus lectoras debían acatar. Para entender la asociación entre intelecto y *machorrería* femenina, considérese las teorías pseudocientíficas de Bishoff que por entonces circulaban en conferencias y artículos periodísticos acerca del peso mayor del cerebro masculino como prueba de que la inteligencia femenina era inferior excepto si se le ejercitaba sistemáticamente con una instrucción rigurosa que a la larga lograría incrementar el peso de su cerebro e igualarlo al del hombre. Advertía el frenólogo alemán que siguiendo tal régimen las damas corrían el riesgo de perder los atributos propios de su sexo, virilizándose su cuerpo sin remedio. En ese mismo sentido discurre la conferencia del educador y político chileno Benicio Álamos González en la octava velada de Juana Manuela Gorriti, (setiembre de 1876), acerca de la enseñanza superior de la mujer. «Algunos fisiólogos», escribe Álamos citando a Bishoff, «sostienen que masculinizando al sexo hermoso con los métodos de estudio moderno, se disminuirá considerablemente el número de hijas y se aumentará el número de hijos en una proporción exagerada» (1892, p. 371). No resulta arriesgado suponer que la asociación «científica» entre actividad intelectual y masculinización de mujeres fuera particularmente cara para los detractores de la propuesta de igualdad de educación para hombres y mujeres. Juan de Arona llamaba a Matto «mula zarca», presumiblemente porque la mula es estéril y era comparable por ello a una escritora que como Clorinda,

no había tenido hijos, lo que representaría una vuelta de tuerca adicional al ominoso argumento de masculinización del vientre reproductor —en este caso de hijos y no hijas— de la mujer intelectual que presenta Benicio Álamos González en la velada de Gorriti.

Este discurso que colapsa la diferencia entre sexo y género dentro de una visión patriarcal, y por ende jerárquica, de la relación entre hombres y mujeres, tiene, como hemos visto, abundantes ramificaciones que traban la claridad conceptual y la imaginación de ilustradas e ilustrados frente al tema del ingreso de las mujeres en la ciudad letrada como *templo del saber, el trabajo y la fortuna* para todos y todas. Para muchos en esa República aristocrática y católica que era el Perú de fines del siglo XIX, la escuela superior era una alternativa necesaria para los jóvenes, mas no así para las jóvenes «de clase superior», quienes, ya fuese por sus livianas «cabecitas», por la deshonra de un exceso de «sabiduría» o porque sus cerebros y sus estómagos no lo resistían necesitaban de un tutelaje permanente. Matices distintos traía al debate de la educación la consideración del otro sector femenino: el de las «hijas del pueblo», quienes, al decir de González de Fanning, habiendo seguido «los cursos de segundo o de tercer grado y que en el examen se oyó llamar *señorita*, aunque su tez sea del color del alquitrán, sale inflada de vanidad y aspiraciones tan superiores a su clase, que seguirá los caminos más extraviados antes que resignarse a prestar los humildes servicios domésticos» (1905, pp. 24-25). Descartaba pues la posibilidad de que esa hija del pueblo desease discurrir por caminos distintos al del servicio doméstico, como descartaba dos décadas antes Manuel Pardo que los hijos de la «clase pobre» pudieran «ser felices y propender a la prosperidad del país» en las artes liberales y no en las mecánicas⁸. La escuela como zona de contacto

⁸ El artículo se centra en la educación que se le debe impartir a los huérfanos de la Beneficencia de Lima. La cita es la siguiente: «Bastante llenos están los caminos a las artes liberales y bastante despoblados los que conducen a las artes mecánicas para que se piense en dirigir hacia los segundos, individuos que en ellos pueden ser felices y propender a la prosperidad del país, mientras que dedicados a las primeras, se verían

entre clases sociales arruina la humildad de las de abajo que al mezclarse con las de arriba salen infladas de vanidad y arruina la pureza de las de arriba que al mezclarse con las de más abajo se contagian de «enfermedades morales». Por esa razón, los padres de la joven Eleodora descartan la opción de mandarla al colegio temiendo «el contagio de los malos elementos aportado por esa diversidad de niñas, nacidas casi todas en inferior escala social de la de su hija» (Cabello, 1889b, p. 4). Por esa razón, también González de Fanning recomienda escuelas diurnas donde las jóvenes pudieran estudiar durante el día pero continuar bajo la vigilancia de los padres el resto del tiempo: «El internado de las niñas en esos grandes colegios donde se reúnen 150 o 200 alumnas», escribe, «afectadas no pocas de ellas de graves enfermedades morales adquiridas por el ejemplo, por la herencia o por el medio ambiente en que les tocara vivir, equivale a exponerlas a inevitable contagio por mucha que sea la vigilancia de los profesores» (1905, p. 17).

La encendida polémica acerca del tema de la instrucción femenina en esta República aristocrática y peruana de finales de siglo XIX (aparentemente fundada sobre los principios de libertad, igualdad y fraternidad) no tiene, como podemos apreciar, el fin último de formar ciudadanas en los valores de la igualdad que enarbolará la *Marianne*, sino todo lo contrario. El propósito final es formar ángeles del hogar que sean capaces de preservar los privilegios de élite de sus familias y las jerarquías de género y raza heredadas de la Colonia. Queda claro que la aprobación del ingreso de Enríquez y más tarde de Rodríguez Dulanto se había dado en el marco de esa misma República Aristocrática como concesiones para dos casos muy puntuales, pero no como política igualitaria ni mucho menos como mecanismo de integración universal, que era lo que representaba el Decreto Amunátegui en Chile.

reducidos a la ociosidad sin que saque la patria de ello provecho alguno. No es filosofía, ni ciencias especulativas sino los oficios y artes mecánicas los que deben constituir y constituyen en todas las naciones civilizadas la educación que se da a los huérfanos» (Pardo, 2004, p. 188).

Debido precisamente a que no encarnan un proyecto político de transformación social, los discursos examinados en este texto exhiben un difícil equilibrio entre el mandato católico de continuidad del rol de la mujer como esposa y madre, y el deseo de ruptura con ese mandato; entre una educación verdaderamente emancipatoria y una formación de subalterna a otros designios, sobre todo a los de la familia hegemónica discriminatoria de razas, géneros y clase social.

La modernidad de los intelectuales de la época pasaba sobre todo por una ideología anticatólica que les exigía diferenciarse de las rígidas posturas del clero, pero que no cuestionaba nunca el rol esencial y exclusivo de la mujer al interior de la familia. «Instrucción católica» y «Las esclavas de la Iglesia», los dos ensayos de González Prada escritos desde una ideología claramente positivista y anarquista y dedicados al tema de la educación y la mujer, señalan los límites y las posibilidades de esta modernidad peruana de fines de siglo resistente al «mal gusto» de que las mujeres «se engolfen» en el estudio. En «Instrucción católica» —escrito para promover la educación laica, pública y gratuita, y denunciar el carácter discriminatorio y jerarquizante de la educación impartida a las jóvenes en los colegios religiosos del país—, los argumentos de este autor parten del mismo presupuesto que todos los escritos examinados hasta aquí: que el fin de la educación femenina debe ser la formación de buenas madres. La novedad en el discurso de González Prada reside en la ferocidad con la que descalificará a las monjas como maestras de las futuras madres de la nación, por no saber «de maternidad los vientres que no sintieron el placer de la concepción ni el dolor del alumbramiento», ni de «amor los corazones abiertos a Dios y cerrados al hombre» (s/f [1892], pp. 73-74). *Maternidad y amor* son los atributos femeninos por excelencia para el conferencista de fin de siglo y precisamente por eso propone a la célula privada y familiar, y no a la institución pública de instrucción, como espacio para «liberar» a la mujer de su ignorancia y de su servilismo. Siguiendo la lógica de esta propuesta de mujer como vientre reproductor de ciudadanos robustos

y saludables, atribuye la concepción de una «prole anémica» y «raquí-tica» a la mala alimentación que las jóvenes reciben en los colegios religiosos. La relación metonímica e instrumental de mujer y matriz de ciudadanos futuros se verá reforzada en «Las esclavas de la Iglesia» con el presupuesto de un tutelaje masculino que no es cuestionado. Propone González Prada en esta conferencia a la Loggia Stella d'Italia en Roma (1904), la necesidad de desplazar el tutelaje perverso del cura que «desflora moralmente» a las mujeres, al tutelaje tierno y natural del marido. Pero no se trata solo de la mala influencia de curas y monjas sobre las creyentes, sino, lo que es más grave, se trata del catolicismo como ideología retrógrada derivada de un orden social feudal de sumisión del individuo a la jerarquía eclesial, y no de libertad individual como el protestantismo. Siendo ellas las «esclavas de la Iglesia» de una modernidad católica y torcida que sexualiza el saber científico como masculino y el religioso como femenino, deberían ser las mujeres las llamadas a rechazar esta religión perversa que las mantiene en un estado de infancia perpetua. Sin embargo, sostiene González Prada exasperado, «la víctima bendice el arma y combate a favor del victimario. Ella no transige con el librepensador o libertario y rechaza como enemigo al reformador que viene a salvarla del oprobio y la desgracia [...] Ella se pone al lado del sacerdote [...]» (1904, p. 240).

De vientre reproductor a sujeto que no solo es incapaz de enfrentar a su agresor sino que además insiste, contra toda la lógica de la razón, en cultivar con él un vínculo de complicidad y afecto malsano, esta mujer maltratada imaginada por González Prada anuncia *avant la lettre* un síndrome de Estocolmo específicamente femenino, colectivo y generalizado. Siendo una verdad incuestionable que «la mujer amante quiere ser dominada y poseída», y que su amado «adquiere una irresistible fuerza de absorción» para ella, cae sobre los hombros del hombre moderno y libre, «con elevación varonil» y «acción enérgica» la responsabilidad de redimirla de esa dinámica de dependencia frente a su torturador (1904, p. 242). No sería, sin embargo, justo señalar esta ideología

crudamente esencialista que desarrolla González Prada en «Las esclavas de la Iglesia», sin presentar también los matices culturalistas y legalistas que complejizan su discurso. Matizando la alusión a esta suerte de masoquismo femenino sugerido arriba, el autor enumera los artículos más ortodoxos del Código de derecho civil que restringen la capacidad jurídica de las mujeres. Como resultado de estas leyes que le otorgan a la mujer peruana el mismo estatus que «los menores, los esclavos y los incapaces», señala que «muchos católicos» consideran a su esposa no como a un igual sino como «servidumbre, una máquina de placeres, un utensilio doméstico» (pp. 238-239). El texto termina con una nota desafiante a la mujer instándola a enfrentar con valor los prejuicios sociales, incluso transgrediendo la legalidad (pp. 245-246). Más que valor, lo que esa mujer que tiene en mente González Prada necesitaría, sugiero, es fe de carbonero para darse el enorme trabajo de levantarse hasta los cielos y arrancar de él la modesta libertad que apenas le corresponde. Porque de lo que se trata no es de la libertad de elegir su propio destino como universitaria, artesana, telegrafista, viajera o madre, tampoco se trata de la conquista de esa libertad de ciudadana que detentaban las mujeres del norte que González Prada, González de Fanning, Matto y Cabello celebrarían con devoción. De lo que se trata para las esclavas de la Iglesia no es sino de la recortadísima libertad de construir un hogar distinto al «hogar católico [que] encierra oprobio, desesperación y muerte». Un hogar donde se abandone el «Dogma por la Razón», donde reine la «acción redentora de[ll] marido» (p. 245) y no la del sacerdote manipulador, un hogar laico y libre, pero siempre un hogar y no otro espacio para ella. Si en González Prada no abunda la ironía que desplegará Mariátegui en su retrato de la «*nursy fea*» y de la «cuarentona calabaceada», ambas engolfadas en el «estudio de problemas tremendos y en la solución de áridas y groseras cuestiones» como forma de escapar de una soltería oprobiosa, es porque en su imaginación de fin de siglo las mujeres no encajan en otro espacio que en aquel en donde podrán reinar como «verdaderas madres» capaces de crear hombres (p. 246).

Así pues, resulta tan innecesario que se abran las puertas de la universidad para que el «hijo del pueblo» aprenda el oficio de artesano, como para que las mujeres aprendan a ser «verdaderas madres de hombres». Mujer y artesano se encuentran en su destino subalterno. Se entenderá, entonces, por qué aun si la ley 801 que finalmente permitió el ingreso de mujeres a las instituciones de educación superior se aprobara en 1908 habrá que esperar hasta la primera ola de democratización social, a principios de la década de 1930, para que la presencia de ellas en la universidad deje de ser inimaginable para algunas sensibilidades masculinas como la de González Prada, o «detestable» para otras como la de Mariátegui.

BIBLIOGRAFÍA

- Batticuore, Graciela (1999). *El taller de la escritora. Veladas literarias de Juana Manuela Gorriti: Lima-Buenos Aires (1876/7-1892)*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Batticuore, Graciela (2005). *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870*. Buenos Aires: Edhasa.
- Cabello de Carbonera, Mercedes (1889a). *Blanca Sol. Novela social*. Lima: Imprenta de Torres Aguirre.
- Cabello de Carbonera, Mercedes (1889b). *Eleodora*. Lima: Imprenta de Torres Aguirre.
- Cabello de Carbonera, Mercedes (1889c). *Las consecuencias*. Lima: Imprenta de Torres Aguirre.
- Calero y Moreira, Jacinto (1790). *Prospecto del papel periódico intitulado Mercurio Peruano de historia, literatura y noticias públicas*. Lima: Imprenta Real de los Niños Expósitos.
- Delgado, Abel de la Encarnación (1892 [1876]). La educación social de la mujer. Leído en la primera velada literaria, en julio de 1876. En Juana Manuela Gorriti, *Veladas literarias de Lima, 1876-1877*. Tomo I, veladas I a X. Buenos Aires: Imprenta Europa.

- Denegri, Francesca (1995). *El abanico y la cigarrera. La primera generación de ilustradas en el Perú*. Lima: Flora Tristán-IEP.
- Díaz, Héctor (2007). Primera médica peruana, Dra. Laura Esther Rodríguez Dulanto (1872-1919). *Anales de la Facultad de Medicina*, 68(2). <http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVrevistas/anales/v68n2/contenido.htm>
- Eléspuru de Lazo, Mercedes (1892). La instrucción de la mujer. Leído en la cuarta velada literaria, en agosto de 1876. En Juana Manuela Gorriti. *Veladas literarias de Lima, 1876-1877*. Tomo I, veladas I a X. Buenos Aires: Imprenta Europa.
- González de Fanning, Teresa (1893 [1872]). Las literatas. En *Lucecitas* (pp. 241-246). Madrid: Imprenta de Ricardo Fe.
- González de Fanning, Teresa (1893a). Contestación al discurso de incorporación de la Srta. Amalia Puga en el Ateneo de Lima, enero de 1892. En *Lucecitas* (pp. 281-294). Madrid: Imprenta de Ricardo Fe.
- González de Fanning, Teresa (1893b). Dios y la patria. En *Lucecitas* (pp. 117-144). Madrid: Imprenta de Ricardo Fe.
- González de Fanning, Teresa (1893c). Sobre la educación de la mujer. En *Lucecitas* (pp. 257-280). Madrid: Imprenta de Ricardo Fe.
- González de Fanning, Teresa (1893d). *Lucecitas*. Madrid: Imprenta de Ricardo Fe.
- González de Fanning, Teresa (1905). *Educación femenina. Colección de artículos pedagógicos, morales y sociológicos*. Lima: El Lucero.
- González Prada, Manuel (s/f [1892]). Instrucción católica. En *Páginas libres. Horas de lucha* (pp. 71-89). Sucre: Biblioteca Ayacucho. http://www.bibliotecayacucho.gob.pe/fba/index.php?id=97&backPID=96&tt_products=14
- González Prada, Manuel (s/f). *Páginas libres. Horas de lucha*. Sucre: Biblioteca Ayacucho. http://www.bibliotecayacucho.gob.pe/fba/index.php?id=97&backPID=96&tt_products=14
- González Prada, Manuel (s/f [1904]). Las esclavas de la Iglesia. En *Páginas libres. Horas de lucha* (pp. 235-246). Sucre: Biblioteca Ayacucho. http://www.bibliotecayacucho.gob.pe/fba/index.php?id=97&backPID=96&tt_products=14

bibliotecayacucho.gob.pe/fba/index.php?id=97&backPID=96&tt_products=14

- González Vigil, Francisco de Paula (1975 [1858]). *Importancia del bello sexo*. Lima: Instituto Nacional de Cultura (INC).
- Gorriti, Juana Manuela (1892). *Veladas literarias de Lima, 1876-1877*. Tomo I, veladas I a X. Buenos Aires: Imprenta Europa.
- Matto de Turner, Clorinda (1878). Instrucción pública. La mujer, su juventud y su vejez (semi-artículo). *El Semanario del Pacífico*, 2(57), 13 de julio, 34.
- Matto de Turner, Clorinda (1896 [1895]). Las obreras del pensamiento en la América del Sud [conferencia ofrecida en El Ateneo de Buenos Aires]. *Búcaro americano*, 1(1), 3.
- Matto de Turner, Clorinda (1974). *Herencia*. Lima: INC.
- Matto de Turner, Clorinda (1984). *Aves sin nido*. Lima: PEISA.
- Muñoz, Fanny (2000). La educación femenina en la Lima de fines del siglo XIX. En Narda Henríquez (comp.), *El hechizo de las imágenes. Estatus social, género y etnicidad en la historia peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Pardo, Manuel (2004). Sociedad de Beneficencia de Lima (1860). En Carmen Mc Evoy, *Manuel Pardo. La huella republicana liberal en el Perú. Escritos fundamentales* (pp. 184-189). Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Portocarrero, Ricardo (1999). Sensualidad y estética en los escritos de Juan Croniqueur (1914-1919). En Margarita Zegarra Flórez (ed.), *Mujeres y género en la historia del Perú* (pp. 373-393). Lima: Centro de Documentación sobre la Mujer.
- Sánchez-Concha, Rafael (1878). *El sufragio*. Tesis de bachiller de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima: Imprenta del Estado.
- Sánchez Manrique, Karin (2006). El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877. *Historia*, 39(2), 497-529.

Serrano, Sol (1994). *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Universitaria.

Serrano, Sol (1999). ¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX. En Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Familia y educación en Iberoamérica* (pp. 153-171). México DF: Centro de Estudios Históricos-Colegio de México.

NACIÓN, EDUCACIÓN Y MUJERES: UN DEBATE REPUBLICANO, 1870-1911

María Emma Mannarelli
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Este texto presenta primero una reflexión general, y a la vez sintética, de lo que algunas investigaciones sobre el tema de la relación entre la nación, las mujeres, y el control de la sexualidad sostienen. No hay aquí un debate sino un reparo en lo pertinente para pensar el significado de la educación en la experiencia femenina y lo que puede esto representar en la configuración social del Perú republicano en el periodo señalado. A partir de esto, intento reconstruir los términos de la discusión pública en torno a la educación de las mujeres en la época en que se aprobó su ingreso a la universidad, en la posguerra del Pacífico y en los albores del siglo XX. Así, subrayo las relaciones entre educación, expansión del mundo público y la reflexión sobre la nación. Es decir, señalo ciertos aspectos de la controversia pública que definieron la escena urbana cuando las mujeres pudieron ocupar con alguna autonomía las aulas universitarias.

La equivalencia entre identidad femenina y maternidad, por lo menos en Occidente, es un tema que aparece precisamente asociado al proceso de la fundación de las naciones y al desmantelamiento del Antiguo Régimen¹. Tal asociación pertenece también a la secularización

¹ Sin embargo, Partha Chatterjee encuentra asociaciones análogas en el caso de la India (1999).

de las sociedades, en la que, por un lado, los fundamentos religiosos de la vida y de los hechos sociales pierden vigencia y, por otro, la Iglesia como ente corporativo ve recortada su presencia en el funcionamiento del aparato estatal. Con tales procesos tiene que ver la legitimidad que adquiere el discurso médico apoyado en la racionalidad de la biología y en la identificación de un cuerpo femenino, con calidad ontológica, aparentemente inexistente en las capas sociales jerárquicas en las que el paradigma de un solo cuerpo, el masculino, era el predominante (Laqueur, 1990). Esto fue parte de la construcción de la dicotomía y de lo esencial, de lo masculino y de lo femenino; cualquier otra forma de existir resultaría anormal.

Este reconocimiento de una identidad femenina y de un cuerpo con características propias pasó también por la adjudicación de una naturaleza: la maternidad. Las mujeres se habían embarazado siempre, dado a luz y criado, mientras no murieron al atravesar por estas experiencias; sin embargo, no fueron definidas como tales, asociadas a esta función reproductora, de un modo discursivo sino en un momento determinado. La mujer madre se inserta en la construcción de un Estado-nación (Bolufer, 1998; Rosas, 2005; Zegarra, 2005; Zamorano y otros, 2011). Resumiendo transformaciones muy complejas y paradójicas, que además exhiben configuraciones particulares en cada continente y naciente república, crece cada vez más una identificación de la mujer con lo doméstico, la casa, lo privado. Criar y educar a los infantes de la nación se vuelve una tarea crucial, adscrita a las mujeres y a la casa cerrada, y limpia, cuyas emociones y sentimientos serán regulados, de acuerdo al mandato de los padres de la patria, por las mujeres. Algunas se adaptarían y, comprometidas con su patriótica asignación, seguirían los consejos; otras nunca se sentirían cómodas con la tarea. Algunas pudieron criar hijos, ser buenas y fieles esposas, y hasta escribir y militar a favor de las mujeres; otras no se identificaron con el naciente modelo y se convirtieron en pacientes psiquiátricas, y hubo las que se empeñaron en seguir con sus costumbres cortesanas

y conspiradoras (Salinas, 2011). Y seguro existieron aquellas que estuvieron al margen de todo lo que significaba la escuela, el aprendizaje extradoméstico y la organización de la nación.

La mujer entrenada en la crianza fue una pieza de la utopía de la nación. Tal noción desencadenó diferentes figuraciones. Una de ellas fue la escuela pensada para las mujeres. En la experiencia colonial americana, las escuelas y los colegios estuvieron intrínsecamente ligados a lo religioso y a la tarea de preservar el honor familiar de españoles y criollos. El encierro fue su sello y las niñas y jóvenes aprendieron porque estaban ahí, no ingresaron para instruirse o educarse; aunque sin duda la época borbónica se inspiró en la Ilustración, y, en la medida en que se inclinara a abandonar el espíritu del Antiguo Régimen, planteó el tema de la relevancia de las mujeres instruidas. Esto, de alguna manera, llevó a confrontar las posturas patriarcales y eclesiásticas ante las cuales terminarían rindiéndose los reformistas. Las nuevas naciones y su inspiración republicana y liberal, como el caso del Perú, apostaron formalmente por la educación femenina. San Martín, Bolívar y la fundación de los Colegios de Educandas son una expresión de tales inclinaciones. Pero la violencia caudillista y la depredación inherente a ella inhibieron la posibilidad de la escuela en general y la de la femenina en particular.

Las dificultades para regular los impulsos y para renunciar a ciertas formas de ejercer la autoridad hicieron difícil el funcionamiento de la escuela en las décadas que siguieron a la declaración de la Independencia; los recursos disponibles fueron usados de otra manera y otras urgencias «clánicas» —del honor, de la sangre— pospusieron el compromiso público con el impartir educación a las mujeres. Esto tuvo eco en las aprensiones familiares y masculinas a propósito de dejar a su descendencia femenina en manos de un Estado virtualmente inexistente. Si bien la Iglesia católica no había quedado en la mejor posición luego de la derrota de las fuerzas realistas, algunos de sus miembros en alianza con los patriarcas locales lograron ofrecer algunas opciones educativas

para las niñas y las jóvenes de las clases altas de ciertas ciudades. Pero sin duda fue un porcentaje no muy significativo aquel que dejó la familia para encerrarse hasta los dieciocho años, más o menos, entre los muros de una educación casi conventual. La Iglesia católica, cada vez más, se erigió como la protectora tanto de la honra de las jóvenes como del estatus de sus familias. Esta institución fue considerada la única capaz de evitar y administrar el contaminante roce entre las distintas clases sociales; fue una eficiente cuidadora de las desigualdades.

Si bien el Estado hacia mediados del siglo XIX, inspirado en ideales burgueses e higienistas auspiciados a su vez por la bonanza guanera, intentó recortar el poder de ciertos grupos de religiosas en cuyas manos habían confiado la virtud de su prole las familias decentes de la ciudad, no fue suficientemente contundente como para desmontar el tinglado jerárquico en el que se jugaban las apuestas por la educación de las mujeres. Entre otras cosas, las instituciones preservaban una lógica poco propicia para crear racionalidades en cuyo entramado se insertaran las escuelas y las jóvenes. Mientras tanto, se iba instalando la idea de que lo público era lo que le correspondía a los inferiores.

Solo más tarde se viviría el conflicto entre familia, Estado e Iglesia, aunque en realidad este es un conflicto bastante atenuado. El desarrollo del sistema escolar, y el de las mujeres en particular, supone un nuevo reparto de autoridades, una nueva designación de jurisdicciones, que a su vez está acompañado por inéditas fuentes de estatus y de reconocimiento, así como de un control inédito de las emociones, tanto tanáticas como sexuales.

La escuela exige un recorte y una redefinición de la autoridad doméstica; demanda una restricción de la autoridad paternal clásica: el padre debe aprender una forma diferente de paternidad, significa ceder, o por lo menos intercambiar, atributos antes incuestionados y monolíticos, por lo menos formalmente. La escuela supone aceptar sobre la prole «propia» otra autoridad, en este caso la del Estado, que a su vez se modifica para legitimar ante los padres un cuidado de dicha descendencia.

Es decir, el padre compartirá con el Estado la tutela sobre los hijos. Será más fácil, más fluida y más temprana la negociación a propósito de la prole masculina, pero las hijas difícilmente serían entregadas a otras autoridades que no fueran las religiosas. Finalmente, la Iglesia era la que más contundentemente predicaba sobre la pureza femenina y sobre la subordinación de las mujeres.

Pese a que desde la fundación de la nación se declaró la importancia de la educación de las mujeres esta se desarrolló solo de modo incipiente y las que salieron de sus casas solo lo hicieron para encerrarse bajo el cuidado de una educación religiosa. Leyes y constituciones fueron la expresión de un deseo enterrado por temores provenientes de una racionalidad doméstica y un código de honor vivo, que además de estar atravesados por la servidumbre invadían otras instancias de poder e impedían un eficaz control del impulso que considerara a los otros como a uno mismo.

Al amparo de las exportaciones del guano y del florecimiento del sector azucarero y algodónero del país se formó una especie de burguesía comercial. La administración castillista y luego las propuestas del civilismo auroral suponían cierta lógica estatal y abrían posibilidades de ampliar los horizontes vitales de las mujeres. En las veladas literarias de la década de 1860 se manifestaban las aspiraciones de autonomía en la cultura pública, acompañadas por los primeros enunciados de las mujeres sobre la cuestión educativa.

Un importante número de mujeres se embarcó en tareas periodísticas y literarias (Denegri, 1993); se trató de una profusión de publicaciones en la que las mujeres tuvieron un protagonismo insólito. La palabra escrita fue el medio por excelencia que usaron las mujeres tanto para reflexionar sobre instituciones y leyes que les restaban dignidad, como para pensar la nación. «Escribid, escribid, para que adquiráis la práctica de hacerlo», escribía González de Fanning en *El Correo del Perú* en 1876, mientras observaba que cada vez las mujeres escribían más, señal para ella de que el Perú se civilizaba. La hostilidad pública

frente a ese despliegue editorial decía más de los hombres y de su actitud defensiva que de las mujeres, cuyas ideas sin duda incomodaban al orden patriarcal. En esa atmósfera, las mujeres empezaron a vislumbrar la importancia de la autonomía, del trabajo y de la educación en sus vidas. Las posturas relativas a la educación se construyeron a la par que la palabra impresa organizaba sus mentes y sus vínculos.

Sin embargo, los afanes femeninos por la educación se expresaron en un estatuto legal en el que figuraban como incapaces/vasallas: en el cambio de siglo regía el primer Código Civil republicano aprobado en 1852, que guardaba fuertes reminiscencias del vínculo vasallático instaurado en la tradición del Occidente cristiano. Allí se definían las relaciones entre los cónyuges a través del vínculo de servidumbre: la mujer, inferior, debía servir y obedecer al marido, superior, que la protegía. Ratificó que el matrimonio religioso era el único causante de efectos civiles y estableció que tal unión perpetua servía para hacer vida común y para la conservación de la especie humana. Los nacidos fuera del matrimonio eran ilegítimos. El adulterio masculino no era causal de divorcio, mientras que el femenino no solo lo era, sino que le daba la facultad al cónyuge de salvar su honor quitándole la vida a su esposa, al amante o a ambos. La patria potestad era monopolio masculino. Esta definición de la mujer como «incapaz relativa» sin duda la distanció de un sistema educativo pensado para «ciudadanos». Tal Código rigió hasta 1934, pese a muy anteriores reclamos de hombres y mujeres para modificarlo.

En 1875, Teresa González de Fanning publica, en *La Alborada*, «Trabajo para la mujer», en el que plantea la necesidad de expandir los horizontes laborales de ellas, ir más allá del convento y del matrimonio. Le preocupaban las niñas entregadas a hombres mayores en matrimonios arreglados; además, no casarse tendría que dejar de ser un estigma. Señala que el entrenamiento laboral femenino impactaría la moral pública alejando a las mujeres de la prostitución legal —el matrimonio— y de la otra. La independencia económica, según ella,

permitiría a las mujeres abolir su subordinación. Además, asocia escritura femenina y proceso civilizatorio; si bien no es propiamente la idea de nación la que aparece, la palabra escrita y su difusión es capaz de crear una comunidad. La muerte de su esposo defendiendo la patria en Miraflores en 1881 y la fundación de un Liceo para señoritas en plena guerra la invistieron de autoridad para enfrentarse a la élite de la época y a los grupos clericales que dominaban, según ella, la vida de las mujeres. Su trabajo como maestra y expresarse públicamente a través de la prensa le dieron la posibilidad de autorizarse y enunciar su pertenencia a un «nosotras».

Clorinda Matto de Turner, desde inicios del decenio de 1870, estuvo vinculada de modo intenso a la escritura. La preocupación por la educación de las mujeres atravesó la obra de Matto de principio a fin. Cuando dirigió en Arequipa *La Bolsa*, en 1883, registró noticias y reflexiones sobre la educación en general y sobre la de las mujeres en particular, asunto que asoció al progreso de las sociedades y a la felicidad de las familias. En *El Perú Ilustrado* escribió de modo sostenido sobre el tema en cuestión. En todas estas publicaciones animó a escritoras y escritores a opinar sobre la educación. Su optimismo responde al reconocer en las mujeres su capacidad moral e intelectual, actitud poco usual durante el siglo XIX en que la mayoría, incluida la vanguardia, pensaba que el superyo femenino era prácticamente inexistente.

Tanto en el periodo posterior a la guerra con Chile como en los años siguientes la preocupación por la nación estuvo ligada a la noción de progreso, lo que suponía identificar las rémoras que lo impedían. La mayor parte de las mujeres escritoras, periodistas y maestras fueron optimistas, aunque no complacientes. Más bien vieron cosas que otros preferían soslayar, como el acceso de las mujeres a una educación diferente. Esto no solo las llevó a redefinir la casa y a investir al «ángel del hogar» de un significado innovador, sino, en algunos casos, incluso a catapultar a las mujeres al mundo público y al cuestionamiento de las formas de ejercicio de la autoridad. Matto concibió la casa como un microcosmos

donde había que ingresar para crear la patria. Los deberes privados y los sociales estaban articulados de modo estrecho. Buenos padres eran buenos ciudadanos, buena madres también. No obstante, los hombres hacían las leyes, las mujeres las costumbres².

Pero Matto no comparte del todo la dicotomía burguesa que identificó lo racional, el conocimiento, la ciencia con lo masculino y lo femenino con las emociones y la naturaleza. Ella reconoce una naturaleza femenina, pero no la circunscribe de modo tradicional al hogar. La casa podía ser el recinto de las mujeres, sin embargo, advertía sobre mujeres infelices, hostigadas en los misterios del hogar por los celos infundados; gastadas por la glotonería de los maridos; sin aire que respirar, en una atmósfera viciada, con una actitud displicente, pálida, ojerosa (Küppers, 1989, p. 232). Si bien Matto afirmó que la función de las mujeres era la maternidad, fue una dura crítica de la forma en que estas se sometían a ese mandato de la naturaleza: «circunscribir la esfera de acción de la mujer al estrechísimo recinto del elemento puramente reproductor, de simple placer o de utilidad servil» (1902, p. 123).

En sus novelas, tanto en *Aves sin nido* de 1889, como en *Índole* de 1891, y en *Herencia* de 1895, los personajes femeninos están en parte definidos en función de sus vínculos con la educación y la palabra escrita; es decir, la instrucción es un referente sustantivo en su configuración. Lo vulnerable de las mujeres indígenas se explica por estar alejadas de las aulas y de lo impreso; mientras que las criollas instruidas se portan como madres juiciosas y atinadas consejeras. La educación configura las identidades que encarnan el progreso, la felicidad y está lejos de aquellos que representan la barbarie, la decadencia, el sufrimiento (s/f, pp. 142-143). La falta de educación en las mujeres incitaba el dominio masculino (1974b, p. 189).

Matto interviene en la controversia sobre el matrimonio por conveniencia y lo define como «unión monstruo cuando no existe el amor».

² *La Bolsa*, 28 de mayo de 1885.

Rechaza el arreglo conyugal no solo porque inhibe la opción amorosa, sino porque el mandato eclesiástico de reproducir la especie atenta contra la salud de las mujeres y sus posibilidades vitales. La educación de las mujeres cuestionaría sendos pilares del poder doméstico y clerical. En la autora encontramos una relación original entre la educación femenina y el control de la natalidad; la mujer educada se convierte, a su vez, en un referente para el control del instinto sexual masculino. Dicho planteamiento atravesó también la obra de María Jesús Alvarado años más tarde.

La educación para Matto no se desliga de la grandeza de la patria y de su dignidad. Igual que González de Fanning, ve en la difusión de la escuela un modo en el que los heterogéneos ingredientes que hacían el Perú podían convivir en armonía. Si bien las vanguardistas de la época no estuvieron familiarizadas con la idea de la igualdad, sí lo estuvieron con la utopía de la justicia, donde la educación fue un eje. No obstante, Matto no desconoció la importancia de la escolaridad en la formación de las mujeres y sus opiniones se orientaron, sobre todo, a su significado tanto para la nación, como para ellas. Se ubicó, así, entre las que pensaron en la educación no solo como un medio para organizar la nación, sino como un fin en sí mismo que las mujeres tenían derecho a perseguir para su provecho. A lo largo de su obra, las referencias a la escuela también son explícitas, por ejemplo, en *Aves sin nido*: «donde la carencia de escuelas, la falta de buena fe en los párrocos y la depravación manifiesta de los pocos que comercian con la ignorancia y la consiguiente sumisión de las masas, alejan, cada día más, aquellos pueblos de la verdadera civilización, que, cimentada agregaría al país secciones importantes con elementos tendientes a su mayor engrandecimiento» (s/f, pp. 36-37).

Las reflexiones de Matto sobre la educación de las mujeres no se desligaron de los atributos que le confirió a la palabra escrita en general y a la palabra que estuvo en manos de las mujeres en particular, la cual produjo muchas e intensas tensiones. Hombres y mujeres percibieron sus efectos en el cuestionamiento del orden social. Merece atención

una idea de Matto acerca de cómo la educación llevaba a renunciar a los intereses particulares. Según la autora, la educación estaba ligada a la cultura pública y a su exigencia de posponer aspiraciones reñidas con el bien común³. La educación era un complemento del periodismo que higienizaba la moral pública (1954, pp. 202-203). La autora era consciente de que promover la educación de las mujeres apuntaba a ensanchar el espacio público con nuevas voces y que estas incomodarían a los patriarcas acostumbrados a monopolizarlo y a excluir a ellas de las decisiones.

La educación de las mujeres era lo opuesto, pues, a la censura y a la intolerancia, y ella lo sabía bien a raíz de la publicación de *Aves sin nido*: «Si no atendemos a la ilustración de la mujer, cuanto hagamos en pro de los adelantos modernos será sin éxito y los que creíamos sólidos edificios, serán débiles castillos de naipes. [...] instruyamos a la mujer y más tarde no se quemarán nuestros libros, ni nuestros sacerdotes nos anatemizarán»⁴. La tolerancia pública, la secularización y la educación femenina eran una sola cosa para Matto, que si bien consideró importante la instrucción religiosa, fue la inspirada en el evangelio, en «el gran libro de la humanidad»⁵.

En *Búcaro Americano*, mostró en repetidas ocasiones su deleite con la «grandes emociones de la mujer moderna» (1906, pp. 726-727), la que produce, la autónoma, la educada, la compañera del hombre cuando es su voluntad. Es en *Viaje de recreo*, de 1909, en que Matto hace una defensa clara del feminismo como tal. Fue cuando conoció a las mujeres sufragistas reclamando el derecho al voto desde la igualdad económica y el ingreso a la universidad (Küppers, 1989, p. 204).

Desde 1874, Mercedes Cabello desarrolló sus concepciones sobre la educación de las mujeres mientras reflexionaba sobre el conocimiento,

³ *El Perú Ilustrado*, editorial 216, 27 de junio de 1891.

⁴ *El Perú Ilustrado*, 1º de noviembre de 1890.

⁵ *La Bolsa*, 20 de octubre de 1885.

el progreso y su escepticismo frente a este. Si bien se fascinaba con lo que ofrecía la civilización, intuía que la barbarie podía volver a reinar en la historia de la humanidad. Es frente a tal desafío que consideró crucial la instrucción femenina. Tomó principios del pensamiento ilustrado cuando sostuvo que el grado de civilización de los pueblos se medía por los conocimientos que las mujeres conseguían: «La historia de la esclavitud y el envilecimiento de la mujer es la historia de la barbarie y el embrutecimiento de los pueblos» (1875). Entonces, la vitalidad de las naciones dependía de la actitud de las mujeres y de la educación que recibían. Estableció una relación estrecha entre instrucción y moral, lo que la llevó a insistir en la función civilizatoria de las mujeres educadas. Criticó la educación destinada a que las mujeres fuesen una pieza de salón y los mecanismos de poder de la sociedad cortesana. Cabello hablaba de una educación para sí misma y no para los ojos de los demás: ni instrumento ni objeto indispensable para la diversión de otros. Así, cincelaba la cuestión de la individuación femenina. Sin embargo, era en el recinto doméstico donde las mujeres se constituían en los motores del progreso; podía ser un universo rico en sentimientos, por tanto, la casa era vista como una posibilidad de exploración interior.

Para Cabello, la familia es la base del Estado y aquella el ámbito de influencia de las mujeres. No hay naciones virtuosas sin mujeres diligentes e instruidas en su organización. El conocimiento masculino es de otro orden y no puede orientar la vida de la domesticidad: los destinos de la familia los dirige la mujer. Cabello asoció la ignorancia femenina al matrimonio corrupto: marido y mujer son dos cuerpos que se identifican por sus costumbres y por sus hábitos físicos, pero son dos almas que viven en la más completa oposición.

La secularización producía un vértigo inevitable que según Cabello demandaba la educación de las mujeres; esta tendría que mitigar los efectos que el fin del fanatismo religioso podía traer; luego, era una manera de trascender la encrucijada. El fanatismo de las mujeres y el ateísmo de los hombres eran dos caras de una misma moneda.

El hombre educado por una madre ignorante que transmite una imagen imperfecta y falsa de Dios se burlará de sus creencias de niño. En el «Autógrafo americano» analizó el modo en que la sociedad burguesa occidental vivía la secularización y propuso que el desarrollo intelectual de las mujeres implicaría la regeneración moral del hombre. Mantenerlas en la ignorancia era anclarse en el oscurantismo y la barbarie. La educación tenía un valor que equilibraría la tensión desigual entre los sexos; aparecía, así, como un recurso de poder. El papel civilizador de las mujeres fue un tópico que atravesó el discurso burgués decimonónico y que en el Perú siguió alimentado por las mujeres en el periodo de la posguerra.

En esta primera etapa de su reflexión, Cabello abordaría el tema de la educación industrial para las mujeres, que consideró indispensable para la moral pública, para la prosperidad de la economía y el bienestar de las familias. Se refería a ese grupo numeroso que formaba parte del Perú, que, carente de bienes familiares y de parientes, se resistía a trabajar por no caer en la infamia. Como González de Fanning y luego María Jesús Alvarado, Cabello pensaba que las mujeres debían contar con recursos materiales y espirituales que las alejaran de situaciones abyectas como la prostitución y el matrimonio por interés. Entrenar a las mujeres en labores dignas era una responsabilidad pública, de las municipalidades, de la Beneficencia. Se trataba tanto de la moral personal como del florecimiento de la nación. La escritora describía la parálisis que atravesaban las familias, y especialmente las mujeres, cuando el que sustentaba a la familia no podía hacerlo más. Las reformas para ampliar la capacidad laboral de las mujeres no solo tendrían efectos positivos en su vida, sino que harían las veces de un peso en la balanza de las desigualdades entre las clases sociales. La educación para el trabajo era un recurso que atacaría el origen de los males sociales. Las desigualdades sociales alimentadas por las carencias educativas eran una base endeble y perversa para levantar una nación, para construir una moral pública.

El aprecio de Cabello por la educación estuvo, sin duda, asociado a la importancia que le dio a la palabra escrita en general y a la lectura en particular. Esta actividad podía transformar la vida de las personas y, en ese sentido, se inscribe en plena modernidad; la literatura se emparentaba con la moral, la política y la religión. La lectura se constituía en el antídoto del fanatismo religioso.

LA POSGUERRA Y LAS PROPUESTAS DE LAS MUJERES

Sin duda, la guerra con Chile desbarató las ilusiones civilizatorias de las mujeres incubadas en parte en las iniciativas educativas civilistas. Varios de los proyectos se quebraron y algunos requirieron de años para volver a encaminarse. Pero aparecieron nuevos, incluso en medio del más completo desasosiego. Este fue el caso, por ejemplo, de González de Fanning y el liceo Fanning, destinado a la educación de las mujeres de la ciudad. La fundación de esta institución en 1881 fue expresión de un impulso nutrido por el *boom* literario femenino echado a andar antes de la guerra, y a la vez, una poderosa señal de lo que sería la actuación de las mujeres en la cultura pública de la posguerra. Un rasgo constitutivo de esta fue la presencia de las mujeres a través de la palabra escrita y la fundación de escuelas.

Fue un periodo inédito de producción escrita femenina, cuya configuración cultural estuvo signada por las propuestas de escritoras, educadoras y feministas que opinaron pública y críticamente sobre la forma en que se organizaba el Perú y se distribuía el poder. Se trataron temas controversiales: planteamientos tales como la pertinencia de la educación laica frente a la religiosa, la educación infantil, la autonomía de las mujeres, la valoración del trabajo como fuente de dignidad y la crítica de los arreglos conyugales, entre otros.

En un país vencido y mutilado como era el Perú luego de la derrota frente a Chile, Cabello opinaba que pese a las virtudes propias de la civilización y el progreso, la vida de las mujeres lucía igual. Su mirada recae

en la familia; en el hogar sobrevivía la esclavitud. Si lo que empieza es la historia de la libertad, piensa, entonces se necesita una transformación radical en la educación y en la condición social de la mujer. Su pensamiento se ha modificado, ahora sí la libertad de las mujeres pasa por sacudirse de la tutela patriarcal. Sus congéneres necesitaban de derechos que antes la autora no reclamaba.

A principios de 1898 se registró en las páginas de *El Comercio* un debate que ilustra lo que estaba en juego en el conflicto ideológico que vivía la sociedad de la época, así como el protagonismo que mujeres como González de Fanning y sus contemporáneas tuvieron en la definición del carácter de la educación. El 15 de enero de ese año, Cabello publicó en *El Comercio* un artículo basado en el discurso que había dado en el liceo Fanning; en él cuestionaba el énfasis que el programa oficial hacía en el aspecto religioso de la educación y abogaba por una educación secularizada y ponía como ejemplo los exámenes en el liceo que Elvira García y García dirigía. En ese discurso opinó desfavorablemente sobre los colegios en manos de congregaciones religiosas. El mundo moderno, sostuvo, requería una madre maestra, activa, conectada con su prole para enseñarle los caminos de la vida, sus posibilidades, como sus peligros. El conocimiento del cuerpo se hacía mandatorio, ¿cómo podían las monjas tener ello a su cargo? No había manera. La escuela religiosa no hacía más que fabricar obstáculos para el progreso cuando hacía de la mujer «vacía, vanidosa, rezadora inconsciente que lleva la más horrorosa anarquía al hogar paterno [...] dominada por la palabra del confesor, más bien que por el consejo cariñoso de su padre. La religión no debe enseñarse en los colegios»⁶.

Su artículo recibió la respuesta de Lastenia Larriva de Llona, para quien una educación religiosa era fundamental, al punto de considerar la fisiología y «otras ciencias por el estilo» inútiles, y auguraba la desgracia en el hogar donde la mujer no rezaba. La polémica continuó y fue

⁶ *El Comercio*, 15 de enero de 1898.

entonces cuando González de Fanning publicó, el 29 de enero de 1898, un artículo en el que abogó por la conveniencia de la educación laica, sumándose a la postura de Cabello. La publicación del primer artículo de la autora en *El Comercio* generó una avalancha de ataques que aparecieron en la prensa. Estamos ante el origen de *Educación femenina*, de 1905, respuesta vigorosa al ataque conservador que sufrieran las mujeres que, como ella, apostaban por la educación femenina laica. La autora criticó a las madres de familia que abdicaban sus derechos entregando incondicionalmente a sus hijas a los confesores, no pocas veces corruptos (1905, p. 53). Para ella, la moral era la base de la educación, no solo de la femenina sino de los seres humanos en general. Pero la moral por sí sola, sin el desarrollo de la inteligencia y del cuerpo, no era suficiente educación.

Una niña podía entrar a la feria matrimonial más segura que otras que no habían estado vigiladas por las monjas. Y no menos crucial era que las monjas sabían cómo mantener las distancias entre las desiguales en el recinto bajo su jurisdicción. Según González de Fanning, los internados eran focos de contagio, lugares contaminantes donde se contraían «graves enfermedades morales» (p. 19), lo que sin duda la enfrentó a los «panegiristas de la educación monjil» (p. 19). Por estos motivos, la propuesta de esta autora despertó tanta desconfianza por un lado y fue tan subversiva por otro; señaló la fobia de las élites y la de sus émulos al contacto con los considerados inferiores y a la interacción con otros diferentes.

Ella trató de definir la moral como un asunto laico: consistía en el acatamiento de la autoridad paterna, el respeto a las leyes y a los derechos de los demás. Las acciones de las personas empezaban a ser concebidas como producto de una conciencia formada por la moral. Según González de Fanning, la presencia clerical en el seno familiar corrompía la domesticidad al distraer la atención de las mujeres en actividades parroquiales y desplazaba a la autoridad paterna en el ejercicio de sus funciones.

Por otro lado, según la educadora, los colegios religiosos estaban subordinados al culto de la Iglesia y a la congregación de la que formaban parte, de ahí que tenían intereses patrimoniales que entorpecían su relación con el Perú y, por tanto, con la formación de mujeres útiles a la patria. Las congregaciones, agregaba, no eran más que sucursales de las existentes en Europa, a las que finalmente remitían sus fondos, carentes de autonomía e identificación con los problemas que debían resolverse en el Perú. Por eso la educación confesional no solo perjudicaba la integración de las mujeres a la nación, sino que explicaba en parte, según la autora, el abismal contraste entre lo que se vivía en Lima y el «inconcebible estado de ignorancia y embrutecimiento de la mayoría de los habitantes de nuestras serranías» (1905, p. 11). Asoció el atraso y el abandono de los pueblos indígenas y serranos a la indiferencia de los clérigos y de la Iglesia frente a aquellos. Rechazó categóricamente la superioridad de los institutos monacales sobre los laicos. Para las educadoras de vanguardia de la época, como ella, la educación de las mujeres se convertía en la base sobre la que se levantaba el «edificio social» (p. 55). La educación estaba estrictamente asociada a la moral y esta estaba más allá de lo católico.

Una educación moral y republicana, patriótica y altruista, fue el reclamo de mujeres como González de Fanning. La educación moral, a su modo de ver, era una de las maneras de enfrentar la disgregación de los grupos sociales, la heterogeneidad racial y la indiferencia por la cosa pública. Una educación inspirada en aquellos criterios llevaría a la integración —«cohesión»— social y el interés de cada uno sería el interés de todos (p. 51). La educación femenina tendría que apuntar a formar ciudadanos útiles para sí y para la colectividad, a desarrollar la cultura de la inteligencia, más laica, más peruana, más adaptada a nuestras costumbres, más completa, más pronta y económica.

Las ideas reseñadas hasta aquí formaban parte de la controversia pública y constituían las coordenadas que animaron a algunas mujeres a acercarse a la universidad. La presencia femenina inicial

en la universidad está referida al caso de Trinidad María Enríquez (Cusco, 1846-1891) y su aspiración de graduarse como abogada en la Universidad San Antonio de Abad en 1875. Las autoridades de esa institución se resistieron a aceptar su pedido, pero ella escribió una solicitud personal al presidente Manuel Pardo, quien la aceptó. La licencia presidencial llegó cuando ella ya había fallecido. Hasta antes de 1908, cuando por ley las mujeres pudieron estudiar en la universidad, podían asistir a las diversas facultades, pero no estaba regulada la obtención de grados universitarios para ellas. Además, gravitaban cuestiones de fondo relacionadas con su condición tutelada y de subordinación. Por ejemplo, en el caso de Jurisprudencia, la condición de abogado implicaba el ejercicio de cargos públicos a los que las mujeres no podían acceder porque no tenían el estatus de ciudadanas; legalmente eran «incapaces relativas». Con ese estatus jurídico, mujeres como Margarita Práxedes Muñoz, Laura Esther Rodríguez Dulanto, Esther Festín, María Luisa Molinares, Eudocia Pauta, Leopoldina Gaviño, Ana María Mac Sorley, Felícita y Nícida Balbuena, entre otras, estudiaron en diferentes facultades sorteando una miríada de obstáculos no solo para el estudio y la graduación sino para ejercer la profesión elegida.

Aparentemente, antes de 1908 las mujeres están en casi todas las facultades a excepción de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Administrativas. Es importante recordar que para matricularse en Ciencias era necesario tener media completa y esa era una posibilidad remota para muchas mujeres. Hacia 1888, Margarita Práxedes Muñoz (1862-1909), cuando tenía 26 años, estaba matriculada en la Facultad de Ciencias. En 1889 obtuvo el bachillerato con la tesis *La unidad de la materia o identidad de origen de los reinos inorgánico y orgánico*. En la introducción dedicó su tesis a Cabello; consideraba el ingreso de la mujer al mundo del conocimiento como una labor de regeneración para el progreso. La mujer peruana debía, continuaba, conquistar los lauros del saber; a través de la enseñanza de la verdad se le emancipaba de la servidumbre de la ignorancia. Este reconocimiento especial es una señal del conjunto

de los vínculos entre la producción intelectual y literaria de las mujeres vanguardistas del novecientos y las primeras universitarias.

En 1903 los senadores del Partido Civil presentaron ante su cámara un proyecto que sustentaba el libre ingreso de las mujeres a la universidad y la consiguiente obtención de grados. Pedían también la gratuidad de la educación universitaria para ellas. Argumentaron el carácter abnegado de estas y su idoneidad para ciertas carreras por la armonía de las mismas con su carácter y espíritu. Según el proyecto, la ciencia y la literatura eran campos fructíferos para las mujeres. Incluso señalaron que se trataba de regularizar una situación de hecho y que el feminismo era una presencia ineludible en esos tiempos. La propuesta no llegó a ser aprobada. Gravitaban cuestiones de fondo relacionadas con la condición tutelada y de subordinación de las mujeres. Por ejemplo, en el caso de Jurisprudencia, la condición de abogado implicaba el ejercicio de cargos políticos, pero las mujeres no podían acceder a estos porque no tenían el estatus de ciudadanas: no votaban. Por otro lado, el argumento que justificaba esa exclusión tenía que ver con el peligro de originar confusiones en el estado civil y político de las personas y desestabilizar el orden social.

Hasta antes de 1908, las mujeres podían matricularse en las diversas facultades, ya que no había impedimentos para ello, sin embargo no estaba regulada la obtención de grados universitarios para ellas. A partir de ese año no tuvieron que solicitar el permiso a la autoridad masculina pública. Si bien tuvo que pasar mucho tiempo para que las mujeres tuvieran una presencia significativa en las aulas de la educación superior y para sentirse cómodas ejerciendo la mayor parte de las profesiones, la ley encarnaba un recorte de la autoridad patriarcal; es decir, ya no estaba en manos de los hombres la autorización para que ellas estudiaran en las universidades. De alguna forma, —pese a que Matto estaba exiliada en Buenos Aires, Cabello encerrada en un hospital y González de Fanning muerta— sus contribuciones a propósito de la autonomía femenina se materializaban en un conjunto de nuevos vínculos

que se expresaron en la ley de 1908. Una señal de que el Estado podía, bajo ciertas circunstancias, renunciar a rasgos propios de su carácter doméstico al reconocer los derechos de las mujeres. Parte de este proceso de ampliación de la cultura pública y concatenada a esta tradición democrática fue la lectura de *El feminismo*, manifiesto de 1911 de María Jesús Alvarado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolufer, Mónica (1998). *Mujeres e Ilustración. La construcción de la feminidad en la Ilustración española*. Valencia: Institución Alfons el Magnanim.
- Cabello, Mercedes (1875). Necesidad de una industria para la mujer. *La Alborada*, 13 de marzo.
- Chatterjee, Partha (1999). La nación y sus mujeres. En Saurabh Dube (coord.), *Pasados poscoloniales* (pp. 403-427). México DF: El Colegio de México.
- Denegri, Francesca (1993). *El abanico y la cigarrera. La primera generación de mujeres ilustradas en el Perú, 1860-1895*. Lima: Flora Tristán-IEP.
- González de Fanning, Teresa (1876). Las literatas (seudónimo: María de la Luz). *Correo del Perú*, VI(40), 1º de octubre.
- González de Fanning, Teresa (1905). *Educación femenina. Colección de artículos pedagógicos, morales y sociológicos*. Lima: El Lucero.
- Küppers, Gabriele (1989). *Peruanische Autorinnen vor der Jahrhundertwende: Literatur und Publizistik als Emanzipationsprojekt bei Clorinda Matto de Turner*. Fráncfort del Meno-Nueva York-París: Peter Lang.
- Laqueur, Thomas (1990). *La construcción del sexo. Género y cuerpo desde los griegos hasta Freud*. Madrid-Valencia: Cátedra-Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer.
- Matto de Turner, Clorinda (s/f). *Aves sin nido. Novela peruana*. Valencia: F. Sempere y Comp.
- Matto de Turner, Clorinda (1902). *Boreales, miniaturas y porcelanas*. Buenos Aires: Imprenta de Juan A. Alsina.

- Matto de Turner, Clorinda (1906). *Búcaro Americano*, 49, X.
- Matto de Turner, Clorinda (1954). *Tradiciones cusqueñas, leyendas, biografías y hojas sueltas*. Cusco: Rozas.
- Matto de Turner, Clorinda (1974a). *Herencia*. Lima: INC.
- Matto de Turner, Clorinda (1974b). *Índole*. Lima: INC.
- Rosas, Claudia (2005). La visión ilustrada de las amas de leche negras y mulatas en el ámbito familiar. Lima, siglo XVIII. En Scarlett O'Phelan Godoy & Carmen Salazar-Soler (eds.), *Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización del mundo ibérico siglos XVI-XIX* (pp. 311-343). Lima: Instituto Riva-Agüero-Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).
- Salinas, Alejandro (2011). *Las damas del guano. Género y modernidad en Lima 1850-1879*. Lima: Seminario de Historia Rural Andina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Zamorano, Paulina y otros ((2011). «Vencer la cárcel del seno materno». Nacimiento y vida en el Chile del siglo XVIII. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Zegarra, Margarita (2005). Olavarrieta, la familia ilustrada y la lactancia materna. En Scarlett O'Phelan Godoy & Carmen Salazar-Soler (eds.), *Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización del mundo ibérico siglos XVI-XIX* (pp. 345-373). Lima: Instituto Riva-Agüero-IFEA.

LA IDENTIDAD DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y EL DISCURSO ACADÉMICO

Carlos Garatea
Pontificia Universidad Católica del Perú

Hace poco cayó en mis manos un discurso del rey de España. Él abrió el III Congreso Internacional de la Lengua Española, el 17 de noviembre de 2004, en la ciudad de Rosario, Argentina, con las siguientes palabras:

Señoras y señores: todas las lenguas son en mayor o en menor grado mestizas, y el castellano lo fue desde su configuración inicial; se hizo español ensanchando su mestizaje primero en la Península y más tarde, y de modo decisivo, a[l] desarrollarse en América. Todos y cada uno de los contactos con otras lenguas y culturas han ido depositando en la lengua española marcas de mentalidades, costumbres y sensibilidades distintas. Señas particulares de identidad que se cimientan en ellas sin borrarse, de modo que el español se configura y vive como idioma común, con una muy trabada unidad, desde luego, en el que resuena[n] muy diversos ecos.

Insisto: no son palabras mías. Habla el rey de España, Juan Carlos I de Borbón. Tal vez por ello causaron cierto revuelo. Fernández reúne las siguientes menciones periodísticas aparecidas al día siguiente: «El rey elogia el mestizaje del español [...]» señala *El Correo* de Bilbao;

el *ABC* dice que «el rey subraya [...] que el castellano se hizo español ensanchando su mestizaje» y *El país* anota que «[...] el rey destaca el mestizaje del idioma al abrir el congreso». Por los mismos días, el director de la Real Academia Española (RAE) declara a un diario barcelonés, también desde Rosario y en el marco del mismo Congreso: «yo creo que se está produciendo una convergencia en unas ideas madres. En la idea de mestizaje, en la idea de que la identidad es una suma de identidades. Esto es muy sorprendente, nadie había programado ese mensaje de entrada para este congreso [...] el eje no está en Madrid» (2007, pp. 57-58). A mí, lo que me sorprende es la sorpresa y la coincidencia de los diarios españoles en destacar el carácter mestizo del español como si se tratara de una novedad.

Lo que sucede es que tras la anécdota y los discursos, o tal vez en armonía con ellos, hay una concepción de español que parece sutilmente contradicha o, por lo menos, afirmada por negación: el español no es una lengua mestiza y Madrid es el centro normativo de toda la comunidad hispanohablante. Pues bien, lo que quiero hacer es mostrar las ideas que entran en juego en los pasajes anteriores para luego ponerlas en relación con el tema general del coloquio «Universidad y nación». Para encaminar las páginas siguientes, me sirvo de tres preguntas bastante simples: ¿Por qué tanto revuelo? ¿Acaso nadie se había dado cuenta de que el español es una lengua mestiza? ¿Qué pasó con la objetividad del discurso académico?

Empiezo, pues, haciendo algunas precisiones. Una cosa es hablar sobre una lengua en términos políticos y otra en términos lingüísticos, no obstante los posibles vínculos entre ambas orientaciones. El discurso político asume la lengua de manera global, como un todo —digamos, mejor— como una cosa o una mercancía cuya presencia se quiere promover o limitar. El principal responsable suele ser el Estado, aunque *stricto sensu* no sea el único que elabora discursos políticos en una sociedad. Hay otras instancias y niveles. En el caso que me ocupa, además de los Estados, tenemos a la RAE, principal

agente normativo del español y portador del «discurso oficial», gracias al prestigio y a la autoridad que ostenta desde su fundación en 1713. La Academia intenta normar el uso. Ejerce su función por intermedio de diccionarios, gramáticas y manuales dirigidos a la inmensa y variopinta comunidad de habla española, y lo hace de la mano de poderosas editoriales que se encargan de irradiar sus obras, convertidas así en un negocio internacional, muy rentable, por cierto. Es obvio que los juicios o recomendaciones de la Academia no tienen el efecto de una política de Estado. Pero influyen en la percepción que tienen los hablantes sobre la lengua española o sobre las distintas modalidades de hablar español. Influye, por ejemplo, en quienes se plantean preguntas sobre el idioma y consultan las obras de la RAE, en los profesores, en estudiantes, en la prensa y, por tanto, también en quienes diseñan y deciden políticas de Estado. Sería ingenuo suponer que ocupar un lugar en el gobierno es garantía de neutralidad, cuando sabemos que sucede precisamente lo contrario. ¿Qué pensará un político o un ministro sobre su lengua o sobre la de los otros? Pues bien, la Academia introduce un criterio valorativo que, muchas veces, actúa como parámetro para medir la corrección de la manera de hablar español y que conlleva la promoción de modelos y pautas de actuación verbal. Pensemos solo en el efecto que tiene la información que uno encuentra en el diccionario de la RAE y la manera en que ajustamos nuestros usos a lo que encontramos en él o pensemos en el efecto que tiene en nosotros el hecho de descubrir que algún uso familiar no figura en sus páginas. ¿Quién conoce a alguien que, luego de la consulta, diga que el diccionario miente o que haya decidido actuar en sentido contrario? Simplemente se cree y se actúa como manda, a veces, incluso, a pesar de que nuestras intuiciones o certezas tengan otra dirección. Y es que «enmendamos» nuestras actuaciones, orales y escritas, en función de la información que nos brinda. Esa es su dimensión normativa. En ello radica precisamente la función social que tiene toda gramática y todo diccionario y, por ello, es que ese tipo de obras deben estar asentadas

en una observación atenta y amplia de los usos reales y no en lo que el gramático o el lexicógrafo quisiera que exista.

La lingüística busca otra cosa. Dicho *grosso modo*: la lingüística moderna concentra su interés en la estructura de la lengua, busca describir y explicar su funcionamiento, sus cambios, su base cognitiva y todo aquello que permita saber algo más de ella. De preferencia, ve la lengua en aislamiento. Solo recientemente ha empezado a valorar la idea que tienen los hablantes de su lengua porque ella puede alentar o frenar el uso de unidades o expresiones en el hablar; puede, incluso, contribuir con la percepción que un hablante tiene sobre la lengua ajena, sobre modalidades distintas de hablar la misma lengua y, por extensión, sobre la comunidad que habla una u otra lengua o que simplemente habla de otra manera la misma lengua. En ese tipo de percepciones se asienta, por ejemplo, el dicho popular que atribuye al francés el cartesianismo del que carece el español o que el común de los hispanoamericanos considere que la variedad peninsular es mejor que la propia, aunque tenga problemas para justificar su preferencia. Se trata, pues, de una idea o representación enraizada en el desarrollo de la cultura, en los intereses o deseos que dan contenido y sentido a la vida social y que intervienen en la reflexión sobre la lengua y, muchas veces, también en el modo en que ella es objetivada, descrita y explicada por el discurso científico.

Los juicios de la Real Academia son parte de la cultura hispana y han impulsado, guste o no, una manera de representar al español, no obstante su dimensión política. Es cierto que la Academia registra los usos (¿cuáles?) y que el registro genera un valor en la percepción de los hablantes. Es una suerte de «carta de ciudadanía» o de «partida de nacimiento» que otorga a la unidad registrada la legitimidad que autoriza su uso. Como lo dice la Academia, entonces, adelante. Puede que no sea esa la función que ella enarbola, pero es así como la percibe gran parte de la comunidad hispanohablante. De esta manera se entiende el revuelo ocasionado por el rey, porque, con sus palabras,

contradice la idea más difundida por el discurso oficial desde que se funda la RAE en 1713. La que hace de la variedad madrileña culta modelo y patrón de referencia para todo hablante del español. De no ser así, su discurso apenas habría llamado la atención. Otra cosa es, por cierto, que las expresiones del monarca se reflejen en las obras de la Academia, en el quehacer científico, en el tratamiento y exposición de los datos. Algo se ha avanzado en ello, pero falta todavía mucho. Las resistencias muestran grandes dosis de intolerancia, miedo a la diversidad, negación de la pluralidad. En 1992, Rafael Lapesa, ilustre filólogo y lingüista español, se ocupó del asunto y argumentó a favor del reconocimiento de la diversidad en los términos siguientes:

La norma de cada país hispanoamericano difiere de la de otros: México no aceptaría la norma de la Argentina, ni viceversa; ni uno ni otro aceptarían la de Colombia; Venezuela, Ecuador, Perú, Chile, no se sienten con títulos inferiores. Ello hace que se mantenga la autoridad de la Academia Española como poder moderador neutral —mucho más respetado, como digo, en América que en España— con una condición: que considere tan valedero como el uso culto español el uso culto de cada país hispanoamericano (p. 281).

Para llegar a ese «poder moderador neutral», Lapesa señala algunos requisitos. Destaco solo tres: a) «[a]dmitir y proclamar que la versión culta peninsular de la lengua española no es la única legítima: tan legítima como ella son las versiones cultas de cada país hispanoamericano»; b) «[r]echazar la pueblerina tendencia a caricaturizar o menospreciar los modos de hablar nuestra lengua admitidos en otros países del mundo hispánico»; c) «[a]plicar estos principios a todos los grados de enseñanza» (p. 282; véase Garatea, 2010). Que la intervención del rey adquiriera en el año 2004 la relevancia que se vio y, en particular, que la atención se concentre en el carácter mestizo del español son señales claras de que las cosas no han tomado aún el rumbo señalado por este autor.

Pero no siempre fue así. Es el episodio resultante de una historia que tiene siglos, con marchas y contramarchas, de ideas e intereses. Vale la pena detenerse en ella, al menos sucintamente, porque se trata de la historia de una concepción, mejor dicho, de una idea de lengua española que pasa de generación en generación, sobre todo en Hispanoamérica, y que la enseñanza escolar y universitaria poco han hecho por revertir. Empiezo con dos momentos, lejanos en el tiempo, pero que permiten observar los elementos que intervienen en esta historia. Los señaló Lara hace pocos años (2004 y 2009).

El primero corresponde al afán carolingio por la correcta lectura en voz alta de los textos latinos, cuando la lengua de todos los días ya no era el latín sino un conglomerado de variedades, con sonidos hasta entonces sin representación gráfica. La lectura explicita las diferencias entre las nuevas modalidades de habla y, de paso, los hablantes confirman que lo que oyen en la lectura es distinto de lo que oyen en la vida social. El segundo momento es la decisión de Alfonso el Sabio, en el siglo XIII, de promover la prosa en romance castellano. El Rey Sabio toma la decisión por razones pragmáticas y políticas. Quiere asegurar que sus leyes y ordenanzas sean efectivamente comprendidas, en el marco del aumento de castellano-hablantes y del avance de la Reconquista, cuando iban agrupándose, además, individuos con distintos modos de hablar entorno a un propósito: vencer al invasor musulmán (Lodares, 1995, p. 53; Garatea, 2006 y 2010). No se trata, entonces, de una decisión motivada por una preferencia lingüística, ni busca favorecer con ella a la sociedad castellana en perjuicio de otros grupos. No, no hay tal. Se trata de un razonamiento político que tuvo consecuencias en el prestigio y en la difusión del dialecto castellano. Repito: es un objetivo político, no lingüístico. Parece que el acceso del castellano al discurso jurídico fue decisivo en la consolidación de su prestigio. Se convirtió en la lengua de la ley. Y, para serlo, tuvo que pasar por moldes que garantizaran la estabilidad de su escritura y, claro, que los textos legales sean interpretados de manera homogénea y previsible. Se necesitó una ortografía,

por ejemplo. Nótese, por cierto, que el impulso viene desde el discurso escrito. Otra historia es la que se teje en la oralidad, ciertamente reforzada y, en mucho, alentada por el peso cultural de la escritura. Dicho de otro modo: la escritura corona el prestigio y la difusión del dialecto castellano más allá de sus fronteras originarias.

Y así correrán los siglos. El dialecto castellano extenderá su presencia entre asimilados y vecinos. Dentro y fuera de Castilla crecerá la literatura popular en ese dialecto, antes de que Nebrija, formado en el Humanismo italiano, consagre, en su gramática de 1492, la idea de la lengua como compañera del imperio y dé al castellano la altura que definitivamente lo acerca a los valores estéticos y culturales que exhibía el latín desde la Antigüedad (Lara, 2004, p. 168; Lázaro Carreter, 1949). El castellano define, así, a contraluz del latín, su valor de lengua de cultura. Y es que, desde los Reyes católicos hasta la llegada de los Borbones, la idea preponderante de lengua estará marcada por el esplendor de la literatura latina y el aura que le da la expansión del Imperio español, primero hacia el sur de la Península, luego hacia América. Lo que no hay todavía es una identificación étnica con el dialecto, es decir, un intento de fijar la identidad de la lengua con una comunidad específica, que luego pueda ser opuesta a catalanes, gallegos o portugueses, por ejemplo (Lara, 2004, pp. 169 y ss.). Quiero ser claro: no se impone una identidad que tenga a la lengua como elemento de base. Es cierto que durante el siglo XVI los reyes buscaron asegurar alguna uniformidad en sus territorios, pero en términos económicos y políticos, no lingüísticos. Claro que esto no impide reconocer las tensiones y conflictos que ya se vivían con las lenguas y pueblos indígenas de América. Que los hubo y no fueron pocos nadie puede negarlo. Pero la política entorno a la educación de los pueblos indígenas está llena de idas y vueltas en asuntos de lengua, precisamente porque no había un consenso sobre el tema ni una única manera de acercarse a cuestiones de lengua. Lo que quiero subrayar es que todavía no había cuajado la idea de una lengua unitaria, contraria y opuesta a las demás, reforzada por un Estado

que se sirve de ella para definir su identidad o que ve en la lengua la expresión simbólica de su identidad histórica. Más bien, había una tácita aceptación de la convivencia de lenguas y dialectos distintos.

Ejemplo de ello es que cuando en 1715 se escribe el estatuto de la RAE, fundada apenas dos años antes, uno de sus artículos anticipa el sentido del primer diccionario que nacería poco después. Se anuncia ahí que en esa obra «se anotarán aquellas voces y frases que están recibidas debidamente por el uso cortesano, y las que están antiquadas, como también las que fueren baxas, ò bárbaras [...]» (Freixas, 2003, p. 92). De manera que, contra lo que habitualmente se cree, el *Diccionario de autoridades* y la Academia no responden inicialmente a una concepción purista, ni casticista, ni centralista de la lengua; por ello, *Autoridades* incluye vocablos de distinta procedencia, sean de las provincias españolas o de América. Solo hay una condición: deben contar con el respaldo de los buenos escritores; «buenos», claro está, a juicio de los académicos. Tal vez esta amplitud explica por qué los redactores no ven problema alguno en servirse de los *Comentarios reales* del Inca Garcilaso, por ejemplo, para respaldar el registro de indigenismos como los taínos *maíz* y *guacamayo* (Garatea, 2011). Lo que sí queda claramente sentado es el privilegio de la escritura. Los «buenos» textos filtran y autorizan los usos. Pero, al mismo tiempo, hay una relativa apertura a la diversidad.

El cambio vendría poco después, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII. Todo indica que se debe a Carlos III y a la influencia del despotismo ilustrado francés. Hay que explorar más este aspecto, pero la integración de la unidad idiomática a la unidad política y económica parece haber ocurrido en esa época (Lázaro Carreter, 1949; Lara, 2009; Bustos, 2010). Las cédulas reales emitidas por Carlos III referidas a las lenguas americanas enfatizan clara y persistentemente la obligación de desterrar los diferentes idiomas de América. Es entonces cuando el español adquiere por primera vez una identidad opuesta a las otras lenguas de la península y, por rápida extensión, esa identidad

también impone una diferencia respecto de Hispanoamérica y sus lenguas. España se identifica con el español; la lengua española se convierte en símbolo nacional. Madrid, eje del español; América, la periferia. En paralelo, no hay que perder de vista que es época de convulsiones en Hispanoamérica y ya se anuncian los gérmenes que más tarde darían lugar a los movimientos de Independencia. Los jesuitas son expulsados en 1767 y Túpac Amaru II muere en 1781. Es, pues, hacia fines del siglo XVIII cuando, desde el poder, se enciende el prurito casticista del español. No es casual: purismo y casticismo responden a una actitud defensiva ante los embates del extranjero, en este caso, contra el francés que penetraba España desde los Pirineos. El lema que acompaña a la Academia, «limpia, fija y da esplendor a la lengua», se redefine y, en poco tiempo, a la persecución de las voces consideradas vulgares se suma la de los galicismos, como expresión del «sentimiento nacional herido continuamente por la actividad política francesa [...]» (Lara, 2009, p. 174; Lázaro Carreter, 1949). Esto tiene una consecuencia: la idea de lengua se cierra y restringe a lo culto, a lo escrito y se asienta en Madrid, centro del poder político, de la corte y de la Academia. Se consolida así una representación defensiva de la lengua, monocéntrica, que reúne en ella un sentimiento patriótico y, en algún sentido, nacionalista.

No creo que haya que ocultar que lo que sucedía en Hispanoamérica es prolongación de lo que ocurría en la Península. Quiero decir: no obstante las proclamas independentistas del siglo XIX, persiste en América una idea defensiva del español y se asienta, de manera casi obsesiva, la preocupación por la unidad lingüística. Unidad en español, claro está. Y es que había que preservar la comunicación entre las jóvenes naciones y, lógicamente, las de ellas con España. El cordón umbilical con la madre patria. Las academias americanas correspondientes de la española actúan en esa dirección. No es casual que sea también durante el siglo XIX, cuando enraíza en Hispanoamérica el afán de identificar usos locales, de señalar vicios, de cazar aquellas palabras que se deben

a las lenguas indígenas y de cantar a los cuatro vientos el exotismo de modismos ajenos a la tradición española culta. Es entonces cuando aparecen los diccionarios de *-ismos* (peruanismos, chilenismos, etcétera), concentrados en reunir rasgos particulares y diferenciales. En cualquier caso, unos y otros fomentan una conciencia de desvío, alojada hasta hoy en la percepción de buena parte de hispanoamericanos: usamos una lengua extranjera que hablamos mal. La lengua española es española, mejor dicho, es castellana y madrileña y esa es su identidad. No somos propietarios de nuestra lengua sino simples usuarios, además, poco cuidadosos. Todas estas ideas aparecen condensadas en el siguiente pasaje de Andrés Bello, tomado de su *Gramática castellana*, cuyo título completo para más señas es *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847). Dice el autor:

Mis lecciones se dirigen a mis hermanos, los habitantes de Hispanoamérica. Juzgo importante la conservación de la lengua de nuestros padres en su posible pureza, como un medio providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español derramadas sobre los dos continentes. [...] el mayor mal de todos [...] es la avenida de neologismos de construcción, que inunda y enturbia mucha parte de los que se escribe en América, y [...] tiende a convertirlo en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros; embriones de idiomas futuros, que durante una larga elaboración reproducirán en América lo que fue la Europa en el tenebroso periodo de la corrupción del latín (1982 [1847], pp. 33-34).

Bien sabemos que la visión apocalíptica de Bello no se cumplió. Pero no podemos decir que hoy sea solo parte del anecdotario. Hay quienes aún piensan así. Hubo por cierto un segundo aire que contribuyó a insuflar esa percepción, la de una lengua que posee un centro rector y preceptor del uso correcto. Pienso en la Generación del 98. Obviamente no lo atribuyo a la dimensión literaria de esa generación, sino a su versión —digamos— académica, que caló profundamente

en las universidades hispanoamericanas por intermedio de personajes como Ramón Menéndez Pidal y la escuela de Madrid. Es verdad, sin embargo, que no todos hablan de un único eje lingüístico ni miran con desdén a América; hay, incluso, quienes, como Menéndez Pidal o Lapesa, contribuyeron decididamente con el avance de la filología y lingüística hispánicas. Hay que reconocerlo y en ocasiones hay que leerlos otra vez. Pero también hay que admitir el compromiso que tuvo la Generación del 98 en torno de Castilla como cuna de la nación. Hay que tener presente que Menéndez Pidal no hace literatura. Es un filólogo que combina el positivismo de los neogramáticos con el idealismo de Humboldt y Croce en sus descripciones lingüísticas e históricas, muchas de ellas aún imbatibles. Pues bien, él declara lo siguiente cuando ya había cumplido 80 años de edad:

Aunque no soy hombre de tertulias ni de café, tenía trato continuo con Antonio Machado, con Ortega y Gasset, con Azorín, empezando ya por Ganivet [...] Todos estábamos en una comunión espiritual que necesariamente debía revelarse en nuestra obra. Porque en aquellos momentos trágicos para España, nos unía un mismo deseo de exaltación de los valores esenciales de nuestra patria. Y en este cariño a Castilla, por ejemplo, como región directora y hegemónica, nos dimos todos, cada uno en su sector (Menéndez Pidal citado en Lange, 1982, p. 168).

Y esto se tradujo en la elaboración de un mito sobre la evolución del castellano, expresado mediante enunciados del tipo: el castellano estaba destinado a triunfar, [castellano] dialecto revolucionario, dialecto indócil o el castellano estaba guiado por un fino sentido selectivo que atinaba pronto con aquellas formas que más tarde prosperarían también espontáneamente en los dialectos circunvecinos (Garatea, 2005a y 2005b). Puede dar la impresión de que nos hemos alejado de esa manera de ver las cosas. No lo creo. Hay una parte del mundo académico y universitario que sigue anclado en esa perspectiva y no hace otra cosa que reproducir

la idea una y otra vez o sencillamente la rechaza sin saber bien por qué. Aquí mismo, en nuestro país y en las mejores universidades, a veces nos seducen más las modas que la observación de hechos de lengua concretos y reales. Escasa atención prestamos a la historia de las ideas que han permitido el avance de nuestra disciplina. El miedo a cambiar las cosas nos paraliza y evitamos abrir los ojos a las evidencias y a un pasado que no deja de interpelar nuestra manera de acercarnos a la lengua, al país y al mundo. Las palabras del rey con las que comencé ponen el acento en otras perspectivas. La hipótesis del español como lengua pluricéntrica (Garatea, 2006 y 2010) puede ayudarnos a cambiar el rumbo y, sobre todo, puede ayudarnos a valorar tanto el aporte de las lenguas amerindias al español general, como los distintos modos de usar una lengua histórica, todos en pie de igualdad. La idea de lengua aún es estrecha y monocorde. Hay que invertirla y recuperar la diversidad, el mestizaje y el desorden. La idea que tenemos sobre el español no es algo menor: ella nos conduce en nuestra representación del entorno, de nuestros vecinos y de nosotros mismos. Tenemos sospechas sobre lo que sucede con ella en el Perú, pero no tenemos certezas. La duda y la incertidumbre nos deben ayudar a librarnos de prejuicios y conceptos sin fundamento.

BIBLIOGRAFÍA

- Bello, Andrés (1982 [1847]). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF.
- Fernández, Mauro (2007). De la lengua al mestizaje de la lengua: reflexiones sobre los límites de una nueva estrategia discursiva. En José del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 57-80). Madrid-Fránkfort del Meno: Iberoamericana-Vervuert.
- Freixas Alás, Margarita (2003). *Las autoridades en el primer diccionario de la Real Academia Española*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Filología Española. <http://www.tdx.cat/handle/10803/4866>

- Garatea, Carlos (2005a). Del Manual de gramática histórica a los orígenes del español. La elaboración de una teoría del cambio lingüístico. *Nueva Revista de Filología Hispánica* LIII(2), 385-411.
- Garatea, Carlos (2005b). *El problema del cambio lingüístico en Ramón Menéndez Pidal. El individuo, las tradiciones y la historia*. Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- Garatea, Carlos (2006). Pluralidad de normas en el español de América. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 7(1), 141-158.
- Garatea, Carlos (2008). Unidad y diversidad en el español de América: en torno a variedades y normas lingüísticas. En Dermeval da Hora & Rubens Marques de Lucena (eds.), *Política Lingüística na América Latina* (pp. 149-170). João Pessoa: Idea.
- Garatea, Carlos (2010). *Tras una lengua de papel: el español del Perú*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Garatea, Carlos (2012). El Inca Garcilaso, autoridad del español. En Wulf Oesterreicher & Roland Schmidt-Riese (eds.), *Universos semióticos, textualidad y legitimación de saberes en la América colonial*. Fráncfort del Meno: Vervuert.
- Lapesa, Rafael (1992). Nuestra lengua en España y América. *Revista de Filología Española*, LXXII(3-4), 269-282.
- Lara, Luis Fernando (2004). *Lengua histórica y normatividad*. México DF: El Colegio de México.
- Lara, Luis Fernando (2009). Por una reconstrucción de la idea de la lengua española: más allá de las fronteras instituidas. En *Lengua histórica y normatividad* (pp. 157-194). México DF: El Colegio de México.
- Lange, Wolf Dieter (1982). El concepto de tradición en la crítica literaria de Ramón Menéndez Pidal. En Wido Hempel & Dietrich Briesemeister (eds.), *Actas del coloquio hispano-alemán: Ramón Menéndez Pidal* (pp. 150-171). Tübinga: Max Niemeyer Verlag.
- Lázaro Carreter, Fernando (1949). *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*. Madrid: CSIC.

- Lodares, Juan R. (1995). Alfonso el Sabio y la lengua de Toledo (un motivo político-jurídico en la promoción del castellano medieval). *Revista de Filología Española*, LXXV, 35-56.
- Oesterreicher, Wulf (2002). El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano. *Lexis*, 26(2), 275-304.
- Rivarola, José Luis (2000). *El español de América en su historia*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

UNIVERSIDAD Y PODER

UNIVERSIDAD Y NACIÓN: LAS FUENTES DEL PODER UNIVERSITARIO

Enrique Bernales
Pontificia Universidad Católica del Perú

La universidad es una institución esencial de la sociedad; encarna el pensamiento vivo y la memoria histórica. Es su misión el conocimiento, su organización y los modos que permiten acceder a él a través de las ciencias y la filosofía; encarna valores perpetuos como la libertad, la verdad y la defensa y promoción de la dignidad humana. A la pregunta ¿qué es la universidad? Jacques Maritain solía responder: «es la vida». Y así es; la expresión contiene la esencia y la dinámica de la universidad como ser vivo, que piensa, investiga, enseña, se encarna en la realidad y propone vías, modelos y sistemas que construyen el futuro.

Como una primera reflexión sobre las fuentes del poder universitario podríamos decir que este emana de la conciencia crítica de la universidad y de su ejercicio sobre la sociedad en la que actúa. Sociedad que ella analiza, problematiza, educa, en la que inculca valores; sociedad respecto de la cual ella estudia la realidad, la diagnóstica, propone soluciones y alternativas. Así, la universidad se configura, a través de este complejo entramado, como el espíritu pensante de su tiempo; como defensora de la humanidad y vigilante crítica y valiente de quienes detentan cargos políticos, tienen poder económico u otras modalidades

fácticas de poder social. Parafraseando a Montesquieu, podría decirse que el poder de ella, nacido del intelecto, tiene, sin embargo, la capacidad de controlar el ejercicio del poder de las estructuras políticas del Estado y del que nace de la actividad económica que se expresa en las relaciones sociales.

Desde la perspectiva de este análisis, en el que la hipótesis es el poder de la universidad (dotada como está de esa capacidad que, según Lipset, permite ejercer a quien la detenta una influencia decisiva en las relaciones sociales), observamos que esta dimensión de la vida universitaria no es fácil. La historia nos muestra las veces que el ejercicio del pensamiento crítico e independiente ha provocado no pocas incomprendimientos en las relaciones Estado-universidad, así como resistencias y alientos persecutorios a su actividad, promovidos por los grupos y sectores que desde la sociedad son proclives al oscurantismo y opuestos a la libertad y al espíritu crítico. Estos últimos son enemigos de la universidad: en tiempos pasados la perseguían hasta conseguir que las cerraran. Hoy no hacen eso, prefieren capturarlas y despojarlas de su esencia.

Si la universidad, por ser una institución social con poder, puede ser resistida y perseguida. ¿Cómo debe ella asumir y ejercer esa función tan ligada a su misión y obligaciones? Propongo analizar algunos elementos inherentes a la institución y otros que son garantías de la vida universitaria, pero que evidentemente expresan el ejercicio de sus poderes intelectuales y sociales.

LA LIBERTAD

Una universidad, según su origen, puede ser una persona jurídica de derecho público (son las llamadas estatales), o una persona de derecho privado (cuando, aun si su creación formal sea por ley, la iniciativa proviene de asociaciones civiles que se crean y organizan con el propósito

de fundar una universidad). Esta diferencia es formal y jurídica, pero no introduce ninguna diferencia entre uno y otro tipo de universidad. La esencia de ambas es la misma. Ella es libre por definición y no puede dejar de serlo. La materia prima del trabajo de aula, de laboratorio o de centro de investigación es el pensamiento, pero sin trabas ni limitaciones, abierto a todas las posibilidades que la inteligencia humana emplea para conocer, crear conocimiento y hacer ciencia. Por tanto, ¿cómo podría la universidad llegar a la verdad de las cosas si choca con puertas clausuradas donde cuelga el cartel intimidatorio de «prohibido entrar»? En tiempos del oscurantismo medieval y más adelante, cuando imperaban la Contrarreforma, la indiscriminada persecución de la Inquisición contra las herejías y se ocultaban o se quemaban libros porque su lectura era peligrosa, la libertad fue un bien inexistente y la persecución principal fue contra la libertad de pensamiento. Pero Galileo, Copérnico o Newton no fueron nunca enemigos de la Iglesia, sino amigos de la verdad y, por ello, hombres libres, como deben serlo todos aquellos que dotados de una vocación universitaria, al ingresar a ella tienen que hacer profesión de libertad y de culto a la verdad.

Podría parecer que un planteamiento como el aquí expuesto limita la acción de aquellas universidades vinculadas a un credo religioso. Debe despejarse ese temor; las universidades católicas, por ejemplo, no viven encerradas en dogmas que maniatan su libertad de pensamiento. Es todo lo contrario: el dogma es una inspiración de fe que abre caminos y facilita el conocimiento de una perspectiva de vida basada en la práctica de valores superiores. Por tanto, las universidades católicas, a partir de esta identidad, iluminan la posibilidad del conocimiento, vinculándolo a principios inherentes al dogma católico, como son la libertad, la verdad, la dignidad humana, el amor, la justicia, la equidad y la trascendencia. Salvo imposiciones fundamentalistas, hoy ajenas a la práctica del catolicismo, no imaginamos una universidad católica impedida de conocer porque algún dogma eclesiástico se lo prohíba.

Si tal fuese el caso, dejaría de ser universidad, pero en la sociedad contemporánea ese peligro está descartado; una universidad católica, o vinculada a cualquier otro credo, es tan libre como una universidad laica y a veces más.

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

La garantía principal de la vida universitaria libre y al servicio de la sociedad es la autonomía. Los antecedentes de esta institución pueden remontarnos a los tiempos de la fundación de las primeras universidades de Occidente, definidas como comunidades de profesores y estudiantes dedicadas al estudio y al conocimiento. Pero es cierto también que, a través de diversas prácticas de intolerancia, la universidad fue muchas veces sometida a los poderes seculares, clausurada por propósitos de dominación a los que la institución estorbaba. Se introducía entonces en sus aulas el pensamiento oficial, el discurso de loa al poderoso y la enseñanza mediocre y acrítica. La universidad de los tiempos coloniales y de largos periodos republicanos fue víctima de estas limitaciones que opacaron la vida universitaria, manteniéndola ausente de una problemática social y económica en la que se practicaba el abuso, la expropiación y la negación de derechos a pueblos cuyas Constituciones, sin embargo, los declaraban libres. ¡Cuánta falta hizo al Perú del siglo XIX una universidad con capacidad de enfrentamiento y de propuesta!

La Reforma de Córdoba de 1918 fue en realidad una «revolución universitaria» contra un orden injusto donde la ignorancia facilitaba la negación de derechos. Y no ha sido la única reforma en la que la universidad se ha visto involucrada ante la necesidad de defender sus fueros y levantar su protesta contra abusos e injusticias. Esa reforma, la primera de todas, estuvo asociada a los reclamos de libertad y de justicia, a las necesidades de sociedades que despertaban a la modernidad y reclamaban tener universidades dignas, inclusivas, libres y en capacidad de recuperar la crítica y de hacer ciencia. En ese contexto, *la autonomía universitaria*

fue la principal conquista de ese movimiento, la cual, desde entonces, se ha convertido en una garantía legal de la libertad universitaria y en un principio al que ninguna universidad, pública o privada, puede renunciar o permitir que se limite; porque *universidad* y *autonomía* son indisolubles por esencia, pero también por mandato de la historia latinoamericana.

Hoy la autonomía es norma legal en todos los países donde la insuficiencia crónica de la democracia, las tendencias autoritarias y la intolerancia hacen que ella requiera de una ley expresa como garantía de todas las funciones universitarias. Ella existe para que la universidad se organice en libertad, estructure su gobierno, disponga sus prioridades académicas y planes de estudio y ordene su economía. Se evita así cualquier tipo de interferencia que pretenda desvirtuarla en sus fines, objetivos y actividades.

La autonomía universitaria consagrada en la ley, y que también aparece en algunas Constituciones latinoamericanas, es una de las fortalezas de la vida universitaria y un bien absolutamente apreciado por profesores y estudiantes. Se trata de una regla que ninguna universidad se resignaría a perder o aceptar que fuese mellada y sometida a condiciones que afecten la libertad y la capacidad crítica que son esenciales al buen funcionamiento de la universidad. Es, por tanto, conveniente que esté amparada por la Constitución y las leyes, elementos que jurídicamente la convierten en una garantía legal que no puede ser modificada por la interferencia de un tercero que pretendiese usurpar derechos universitarios. Ella alcanza por igual a las públicas y privadas, a las que la soberanía jurídica del Estado regula en su régimen general, y su imperio significa que no se puede pretender la existencia de unas normas superiores, incluyendo las internacionales de derecho público o privado, que pretendiesen recortar sus alcances. En síntesis, la autonomía es parte inherente de la universidad, es garantía de su libertad y buen funcionamiento y es norma legal que genera y regula el marco dentro del cual la segunda organiza su existencia institucional.

LA EXCELENCIA ACADÉMICA

En su posicionamiento social, la universidad cuenta a su favor con un supuesto lógico: el de tener a su disposición todos los instrumentos que son necesarios para el cabal cumplimiento de la enseñanza superior y la investigación científica. Bien podría decirse *a priori* que la universidad goza de un prestigio *per se* que pocas instituciones tienen. Esta ventaja cualitativa en principio le favorece, pues dispone de un margen de confianza social y puede acceder a facilidades tributarias, económicas y de adquisición de bienes que le permitirán atraer recursos humanos calificados para conformar su planta docente y disponer de instalaciones idóneas para las actividades universitarias.

Dicho así, la universidad debe encarnar la excelencia académica y dependen de ello su prestigio, la confianza de la sociedad y la posibilidad de adquirir un peso nacional. Tener estos atributos es, por definición, indudablemente una fuente de poder social: forma profesionales, investiga, su palabra tiene un enorme peso moral y se espera de ella contribuciones a favor de los valores, la solución de los problemas y el desarrollo nacional.

Sin embargo, la experiencia histórica muestra que no siempre las instituciones universitarias están realmente en el nivel que la teoría les atribuye como instituciones donde radica la excelencia del conocimiento. Eso, en realidad, es algo que las universidades deben adquirir y consolidar en el día a día de la conformación de sus plantas docentes, los planes de estudio, la configuración de sus sistemas de enseñanza, la capacidad para investigar tanto ciencia pura, como aplicada, la disposición para conocer la realidad nacional y asumirla como tarea esencial de su capacidad propositiva, etcétera. En síntesis, la excelencia académica se conquista cuando se asumen con seriedad las tareas académicas, se deja de lado el lucro y se define la vida universitaria como un compromiso con la realidad humana a la que sirve. Por eso resulta importante la acreditación.

Vale la pena recordar que la Reforma Universitaria nació contra la crisis de la enseñanza de su tiempo, los métodos envejecidos, y con la exigencia de incorporar a la universidad el positivismo, el psicoanálisis, la experimentación y todo lo que la revolución científica había aportado al conocimiento desde fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Pero la universidad, sometida como estaba a la dominación oligárquica que entonces mandaba en países de América Latina, era incapaz de incorporar esos nuevos conocimientos. A lo largo del siglo XIX, los golpes de Estado, los gobiernos dictatoriales y sus asociaciones con sectores burgueses, que no destacaban precisamente por su respeto a los bienes culturales sino al dinero, limitaron la vida de la universidad y la clausuraron cuando ella encarnó la lucha social por la libertad. Vergonzosos casos de conducta antiuniversitaria de las autocracias y sus socios civiles encaramados en puestos de poder se registran en Perú, Ecuador, Argentina, México, Cuba, Chile, Panamá y Venezuela.

No ha sido grata para la universidad la historia republicana de no pocos países latinoamericanos. El costo ha sido y sigue siendo alto. La ausencia de continuidad, la violación de su autonomía, la dación de leyes universitarias basadas en la improvisación y el desconocimiento de la vida universitaria, los pobres presupuestos asignados a las universidades nacionales y la liberalidad crematística de los años recientes para autorizar el funcionamiento de universidades públicas y privadas—que inventan planes de estudio de corta duración para atraer incautos que son estafados por profesores mediocres y que reciben enseñanza en locales donde se hacina a miles de estudiantes, pero que carecen de bibliotecas, de servicios informáticos, de servicios sociales y, por supuesto, donde ni de casualidad hay investigación, asesorías de estudios y todo lo que exige una enseñanza de calidad— nos indican que la excelencia académica es un bien del que pocas universidades disponen en la actualidad.

Recuperar el prestigio académico de la universidad se presenta hoy como una tarea urgente; no es posible seguir dilapidando una de las principales fortalezas de la universidad, que es su seriedad académica, la cual es, para la sociedad y el país en general, certeza de confianza en la formación profesional de los jóvenes, en la investigación universitaria y en lo que ella propone de cambio positivo en pro del desarrollo.

LA REALIDAD NACIONAL

Aun cuando en las líneas anteriores el tema de la vinculación de la universidad con la realidad nacional ha estado subyacente, debo hacer algunas precisiones adicionales. Ningún país puede darse el lujo de tener universidades aéreas, que habitan en el espacio sideral y cuya sabiduría es abstracta, pura y ajena a cualquier amenaza de contaminación con la realidad social. Bien sabemos que bajo la acusación de la «politización estudiantil» se han dado corrientes de pensamiento elitario que sostienen que a la universidad «solo se va a estudiar».

¡Por supuesto que el estudio define la vida universitaria! Pero ello no puede, ni debe, excluir el conocer la realidad y asumirla como parte de lo que la universidad debe denunciar cuando encuentra exclusión, pobreza, explotación y maltrato a la dignidad humana. Al mismo tiempo, debe estudiar y detectar aquellos problemas que afectan estructuralmente a la sociedad y donde el Estado ha perdido la capacidad de atender necesidades. La universidad tiene, entonces, que trabajar la realidad nacional y ser propositiva. Pensar en una universidad opulenta, pero encerrada en una torre de marfil, indolente a todo lo que sucede en su entorno, es algo que en modo alguno traduce los fines de la universidad.

En su vinculación con la realidad nacional se debe entender, también, una universidad abierta a todos los sectores sociales, ajena a las tentaciones de una composición elitista y más bien abierta, o inclusiva, como se suele decir hoy en día. En efecto, la realidad nacional es un concepto rico, pero que hace referencia principalmente a la composición humana

de la sociedad de un país, su situación, sus problemas y carencias. Es en este sentido que para la universidad el término *realidad nacional* debe traducirse como preocupación por los derechos humanos. Es la preocupación por el ser humano, finalmente, lo que da sentido a la vida universitaria.

LA ORGANIZACIÓN ESTUDIANTIL

Esta ponencia se ha concentrado en una mirada a las fuentes del poder universitario. Quedan varios asuntos sin exponer que se extienden hacia varios campos la existencia de una relación vital y poderosa entre la universidad y la sociedad. Pero aunque no me ocupe de esos temas, debo mencionarlos: proyección social, voluntariado universitario, promoción cultural, educación popular, etcétera, son asuntos que forman parte del quehacer universitario y su implantación en la sociedad. Son campos que la universidad realiza, sin pedir matrícula ni dar carné a nadie, porque en esas dimensiones de su personalidad, es para todos.

Quiero cerrar estas reflexiones con unas palabras sobre esa importante dimensión que implica un ejercicio responsable del poder social de la universidad. Me refiero al movimiento estudiantil y a sus impresionables estructuras de organización.

Este factor es de una importancia fundamental. Los estudiantes son parte de la universidad; ingresan a ella para estudiar y adquirir un título profesional. Pero lo que ellos esperan de la universidad es mucho más; confían en que los ponga en posesión de los instrumentos para conocer mejor a su país; esperan una formación ética que los impulse a no transigir con la injusticia y a no callar cuando su país se hunde en la corrupción, se les roba el futuro o se violan los derechos fundamentales. El estudiante, el buen estudiante, reclama de la universidad la capacidad para indignarse y esto tiene que ser inherente a su formación, porque de ello depende, junto a la lectura y la capacidad de analizar e interpretar, el despertar del espíritu crítico.

Es natural, entonces, que surjan las organizaciones estudiantiles. Unas se dedicarán a promover talleres de estudio y publicaciones, otras a trabajar en programas de voluntariado social, y no faltarán las que promuevan las actividades deportivas y artísticas. Todo eso está muy bien, pero la dinámica principal debe ser la vida del gremio, que es la estructura orgánica básica desde la que los estudiantes aprenden a ejercer derechos, participan en la vida de la universidad, adquieren la dimensión importante de la emoción social, desarrollan el aprendizaje concreto de las posiciones críticas para la defensa de derechos y ensayan los primeros pasos en la capacidad de adoptar posiciones políticas nacionales en las que el movimiento estudiantil tendrá siempre la obligación moral de ser el defensor de las libertades y los derechos ciudadanos.

Ese movimiento estudiantil no ha sido siempre bien comprendido; ha sufrido persecuciones y ha tenido serios problemas de invasión de la política partidaria que le han afectado y debilitado. Pero, qué triste y vacía sería la vida universitaria sin organizaciones estudiantiles; sin sus voces de fiesta y a veces de legítima protesta. No tengo la menor duda: sin el gremio estudiantil, la universidad perdería mucho de su capacidad de estar presente en la vida nacional del país. No permitamos que eso suceda.

UNIVERSIDAD Y PODER. SAN MARCOS Y EL ESTADO (SIGLOS XIX Y XX): ¿DEL PODER A LA IMPOTENCIA?

Manuel Burga
Universidad Antonio Ruiz de Montoya

Mi tema es la relación entre la Universidad de San Marcos y el Estado en el siglo XX y el subtítulo alude al contenido de mi intervención, el cual formulo a manera de pregunta, ¿del poder a la impotencia? En realidad, debería limitarme a presentar esta transición mostrando evidencias, pero considero pertinente presentar también mis presupuestos teóricos y metodológicos para reducir la subjetividad que no podemos evitar al tratar temas tan cercanos a nuestra experiencia personal¹. Por ello, trataré de acercarme, aunque muy rápidamente, a ejemplos de la historia de la educación occidental que han servido de modelos a la universidad en el Perú.

ALGUNAS IDEAS EDUCATIVAS DE ÉMILE DURKHEIM (1858-1917)

Acabo de leer el libro de Émile Durkheim *L'évolution pédagogique en France*, que recoge sus clases expuestas en La Sorbona en los años universitarios de 1904 y 1905, libro que fue publicado de manera póstuma

¹ Fui rector de San Marcos en el periodo 2001-2006, elegido por una mayoría docente luego de que esta universidad recuperó su institucionalidad democrática y el movimiento docente Acuerdo Institucional Sanmarquino ganó las elecciones a la Asamblea Universitaria y posteriormente la elección del rector.

en 1938 y luego reeditado en Francia en 1999. Este autor tiene otros libros sobre el tema de la educación: entre ellos destaca *La educación moral*, de 1902, en el que reúne sus clases dictadas en la Universidad de Burdeos el año universitario anterior a su publicación. Durkheim tiene dos libros más sobre este tema: *Educación y sociología* (1924) y *La educación: su naturaleza y función* (1928), ambos publicados de manera póstuma al igual que la *Evolución pedagógica*.

He encontrado en este libro de 1938 algunas ideas del mencionado autor que ahora me parece muy útil presentar para explicar mejor lo que pretendo en esta ponencia. Llamo *ideas educativas*, de acuerdo con Durkheim, a lo que podrían ser los postulados o conceptos fundamentales que explican la larga evolución pedagógica, del siglo IX a inicios del siglo XX, en Francia. En la presentación de este libro, Maurice Halbwachs, importante sociólogo de las décadas de 1930 y 1940 en Francia, nos dice que Durkheim, comprendió muy bien que la «[...] educación es el medio más eficaz que dispone una sociedad para formar a sus miembros a su imagen» (1992, p. 19). Esto se traduce muy bien en el libro al mostrar la estrecha relación entre una educación escolástica y la sociedad medieval, la educación humanista y la sociedad del Renacimiento (regreso a los clásicos), la época clásica del siglo XVII y la sociedad del barroco (retorno a valores medievales) y, finalmente, la educación moderna y la sociedad que surge con la Revolución francesa junto a la emergencia del mundo de la modernidad.

Me interesa, tomar tres ideas del libro de Durkheim:

- a) Los ideales de cada sociedad, en los diversos periodos históricos, son traducidos por los sistemas educativos de cada época para transmitirlos a los estudiantes. Los ideales medievales, por ejemplo, de *pobreza*, *santidad*, *aversión al lucro* son cambiados por los ideales de la *riqueza*, *comercio* y los *placeres de la vida* a partir del siglo XVI, siempre dentro del concepto de una vida cristiana. La Iglesia, en estas épocas, es la institución educadora que cuida la formación espiritual, ética y moral, del hombre.

- b) Todos los ideales anteriores cambian en la segunda mitad del siglo XVIII cuando aparece un nuevo escenario dominado por los conceptos de *nación, ciudadanía, pensamiento racional y el bien común*. El Estado se convierte, desde esta época, en la institución educadora que promueve la democratización de la sociedad ofreciendo una educación ciudadana.
- c) Toda educación busca construir al hombre, en su relación consigo mismo y con lo que lo rodea, a través de la enseñanza de las humanidades y de las ciencias.

Estas son las tres ideas desarrolladas por Durkheim, en el mencionado libro de 1938, que me han servido para entender mejor la historia de San Marcos en el siglo XX.

SAN MARCOS EN EL SIGLO XX

De manera muy simple se pueden distinguir dos grandes periodos en la historia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos republicana: la San Marcos civilista y la San Marcos que sigue a la Reforma de Córdoba.

San Marcos civilista (1860-1919)

El rector de San Marcos, José Gregorio Paz Soldán, en 1862, decía en la apertura del año académico que la San Marcos medieval había quedado atrás y que ahora se iniciaba la San Marcos moderna, interesada en el hombre, la ciencia y sobre todo en los problemas del país (1862, p. 234). Esta reforma liberal, hecha desde el Estado, iniciada en 1856 (con la creación de la Facultad de Medicina incorporando el *Colegio de la Independencia de Medicina* dentro de la universidad), alcanza su máximo nivel en marzo de 1876 con la promulgación del *Reglamento General de Instrucción Pública* del presidente Manuel Pardo.

Estamos frente a una reforma universitaria profunda que permitió la consolidación de sus cinco facultades y la creación de una sexta, la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas a propuesta del francés Paul Pradier-Fodéré². De esta manera, San Marcos dejaba de ser Pontificia y se convertía en Universidad Mayor, ya que tenía las cinco facultades clásicas de una universidad europea de la época. La participación de varios liberales extranjeros en la elaboración de este Reglamento General fue decisiva.

Algunos de ellos fueron Sebastián Lorente, Antonio Raimondi, Eduardo de Habich y Paul Pradier-Fodéré; participaron también peruanos como Manuel Atanasio Fuentes, reunidos bajo la dirección del ministro Manuel Odriozola para elaborar este Reglamento General. Así, se puso en marcha el modelo napoleónico de universidad laica, autónoma, libre, comprometida con la ciencia y el desarrollo del país. Este mismo año, en el patio de los jazmines de la Casona de San Marcos, empieza a funcionar la Escuela de Puentes, Calzadas y Caminos, futura Universidad de Ingeniería, con su primer rector, Eduardo de Habich. Estamos verdaderamente ante una reforma liberal desde el Estado, patrocinada por el presidente Pardo, la cual se puso en marcha con una considerable inversión económica e intelectual. Se pretendía formar a los nuevos profesionales que el país necesitaba para su desarrollo, y los puentes y caminos facilitarían la movilización de bienes y servicios en el país. Muy pronto, De Habich encontró muchas dificultades en su proyecto de fortalecer la Facultad de Ciencias y, por tanto, propuso, tal como lo hizo Unanue en 1808, crear otra institución de educación superior, su conocida Escuela de Ingenieros.

² Pradier-Fodéré, junto a Eduardo de Habich y Sebastián Lorente habían venido de Europa invitados especialmente por los liberales peruanos de la época: Lorente para dirigir el Colegio Guadalupe, De Habich por Balta para fortalecer la Facultad de Ciencias de San Marcos y Pradier-Fodéré invitado por Manuel Pardo para crear una especialidad en la cual formar profesionales en la conducción del Estado.

Unos años antes, el conocido Colegio San Carlos se había incorporado dentro de San Marcos y esta universidad había asumido el antiguo local jesuita del Noviciado San Antonio Abad, al que ahora se denomina La Casona, construido por dicha orden a inicios del siglo XVII. De esta manera, el Estado expropió locales de instituciones coloniales, así como bibliotecas, propiedades urbanas y rurales, para entregarlos a la universidad, que pasó a este local jesuita y dejó las instalaciones que ahora ocupa el Congreso de la República. A partir de estos años, comienza a depender totalmente del Estado, el cual le asignó un presupuesto que se agregó a sus rentas de propiedades urbanas y a los viejos censos que tenía del Colegio San Carlos. Los rectores eran designados por el gobierno y muchos de ellos eran figuras públicas muy importantes. La guerra con Chile (1879-1883), desafortunadamente, interrumpió este proceso que parecía muy interesante. Sin embargo, la San Marcos liberal continuó existiendo hasta 1919, siendo una universidad preferentemente de la élite limeña civilista. Casi todos los presidentes de la época estudiaron en San Marcos, no había otra universidad en Lima, y hubo rectores, como Francisco García Calderón y Landa, José Pardo, Manuel Vicente Villarán y Javier Prado, que cumplieron importantes funciones públicas. Es la época de una San Marcos comprometida con el Estado, todas las reformas y designaciones venían desde arriba. Era una universidad absolutamente pertinente respecto de las políticas públicas que se desarrollaban desde el Estado.

San Marcos y la Reforma de Córdoba

Esta reforma se inició en 1919 con las leyes 4002 y 4004 que establecieron otras modalidades para designar profesores, esta vez con la participación de los estudiantes. Comenzó, así, una nueva democratización de la universidad. Incluso podríamos decir que la secularización anterior se convirtió en una democratización en la gestión de la universidad. El movimiento estudiantil recibió indudablemente los ideales

de la Reforma de Córdoba, que se pueden resumir en los siguientes: a) cogobierno, b) capacidad de veto estudiantil a los profesores, c) autonomía y cátedra libre, d) enseñanza e investigación para desarrollar el pensamiento crítico y d) universidad al servicio de la transformación revolucionaria del país. Si el anterior modelo, el civilista, podría considerarse como el de una universidad pertinente respecto del desarrollo del país, en esta etapa se inició el periodo de la universidad, de alguna manera, impertinente respecto de lo que se había construido en la época de la oligarquía civilista.

Así como en el periodo anterior, el liberal de los civilistas, cuando se discutían y elaboraban los reglamentos de instrucción pública, se podían escuchar los ecos de las proclamas de la Revolución francesa y la necesidad de descubrir el país, su historia, su mundo natural y su sociedad —encontramos un ejemplo de esto en las obras de Lorente, quien hace una nueva historia del Perú; de Raimondi, quien descubre el mundo natural peruano, y de De Habich, quien construye puentes, caminos e irrigaciones que podrían desarrollar al país—, con la Reforma de Córdoba escuchábamos los ecos de la Revolución mexicana de 1911 y de la Revolución rusa de 1917, así como las consignas de transformar el mundo peruano para ponerlo al servicio de los auténticos peruanos, las mayorías indígenas del país. Esta reforma, al igual que la liberal de los civilistas, tuvo también una historia paralela en las otras regiones de América Latina, aunque con modalidades diferentes, dejando de lado el modelo de la universidad que provenía de la Colonia.

La historia de la Reforma de Córdoba tuvo avances y retrocesos en el siglo XX: retrocedió en 1928, cuando Augusto B. Leguía se alejó de los estudiantes; avanzó en 1931 con el rectorado de José Antonio Encinas que terminó a los once meses con la clausura de San Marcos. Se desarrolló en 1946 y en 1960, cuando se impuso un cogobierno aprista durante los dos rectorados inconclusos de Luis Alberto Sánchez, y culminó en 1983 con la ley 23733, que muchos denominan un *Córdoba tardío*. Parece paradójico que una ley aprobada en el segundo

gobierno de Belaunde (1980-1985), elaborada por los congresistas Luis Alberto Sánchez y Ernesto Alayza Grundy³, cuando era ministro Patricio Ricketts por el Partido Popular Cristiano (PPC), retome los ideales de la reforma de la década de 1920 y los consagre sin un verdadero análisis de manera definitiva. Parecería que San Marcos, por la presión de la guerra interna, entró en un molde histórico cuando el mundo iba ya en otra dirección. ¿Cómo se explica la ley 23733? ¿Basta con el contexto histórico de las acciones armadas de Sendero Luminoso (SL) y del Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) dentro de las universidades y en todo el país? ¿No es también posible que juegue un rol el desinterés del gobierno por la suerte de la universidad pública?

El APRA, de alguna manera, tuvo una fuerte presencia en San Marcos hasta 1968, cuando Luis Alberto Sánchez ocupa el rectorado por tercera vez y de nuevo de manera inconclusa. En las tres oportunidades en que lo hace, renuncia o es obligado a renunciar al segundo año de cada periodo. El APRA tenía presencia en el Poder Legislativo, «primer poder del Estado», mas no en el Ejecutivo. Pero controlaba el sistema electoral interno de la universidad a través del cogobierno y de los comités electorales y así se posicionó recurriendo al principio constitucional de la autonomía. Así podemos explicar cómo algunos ilustres profesores de la época, como Raúl Porras Barnechea, Aurelio Miró Quesada, Emilio Barrantes y Jorge Basadre, para mencionar solo a los profesores de Humanidades, no lograron ocupar cargos importantes porque no contaban con el voto estudiantil aprista. Ellos fueron ministros, Porras y Basadre, intelectuales connotados, muy cercanos a Manuel Prado, pero dentro de la universidad solo eran escuchados

³ Alayza Grundy había sido candidato a la primera vicepresidencia, acompañando a Luis Bedoya Reyes en las elecciones presidenciales de 1980. Luego se establece una alianza entre Acción Popular y el Partido Popular Cristiano (PPC) para poder dirigir el país. La comisión tuvo como secretario técnico al joven congresista Enrique Bernaldes, elegido por una agrupación socialista (Izquierda Unida), tal como él lo recordó en esta sesión.

por sus alumnos más aplicados. Asimismo, la hegemonía aprista condujo al cisma de la Facultad de San Fernando en agosto de 1961, en que profesores de prestigio y calidad como Honorio Delgado, Alberto Hurtado, Carlos Monge y Javier Arias Stella, adversarios políticos del APRA, abandonaron la universidad al negarse a aceptar el tercio estudiantil en el gobierno de la Facultad. Dejan la universidad y luego crean, en setiembre de 1961, la primera universidad de clases medias, la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Pero podemos detectar un momento en que algunos sanmarquinos se acercan al poder en el periodo 1969-1972, aproximadamente, cuando Augusto Salazar Bondy, Emilio Barrantes y Walter Peñaloza, este último de La Cantuta, participan en la famosa reforma educativa del Libro Azul, que puso en marcha el general Velasco Alvarado. Ellos colaboran en esta profunda reforma de Velasco Alvarado y así lo entendían y sentían. Los dos primeros eran importantes profesores sanmarquinos, Barrantes de Educación y Salazar Bondy de Filosofía. Este último fue una suerte de ideólogo del grupo que sostuvo la teoría de una revolución de carácter nacional, en respuesta a las necesidades y naturaleza de nuestro país. Él fue impedido de ingresar a sus clases y acusado de pro norteamericano. Por estos años, los estudiantes, o las dirigencias estudiantiles, generalmente maoístas, en concordancia con los escasos movimientos apristas, se opusieron violentamente a la ley 17437, *Ley orgánica de la universidad peruana*, de 1969, por provenir de un gobierno fascista al servicio del imperialismo.

Recuerdo el libro del brasileño Darcy Ribeiro (quien vino, como vinieron los liberales europeos a asesorar al gobierno de Manuel Pardo en el siglo XIX, a asesorar a la revolución educativa) de 1974 y terminado en 1972, denominado *La universidad peruana*, en el que muy convencido de lo que hacía dice: «Sabemos que el Perú vive un proceso revolucionario profundo y que los cambios estructurales ya impulsados están plasmando una nueva sociedad y una nueva cultura» (p. 11).

Le parecía incomprensible una oposición de los estudiantes y docentes a nombre de los ideales socialistas, ya que la reforma se pretendía socialista y al mismo tiempo nacionalista. Con esta ley, vigente hasta 1983, desaparecen las facultades, que fueron reemplazadas por departamentos y programas. Los estudiantes se retiran de los procesos electorales internos, del cogobierno y se empeñan en controlar los centros federados. En la década de 1980, la presencia de SL y el MRTA es muy fuerte en San Marcos, a tal punto que reducen a su mínima expresión a los movimientos antifascistas que se enfrentaron a Velasco Alvarado, hasta que se produce la intervención militar de su campus durante el gobierno de Fujimori y, finalmente, en 1995 el Congreso le designa una Comisión Reorganizadora.

ALGUNAS CONCLUSIONES

- Encontramos la propuesta de Émile Durkheim, según la cual los sistemas educativos de cada época transmiten los ideales de la sociedad para formar a las personas, en los dos periodos que he presentado: formar liberales en el primer momento y revolucionarios en el segundo.
- San Marcos, civilista y liberal, fue derrotada y cancelada por el movimiento estudiantil que condujo la Reforma de Córdoba en 1919. Se trató de una coyuntura de derrota de la oligarquía civilista, ascenso de las clases medias y alianza de los estudiantes con el presidente Augusto B. Leguía. San Marcos promovió la transformación del país, enfrentó al Estado y luego a una buena parte de la sociedad en general para promover la transformación revolucionaria.
- El primer modelo se agota a fines de la República Aristocrática. Leguía, por razones estrictamente políticas, derrota al civilismo, promueve el modelo de Córdoba a inicios de su gobierno, pero lo deja de lado en 1928, cuando los movimientos estudiantiles

ya estaban en manos de dirigentes apristas o izquierdistas que buscaban cogobernar con los grupos docentes.

- Finalmente, cada modelo estuvo sintonizado con su época, con los ideales de la sociedad. Hemos tenido el periodo de la universidad civilista, liberal, que se canceló cuando el liberalismo oligárquico fracasa a fines de 1919. Fracaso el liberalismo oligárquico y fracasó la institución universitaria a su servicio. Con la Reforma de Córdoba, la universidad pública se enfrentó al Estado para tratar de promover la formación de profesionales a partir de los ideales de la época: los ideales de la revolución mexicana y la bolchevique de 1917 para apurar la incorporación del indígena y la transformación del Perú. Esta posición, dado el desenlace del siglo XX, le ha costado caro a la universidad pública. Su apuesta la ha llevado a la desconexión con las clases medias, a la impotencia frente al Estado, a presupuestos insuficientes, a la investigación fuera de la universidad y al abandono o encierro dentro de sus cercos perimétricos.

Ahora, aplicando las recomendaciones de Durkheim, debemos preguntarnos en qué momento nos encontramos, cuáles son los ideales de la sociedad actual y cómo deben estos traducirse en reformas institucionales. Las universidades han cambiado mucho en los últimos veinte años, se ha producido lo que he llamado, en mi libro de 2009, una *reforma silenciosa*: sin movilizaciones, sin consignas ni autonomías superlativas, gracias al decreto legislativo 882 de 1996 que autoriza la inversión en educación con fines de lucro. Ahora el mercado impone las reglas. Si bien San Marcos ha perdido el poder, este parece haberse trasladado a las universidades empresa, aquellas que han impedido, en los últimos diez años de democracia, que se promulgue una nueva Ley Universitaria que reemplace a la vetusta ley 23733 de 1983. ¿Quién puede atender a las universidades, como San Marcos, que no tienen ninguna presencia en la conducción de las políticas del gobierno?

¿Por qué se debería reformar a la universidad pública peruana? La palabra la tienen nuestros legisladores y los políticos que cuidan la inversión pública, su rentabilidad, su aporte al desarrollo nacional y la necesidad de promover una universidad pública al servicio de una auténtica movilidad social.

BIBLIOGRAFÍA

- Halbwachs, Maurice (1992). Introducción. En Émile Durkheim, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- Paz Soldán, José Gregorio (1862). Instalación de la universidad reformada. *Anales de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima*, 1.
- Ribeiro, Darcy (1974). *La universidad peruana*. Lima: Centro de Estudios de Participación Popular.

UNIVERSIDAD Y PODER: UNA RELACIÓN TRAICIONADA

Javier Sota Nadal

Universidad Nacional de Ingeniería

El Perú, como todo Estado moderno, se organiza mediante una carta normativa básica que es la Constitución. En ella residen, en forma de una estructura, componentes y relaciones que hacen posible la vida social; es una suerte de genoma social en el que también a la universidad se le asignan funciones.

En la presente charla comentaré una de estas relaciones, aquella que vincula a la universidad con el poder y trataré de dar cuenta de las razones por las que creo que estas ligazones han sido traicionadas.

No existen, a nivel planetario, relaciones idílicas, perfectas, entre universidad, sociedad y Estado. Parece ser que siempre está presente cierto grado de conflictividad y recelo en relación a ella; no obstante, es natural que ello ocurra, porque el nicho funcional específico que le asigna la sociedad a la universidad es ejercer la crítica y esta actividad suele no ser tolerada por el poder.

Sin embargo, debemos acotar que en EE.UU. y en gran parte de Europa Occidental las universidades y el poder han encontrado un clima benigno de relaciones casi siempre estable, respetuoso y fructífero. La cuestión es si este buen clima se ha logrado porque se trata de sociedades desarrolladas o porque por ser respetuosas con la universidad han logrado el desarrollo.

Antes de continuar, estando en un recinto universitario, es pertinente que explicito cuáles creo que son a) las ideas que nutren el concepto de universidad y b) cuáles las que alimentan al poder.

- a) La universidad es el órgano que genera la sociedad moderna para que la piense y le proponga libremente ideas, conceptos y prácticas requeridas por la vida social en su integridad, es decir, sobre el hombre, la naturaleza, el arte, la ciencia y la técnica. En relación a esta función crítica y propositiva, y no a otra, es que la cultura occidental —de ahí venimos básicamente— otorga autonomía a la universidad.

Con esta entrada, deseo rezar con ustedes que *la autonomía universitaria* es el plexo fundamental de la naturaleza de esta institución, y debemos reclamarla y defenderla con la misma convicción con que cantamos aquello de *antes niegue sus luces el sol*. De perderla, llegaría la oscuridad; entonces, mejor sería que se llame de otro modo, quizá *empresa, convento* o *ministerio*, pero no *universidad*.

- b) El poder, ciertamente, es sustancial a la existencia social humana desde las bandas trashumantes hasta las modernas sociedades; alguien o algo debe organizar la vida social para que sea posible en el tiempo y espacio. La legitimidad del poder en la historia de la humanidad ha mudado de la fuerza a la ley, *del designio absoluto y divino al consenso de la comunidad en acto legislativo*. El poder siempre es arbitrario, en el sentido que no encierra ni puede encerrar absolutos. Sus preceptos y restricciones son perfectibles, emergen de un estado transitorio de la percepción de lo que es bueno y pertinente para el individuo y la sociedad en un momento de su historia. De ahí que podamos afirmar que el poder constitucional moderno es perfectible; el poder absoluto no: es rígido, no admite cambios. Por ello, cuando se torna lesivo a la sociedad es fracturado y a eso se ha llamado *rebeldía* o *revolución*, como la francesa o norteamericana o rusa en sus dos etapas.

Pero debemos aterrizar y hablar de la universidad y el poder realmente existentes entre nosotros y dar cuenta de las relaciones traicionadas que afirmo se han dado. Aterrizaré más aún cuando les refiera hechos que he vivido en mi condición de autoridad universitaria primero y después de ministro de Educación para dar referencias comprobables.

Como ustedes saben, la universidad llega a nosotros con la Conquista, puede ser que el cura Valverde haya sido el más ilustrado del ejército de Pizarro. Se cuenta que presentó el libro a Atahualpa en Cajamarca y este terminó en los suelos; se inicia así una historia de encuentros y desencuentros entre la idea escrita y el Perú en formación. En todo caso, nace San Marcos con cédula real del 12 de mayo de 1551, como universidad patrocinada por la Iglesia para cumplir la tarea de incorporar culturalmente los nuevos territorios conquistados a la Corona española y formar hombres requeridos para consolidar la presencia del Imperio español, en otras palabras, para generar ideas y hombres que legitimaran el acto de la Conquista.

Pero San Marcos se funda, a pesar de lo dicho, también como casa del saber y el estudio y, por tal condición, inicia ineludiblemente la tarea de pensar el Perú más allá de los designios funcionales que el poder de la Corona española le señalara; de ahí el gravitante papel de sus profesores y estudiantes en la gestación de la Independencia, pero sobre todo en la tarea de cuajar y esculpir la idea general de Perú y peruanidad. Allí tenemos una primera traición positiva, si es que el término es aplicable, por parte de la universidad fundada contra el poder que la creó y del cual, se suponía, debía ser instrumento. El cumplimiento o no de la condición instrumental que el poder impone a la universidad jalona la historia de sus desencuentros.

Después de San Marcos se fundan otras universidades, también bajo el auspicio de la Iglesia, como San Antonio Abad del Cusco y San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho. Con la Independencia política del país estas universidades de origen eclesial se secularizan y, sin mayores transformaciones académicas, sirven al nuevo Estado y a la élite criolla que lo dirige, alcanzando por sus resultados un estatus respetado.

Con la llegada del civilismo al poder, con el presidente Manuel Pardo y Lavalle, el carácter de la apelación del Estado a la universidad se abre a un nuevo requerimiento que San Marcos y las otras universidades existentes no ofrecían. Me refiero a las disciplinas alrededor de la ingeniería, necesarias para construir la infraestructura que permitiera la explotación y ocupación del territorio; es así que se funda, en 1876, la Escuela de Ingenieros Civiles y de Minas, hoy Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) y, con los mismos propósitos, posteriormente la Universidad Nacional Agraria la Molina el 24 de marzo de 1917.

Las relaciones entre universidad, Estado y sociedad civil en la etapa que media entre la fundación de la UNI y la década de 1920 son razonables y positivas; la universidad es respetada a pesar de las luchas por el poder que jalonan la historia política de la República. En esa etapa, la vida universitaria era fundamentalmente académica y profesional, es decir, desvinculada de la acción social directa, habitando en el mundo enclaustrado de libros y clases magistrales, mientras la sociedad avanzaba, aunque a trompicones, hacia nuevas etapas. Sin embargo, la universidad profunda —aquella que existe a pesar del poder— ya incubaba la crítica social, tanto por consideraciones propias como por los influjos que le llegan de la Reforma de Córdoba. Esta crítica al orden establecido es prolegómeno del Congreso de Estudiantes del Perú realizado en el Cusco con la presencia de Haya y Basadre, entre otros.

El poder respetará a la universidad siempre que habite en la nube, o en los límites instrumentales que este le acota, pero si desciende a la tierra, observa y opina, el idilio termina. La universidad, en 1919, por acción de los estudiantes, osa descender a los terrenos concretos de la vida social y sufre una segunda ruptura de relaciones con el poder.

En efecto, en el manifiesto de la Federación de Estudiantes del Perú, aprobado en el Congreso del Cusco, figuran dos propuestas que insuflaron nuevo sentido a la vida universitaria y molestaron al poder: a) democratizarla para dar acceso a los pobres y b) modernizarla académicamente para atender y resolver los problemas de ese *enfermo grave* que era el Perú —que en realidad sigue siéndolo—.

Ese fue, a 100 años de la República, el punto de quiebre que marca el tránsito entre una universidad bien avenida con y consentida por el poder, hacia otra distinta, contestataria y con voluntad de cultivar pensamiento propio.

La reacción del poder ante la universidad indócil fue la suspicacia y el recelo. Para el Estado, la Iglesia o los partidos políticos, la insumisión de la universidad la hacía merecedora de una incontenible y creativa lluvia de acciones y estrategias para instrumentalizarla, rebajarla en sus calidades, controvertirla en sus propuestas racionales y científicas y así transformarla, digamos, en una suerte de cadena nacional de agencia de empleos, o empresa con buenos dividendos, o escuela de buenos modales y emprendedurismo y, si se puede, en campamento guerrillero; es decir, todo menos *universidad*.

Esta universidad encabritada y sospechosa, representada por San Marcos, aunque no solo por ella, crece armónicamente por 40 años, desde la Reforma Universitaria de 1921 hasta mediados de la década de 1960. El espíritu universitario de ese entonces navegaba temeroso entre los nuevos ideales encontrados por la reforma y las tormentas que le sembraba el poder. Es necesario señalar que, en esta lucha para ser lo que debe ser, la propia universidad aportó, y aún aporta, comportamientos que la lesionan.

A mediados de la década de 1970, frente a un país que no despe-gaba económicamente ni cerraba las brechas sociales, la universidad pública —cuna de todos los partidos políticos del país— comienza a ser sacudida internamente por el enfrentamiento en sus claustros entre aquellos que representaban variantes de la izquierda marxista ya influidas por la revolución cubana y el maoísmo. Esos partidos, lejos de los ideales democráticos de reforma universitaria de 1921, se plantearon como objetivo dominar la universidad y utilizarla para que sirva, de algún modo, a la revolución armada que solo uno de ellos conduciría.

La historia la conocemos: a fines de la década 1970 y comienzos del decenio de 1980 el Partido Comunista del Perú, conocido con el apelativo

de Sendero Luminoso —nombre tomado de su publicación orgánica *Por el Sendero Luminoso de Mariátegui*—, barre política y criminalmente a todos sus oponentes y queda suelto en el campus, quiebra la autonomía universitaria y pretende usarla para sus designios de terror.

Los partidos democráticos no marxistas, ya débiles en los años setenta del siglo XX y sin mensajes que sedujeran a la juventud, desaparecen en la década de 1980 de la vida política universitaria, obligando a la mayoría de la comunidad a retraerse en las aulas como un movimiento reflejo de sobrevivencia. Así, inermes, algunas universidades públicas de Lima y de provincias terminan siendo instrumentos de la guerra senderista.

Una digresión personal. Corría el año 1993 y yo era rector de la UNI. Al observar consternado la orfandad política del claustro frente a Sendero, propuse al Consejo Universitario otorgar el grado de doctor *honoris causa* al padre Gustavo Gutiérrez (resolución rectoral 584/09/09/93) —quizá el intelectual peruano vivo más importante— como un gesto universitario para honrar y reconocer a quien predicaba y predica la existencia de otros caminos cualitativamente superiores a los de Sendero, centrados en la defensa de la vida y de los más pobres. Le solicité, reverente, abusando de su amistad, que en su discurso de investidura dirigiera un mensaje a los estudiantes. Y así fue. La palabra y presencia de Gustavo Gutiérrez en la UNI la fortaleció e iluminó mejor el camino de la defensa de autonomía universitaria. Antes, en 1986, el rector José Ignacio López Soria, quien me antecedió en el cargo, había invitado a ese formidable rector de la Universidad Católica, Felipe Mac Gregor, a un debate alrededor de la cultura de paz. Allí Felipe debatió sólidamente desde la perspectiva de la vida y los derechos humanos, que para él eran los preceptos más importantes de la historia moderna, con estudiantes, entre ellos algunos senderistas.

La Ley Universitaria 23733 se promulgó en 1983, desatada ya la guerra senderista; sin embargo, esta no reflejó para nada esta situación concreta, ella legisló en abstracto. El poder político (Ejecutivo y Legislativo)

no pudo ver, o no quiso ver, lo que Sendero significaba en el presente ni lo que preparaba para el futuro inmediato. A contrapelo de la ley que había promulgado el gobierno militar la década anterior, la cual establecía un sistema universitario con el objeto de articular la tarea universitaria a la nación y al Estado, la nueva ley planteó una *autonomía absoluta para cada universidad* —precepto tan bello como utópico—; autonomía que aprovecharon literalmente el terrorismo y la mediocridad para pervertir los fines universitarios.

Volviendo a la década de 1980, debemos acotar que la crisis en la universidad pública no solo estaba sólidamente instalada, sino que era percibida claramente por los poderes del Estado, la sociedad y la propia comunidad universitaria. Las universidades públicas funcionaban pocos meses al año en medio de paralizaciones y protestas que, en la lógica de Sendero, contribuirían a apoyar a la insurrección armada. En este caos miles de estudiantes abandonaron sus estudios, algunos para siempre, e importantes profesores se apartaron de las aulas.

Frente a esta crisis, las reacciones fueron diversas pero concurrentes. El Estado encontró en la ley 23733 una salida: como esta prescribe que cada universidad es autónoma, se avino interesadamente a extremar tal interpretación, volteó la cara y, socarronamente tranquilizado, dejó que cada una de ellas tratara de resolver sus problemas y durante toda la década de 1980 se desentendió de ellas. A la soledad en la desgracia se sumó, para agravarla, la debacle económica de fines de ese decenio, debacle que repercutió gravemente en las universidades públicas vía presupuesto, al extremo que varias de ellas estuvieron a punto de cerrar. De otro lado, la sociedad, especialmente los sectores de altos y medios ingresos, entre ellos los empresarios, que antes optaban también por la universidad pública, llegaron a la conclusión de que el camino para la profesionalización de sus hijos debía evitar el campo minado en el que estas se habían convertido y así abonaron el terreno para la eclosión de universidades privadas que hasta ahora vivimos.

El triunfo de Fujimori, desde la perspectiva de la vida de las instituciones universitarias, especialmente de las públicas, parecía abrir un abanico de posibilidades de cambios positivos. Si el presidente García tenía la coartada de un país quebrado económicamente y una guerra interna en curso para no haber hecho nada por ellas en su primer periodo, Fujimori, habiendo sido rector de una de ellas y presidente de la Asamblea Nacional de Rectores, parecía la persona providencial para salvarlas. Pero la realidad escribió una historia distinta.

Fujimori comenzó su mandato vengándose de la Universidad Agraria, porque su rector osó tomar partido, por lo menos eso fue lo que le informaron, por el Frente Democrático (FREDEMO) que lideraba Mario Vargas Llosa. El Ministerio de Economía y Finanzas, sin base legal alguna, dejó de girar los fondos presupuestados a dicha universidad, el rector se sacrificó renunciando y los fondos comenzaron a fluir. Este acto innoble dio luces sobre la manera en que este presidente se relacionaría con las universidades públicas.

Recordemos que Fujimori candidato planteó un plan de gobierno de centro izquierda y que una vez elegido viajó a Nueva York y regresó con uno distinto, de corte liberal. Coherente con esta opción, el conjunto de medidas que su gobierno tomó en relación a las universidades fue neoliberal. La principal de ellas fue el decreto legislativo 882. Este dispositivo desreguló la creación de universidades privadas al convertir el proceso de creación en mero trámite administrativo y además abrió la posibilidad de crear universidades con la misma naturaleza de una empresa, es decir, regidas por la ley de sociedades mercantiles. Así, la comunidad universitaria fue expulsada del poder y se convirtió en alojada de un hotel cuyos propietarios no rinden cuentas a nadie, tampoco al fisco, ya que se les mantiene las prerrogativas que poseen las universidades sin fines de lucro.

Debemos señalar que el decreto legislativo 282 respondió tanto a las expectativas de quienes recelaban de la universidad pública por la conflictividad en que ellas vivían, como al sentido de oportunidad

de inversionistas despiertos que vieron en la creciente demanda por la educación superior un excelente negocio. Los resultados de dicha norma los conocemos: hoy el Perú cuenta con 128 universidades. Desde la vigencia del decreto legislativo 282 a la fecha se han creado 76 universidades, de las cuales 53 son privadas, 22 públicas y 1 municipal, y albergan una matrícula de aproximadamente 724 200 estudiantes, correspondiendo el 60% de la matrícula a las privadas y el 40% a las públicas. Solo en Lima funcionan 50 instituciones de rango universitario. El Ejecutivo y el Congreso también se contagiaron de la euforia creativa y gestaron universidades públicas. En ellos primó el rédito electoral a futuro antes que la factibilidad académica de dichas instituciones.

Paralelamente a esta medida, el régimen de Fujimori, en el marco de la lucha contra el terrorismo, envió al Congreso proyectos de ley para intervenir y suspender la autonomía de varias universidades públicas que mostraban claramente desgobierno y concesiones inaceptables al terrorismo, e impuso autoridades sin participación alguna de las comunidades universitarias. Este es un ejemplo claro de cómo cuando dos poderes se enfrentan, en este caso el legal del Estado y el ilegal de la subversión, la universidad es obviada.

Los hechos que refiero tienen una lectura política mayor: dada la conflictividad y peligro que encerraban las universidades públicas, el poder decidió hacerlas prescindibles e inocuas, mediante el expediente de mantenerlas con vida, pero sin posibilidad de sanar sus heridas y retomar una autonomía universitaria positiva, es decir crítica y propositiva a la vez. Los instrumentos usados para este debilitamiento fueron magros presupuestos anuales y el rechazo sistemático en el Congreso de proyectos de ley procedentes de la Asamblea Nacional de Rectores que buscaban potenciar la vida institucional, rescatar la autonomía universitaria vulnerada por Sendero y responder mejor al nuevo contexto social, económico y político del país.

En relación a la etapa que vivió la universidad durante la gestión del presidente Toledo, época en la que participé como ministro de Estado,

acotaré solo hechos: a) no fue posible aprobar en el Congreso la nueva ley universitaria que pretendía superar los entrampamientos de la primera reforma, quizá porque el proyecto fue aprobado tardíamente en el Gabinete, en marzo de 2006, muy cerca al final de la gestión, cuando el régimen carecía del respaldo político para hacerla aprobar; b) se respetó la autonomía universitaria; c) se aprobó la Ley de Homologación de los docentes universitarios, la misma que ya ha triplicado sus remuneraciones.

Durante la gestión del presidente García la condición universitaria que diseñó Fujimori, que Toledo trató de modificar pero no pudo, no solo fue aceptada sino potenciada. La fábrica de nuevas universidades privadas y públicas, sin condiciones humanas ni materiales para crearlas, funcionó a tiempo completo, alimentada por la expectativa de formidables ganancias en las privadas con fines de lucro y supuestos réditos electorales que se cosecharían con las nuevas universidades públicas en las provincias.

Junto con el profesor principal de San Marcos, Nicolás Lynch, asistimos, invitados por el Congreso entre 2008 y 2010, hasta en cuatro oportunidades al mismo, para participar en extensos debates sobre los componentes de una nueva ley universitaria. Ambos poseemos experiencia y algunas ideas al respecto, unas coincidentes otras divergentes; en esas reuniones, fuimos recibidos, escuchados y comentados amablemente por los congresistas. Yo me retiraba agradecido y feliz, pensando que había contribuido en algo a la producción legislativa, supongo que Lynch también, pero cuando me enteré por la prensa de que casi todos los miembros de la Comisión de Educación del Congreso, sin distingos de grupo o partido, eran socios o recibían jugosos favores de una universidad nacida al amparo del decreto legislativo 882 y que, además, esta universidad había tejido excelentes relaciones con miembros del poder judicial para saturar el país con filiales, me di cuenta de que la idea universitaria en el Perú actual no tiene poder alguno, que el capital y el dinero la han demolido, que los que tienen amor por el conocimiento,

el arte, los valores, la justicia social son como niños que el poder consiente y engaña con sonrisas pero que nunca les hace caso.

Finalmente, en relación con el régimen que acaba de instalarse nada se puede decir porque todavía nada ha hecho.

A modo de conclusión, sostengo que las relaciones entre universidad y poder son naturalmente conflictivas debido a que la primera basa su existencia en la crítica cultural, en la acepción más extensa del término cultura. Desde esa perspectiva, la universidad, cuando es universidad, nunca está satisfecha con el orden establecido, mientras que el poder sí. Sin embargo, existen sociedades en las que esta conflictividad natural es administrada racionalmente, es decir, se acepta y se reclama la crítica universitaria, pero simétricamente se le exige y recibe propuestas. En el caso peruano, no hemos alcanzado todavía esa racionalidad.

Termino diciendo que las relaciones entre universidad y poder se cargan positiva o negativamente por el carácter de las apelaciones que este le hace y por las respuestas que esta emite. En ese sentido, una relación adecuada será aquella en la que el vector de las apelaciones funcione de ida y vuelta y no cuando opera en una sola dirección; es decir, ni una universidad que abra surcos en las nubes o prepare la guerra ni tampoco otra que le lave los pies al poder.

TESTIMONIOS

LA NACIÓN PERUANA Y LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ: UN TESTIMONIO PERSONAL

José Agustín de la Puente Candamo
Pontificia Universidad Católica del Perú

Considero que, frente a la idea de nación, hay momentos que todos hemos vivido de un modo o de otro. Un primer momento es el de la intuición de la niñez y el de la vida familiar, cuando uno simplemente sabe que es peruano, sin mayores cuestionamientos. La etapa escolar ofrece una oportunidad más compleja y que encierra mayores posibilidades. Sin embargo, la mayor fuerza la tiene la vida cotidiana. En mi caso personal, cuando yo descubrí en mi casa los libros de Mendiburu y los de Paz Soldán, experimenté una suerte de apertura de horizontes; mi abuelo José Agustín de la Puente y Cortés fue historiador y conservaba esos libros.

Yo estudié en el colegio de la Recoleta, en el que teníamos cinco cursos de Historia del Perú: Perú Prehispánico el primer año; Conquista y Virreinato el segundo; Independencia el tercero; República el cuarto; e Historia de la Cultura Peruana el quinto. Este último curso era verdaderamente profundo e interesantísimo, porque uno veía al Perú como sujeto, uno no estudiaba los hechos políticos o militares, sino al Perú mismo y su proceso de formación.

Cuando ingresé a la Universidad Católica en 1939 ya tenía una idea intelectual, no solo afectiva o vivencial, del Perú, que en la Universidad

pude ampliar y comprender mejor. Tenía de la historia universal una visión afrancesada, por el espíritu del colegio. Teníamos un gran profesor de Historia Contemporánea que era admirador incondicional de Napoleón, y logró que todos sus discípulos también nos convirtiéramos en admiradores de este. Ya el cambio lo vivimos en la universidad con otras visiones de la historia.

¿Cómo encontré la enseñanza de la Historia del Perú o de la nación en la Universidad Católica? La universidad era muy pequeña en ese momento; los alumnos en primer ciclo no éramos más de 50 y esta casa de estudios tenía un local con dos pequeños patios. El hombre central para mí fue el padre Rubén Vargas Ugarte. Era profesor de Historia del Perú 2, como se decía en ese tiempo; curso referido a la Independencia y la República. Historia del Perú 1 era dictado por Guillermo Lohmann Villena, quien por entonces comenzaba sus trabajos intelectuales; todavía nadie imaginaba la fuerza que iba a ganar más tarde, como el gran investigador del Virreinato; era muy buen profesor, ordenado, concreto y alejado de las explicaciones retóricas. Sin embargo, gozaba más —y lo decía— en la investigación que en la docencia.

Pero reitero que la figura central para mí fue el padre Vargas. Sus clases sobre la Independencia eran realmente apasionantes. Recuerdo mucho un tema que resulta complejo de explicar y que es muy árido: el de las guerras del Alto Perú. Lo explicaba en varias clases con detalle y al mismo tiempo con gran agilidad. Y tuvo una virtud: él no fue solo profesor; fue realmente un maestro. Veía qué muchachos tenían interés por la Historia; nos llamaba y nos prestaba libros. Tenía una gran biblioteca en el Colegio de la Inmaculada, que había sido de su padre, Nemesio Vargas, también historiador. Heredó una gran colección de papeles varios, de las más importantes del Perú. En su biblioteca nos recibía y nos ayudaba a avanzar en el tema al que cada uno había decidido dedicarse. Era un erudito y decía que quien no lo fuera podría ser novelista, pero no historiador sólido y responsable. Era un hombre muy espontáneo, muy franco. Era la gran figura de la universidad en materias de Historia.

En el bachillerato de ese tiempo —lo que actualmente es Estudios Generales—, teníamos un equipo de profesores muy interesante; eran hombres jóvenes, cercanos a los alumnos, con una gran preparación. Guillermo Lohmann Villena y Jorge Zevallos Quiñones fueron los discípulos predilectos del padre Vargas, y quienes siguieron su orientación erudita; Zevallos fue también profesor nuestro.

Un hombre interesante en esa época en la universidad, y que nos abrió mucho la imagen del Perú, fue Javier Pulgar Vidal. Era geógrafo, pero vinculaba a la Historia sus clases de Geografía. Recuerdo mucho uno de los episodios más simpáticos en mi época de alumno: él organizó una expedición por la Cordillera de la Viuda para mostrar su teoría de las ocho regiones naturales y sobre todo para mostrar las distintas «formas» de la sierra peruana. Conocía no solo la historia de Huánuco, que era su tierra, sino la historia del Perú en su conjunto; excelente expositor, sus clases eran muy amenas, cargadas de ejemplos y anécdotas. Pulgar, como le decían algunas personas, fue, sin duda, el Raimondi del siglo XX. Nadie ha conocido en el Perú los recursos naturales como él y todo eso lo llevaba a clase, siempre relacionando geografía e historia.

Otro hombre muy interesante, el lingüista Pedro Benvenuto Murrieta, nos ayudó mucho a quienes estudiábamos Historia porque conocía profundamente la vida de Lima. Y a través de ella nos transmitía nociones de la historia del Perú, vinculadas al centro histórico de Lima, que él conocía al detalle, y sobre el cual había publicado un libro muy importante: *Quince plazuelas, una alameda y un callejón*. Apoyado en la tradición oral, ese libro es muy valioso para conocer la vida de Lima a fines del siglo XIX. Benvenuto nos introdujo en la historia de la ciudad y en sus detalles. Además, fue un excelente profesor de Lenguaje, y nos encomendaba diversas tareas para que nos acercáramos a la metodología del trabajo intelectual en sus diversas manifestaciones. Era profesor muy cercano a los estudiantes, temido y respetado; lo recuerdo con simpatía y con afecto.

Un hombre de otro oficio, pero muy importante en la vida nuestra, fue un sacerdote piurano, de Huancabamba, Luis Lituma Portocarrero. Era un profesor brillante en Teología, y sobre todo un profesor que buscaba en cada clase dejar lo que él llamaba una «semilla», una idea central como fruto. Todos los de mi época recuerdan sus clases sobre el tema del hombre y su libertad, que eran verdaderamente de antología por la profundidad teológica y la claridad en la exposición. Fue un hombre fundamental para mi generación. Murió joven.

No puedo omitir otros recuerdos muy expresivos de esos años iniciales en la vida universitaria. Tengo presente a Raúl Ferrero Rebagliati en sus clases brillantes de Historia Universal; a Carlos Pareja Paz Soldán, profesor muy querido, que murió en plena juventud y que nos dictó clases inolvidables sobre testimonios universales de la Literatura; a Jorge del Busto Vargas, recién incorporado como profesor de Sociología, y que era muy lógico en sus exposiciones; a Mario Alzamora Valdez, que se distinguía por el orden y la claridad de sus clases.

¿Qué imagen del Perú se nos mostraba en las clases? Yo diría que era la imagen del país como persona. En sus lecciones, Víctor Andrés Belaunde nos explicaba cómo el Perú era una persona, una persona moral, que había tenido su nacimiento, su proceso de formación y sus momentos difíciles; en definitiva, había tenido una biografía. ¿Cuál era la idea central de las clases? Belaunde parafraseaba una famosa afirmación de Bolívar: «No somos europeos, no somos indios, sino una especie media entre los aborígenes y los españoles». Allí está todo el pensamiento: no somos europeos, no somos aborígenes.

La idea de la civilización andina como patria se nos transmitió en la universidad; en ese tiempo la arqueología no tenía el desarrollo que tiene hoy. Pero sí se nos explicaba muy bien en la clase —lo explicaban el padre Vargas y Pedro Benvenuto— cómo lo andino era nuestro, por la vía de la patria, y cómo la raíz de lo peruano estaba en lo andino, convicción que confirmamos con Riva-Agüero.

A Riva-Agüero no lo alcanzamos como profesor de aula, pero sí lo veíamos mucho en su casa y en el hotel Bolívar, donde vivía desde el terremoto de 1940, ya en los últimos años de su vida. El Perú es obra de los Incas tanto o más que de los españoles; esto lo afirma en *Paisajes peruanos*. Esa idea de exaltación de lo andino y de lo español la vivimos en la universidad y nos ha sido muy valiosa en la vida, porque hemos visto el Perú total. No el Perú de tal persona o de tal pensamiento o de tal interpretación, sino el país en su conjunto —como lo repetía mucho Riva-Agüero y lo dijo en su famoso texto de *Paisajes peruanos*—: «el Perú no se entiende sin el mundo andino; tampoco se entiende sin España; pero no somos Incas ni somos españoles».

No puedo omitir que había una visión extrema de los que defendían la leyenda dorada o la leyenda negra del tiempo del Virreinato. Riva-Agüero y Belaunde, contra lo que se ha dicho muchas veces, no defendían la leyenda dorada; reconocían que en el Virreinato hubo muchas deficiencias, injusticias y errores, pero que era parte de nosotros.

«El pasado vive en el presente, no solo como un recuerdo sino como parte de nuestra misma realidad», es una idea interesantísima y profunda del filósofo español Xavier Zubiri. El pasado ha perdido su presente, pero vive en las nuevas formas de existencia. Es la mejor afirmación de la continuidad histórica, de la tradición y es el fundamento del estudio de la historia: me interesa el pasado porque es parte de mi vida; ya no está en tu presente ni aparece en mi presente, pero está dentro de mí con otras formas.

Teníamos menos conocimiento que hoy del Perú total. ¿Por qué? Entre otras cosas, se viajaba menos. Es un tema doméstico pero muy importante; actualmente un muchacho que no conoce el Cusco se siente mal, siente que le falta algo. En el tiempo de mi vida universitaria, no; en ese tiempo vivíamos un Perú más intelectual que de contacto directo; teníamos una imagen muy intelectualizada; ahora la imagen es más vital y, en ese sentido, más interesante.

Y esto se ve en lo que es nuestra propia ciudad. Lima no es más la ciudad donde nació; no es la ciudad criolla de quinientos mil habitantes. Ahora tenemos en la capital ocho millones de peruanos de distintos rincones del país. Lima es una miniatura del Perú. Un domingo en la tarde, por ejemplo, el centro de Lima es interesantísimo. La Plaza de Armas está llena de gente, de personas recién llegadas que van a conocer la ciudad. Ese sentido de Lima como síntesis del Perú es interesantísimo y en medio de todos los problemas presentes es una imagen del país que, a la postre, es buena porque en la actualidad los peruanos viajamos más y nos conocemos mejor.

¿Cuál sería la imagen de la nación que mi generación recibió? La nación, como lo dice Belaunde en *Peruanidad* y en *La realidad nacional*, y lo dice Riva-Agüero en *Paisajes peruanos*, es el país mestizo en la realidad sanguínea y en la expresión cultural. La cultura no puede ser mestiza como lo es la sangre, pero, de algún modo, la obra cultural tiene el mismo sabor y la misma nota de lo mestizo.

En un artículo, que a mí me parece fundamental, «Notas sobre la experiencia histórica peruana», Basadre plantea este tema y afirma que hay dos historias: la historia de España en el Perú y la historia peruana del Perú. ¿Qué es la historia de España? Es la historia de los virreyes, es la historia de las autoridades y de las leyes españolas. ¿Cuál es la historia peruana del Perú? Es la historia de la transformación de la vida, que constituye el eje central para entender el Perú.

En el tiempo del Virreinato se transformó la vida cotidiana. Las autoridades españolas mandaban en los ámbitos de la economía, del derecho, de la milicia; en casi todos los campos. Pero en el de la vida cotidiana no mandaba nadie; se trataba de la convivencia entre el español, el andino y el africano; y en esa vida cotidiana nacimos. De este modo, poco a poco se fueron transformando la sangre, el paisaje, el arte, el lenguaje, el transporte, la economía, la expresión artística. Debe subrayarse algo importantísimo, y que a mí me parece apasionante: nadie dijo «vamos a crear el Perú» o «vamos a crear México»; fueron frutos

espontáneos de la vida y de la transformación en diversos ámbitos a través del encuentro de culturas. Consideremos que a mediados del siglo XVI nadie imaginaba eso; ya en el XVII algunos lo vislumbraron —es el gran mérito del Inca Garcilaso, al inicio de esa centuria—, y en el XVIII es un hecho que aparece en muchos testimonios.

Una gran cuestión actual en el Perú es la de reconocer que en el tiempo del Virreinato se transformó la vida cotidiana y que en ese proceso nació el país. Nació una sociedad nueva; tal vez el símbolo más simpático podría ser el del torito de Pucará en la artesanía nuestra. Los Incas no conocieron al toro; es este labrado por un hombre del altiplano; es muestra de un mundo distinto. Esa es la esencia del Perú que aprendimos en la universidad. Por eso es muy triste lo que Basadre define como la «guerra civil entre los peruanos», cuando se hace la apología de lo español y el anatema de lo andino o a la inversa. Ambos son fundamentales para el Perú. Si nosotros borramos del Perú la civilización andina, borramos gran parte de nuestra memoria y nos negamos a nosotros mismos. Siempre repito una anécdota: hace muchos años hice una visita al Museo de la Magdalena con los alumnos de un colegio y uno de ellos, frente a las cabezas clavadas de Chavín, me dijo: «profesor, esto es muy bonito, pero a mí qué me importa». No entendía el vínculo con lo andino, que nosotros aprendimos muy bien en la universidad, ni entendía la importancia del estudio y de la exaltación de la civilización andina como parte esencial del Perú.

La lección que aprendí en la universidad —que somos andinos, españoles y africanos al mismo tiempo— no se puede desconocer. Negar uno u otro de esos componentes constituye una especie de autodestrucción inconsciente. Uno puede tener el mayor afecto a la vertiente andina, a la española o a la africana, pero lo fundamental es entender que —con sus virtudes y con sus defectos— de todas ellas venimos.

LA REAL Y PONTIFICIA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

Enrique González Carré
Pontificia Universidad Católica del Perú

La Universidad San Cristóbal de Huamanga, ubicada en la capital de la región de Ayacucho, tuvo su origen durante el periodo colonial. Fue fundada el 3 de julio de 1677 por el ilustre obispo Cristóbal de Castilla y Zamora. El rey de España, Carlos II, refrendó la fundación en 1680 y el papa Inocencio XI la confirmó en 1682 con carácter de Pontificia.

Así, la actual Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga nació como Real y Pontificia y con el modelo de las universidades de Salamanca, Alcalá de Henares, Valladolid, Sevilla, Osuna, Granada y San Marcos en el Perú (1964).

Fueron fundadas durante el periodo colonial San Marcos en Lima, Huamanga en Ayacucho y San Antonio de Abad en Cusco, constituyéndose en las universidades peruanas más antiguas, y con la Pontificia Universidad Católica del Perú fueron las universidades reconocidas con el carácter de Pontificias por el Estado Vaticano.

La Universidad de Huamanga es la segunda en antigüedad en el Perú y tiene 335 años de existencia. Dejó de funcionar el año 1876 por disposición del Reglamento de Instrucción Pública ante la crisis económica del país después de la guerra con Chile y permaneció clausurada casi 84 años.

Los pueblos de la región Ayacucho iniciaron, durante el siglo pasado, una serie de reclamos, que duraron muchos años, ante diversos gobiernos pidiendo la reapertura de la universidad.

Las peticiones y los reclamos fueron escuchados y atendidos por la representación parlamentaria y las autoridades, concretándose la reapertura mediante la ley 12828 del 24 de abril de 1957. Se reiniciaron las labores académicas el año 1959 en una tarea educativa permanente que deberá continuar a través de los tiempos.

La reapertura se produjo durante el gobierno de Manuel Prado y luego de que comisiones de la Cámara de Senadores y Diputados realizaron detenidos estudios y propuestas relacionadas a su organización, a su financiamiento presupuestal y al papel de promoción que debería cumplir la universidad en su zona de influencia territorial en la zona central sur de los Andes peruanos, cuya pobreza y marginación era muy crítica en la década de 1950.

La Universidad de Huamanga de Ayacucho se reabrió luego de años de peticiones de los pobladores. Su reapertura fue consecuencia de análisis, debates y propuestas que realizaron parlamentarios y especialistas convocados. Todo ello puede ser consultado en la publicación del Ministerio de Educación *Antecedentes Históricos y legales de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga* (1959).

En los tiempos actuales se reúnen varias personas y se constituyen en empresa de promoción educativa para establecer una universidad privada o algún congresista propone la creación de una universidad estatal para retribuir una deuda electoral. Así en nuestros días se logran establecer universidades sin estudios previos serios, sin evaluar la función social y educativa a cumplir. Una vez establecida, la nueva universidad sale a disputar un mercado educativo ofreciendo servicios de profesionalización y la formación de futuros líderes empresariales, muchas veces inventando carreras y títulos profesionales y ofreciendo estudios de posgrado cuyos horarios y exigencias se adecúan al gusto del cliente. Estos estudios, en muchos casos, vienen a ser realmente la compra de un grado.

Es bueno recordar lo que hoy pasa y contrastarlo con los orígenes de la reapertura de la Universidad de Huamanga. Quienes la promovieron fueron parlamentarios como Alfredo Parra Carreño, Luis Enrique Galván, Alberto Arca Parró, Carlos Enrique Melgar, Alfredo Pratzel del Castillo; todos ellos de destacada trayectoria profesional y académica en aquellos tiempos.

Quienes supervisaron y gestionaron la implementación de la reapertura de la Universidad de Huamanga fueron los distinguidos historiadores y maestros universitarios Raúl Porras Barrenechea como presidente del Senado y Jorge Basadre como ministro de Educación. Fueron ellos quienes orientaron los estatutos y reglamentos transitorios para la organización y la dación de leyes que aseguraron el sostenimiento económico de la reabierta universidad.

Ellos tuvieron una clara visión de la función social de la universidad en el Perú, especialmente en una región pobre y marginal como era Ayacucho —y en parte lo sigue siendo—. Seguramente por todo ello nombraron como presidente de la Comisión de Organización al destacado historiador y antropólogo Luis E. Valcárcel, notable peruanista, profesor de la Universidad de San Marcos, quien luego fue también ministro de Educación. Lo acompañaron en la tarea el antropólogo José María Arguedas, los ingenieros Jorge Lúcar, Emilio Le Roux y Emilio Romero, entre otros.

Los comisionados definieron que la Región de Influencia Universitaria comprendía los territorios y las poblaciones de Ayacucho, Huancavelica y Andahuaylas (que es una provincia de Abancay) donde se concentraban poblaciones de suma pobreza y con necesidades educativas en todos sus niveles. La Universidad de Huamanga concretó así que sus planes y proyectos institucionales en lo referente a formación profesional, investigaciones y tareas de extensión cultural se centren en conocer la realidad y aportar a la solución de los problemas de esta parte del Perú. Así, en la década de 1950, la Universidad de Huamanga se organizó en función de su propia Región de Influencia,

donde, con lo que hoy se denomina *responsabilidad social*, contrajo un compromiso como una Universidad Regional que impulsaba el desarrollo. Así lo indica el rector de Huamanga, Efraín Morote Best, luego de los primeros diez años de funcionamiento tras la reapertura de la universidad, al evaluar los esfuerzos realizados para

[...] construir una casa preocupada por investigar la realidad de una región casi por entero desconocida; en formar, profesionales prudentes, sensibles, limpios, libres; en extender las vivificantes influencias del arte, de la ciencia, de la técnica hacia los hombres tradicionalmente segregados de la vida nacional; en preparar jóvenes para las profundas transformaciones venideras cuyas voces ya se oyen hasta por quienes no tuvieron oídos para oír (1968, p. 9).

La Universidad de Huamanga se reabrió a partir de 1958, cuando en el Perú había nueve universidades (ocho estatales y una privada, la Pontificia Universidad Católica del Perú), cuyos rectores coordinaban el desarrollo de la vida universitaria, integrados en el Consejo Nacional Interuniversitario. La vinculación académica y cultural entre las universidades era intensa y permanente y se podía hablar de una universidad peruana con modalidades regionales.

Actualmente, en 2011, existen más de 100 universidades en el Perú. Muchas solo tienen el nombre de *universidad* y la vida académica de cada una, por lo general, está desvinculada del conjunto. Se ofrecen un sinnúmero de profesiones, especialidades y posgrados en un país como el Perú que no tiene un número suficiente de profesionales capacitados y con experiencia para la docencia universitaria. Es necesario entender que no todo profesional puede realizar tareas académicas; el conocimiento puede servir para transformar la realidad mediante la técnica o sirve para transmitirlo imaginativamente y crear mayor conocimiento de la realidad que es el compromiso de los académicos. La lucha por ganar un mercado educativo, por un *ranking* o por ilusas acreditaciones es lo predominante entre las universidades actuales en su mayoría.

Solo un pequeño grupo mantiene las tareas sustantivas de investigación, de formación profesional y ciudadanía y de compromiso con aportar con la verdad para la solución de los problemas peruanos.

La Universidad de Huamanga está en este último grupo de universidades peruanas no solo por su antigüedad, sino por mantener y cultivar los principios consustanciales de la vida universitaria. El primer rector en la reapertura fue Fernando Romero Pintado, marino, geógrafo, escritor y especialista en educación de adultos. Con experiencia de trabajo educativo en varios países extranjeros, organizó a la Universidad de Huamanga para que funcione en ciclos semestrales, para que cuente con un sistema de créditos, con evaluación letrada, con Estudios Generales previos a la formación profesional, con estudio de lenguas aborígenes y extranjeras y con una plana docente bien remunerada y, casi en su totalidad, a dedicación exclusiva.

Es importante anotar la existencia de los Estudios Generales, ya que Fernando Romero Pintado consideraba indispensable que un profesional universitario fuese un ciudadano responsable, dominase una cultura general y tuviese una imagen del Perú y del mundo. En su discurso de reapertura nos dice:

Es por ello que, para restablecer el principio de la unidad académica, es indispensable ofrecer una base mínima de educación general, destinada a preparar al alumno a que viva de una manera responsable y con participación plena en la dirección de la sociedad, lo cual era en el pasado un privilegio de las minorías.

Las consideraciones anteriores nos han llevado a hacer del Ciclo Básico un programa general que todos los estudiantes deben aprobar antes de sus estudios de especialización [...] Pero creemos necesario obligar a los futuros ingenieros a que lean un número determinado de escogidas obras literarias sobre todo nacionales y a que conozcan lo valioso de la forma y del color de las artes plásticas, gocen del teatro y amen la música. En el caso de quienes van a seguir las profesiones liberales de antropología, educación y servicio social,

por otra parte, juzgamos indispensable que entiendan los básicos principios científicos relativos a la naturaleza del mundo y del hombre, así como la importancia que la ciencia tiene en la vida humana (1959, pp. 27-28).

Como podemos apreciar, la Universidad de Huamanga se reabrió en 1958, a partir de estudios y evaluaciones en torno a su función universitaria, se organizó acorde con la modernidad de los tiempos y centró su tarea en su Región de Influencia territorial y social.

Lo anterior se vincula a las ideas educativas de quienes forman su comisión de organización, a sus primeras autoridades, a su plana docente y a ideas fundamentales para la formación de sus alumnos, como la existencia de un Ciclo Básico de formación general. Actualmente una multitud de universidades existentes considera innecesaria, obsoleta y una pérdida de tiempo dicha formación general. Por ello, se forma profesionales ignorantes, con una cultura de síntesis y sin ninguna visión del mundo; profesionales que toman la universidad solo como una empresa que vende servicios educativos. La universidad se convierte en un lugar donde muchos jóvenes acuden hoy en busca del éxito personal y no de la realización humana solidaria y comprometida con ideales que sí existían cuando éramos nueve universidades en el Perú.

La Universidad de Huamanga logró incorporar a un brillante conjunto de profesores universitarios peruanos y extranjeros gracias a convenios y a la ayuda del Servicio Universitario Mundial. La novedosa organización que adoptó, esto es, la oportunidad de vivir una nueva y diferente experiencia universitaria, así como una buena remuneración salarial para la época, fueron algunos de los motivos del éxito que tuvo su convocatoria para docentes.

La especialidad de Agronomía contó con el apoyo de los gobiernos suizo y francés mediante la presencia de profesores, quienes, paralelamente a su tarea de formación profesional, impulsaron estudios para el mejoramiento de pastos, crianza de ganado, producción de leche, quesos, mantequilla y otros productos como el vino y el pisco. Todo ello

se transmitía a las poblaciones de agricultores de la zona en programas de extensión agropecuaria.

En Ingeniería Química se contó con expertos daneses que implementaron laboratorios para experimentar con productos naturales. Se instaló una pequeña planta de fabricación de cerámica que permitió capacitar a los artesanos locales en la fabricación de vajillas y sanitarios que se vendían en el mercado local y en otras provincias. La Universidad de Huamanga sembraba y exportaba, para la ciudad de Lima, papas, tunas, cochinilla y cerdos, cuyes, conejos y aves que vendía entre la población local.

El Servicio Universitario canadiense y la ayuda de Holanda y Estados Unidos permitieron el desarrollo de la Enfermería, la Obstetricia y la implementación de programas de salud. Permitieron, asimismo, la organización de escuelas bilingües y la formación de muchos campesinos en convenios con San Marcos. A lo comentado se sumaron especialistas en Ciencias Sociales y Humanidades para estudiar el proceso histórico y la cultura regional desde diversas perspectivas.

Fernando Silva Santisteban, Luis Alberto Ratto, Luis Lumbreras, Tom Zuidema, Antonio Cisneros, Julio Ramón Ribeyro, Oswaldo Reynoso y Enrique Camino Brent, entre otros, integraron la docencia en Huamanga en un primer momento. Marco Martos, Miguel Gutiérrez, Juan Morillo, Calos Iván Segregara, Jaime Urrutia, Rafael Varón, Denisse Pozzi-Escot, Lorenzo Huertas, Nuria Sala, Gabriela Ramos, Santiago Pedraglio y Carlos Tapia estuvieron varios años enseñando e investigando en Huamanga.

Desde 1958, y aproximadamente durante 30 años, todas las actividades que hemos comentado se desarrollaban normalmente en la Universidad de Huamanga con momentos de problemas y también con éxitos académicos y científicos que son propios de la vida universitaria peruana. La universidad había logrado un reconocimiento a escala nacional e internacional y el Servicio Universitario Mundial realizaba en Ayacucho, durante varios años, campamentos de trabajo universitario

con participación de buena cantidad de estudiantes extranjeros que pasaban un periodo trabajando en la zona.

En un documento oficial de la universidad podemos encontrar la opinión de uno de sus primeros rectores que nos dice:

Esta universidad, por las características peculiares de la región, tenía que ser lo que es o no ser nada. Tenía que ser un centro de investigación científica y de formación profesional, como se espera lo sean todas la universidades, pero, principalmente, tenía que ser un canalizador de energías regionales (como lo anunció su Declaración de Principios). Tenía que ser un organismo promocional. Y lo fue. Y lo sigue siendo. La promoción económica y social le dio el seguro de su supervivencia y le seguirá dando si el esfuerzo continua, si los éxitos obtenidos no satisfacen nunca a los miembros de la familia universitaria; si los maestros siguen pensando que el interés colectivo se halla por encima de su propio interés; si siguen admitiendo que fatiga, cansancio, desgano, ambición, no son palabras del diccionario que deben consultar; si siguen convencidos de que aquí se vino a sembrar y no a cosechar, a servir y no a servirse, a enriquecer y no a enriquecerse, a pagar deudas y no a cobrarlas (Morote Best, 1968, p. 11).

Es frecuente que los procesos electorales para elegir autoridades en muchas de las universidades estatales estén acompañados de tensiones y enfrentamientos entre distintos grupos de opinión. En Huamanga durante los primeros años se evitó estas situaciones mediante procesos bien organizados y de corta duración donde los aspirantes a autoridades eran pocos y con trayectorias de reconocidos méritos. Pero esta tradición democrática de elecciones universitarias siempre fue una tradición en Huamanga desde los tiempos de su fundación y funcionamiento en el periodo colonial.

En los tiempos que vivimos, se dice que las autoridades en las universidades pontificias y católicas deben ser designadas por las autoridades eclesiásticas. Por ello, queremos transcribir como información histórica

lo que se establece en las Constituciones de 1677 de la Real y Pontificia Universidad de San Cristóbal de Huamanga para la elección de su rector, teniendo en cuenta que la institución fue fundada por el obispo Cristóbal Castilla y Zamora, que refrendó su fundación el rey de España y que la confirmó el papa Inocencio XI con carácter de Pontificia. Respecto de la elección del rector, la Constitución II, que se denomina «De el [sic] oficio del rector», nos dice:

El rector de esta Universidad se ha de elegir en cada un año, un día después del de San Christobal, por la mañana, votando el rector, el canciller, los doctores, y maestros, cada uno un voto, y se ha de estar a la mayor parte; y si salieron iguales, prevalecerá la parte por quien hubiere votado el rector: y si pareciere a la universidad que los votos sean secretos, se votará en esa forma (Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, 1964, p. 14).

Como podemos comprobar, consultando las Constituciones Fundacionales de la universidad que tiene un origen católico, al rector se elige por votación y el canciller de la universidad, que es el obispo de la localidad, es un votante más y puede ser elegido, pero él no designa al rector. Así, en Huamanga hay una tradición democrática para elegir a sus autoridades desde su fundación.

Retornado a los 30 años luego de la reapertura, era evidente que la población de Ayacucho tenía una clara y afectuosa identificación con su universidad, y esto se comprobaba por la activa participación de la población en todas sus actividades artísticas, académicas, de promoción económica y extensión social.

El aniversario de fundación era una fiesta local. Existía en la universidad una tradición de consulta a la población y muchas de sus actividades buscaban orientarla. La gente del campo mandaba a sus hijos a estudiar para que se conviertan en profesionales y esto brindaba prestigio a las familias de la Región de Influencia Universitaria y movilizaba socialmente a los nuevos profesionales. Toda esta importante y rica relación

entre la Universidad de Huamanga, la sociedad regional y el país en su conjunto empezó a deteriorarse a partir de los años ochenta del siglo XX.

La región de Ayacucho fue el territorio escogido por grupos políticos en armas para iniciar acciones contra el Estado peruano. Los procedimientos políticos, ideológicos y militares se aplicaban mediante acciones de terror y destrucción por parte de estos grupos políticos, ante las cuales respondían las fuerzas del orden mediante procedimientos militares parecidos, como resultado, la población civil era seriamente agredida por la violencia de ambas partes.

Este proceso de violencia terrorista repercutió gravemente en el funcionamiento de la universidad. Esta fue considerada como el origen de esas acciones o como propiciadora de las mismas, por lo que, rápidamente, profesores, alumnos y trabajadores administrativos fueron perseguidos. Se cerraron los centros de práctica para estudiantes y era casi imposible, para quienes lograban titularse, conseguir trabajo. Toda persona ayacuchana de nacimiento o residente en el lugar era objeto de sospecha y discriminación nacional, especialmente si era un universitario. Muchísimas personas en el Perú suponían que eran terroristas, en mayor o menor grado, y potencialmente ejecutoras de acciones de terror. Los pobladores de Ayacucho fueron estigmatizados y aislados en lo posible, con culpa o sin ella. Fueron casi diez años de dificultades, pánico, miedo y persecuciones a una población civil en su mayoría inocente de culpa y víctima de las circunstancias.

La cooperación extranjera se retiró de la universidad luego de casi veinte años de colaboración. Muchos profesores peruanos renunciaron y otros consiguieron becas de estudio para ausentarse de Ayacucho. La vida académica universitaria se debilitó, los buenos profesores fueron reemplazados por profesionales sin experiencia ni preparación para la docencia y aun ahora, muchos años después, la Universidad de Huamanga no ha podido recuperar plenamente el nivel de su plana docente.

También fue destruida buena parte de la infraestructura de la universidad por el accionar de las fuerzas en pugna. Se dinamitó el comedor, el servicio médico y la residencia estudiantil. Dieciocho vehículos de transporte entre buses, camionetas y camiones fueron dinamitados en una sola noche.

Las granjas universitarias, la imprenta y el taller de mecánica fueron asaltados y destruidos. Hemos sido testigos de un episodio muy triste e irracional en todo este afán destructivo y que no logramos explicarnos. En la granja Wallapampa se dio muerte a casi 500 pavos y en el fundo Allpachaka se ejecutó a casi 200 cabezas de ganado fino que estaban en sus establos, se dinamitó la escuela campesina y el centro de salud. Estos atentados contra una población tan pobre, además de ser inexplicables, merecieron el rechazo y la condena de los miembros de la Universidad de Huamanga y especialmente de su Facultad de Agronomía que salió en marchas de protestas en aquellos tiempos.

Estos hechos y muchos otros fueron atentados contra la universidad y sus miembros. A ello habría que sumar los recortes presupuestales, los bajos sueldos de los profesores y trabajadores y la indiferencia de los gobiernos de los últimos años con Ayacucho. Todo ello hizo muy difícil la reconstrucción física y espiritual de la Universidad de Huamanga luego del periodo de violencia social.

Muchos profesores, trabajadores y alumnos que permanecieron en la universidad luego del periodo de violencia se quedaron a hacer frente a esta situación de agresión y sus graves consecuencias.

Superando la incomprensión y la pena, se dio inicio a un proyecto de reconstrucción institucional. Instituciones extranjeras y nacionales se sumaron al esfuerzo. La Pontificia Universidad Católica del Perú y la Orden de los jesuitas nos enviaron profesores y practicantes y nos ayudaron a vertebrar un Plan Estratégico orientado a recuperar la institución con la participación de todos sus miembros y de la sociedad regional, la cual movilizó y sembró la esperanza en la vida universitaria.

En la actualidad la Universidad de Huamanga ha logrado recuperarse en gran parte, pero aún existe un largo camino por recorrer con muchos obstáculos.

Ahora se tiene una ciudad universitaria de 120 hectáreas con modernos edificios, muchas de estas construcciones han sido hechas por sus profesores y estudiantes. La vida académica y la producción de bienes y servicios se desarrollan con normalidad y la comunidad universitaria ha recuperado la dinámica de trabajo.

En la región Ayacucho, casi el 80% del mercado laboral de profesionales es cubierto por graduados y titulados de la Universidad de Huamanga. No existe ninguna institución donde no esté presente un número significativo de egresados de la universidad. Ella es el centro de la actividad cultural, de jornadas científicas y eventos que permiten pensar la realidad regional y los problemas del país. Ella se esfuerza nuevamente por vivir integrada a la sociedad regional de su zona de influencia, porque, en más de 50 años de funcionamiento, mucho de lo hecho en la región de Ayacucho tiene su sello, como podemos leer en un discurso de uno de los primeros rectores:

Cuántas cosas de las que vemos y palpamos en Ayacucho tiene el sello de la universidad. Ese sello moviliza pueblos, auspicia peregrinajes, desbarata memoriales, obtiene rentas. Ese sello es un seguro que nadie puede disputar. Es un seguro que no se compró con discursos, sino con la vigilia de tres mil noches: con la transparencia de tres mil días (Morote Best, 1968, p. 11).

La Universidad de Huamanga deberá realizar un gran esfuerzo si desea continuar sirviendo a los pueblos de Ayacucho de manera seria y responsable. Deberá evaluar y revisar sus planes de estudio, modernizar su administración, planificar un aumento de sus recursos propios y capacitar a sus trabajadores y alumnos para una mayor identificación institucional.

Sus actuales docentes, que pueden ser muy buenos, deben comprender que la docencia universitaria y su ejercicio no es un asunto

de títulos y grados. Deben comprender la importancia del tiempo que dedican a su propia capacitación estudiando y trabajando. Deben comprender que llegar a ser profesor es un proceso de maduración, reflexión y aprendizaje en una disciplina, es contribuir con conocimientos a la solución de problemas del entorno social. De ninguna manera deben pensar que un grado académico puede convertir a un profesional en docente, así, la universidad debe formar sus propios profesores y propiciar su maduración.

Este es un testimonio personal sobre la Universidad de Huamanga que busca hacer memoria sobre su trayectoria y su papel en la vida regional de Ayacucho. Recuerdo que esta universidad también tuvo el reconocimiento de Pontificia y que su rector desde sus orígenes era elegido mediante voto, como hemos informado en el presente texto, y también que esta situación nunca le impidió el cumplimiento de las leyes peruanas.

Termino con lo dicho por el obispo fundador, Cristóbal de Castilla y Zamora, que «La universidad se fundó para combatir la suma pobreza de la tierra, esperando que sus miembros vivan siempre en mutua correspondencia y amor».

BIBLIOGRAFÍA

- Ministerio de Educación Pública (1959). *Antecedentes históricos y legales de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga*. Lima: Imprenta Politécnica José Pardo.
- Morote Best, Efraín (1968). *A nueve años*. Ayacucho: Imprenta Universidad de Huamanga.
- Romero Pintado, Fernando (1959). *Discurso-Memoria en reapertura*. Lima: Imprenta Politécnica José Pardo.
- Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga [UNSCH] (1964). *Constituciones 1677*. Ayacucho: s/e.

LAS UNIVERSIDADES Y LAS LÓGICAS DE LA MODERNIDAD EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO-NACIÓN

José Ignacio López Soria
Universidad Nacional de Ingeniería

ANOTACIONES PREVIAS

Para hablar sobre universidad y nación es preciso comenzar haciendo algunas anotaciones preliminares:

- El diseño y el desarrollo de la idea de nación se dan en el ámbito de realización del proyecto de la modernidad en clave ilustrada y en ese proyecto intervienen tres lógicas principales (López Soria, 1988)¹: la de la sociedad civil, que busca afincar y extender las libertades y el ejercicio de la ciudadanía y se expresa en la creación de un Estado bajo la modalidad de la democracia representativa; la del mercado, que alienta el intercambio a escala nacional e internacional, y la de la industrialización, que tiene que ver con la exploración y explotación de la naturaleza para satisfacer y ampliar las necesidades humanas. En la articulación de estas tres lógicas y en su objetivación en las llamadas «dimensiones institucionales de la modernidad» (Giddens, 1997) consiste,

¹ Para un desarrollo mayor del tema ver Heller (1982).

- en términos gruesos, el proyecto moderno, que, como sabemos, está en la base del diseño y construcción de los Estados-nación.
- En el proyecto criollo, la idea de *patria* se distingue de la idea de *nación* (López Soria, 1972). Inicialmente, la patria es el territorio, entendido, primero, como región y, luego, como el país entero. El concepto de *nación*, cercano al de *pueblo*, tenía, por un lado, connotaciones étnicas, lingüísticas y culturales, y, por otro, había sido ya ligado, en las revoluciones americana y francesa, a los derechos de soberanía y ciudadanía.
 - La preeminencia del concepto de *nación* sobre el de *patria*, o, si se prefiere, la fusión de ambos, viene, a inicios del siglo XIX, con el liberalismo de las Cortes de Cádiz (Constitución de Cádiz)² y el movimiento juntista en la América hispana. Ahora sí, lo que está en cuestión es la autonomía en la gestión del territorio y el reconocimiento de la ciudadanía o del derecho de participación en el ejercicio del poder.
 - Es evidente que el proceso de Independencia tuvo un carácter continental, aunque con especificidades regionales. Pero la historiografía *ad usum* ha narrativizado preferentemente esos procesos como gestas nacionales para proveer de legitimidad a los Estados-nación que surgieron de ellos y a los sujetos colectivos que los condujeron. Esta narrativa ha contribuido, sin duda, a afianzar sentimientos, imaginarios y realidades nacionales, pero ha dejado sin cultivar el mundo de las vinculaciones entre los pueblos y los territorios que nos constituyen.
 - Entre las dos maneras gruesas de darse del liberalismo, la pragmática, asentada principalmente en la Inglaterra protestante, y la romántica, afincada en la católica Francia; el proyecto criollo

² En http://www.cadiz2012.es/images/secciones/constitucion/cons_1812.pdf. Entre otros, trabajan este tema en España Manuel Chust e Ivana Frasquet (2004) y en el Perú Víctor Peralta Ruiz (2008) y Miguel Maticorena (s/f).

se inclinó por la romántica, lo que lo llevó a cultivar preferentemente la lógica de la sociedad civil o lógica de las libertades de la modernidad ilustrada. Por otra parte, Inglaterra, dueña de los mares y «adelantada» de la industrialización, se encargó de implantar la lógica del mercado a escala tendencialmente planetaria.

- De las tres lógicas constitutivas del proyecto moderno en clave ilustrada, la de la industrialización, la del mercado y la de la sociedad civil, que se van concretando en dimensiones institucionales del Estado-nación, el Perú asumió como propias, con los avatares y limitaciones que conocemos, las dos últimas, prestando menor atención, si alguna, a la lógica de la industrialización.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y NACIÓN

El estudio de la historia de la educación superior en el Perú republicano deja en claro la manifiesta preferencia inicial por la formación de profesionales expertos en la elaboración y agenciamiento de la lógica de las libertades y en la gestión de sus formas institucionales, procurando, en el mejor de los casos, hacer extensivos los derechos ciudadanos. El largo y acalorado debate ideológico del siglo XIX entre liberales y conservadores, procedentes en su mayoría de seminarios, colegios mayores y aulas sanmarquinas, estuvo principalmente centrado en cuestiones relacionadas con el diseño del Estado, la interpretación de la soberanía y el agenciamiento de la convivencia social a través de una mayor o menor extensión del derecho a la participación en las decisiones, aspectos todos ellos relacionados con la lógica de la sociedad civil. Aunque menos visible, no carece de importancia la narrativización que, desde esos mismos espacios, se hizo de la experiencia histórica peruana para, como hemos indicado, darle legitimidad al constructo Estado-nación y a sus hacedores. Las otras dos lógicas, la del mercado y la de la industrialización, quedaron inicialmente fuera del interés de los estudios superiores (López Soria, 2001).

Con el paso del tiempo, la Universidad de San Marcos introdujo los estudios de Economía Política y Administración y los de Ciencias Exactas y Naturales. Los primeros estaban orientados a la preparación de profesionales para el agenciamiento de la economía y del mercado, pero los segundos, los de ciencias, tenían poco que ver con la explotación y explotación de los recursos naturales. La ciencia cultivada en la universidad era todavía tributaria de la concepción humboldtiana, según la cual el desarrollo del conocimiento científico estaba más relacionado con la contemplación de la naturaleza que con su transformación y, por tanto, la formación científica obedecía más a la necesidad de cultivar la racionalidad que a proveer de competencias para explotar los recursos naturales.

LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA Y LA LÓGICA DE LA INDUSTRIALIZACIÓN

Cuando en 1876 se crea la Escuela de Ingenieros (hoy Universidad Nacional de Ingeniería [UNI]) habían sido varios los intentos anteriores por introducir la lógica de la industrialización y, así, completar las variables básicas del proyecto moderno y de su concreción en el Estado-nación. El fallido intento de Nordenflicht por establecer una escuela de minería (López Soria, 2007) a fines del siglo XVIII fue seguido, ya en los primeros años de la República, por la creación de un colegio de minería en Huánuco por Mariano de Rivero y Ustáriz. Más tarde vendrían las Escuelas de Artes y Oficios, la escuela de peritos en cabotaje, los intentos por crear una escuela de agricultura e incluso el encargo a Malinowski (Cazorla & López Soria, 1999) y a dos ingenieros franceses de crear una escuela de ingenieros a mediados del XIX (López Soria, 2000).

Por razones de diversa índole, estos primeros ensayos o fracasaron en su nacimiento o se desdibujaron muy pronto. La fácil explotación del guano, que no requería de conocimientos y tecnologías sofisticados y que,

por otra parte, llenó pronto las arcas fiscales, contribuyó a que no se pensase en la necesidad de explorar otras fuentes de sostenimiento y desarrollo. Las obras públicas, como la red ferroviaria, por ejemplo, que la acumulación de capital generada por el negocio guanero hizo posibles, fueron encomendadas a empresas y profesionales mayoritariamente extranjeros. Pero ya entonces —a mediados del siglo XIX— los profesionales de la ingeniería y la arquitectura fueron reunidos en la Junta de Ingenieros y Arquitectos del Estado, una institución que se encargaba de identificar las inversiones en obras públicas, diseñar los perfiles de proyectos y preparar las bases para las licitaciones, y, luego, de controlar la ejecución de las obras. La Junta, además, diseñó y puso en práctica un camino para formar ingenieros y arquitectos a base de la experiencia controlada en el campo y de exámenes sobre un temario preestablecido. Ya este primer esfuerzo desencadenó un proceso que tendía a disciplinar el conocimiento sobre la naturaleza y su posible transformación y a controlar la licenciatura o acreditación para el ejercicio profesional.

En relación con el tema que aquí nos interesa, es importante añadir que fue precisamente en el ámbito de la mencionada Junta en donde comenzó —a través de informes, estudios y escritos de diversa índole— a incubarse un discurso, diverso al de las libertades, sobre la formación del Estado-nación; un discurso que enfatizaba la necesidad de explotación científica y explotación racional de los recursos naturales como variable constitutiva del proyecto de la modernidad en el Perú. Queda, así, sembrada una perspectiva de la que se hizo pronto eco en la *Revista de Lima* y que Manuel Pardo y su entorno, partícipes de las tendencias «civilizatorias» de la época y de las ideas de «orden y progreso», se encargaron de transformar en proyecto político.

Pieza clave en este proceso es la Escuela de Ingenieros (López Soria, 2012), creada por Manuel Pardo en 1876 y encargada al ingeniero polaco Eduardo de Habich (López Soria, 1998). La escuela tenía como objetivo principal proveer al Perú de los profesionales necesarios para la explotación científica, la explotación racional y la transformación industrial

de los recursos naturales, apuntando al bienestar de los peruanos y a la participación del Perú en el mercado internacional a través ya no solo de la exportación de materia prima, sino de productos con valor agregado. Que este objetivo se cumpliera a cabalidad es otro cantar, pero lo cierto es que con la creación de la Escuela de Ingenieros y, posteriormente, del Ministerio de Fomento y de la Sociedad de Ingenieros del Perú (López Soria, 2003), se fue produciendo y expandiendo una manera de construir nación, atendida a la lógica de la industrialización y facilitadora de la expansión de la lógica del mercado.

No es raro, por tanto, que, desde comienzos del siglo XX, en la construcción del proyecto nacional, esté ya presente la lógica de la industrialización, que, naturalmente, tiene que, o bien articularse con las otras lógicas, o bien, y más frecuentemente, disputarles la supremacía. Esto comenzó a ser posible en la medida en que fueron surgiendo nuevos sujetos sociales que eran portadores de esas lógicas y cuyas asociaciones —sociedades de profesionales de la ingeniería, gremios empresariales, sindicatos agrarios y urbanos, partidos políticos, etcétera— se encargaban de poner en la agenda pública tanto sus expectativas y demandas, cuanto sus nociones de vida buena y su visión de país, estrechamente relacionadas ambas con la búsqueda del bienestar. Se trata de una búsqueda que no se contenta con satisfacer las necesidades existentes, sino que amplía el mundo de las necesidades y que, por otra parte, se atiene más a la orientación pragmática que a la romántica en la concepción y construcción de la nación. Esa búsqueda está informada por una ética que recoge los principios fundamentales del protestantismo ascético, dando primacía al *homo faber* y a los hábitos y valores de los que este es portador, como la disciplina en el trabajo, la constancia, la rigurosidad del procedimiento, la economía de los medios para alcanzar fines precisos, el riesgo calculado, la sobriedad en el gasto, la reinversión de las ganancias, etcétera. Aparece, así, una manera, nueva en el Perú, de ser persona, la del profesional técnico, ampliándose de este modo el horizonte y los modelos de realización de la posibilidad humana.

Además de este aporte, que me parece especialmente importante en el proceso de constitución de nación y de ejercitación de ciudadanía, ¿de qué otras maneras se percibe y se vive la construcción de nación desde la formación científico-técnica? Como no puedo aquí desarrollar el tema *in extenso*, me limitaré a dejar sueltas algunas ideas.

Veamos, en primer lugar, el tema del territorio. El hombre es esencialmente habitante, y el habitar se realiza en un territorio. La construcción de nación tiene, por tanto, como una de sus variables fundantes la relación con un determinado territorio. Esta relación no se agota en la delimitación del espacio del Estado-nación, asunto que, en nuestro caso, como sabemos, ha estado atravesado de conflictos con nuestros vecinos. La relación se refiere, además, a la posesión del territorio e incluye también, aunque este aspecto no lo desarrollaré aquí, el sabernos poseídos por el territorio.

La visión de país que se forja en el encuentro entre ciencia y tecnología y en el variado y espacialmente extendido ejercicio profesional de los tecnocientíficos tiene que ver con el acondicionamiento, la articulación y la gestión del territorio, ayer, por medio de ferrocarriles (Kemp, 2002) y carreteras, y, hoy, además, a través de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones. Y es evidente que la articulación territorial no solo facilita la circulación de mercancías, sino la movilidad de las personas, la convivencia de lo diverso, la apropiación del espacio, el ejercicio de la ciudadanía e incluso la gobernabilidad. De *comunidad imaginada*, propia de la ciudad letrada, la nación pasa, así, a ser asumida como una comunidad real de personas lingüística, cultural y económicamente interconectadas y que comparten un territorio compuesto por lugares articulados. La interconexión facilita la visibilidad de las diversidades y la puesta en la agenda pública de sus expectativas, pero también abre las puertas a la homogeneización en la medida en que hace posible la presencia del Estado y de sus aparatos de construcción de subjetividad (como la escuela) y de vigilancia y castigo (como las instituciones judiciales y policiales) todo lo cual contribuye a facilitar, pero también a complejizar, la gobernabilidad.

Otro aspecto no menos importante en la formación de la nación es la articulación del campo y la ciudad en el ámbito de las lógicas del mercado y la industrialización, a lo cual contribuyen principalmente las ingenierías y la arquitectura. Para hacer posible un mercado nacional intenso y una presencia significativa en el mercado internacional es imprescindible la estandarización, el control y la homogeneización de los procesos productivos, de lo cual se encargan precisamente las ingenierías de la producción. No es fortuito a este respecto que haya sido la antigua Escuela de Ingenieros la institución que más se empeñó en el siglo XIX por la introducción y difusión del Sistema Métrico Decimal en el Perú (Ueda, 2007), así como por la participación del Perú en las exposiciones y ferias internacionales (Quiñones, 2007). Tampoco es fortuito que en el siglo XX, hasta las reformas velasquistas, fuera la UNI la sede de los principales laboratorios de metrología y certificación de la calidad.

En el proceso de gestión territorial en clave moderna aparece la ciudad como el lugar privilegiado del habitar y del asentamiento y agenciamiento de las diversas lógicas del Estado-nación y sus dimensiones institucionales. No es fortuito, por cierto, que el desarrollo de la urbanización sea convergente con el de la industrialización. Por eso resulta, digamos, «natural» que los portadores de la lógica de la industrialización se ocupen, al mismo tiempo, del ordenamiento urbano (Álvarez, 2006). Y este ordenamiento es simplemente inconcebible sin la presencia activa de ingenieros y arquitectos. Pensar el país, para ellos, pasa necesariamente por pensar la ciudad e intervenir en ella. No me corresponde entrar en las diversas formas de diseñar y construir ciudad, pero tal vez convenga recordar que la planificación urbana moderna ha partido de la arquitectura, particularmente del urbanismo, y de ahí se extendió a la planificación regional y nacional³, como se extendió

³ La arquitecta Victoria Ramos Cebrero Montezuma terminó recientemente una excelente tesis de maestría, «Planeamiento urbano regional y formación profesional en el Perú. El caso del Instituto de Planeamiento de Lima-IPL. Orígenes, desarrollo

desde la ingeniería sísmica la necesidad de elaborar instrumentos y políticas para prevenir y mitigar los desastres naturales. Y si bien es cierto que el higienismo urbano comenzó en el Perú con las ciencias y profesiones de la salud, es también cierto que sin la ingeniería sanitaria y de seguridad e higiene industrial no habría sido posible extender sus beneficios al habitamiento urbano y a las industrias.

Y, así, podríamos seguir dando cuenta de cómo desde la tecnociencia se piensa la nación y se construye el país (López Soria & Marticorena, 2006; Proyecto Historia UNI, 2000, 2001), refiriéndonos, por ejemplo, a la explotación minera⁴, el aprovechamiento energético, las aplicaciones de la industria de transformación, la extensión de la red de electricidad y telefonía⁵, la introducción de la electrónica y la informática, y luego de la telemática, la mecatrónica, las telecomunicaciones e incluso de los recientes ensayos de aprovechamiento de las nanotecnologías y de participación en la era espacial.

Lo que he querido decir es que desde la tecnociencia se piensa y se construye la nación atendiendo fundamentalmente a la necesidad de explorar y explotar los recursos naturales y que esto introduce la lógica de la industrialización como componente esencial del proyecto de la modernidad y de su objetivación en el Estado-nación.

y desarticulación, 1961-1984», aún inédita, en la sección de Posgrado de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Artes de la UNI. En ella da cuenta pormenorizada del proceso de la introducción y desarrollo de la planificación territorial en el Perú. Por otra parte, bajo la dirección de Wiley Ludeña, conocido estudioso de la historia del urbanismo, acaba de aparecer el libro *Fernando Belaunde Terry. El arquitecto*. Lima: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, PUCP, 2011, de Favio Chumpitaz Requena, en el que se da cuenta del trabajo de planificación y urbanismo del arquitecto Belaunde.

⁴ Los 14 tomos (con 15 volúmenes) de *El Perú minero*, de Mario Samamé Boggio, además de muchos otros de los trabajos de este autor, son una fuente inagotable de información del aporte de la minería al desarrollo del país.

⁵ La historia de la telefonía en el Perú y del papel protagónico de los ingenieros en la política nacional han sido estudiados por Edilberto Huamaní en trabajos inéditos publicados en revistas de estudiantes principalmente. Buena parte de sus aportes con respecto al segundo tema pueden encontrarse en Huamaní (2011).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Ortega, Syra (2006). *La formación en arquitectura en el Perú: antecedentes, inicios y desarrollo hasta 1955*. Lima: INIFAU-Proyecto Historia UNI.
- Cazorla, Isaac & José Ignacio López Soria (1999). *Ernesto Malinowski, el ingeniero de los ferrocarriles*. Lima: Proyecto Historia UNI-Biblioteca Nacional del Perú (BNP).
- Chumpitaz Requena, Favio (2011). *Fernando Belaunde Terry. El arquitecto*. Lima: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, PUCP.
- Chust, Manuel & Ivana Frasset (2004). *La trascendencia del liberalismo doceañista en España y en América*. Valencia: Biblioteca Valenciana.
- Giddens, Anthony (1997). Dimensiones institucionales de la modernidad. En *Consecuencias de la modernidad* (pp. 60-79). Madrid: Alianza.
- Heller, Agnes (1982). *Teoría de la historia*. Barcelona: Fontamara.
- Huamaní, Edilberto (2011). *El movimiento estudiantil en la UNI*. Lima: Fondo Editorial UCH.
- Kemp, Klaus (2002). *El desarrollo de los ferrocarriles en el Perú*. Lima: Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), Proyecto Historia UNI.
- López Soria, José Ignacio (1972). *Ideología económica del «Mercurio Peruano»*. Lima: Publicaciones de la Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú.
- López Soria, José Ignacio (1988). Las lógicas de la modernidad. *Huaca*, 2, 4-9.
- López Soria, José Ignacio (1998). *Habich el fundador*. Lima: UNI, Proyecto Historia UNI.
- López Soria, José Ignacio (2000). Apuntes para la historia de la formación técnica en el Perú. En *Construyendo el Perú. Aportes de ingenieros y arquitectos* (pp. 119-133). Lima: UNI, Proyecto Historia UNI.
- López Soria, José Ignacio (2001). Adiós al discurso moderno en el Perú. *Hueso húmero*, 39, 47-57.
- López Soria, José Ignacio (2003). *La Sociedad de Ingenieros del Perú. Primera década (1898-1908)*. Lima: UNI, Proyecto Historia UNI.

- López Soria, José Ignacio (2007). Introducción. En Barón Thaddeus von Nordenflicht, *Tratado del arreglo y reforma que conviene introducir en la minería del Reino del Perú para su prosperidad, conforme al sistema y práctica de las naciones de Europa más versadas en este ramo, presentado de oficio al Superior Gobierno de estos Reinos por el Barón de Nordenflicht*. Lima: UNI, Proyecto Historia UNI.
- López Soria, José Ignacio (2012). *Historia de la Universidad Nacional de Ingeniería*. Tercera edición. Tomo I. Lima: Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la UNI.
- López Soria, José Ignacio & Benjamín Marticorena (coords.) (2006). *Enciclopedia temática del Perú*. Segunda edición. Tomo XI. Lima: El Comercio-Orbis Ventures.
- Maticorena, Miguel (s/f). La idea de patria en el Perú. <http://www.icpna.edu.pe/docu-mentos/La%20idea%20de%20patria%20en%20el%20Per%C3%BA%20Miguel%20Maticorena%20Estrada.pdf>
- Peralta Ruiz, Víctor (2008). El impacto de las Cortes de Cádiz en el Perú. Balance historiográfico. *Revista de Indias*, 68(242), 67-96. <http://digital.csic.es/bitstream/10261/14562/3/70-1.pdf>
- Proyecto Historia UNI (2000). *Construyendo el Perú. Aportes de ingenieros y arquitectos. Actas del I Congreso de Historia de la Ingeniería y la Arquitectura en el Perú*. Lima: UNI.
- Proyecto Historia UNI (2001). *Construyendo el Perú. II. Aportes de ingenieros y arquitectos. Actas del II Congreso de Historia de la Ingeniería y la Arquitectura en el Perú*. Lima: UNI.
- Quiñones Tinoco, Leticia (2007). *El Perú en la vitrina. El progreso material del Perú a través de las exposiciones (1851-1893)*. Lima: UNI, Proyecto Historia UNI.
- Samamé Boggio, Mario (1979). *El Perú minero*. 15 volúmenes. Lima: INCITEMI.
- Ueda Tsuboyama, Martín (2007). *La introducción del sistema métrico decimal en el Perú*. Lima: UNI, Proyecto Historia UNI.

**BENEDICT ANDERSON: DOCTOR *HONORIS CAUSA*
DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

RESOLUCIÓN DEL CONSEJO UNIVERSITARIO

El Consejo Universitario:

Vista la propuesta de nombramiento del doctor Benedict Anderson como doctor *honoris causa* de la Pontificia Universidad Católica del Perú, presentada por el jefe del Departamento Académico de Humanidades;

Considerando:

Que el doctor Benedict Anderson, PhD por la Cornell University y profesor emérito de la cátedra Aaron L. Binenkorb de Estudios Internacionales de dicha casa de estudios, es un destacado y reconocido experto en estudios sobre nacionalismo y relaciones internacionales;

Que el doctor Anderson ha dirigido sus principales investigaciones a las cuestiones vinculadas a los principales factores históricos que han contribuido al surgimiento, evolución y recepción del nacionalismo en los diversos países y sistemas políticos del mundo;

Que, en el transcurso de sus estudios, el doctor Anderson ha desarrollado propuestas de explicación de los fenómenos históricos por él tratados que han estimulado el debate académico en los foros intelectuales internacionales y han situado sus trabajos como referencia influyente dentro de los acercamientos contemporáneos a dichos temas;

Que, junto a sus trabajos sobre temas de historia, la obra del doctor Anderson ha respondido a la exigencia ética de exponer con veracidad

los hechos relativos a conflictos políticos y sociales y violaciones a los derechos humanos en el mundo contemporáneo, ejemplar línea de conducta que nuestra casa de estudios aprecia y encuentra acorde con sus propios valores éticos e intelectuales;

Resuelve:

En uso de las atribuciones que le confiere el inciso f del artículo 80 del Estatuto de la Universidad, nombrar doctor *honoris causa* de la Pontificia Universidad Católica del Perú al doctor Benedict Anderson, en reconocimiento de su trascendental aporte a los estudios históricos contemporáneos.

Regístrese, comuníquese y archívese.

Lima, 3 de agosto de 2011

BENEDICT ANDERSON: UN PENSADOR COPERNICANO SOBRE EL NACIONALISMO

Miguel Giusti

Pontificia Universidad Católica del Perú

Me corresponde expresar el beneplácito de los miembros del Departamento de Humanidades de nuestra universidad por tener la fortuna de acoger hoy en ella al profesor Benedict Anderson como doctor *honoris causa*. Fueron los profesores de Historia de nuestro Departamento quienes propusieron inicialmente esta distinción, pero a ella se adhirieron, de inmediato y en forma unánime, los profesores de las demás secciones: de Filosofía, de Literatura, de Arqueología y de otras más, así como fue, por cierto, también unánime el respaldo que la iniciativa suscitó en otros departamentos y en el Consejo Universitario. Porque, a diferencia de lo que suele ocurrir en otros casos, en este, el nombre de Benedict Anderson era ampliamente conocido entre los colegas de muchas disciplinas, y en todas ellas parecía natural y oportuno solicitar que se le confiriese el grado honorífico más alto que otorga nuestra universidad. Algún colega resumió de forma escueta ese consenso entusiasta al comentar: «es nuestra universidad la que se va a ver honrada si se le confiere a Benedict Anderson esta distinción».

Acaso la razón principal de este amplio respaldo se halla en el hecho de que Benedict Anderson irrumpió en el escenario intelectual contemporáneo con una obra que marcaría época no solo por la materia

de la que se ocupaba —el nacionalismo— sino además por el abordaje claramente interdisciplinario con que lo hacía. Él mismo señala que una de las paradojas que enfrentan los teóricos del nacionalismo —una de aquellas tres famosas y lúcidas paradojas que comenta al inicio de su clásico libro sobre las *Comunidades imaginadas*— es precisamente que «el nacionalismo no ha producido nunca sus propios grandes pensadores: no hay para él un Hobbes, ni un Tocqueville, ni un Marx o un Weber» (1993, p. 22). Y por eso se propone remediar esta carencia —con poca modestia, habría que decir, pero indudablemente con gran éxito—. Llega a decir, emulando a Kant, que aspira a proponer una perspectiva de análisis que posea un «espíritu copernicano», es decir, que represente un giro radical en la comprensión del problema del origen y la difusión del nacionalismo en nuestra época.

Naturalmente la ausencia precedente de pensadores sobre el nacionalismo no es para este profesor un hecho fortuito, sino más bien un dato revelador de la contingencia o la precariedad del «artefacto cultural» de las *comunidades imaginadas*. Como se sabe, otra de las paradojas de este fenómeno es precisamente el contraste entre su «modernidad objetiva» —es decir, el que sea, para el historiador, un fenómeno objetivamente surgido en la época moderna— y su «antigüedad subjetiva» —esto es, el que pueda poseer, para quienes se sienten partícipes de él, una antigüedad milenaria—. Bajo esta perspectiva, el nacionalismo parece ser un fenómeno culturalmente tardío pero que posee la curiosa y mágica capacidad de infundir a sus adherentes un sentimiento de pertenencia identitaria de orígenes remotos. La paradoja no trae consigo, por cierto, una desautorización del sentido del nacionalismo, pero sí proyecta sobre él una sombra de duda y obliga a tomar en serio la relatividad esencial —tanto teórica cuanto histórica— de los movimientos nacionalistas en el mundo. Contrariamente a lo que podría pensarse en tiempos de globalización, «el fin de la era del nacionalismo [nos dice Benedict Anderson] no se encuentra ni remotamente a la vista. [Por el contrario,] la nacionalidad es el valor universal más legítimo en la vida política de nuestro tiempo» (p. 19).

Uno de los aportes más significativos del pensador Benedict Anderson a la comprensión del problema del nacionalismo es, pues, haber ubicado su surgimiento, histórica y conceptualmente, en el momento del tránsito de la sociedad tradicional a la sociedad moderna, en particular, haberlo asociado al proceso de pérdida de legitimidad de las cosmovisiones religiosas y a la necesidad de hallarles un sustituto con capacidad de cumplir una función aglutinadora y cohesionante para los individuos en la sociedad. Así se explica, o al menos se insinúa una explicación, de cómo es posible que los nacionalismos hayan podido convivir e incluso florecer en el seno de los procesos secularizantes de la Ilustración o de la globalización. En todo caso, esos movimientos encierran una ambivalencia esencial, cuyas huellas o repercusiones son claramente perceptibles en la historia reciente de nuestra sociedad.

La filosofía política contemporánea se ha nutrido de las tesis de Benedict Anderson y lo ha considerado como un interlocutor original en sus debates. Luego de él, otros grandes pensadores se han plegado a la intención copernicana de ofrecer una nueva perspectiva en la comprensión del nacionalismo. En cierto modo puede incluso decirse que la cuestión del nacionalismo, de su correcta interpretación y caracterización, ha representado una línea divisoria entre las escuelas filosóficas, según que se acentúe una de las dimensiones anotadas por este profesor. Así, hemos visto enfrentarse recientemente a comunitaristas y liberales, a modernos y posmodernos, a culturalistas y universalistas en torno a dicha cuestión. Jürgen Habermas, el renombrado filósofo alemán, por ejemplo, recogiendo la intuición central de los trabajos de Benedict Anderson, se cuida de analizar a su manera la ambivalencia esencial de los movimientos nacionalistas. Destaca por eso, de un lado, el papel aglutinante, solidario y democratizador que puede tener el nacionalismo si se lo asocia a los procesos sociales emancipatorios correspondientes al momento histórico de su surgimiento —lo que él llama la «nación de los ciudadanos» (*Nation der Staatsbürger*)— y advierte, de otro lado, sobre los peligros a los que puede conducir cuando se lo asocia, más bien,

a una comunidad basada en la tradición, la raza o la lengua —lo que sería, en sus palabras, la «nación como comunidad étnica» (*Nation der Volksgenossen*)— (1997, p. 139).

El caso del Perú es particularmente complejo, porque pese a que ha existido aquí un movimiento nacionalista asociado a las ideas de la Ilustración, difícilmente puede decirse que este haya ejercido un papel cohesionador, ni en la política ni en la lengua, de las poblaciones que pretendió englobar, y menos puede afirmarse que hayamos vivido un proceso de secularización en sentido estricto. La fragmentación de la nación peruana, o de las naciones que habitan en su territorio, es un hecho palmario y difícil, que es además resultado de una historia secular de exclusiones y contradicciones. El análisis de esta historia, el estudio de los desafíos que implica la construcción de una comunidad nacional inclusiva y democrática son preocupaciones centrales de los profesores de nuestra universidad. Es en este marco que el Departamento de Humanidades ha organizado el coloquio interdisciplinario sobre el tema *Universidad y nación* y ha solicitado al pensador copernicano, Benedict Anderson, que nos honre dándonos la conferencia inaugural.

Expresamos, pues, al profesor Benedict Anderson, doblemente nuestro agradecimiento: por haber aceptado nuestra invitación a inaugurar el coloquio y por pasar a formar parte de nuestra universidad como doctor *honoris causa*. Como lo dijo ya el colega que cité al comienzo: es nuestra universidad la que se ve honrada al conferirle esta distinción.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas*. Buenos Aires: FCE.
- Habermas, Jürgen (1997). Der europäische Nationalstaat – Zu Vergangenheit und Zukunft von Souveränität und Staatsbürgerschaft. En *Die Einbeziehung des Anderen* (pp. 128-153). Fráncfort del Meno: Suhrkamp.

DISCURSO DE ORDEN

Cristóbal Aljovín de Losada
Pontificia Universidad Católica del Perú

Benedict Anderson, profesor emérito del Programa de Estudios Internacionales, Gobierno y de Estudios Asiáticos de la Universidad de Cornell, es uno de los intelectuales más creativos e influyentes de las ciencias sociales y de las humanidades. Su libro *Comunidades imaginadas* es una referencia indispensable para los interesados en los estudios del nacionalismo; tanto este libro fundamental como el resto de su obra han creado un hito para todo trabajo serio que se ocupe del sudeste asiático. Como él mismo escribió: «el sudeste asiático es una comunidad inventada en la segunda mitad del siglo XX». No es necesario decir que sus obras nos han obligado a repensar una y otra vez el problema del nacionalismo y que son uno de los puntos de partida en los debates académicos al respecto. Sin el aporte de Anderson, es imposible en la actualidad pensar el tema del nacionalismo.

La vida de Anderson es la de un hombre de múltiples mundos; sin embargo, no debe decirse que es la de un cosmopolita en el sentido de que carezca de pertenencia o que haya estado desligada de países concretos. El mismo cuenta que se siente vinculado a un conjunto de países y que las noticias de ellos le afectan de sobre manera, aunque los afectos van variando con el tiempo. Un modo de medir los afectos es a través de la vergüenza que uno siente frente a un país determinado.

En su juventud sentía vergüenza de la arrogancia de la clase alta inglesa y del rol de este país en torno conflicto del Canal de Suez. En estos momentos su simpatía se siente más vinculada a los Estados Unidos: le preocupa y siente vergüenza por su política externa. Pero sus mayores sentimientos se relacionan con los países que ha estudiado, que son varios y muy diferentes. Sus afectos se han desplazado desde Indonesia hasta Tailandia; hoy siente vergüenza por los acontecimientos que tienen lugar en el sur de Tailandia.

En 1936, Anderson nace en Kuming, una provincia de la China. Su padre era irlandés y su madre inglesa. Sus antecedentes familiares implican un mundo de conflictos en que la problemática nacional y del imperialismo son centrales. No nos extrañe que estos asuntos se hayan convertido en temas fundamentales de la obra de Anderson: el nacionalismo y el imperialismo van de la mano.

Sigamos con la vida de Anderson; en el año 1941 su familia se muda de China a los Estados Unidos: a California. Pasa así de la rica historia (de la China) a la escasa historia (de los Estados Unidos). Luego, de los Estados Unidos se traslada a Irlanda. Sus recuerdos de esta estancia son variados y resaltan sus cuestionamientos a la Iglesia católica. En una carta me escribió: «tengo muchos malos recuerdos del autoritario y jerárquico comportamiento de la Iglesia católica en Irlanda».

En Inglaterra inicia sus estudios escolares en el Eton College y los de pregrado universitario en la Universidad de Cambridge, obteniendo un grado de bachiller en Lenguas Clásicas y Literatura en 1957. Ambas instituciones son el símbolo de la élite inglesa que produce, al menos, dos grandes críticos de la sociedad capitalista y de las relaciones de poder en general: Benedict y Perry Anderson, este último, hermano del primero; hermanos unidos por el cariño, la pasión intelectual y el compromiso con una corriente de izquierda. Un símbolo, ambos, de un pensamiento de izquierda, a veces marxista, más abierto a cuestionamientos. Juntos representan la corriente de un conjunto de estudiosos ingleses de izquierda con una visión heterogénea del marxismo.

Benedict Anderson difiere, sin embargo, de la gran mayoría de los intelectuales ingleses por su estrecho vínculo con la academia estadounidense y su simpatía por parte de ella.

Sus estudios de posgrado en la Universidad de Cornell son un hito fundamental en su carrera. Este se considera un hombre privilegiado por su vínculo con la Universidad de Ithaca en Nueva York. Desde la segunda posguerra mundial, la Universidad de Cornell ha sido uno de los grandes centros para los estudios del sudeste asiático. En las décadas de 1950 y 1960 el liderazgo intelectual y moral de los profesores George Kahin y Claire Holt fueron fundamentales, dándole un cariz propio al Programa de Estudios de Indonesia.

Como nos lo recuerda el profesor Anderson, el programa de Cornell iba contracorriente de la política exterior estadounidense. Esta era concebida en términos de la Guerra Fría, como una cruzada anticomunista que acudía en respaldo de dictaduras nefastas, criminales y corruptas. Es interesante mencionar cómo Anderson describe a muchos de los intelectuales estadounidenses críticos con el gobierno de su país: los caracteriza de patriotas avergonzados por la política exterior de su nación, de auténticos creyentes en los valores democráticos. Creo que es en este mismo sentido que el liberal francés Raymond Aron menciona la heterogeneidad del sistema estadounidense como un espacio que permite la crítica al poder. Anderson lo vio así también y lo vivió como una empresa propia.

El escándalo conocido como «Cornell Paper» es un testimonio de la honestidad de la investigación y de la crítica a la política internacional norteamericana; fue protagonizado por un conjunto de académicos de dicha casa de estudios. Junto con Ruth McVey, Anderson estudia el golpe de Estado de 1966 en Indonesia, el cual termina con el gobierno de Sukarno y empieza así la era de Suharto. En el «Cornell Paper» los mencionados autores son críticos de la explicación del golpe y de la defensa de la actuación de Suharto. La explicación oficial refiere que el Partido Comunista de Indonesia jugó un rol central en el movimiento del 30 de setiembre de 1965. Este buscaba el poder mediante el golpe.

Para McVey y Anderson la versión oficial fue la excusa para el golpe de Estado, al que se sumó una cruel represión contra los marxistas en Indonesia. Hay que recordar que el cambio de régimen de Sukarno a Suharto significó que la Embajada de los Estados Unidos aumentara sus vínculos con el gobierno de Indonesia. La United States Agency for International Development (USAID) fue un actor clave en este asunto. Es entendible que la información presentada en el «Cornell Paper» se enfrentaba a grandes poderes y cuando esta se filtró a la prensa desató un gran escándalo político en 1966. En 1973 Anderson es prohibido de visitar Indonesia; recién pudo regresar en 1999 con la caída de Suharto.

Permítanme escaparme de la lógica de la presentación, pues me extiendo demasiado en el tema de Indonesia, pero considero que este caso nos ayuda a comprender una parte fundamental del aporte de Anderson. Su análisis tiene un componente moral y una apuesta por un mundo más solidario. Cree que hay factores que hacen posibles los cambios y que hay que estudiarlos y entenderlos. En sus análisis sobre la historia de Indonesia, a pesar de una serie de críticas a Sukarno, se reconoce que este fue un líder nacionalista que creó una solidaridad entre los indonesios y que terminó lamentablemente con el golpe de Suharto. El de Suharto fue un gobierno amoral y marcado por la persecución política y el asesinato. Creo que debe subrayarse cómo el bien y el mal están presentes de una u otra manera en las reflexiones y los quehaceres de Anderson como científico social. La suya no es nunca una visión ajena a la moral. Al final, claro está, los líderes y las sociedades deciden, y por años las grandes potencias y las clases medias de Indonesia permitieron un régimen asesino y las matanzas en Timor, que serán recordadas siempre como un monumento a la crueldad y a la impunidad.

Repito: la vida de Anderson es la de un hombre de múltiples mundos. Ello lo obliga a tener varios registros y simpatizar con ellos. Su elección de área de estudios, la cual lo fuerza a estudiar varias lenguas, y su metodología de trabajo, que implica un análisis fino de los discursos, exigen no solo conocer los idiomas —o múltiples idiomas—

de los países estudiados sino también poseer un excelente dominio de lo que estos son capaces de significar como creaciones culturales y expresiones humanas. Una nación se construye sobre la base de sentimientos.

Los estudios del sudeste asiático exigen una mayor habilidad lingüística que los latinoamericanos. Los estudiosos de América Latina han capturado buena parte del repertorio con el español y el portugués.

Detengámonos en los idiomas. En uno de sus escritos, Anderson narra su interés, por ejemplo, por aprender el español para comprender a los intelectuales filipinos de fines del siglo XIX: los hombres que crean, en parte, una representación de una Filipinas ajena a España y, muchas veces, como una sociedad y no como una fragmentación de grupos. En ese sentido, ese país es un caso fascinante. No tiene un pasado histórico documentado en que se pueda amparar y queda solo a la imaginación de los intelectuales, como José Rizal y sus dos novelas, *Noli me tangere* y *El filibustero*, o los trabajos del «antropólogo» Isabelo Florentino de los Reyes. En el análisis de sus obras se nota un estudio cuidadoso del uso del lenguaje, de su creatividad, de su fuerza como constructoras de ilusiones y motores de las acciones humanas.

Algo que me llamó la atención de Anderson es que, como muchos novelistas, se enamora de sus personajes. Tiene cierta pasión por ellos y los juzga como buenas o malas personas, sin que ello dañe la calidad de su investigación. Confiesa su cariño por Isabelo Florentino de los Reyes y Mariano Ponce; lo hace abiertamente casi al final de su libro *Under Three Flags*. Dice: «[...] buenos hombres ahora por lo general olvidados incluso en Filipinas; pero nudos cruciales en las infinitamente complejas redes intercontinentales que caracterizan a la Era de la Temprana Globalización» (2005, p. 233).

Sus varios registros no terminan en el estudio del uso del lenguaje. Hay una empatía por diferentes formas de comprensión del mundo. En su primera visita a Lima le fascinó un pintor shipibo y no hace mucho me confesó su interés por el animismo y cómo este le da significado a su vida. No lo considera como un objeto de estudio; es parte de su mundo.

La curiosidad de Anderson es inmensa y no se detiene en un vasto conocimiento del sudeste asiático. Su famoso libro *Comunidades imaginadas* así lo demuestra, así como su polémico análisis sobre el fenómeno del nacionalismo decimonónico en América. Su curiosidad y atrevimiento son grandes. Escribió un lindo artículo, «El malhadado país», sobre la novela *El hablador* de Mario Vargas Llosa. Sospecho que el interés de Anderson por esta novela tiene que ver con el vínculo entre el sentimiento de vergüenza y el fuerte tono de tragedia y la idea de país, nación, que ella presenta.

De otro lado, en entrevistas periodísticas, muestra su interés por las comunidades virtuales y por cómo estas han impactado en las personas. En una entrevista, cuenta cómo una chica le dijo que el mejor sexo que había tenido había sido virtual. Algo que le resultó difícil de comprender, por lo que trató de darle una explicación. Las redes sociales le plantearon un interés por las nuevas formas de comunicación, lo que significó todo un replanteamiento de las metodologías de estudios. En un caso, planteó, por ejemplo, una investigación con las redes sociales de argentinos fuera de su país: provocadoramente, alguien incorporaba palabras típicas de otros países en búsqueda de posibles reacciones. Para ello, se escribieron frases, expresiones, de origen chileno. La reacción de los cibernautas argentinos fue la desesperación ante la invasión de un espacio propio. Por medio de este experimento, Anderson quería saber cómo reaccionarían los cibernautas y qué implicaba para ellos ser argentinos. Su curiosidad es, pues, implacable.

El dominio de varios registros implica varios puntos centrales en su obra. Primero, la posibilidad de realizar análisis de temas puntuales sin decir generalidades. Sus trabajos monográficos van al detalle y ofrecen información precisa. Incluyen trabajos de archivo, de entrevistas, etcétera. Segundo, el dominio de varios registros es primordial para los estudios comparativos y le permite lanzar grandes teorías: la idea de las *Comunidades imaginadas* es imposible de escribir sin una mente capaz de hacer comparaciones. No hay duda de que la teoría se construye

a partir de la comparación en las ciencias sociales y las humanidades. Tercero, los trabajos de Anderson escapan de los estrechos muros de los estudios del Estado-nación o de un grupo humano y relacionan historias que en algún momento estuvieron conectadas y que con el paso del tiempo se hicieron invisibles, imperceptibles. En su libro *Under Three Flags*, trata conectar constantemente historias de este tipo. Se trata de *reconectar* historias. Con el estudio de personajes claves del pensamiento filipino, trata de comprender allí tendencias globales que se manifiestan de modo diferente en los respectivos países. Para él, el anarquismo explica mucho del imaginario político de fines del siglo XIX. Para hacer manifiestas conexiones que se habían esfumado o se habían tornado imperceptibles nos muestra dominio de diferentes niveles de conocimiento e investigación de la historia europea, americana y del sudeste asiático.

Como he mencionado, Anderson ha tenido un impacto especial en los estudios en torno al nacionalismo. En un aspecto central del estudio sobre este tema, nuestro autor es «una ave rara». Es uno de los pocos estudiosos (o el único) de los importantes que considera que el nacionalismo no es negativo; más bien, considera que hay elementos en él que resultan positivos, aspectos utópicos que son motores para la transformación positiva de la sociedad. Cree que muchas veces el nacionalismo obliga a la gente a portarse mejor; que reconocerse miembros de una nación hace a las personas adquirir compromisos. En ese sentido, tiene una visión diferente a la de otros estudiosos que han escrito libros importantes sobre el tema, como Erick Hobsbawm o Ernst Gellner. No niega, puesto que no es tonto, que haya manifestaciones nefastas del nacionalismo.

En plena globalización, considera que los nacionalismos son parte de las oportunidades de la gran mayoría de personas para situarse y tener una identidad. Hay nuevas manifestaciones, como la de los judíos estadounidenses que están preocupados por los problemas del Medio Oriente, o de los nacionalistas Sikh en Australia, que mantienen vivos sus vínculos por el internet o los pasajes de avión baratos.

Comunidades imaginadas, publicada en 1983 y con una segunda versión en 1991, es la obra que lo hizo famoso. En ella define la nación como una comunidad política imaginada, inherentemente limitada y soberana. Es *imaginada* porque a pesar de que la mayoría de sus miembros nunca se conocerán personalmente o tendrán algún contacto físico, existe en sus mentes una imagen de su comunión, de su pertenencia a una comunidad. Es *limitada* porque, a pesar de su extensión o tamaño, es finita y posee fronteras, más allá de las cuales se encuentran otras naciones. En tercer lugar, la nación es *soberana* debido a que el concepto nación surge en la edad de la Ilustración y la Revolución, destruyendo la legitimidad del orden divino y las monarquías dinásticas. Las naciones se imaginan libres y, si están debajo de Dios, lo están directamente, sin intermediarios. En cuarto lugar, la nación se imagina como *comunidad*, en el sentido en que es siempre concebida en su interior a través de relaciones horizontales de fraternidad.

La nación es un fenómeno histórico de orden cultural. Es un artefacto cultural. Las causas de la génesis de la nación fueron para Anderson las siguientes:

- a) La declinación de la creencia en la existencia de un texto sagrado que revelaba la verdad.
- b) La pérdida de legitimidad del orden monárquico.
- c) El desarrollo de la idea de un tiempo homogéneo y vacío.
- d) El capitalismo impreso facilitó la imaginación de la nación. La expansión del mercado del libro contribuyó a la vernaculización de las lenguas.

Comunidades imaginadas tiene varios méritos. No me cabe la menor duda. Pero, más allá de su propuesta acerca de los orígenes y desarrollo del nacionalismo, quizá su mayor aporte es cómo clarifica conceptos claves de este fenómeno. Él mismo sostiene que el nacionalismo tiene un pobre aparato teórico. Con *Comunidades imaginadas*, dejó de tenerlo. Con su libro, tenemos definiciones que nos sirven para comprender dicho fenómeno social-cultural.

Anderson es un intelectual difícil de clasificar (historiador, científico político, etcétera). Es un humanista y un científico social que trata el tema del nacionalismo y del sudeste asiático y punto. Sobresale la influencia de diferentes aproximaciones de los estudios sociales tales como el marxismo, la antropología, los estudios literarios e históricos y la influencia de autores como Walter Benjamin. Se nota en sus escritos algo difícil de combinar: el afán de teorizar (en especial en *Comunidades imaginadas*) y el hombre de humanidades con un fuerte estudio de fuentes, en el cual la intuición y la empatía juegan un rol crucial. Sus estudios tienen una hondura tal que al reflexionar sobre un tema como el nacionalismo busca comprender la condición humana desde una perspectiva de la emancipación, de una posibilidad de cambio con dignidad y con relaciones de poder menos brutales.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, Benedict (2005). *Under Three Flags. Anarchism and the Anti-Colonial Imagination*. Londres: Verso.

¿POR QUÉ CONSIDERAMOS BUENO A *NUESTRO PAÍS*?

Benedict Anderson*
Cornell University

Queridos colegas y autoridades de la Pontificia Universidad Católica del Perú:

Es un gran honor para mí el poder estar aquí con ustedes el día de hoy. Me siento muy conmovido y honrado por este doctorado *honoris causa*; es un regalo que jamás imaginé recibir. Antes de dar inicio a la conferencia que he preparado, quisiera compartir con ustedes dos detalles anecdóticos. El primero está vinculado al vuelo que tomé para llegar aquí desde São Paulo. Una vez instalado en mi asiento, lo primero que la aeromoza me alcanzó fue un grupo de periódicos de Lima y, para mi sorpresa, en todos ellos aparecía la Pontificia Universidad Católica del Perú en primera plana, motivo por el cual tuve un vuelo muy grato informándome sobre la universidad que me recibiría. La universidad de la que provengo nunca ha estado en la primera plana de ningún periódico, por lo que presumo que ustedes se sentirán muy orgullosos. El segundo detalle es que dentro de dos días cumpliré 75 años y por ello considero este nombramiento como un generoso, amable y poco frecuente regalo de cumpleaños, por el que les estoy sinceramente muy agradecido.

* Traducción del inglés de Alexandra Alván.

El tema al que he decidido dedicar mi conferencia se expresa en una pregunta un tanto extraña: «¿Por qué consideramos bueno a nuestro país?». Con *nuestro país* me refiero naturalmente al país de cada quién. A partir de lo que se lee en los periódicos, lo natural suele ser el sentimiento de que el propio país no tiene esperanza alguna; sin embargo, pese a ello, siempre queremos creer que *nuestro país* es básicamente bueno, y la pregunta que me interesa discutir es ¿por qué?, ¿por qué pensamos que *nuestro país* es básicamente bueno? Para empezar, quisiera detenerme en la gran diferencia que existe entre los apegos que suscitan el nacionalismo y la religión, respectivamente, haciendo hincapié en lo curioso que es a este respecto el nacionalismo. Si consideramos el caso de la religión, notaremos que sería muy difícil emplear las palabras estándar que la gente normalmente utiliza en relación con el nacionalismo. En este último caso, las personas suelen afirmar: «este es mi país, esté en lo correcto o esté equivocado», lo cual equivale a decir: «incluso si mi país está equivocado, aun así lo amo». En contraste, notaremos que no es posible decir: «amo mi religión, esté en lo correcto o esté equivocada»; la religión parecería no poder estar equivocada. Por otra parte, si observamos las representaciones que se hacen del cielo y del infierno las distintas religiones, descubriremos que las naciones, cualesquiera que estas sean, no están ni pueden estar en el cielo ni tampoco en el infierno. Es decir, no hay lugar en el cielo ni en el infierno para estas colectividades, lo cual muestra que el nacionalismo, si bien es utópico, lo es en un sentido *animista*.

Quisiera plantear a continuación un ejemplo para aclarar esta naturaleza utópica, *animista*, del nacionalismo. Si en Estados Unidos uno se dirigiese a una persona cualquiera y le preguntara: «¿dónde piensa usted que está Abraham Lincoln ahora?», «¿piensa usted que está en el cielo o en el infierno?», la persona seguramente pensaría que no es posible que Abraham Lincoln esté en el infierno. Sin embargo, la idea de que pueda encontrarse en un lugar tan distante como el cielo tampoco le resultaría aceptable. Entonces, se asume de algún modo la idea básica de que

Lincoln «está por aquí»; no puede estar tan lejos como en el cielo, debe estar más cerca. Considero que este ejemplo ilustra lo que de hecho encontraríamos en la mayoría de países: que la gente no siente que los líderes políticos, los líderes morales o los escritores, por ejemplo, estén en lugares tan lejanos como el cielo o el infierno. Esto nos muestra algo acerca del carácter peculiar del nacionalismo.

Un segundo asunto respecto de la naturaleza del nacionalismo, que apunta en la misma dirección y que merece ser observado, son los sentimientos que tienen los ciudadanos o los miembros de una nación que creen en la idea «este es mi país, esté en lo correcto o esté equivocado». Se trata de sentimientos que incluso podemos identificar de manera clara en algunas situaciones o experiencias de nuestras propias vidas. Desearía compartir con ustedes un par de ejemplos de este tipo, inspirados en mi propia experiencia personal. Cuando yo era niño, mi madre, a quien le encantaba regatear, solía llevarme de compras con ella por ser el hijo mayor. Al regatear, ella entablaba discusiones con los vendedores que producían en mí un sentimiento terrible de vergüenza. Recuerdo que solía pensar, mientras estaba parado a su lado, «por favor mamá, detente, por favor, detente, estoy tan avergonzado, quisiera que hubiese un agujero aquí en el suelo para poder meterme dentro de él». Asimismo, cuando mi hermano y yo íbamos a fiestas infantiles, con frecuencia él se portaba mal y golpeaba a otros niños. En esas situaciones, nuevamente me embargaba un sentimiento profundo de vergüenza y le pedía a mi hermano que por favor se detuviese, pues me avergonzaba. Lo que me interesa destacar con estos ejemplos es aquello que nos revela este sentimiento profundo de vergüenza.

El asunto crucial de la vergüenza es que ella revela los apegos que uno tiene. Volvamos a los ejemplos: el que un niño malo golpear a otro en una fiesta no es en sí mismo un hecho por el cual habría que preocuparse particularmente; bastaría con decirse a uno mismo que aquel es un «niño malo» o que se está comportando muy mal. Asimismo, ante la imagen de una mujer que le grita al encargado de una tienda,

basta con que uno se diga a sí mismo cuán maleducada o grosera es esa mujer; no es necesario preocuparse en demasía por el asunto. La vergüenza surge cuando se trata del propio hermano o de la madre, pues en estos casos no es posible simplemente pasar por alto el hecho, no podemos ignorar o desechar al propio hermano o a la propia madre, lo único que podemos hacer es amarlos y sentirnos profundamente avergonzados al mismo tiempo. Es el mismo sentimiento del que era posible ser testigo en los Estados Unidos durante la Guerra de Vietnam. En ese entonces, era frecuente encontrar en las grandes manifestaciones contra la guerra a muchas personas mayores. Lo curioso es que cuando se les preguntaba por qué asistían a dichas manifestaciones, su respuesta era que se sentían tan avergonzados de su propio país que sentían la necesidad de hacer algo al respecto, algo que les permitiese sentirse orgullosos de su país nuevamente. Ahora bien, esta cultura de la vergüenza que hemos descrito brevemente es, notoriamente, en la antropología, la cultura del animismo, no la cultura de la religión como tal.

Aclarada la gran diferencia entre los apegos que despiertan el nacionalismo y la religión respectivamente, pasemos a ocuparnos de las razones por las que los miembros de una nación creen realmente en la bondad de esta. Para ello, empezaré por relatar un extraño episodio que es bastante ilustrativo. En 1895, el famoso sociólogo alemán Max Weber obtuvo un trabajo en la Universidad de Friburgo, motivo por el cual debía dar una lección inaugural en dicha universidad. Pues bien, lo que Weber hizo fue básicamente explicar por qué estaba tan avergonzado de su país. Sostuvo que la aristocracia estaba agotada, atrasada, que carecía de la educación tecnológica necesaria y que era llanamente inútil; que la alta burguesía temía tanto a la clase trabajadora que anhelaba la llegada de una dictadura que aplastase y salvase a la alta burguesía; que la pequeña burguesía era filistea e incapaz de preocuparse por nada más que por su propia existencia cotidiana; y, por último, que la clase trabajadora tampoco era educada y que no podía permitirse que sus miembros alcanzasen el poder en Alemania.

Luego de caracterizar al pueblo alemán de este modo, parecería que el único buen alemán que quedaba, en ese entonces, era el propio profesor Max Weber. Pero de inmediato introduce él una imagen bizarra y fascinante; le dice a su audiencia:

Si pudiéramos levantarnos de la tumba después de miles de años, serían las huellas remotas de nuestra propia naturaleza las que buscaríamos frente a las generaciones futuras. Hasta nuestros ideales terrenales más elevados y últimos son cambiantes y transitorios. No podemos desear imponerlos al futuro. Pero sí podemos desear que el futuro reconozca en nuestros modos de vida, los modos de sus *propios antepasados*. Nosotros, con nuestro trabajo y nuestra naturaleza, deseamos ser los antepasados de las generaciones futuras. Deseamos convertirnos en los padres fundadores de la raza del futuro [*Zukunftsgeschlecht*], es decir, deseamos que en el futuro nuestro pueblo pueda respetarnos y admirarnos (1999, p. 129).

Ahora bien, lo extraño aquí es que Weber se piense a sí mismo, primero, como muerto, y luego como saliendo de su tumba miles de años en el futuro para recibir la admiración y el respeto de los futuros alemanes. Al margen de lo extraño del ejemplo, lo que me interesa resaltar es el hecho de que este autor insista en que los alemanes actuales tienen una obligación con los del futuro. Él no quiere que su Alemania actual, la de la década de 1890, sea una fuente de vergüenza para los futuros alemanes. Además del tema de la vergüenza ya discutido, resulta interesante notar que no hay un límite para el número posible de futuros alemanes. Hay muchos más alemanes no-nacidos que la cantidad de alemanes que hay en la Alemania de su tiempo; si se quiere, hay una mayoría de alemanes aún no-nacidos.

Aunque lo que acabamos de explicar pueda parecer un poco descabellado, de hecho es posible encontrar este compromiso con los aún no-nacidos en la retórica del nacionalismo por doquier. A los miembros de una nación se les pide que sacrifiquen a veces sus vidas si la nación está en guerra, que sacrifiquen sus impuestos, que sacrifiquen mucho

por una mejor educación, por museos, por el bien de la ecología, para ahorrar recursos, etcétera. Todos estos pedidos o exigencias implican un mandato: «no lo hagas» o «hazlo ahora» por los futuros ciudadanos. Lo interesante acerca de los futuros ciudadanos es que, como señala Weber, probablemente no sean como los actuales, como nosotros. Las ideas actuales van a cambiar, no tienen permanencia. Además, no es posible saber quiénes son esos futuros ciudadanos, no es posible saber nada acerca de ellos, lo único que se sabe es que probablemente la mitad de ellos sean hombres y la otra mitad mujeres. Lo curioso es el hecho de que aquello que hace buenos a los futuros ciudadanos es precisamente el que no podamos decir nada definitivo acerca de ellos, pues esto implica que no han hecho nada malo aún. La noción de *los no-nacidos* es la de personas que son todavía inocentes. Se trata de personas que aún no se sabe quiénes son. Esta visión del futuro no incluirá concretamente, por ejemplo, a los tataranietos de Alberto Fujimori o de Alan García, pues puede que a estos se los odie mucho, pero no se odia a los aún no-nacidos, a aquellos que guardan la posibilidad de la bondad futura de la nación. Por tanto, el futuro es una fuente muy importante de la moralidad y la bondad del país, porque las personas que este implica no han aparecido aún y no pueden, por ello, haber hecho todavía nada malo.

La segunda fuente de la bondad y moralidad de la nación es más fácil de imaginar. Esta vez quisiera emplear un ejemplo de los Estados Unidos y, en particular, de la Universidad de Yale, donde alguna vez enseñé por un breve tiempo. Desde la universidad es posible avistar una colina en cuya cima hay un monumento de guerra en honor a las personas de la región que murieron en alguna de cuatro distintas guerras. Estas guerras son muy diferentes una de otra. La primera es una guerra gloriosa, la que tuvo lugar para liberar a los Estados Unidos del imperialismo británico. La segunda es una guerra cruenta, ocurrida en 1812 cuando los estadounidenses intentaron tomar Canadá de los británicos; los estadounidenses perdieron la guerra y los británicos incendiaron Washington DC, lo que provocó la trágica muerte de muchas personas.

La tercera fue incluso peor: fue aquella librada contra México; una guerra claramente injustificada e imperialista. Y la última es la Guerra Civil, que fue muy trágica y extremadamente sangrienta. En el monumento es posible encontrar víctimas de las cuatro. Lo interesante del caso es que no importa en qué guerra murió el soldado que está siendo honrado, si en la guerra injusta, en la fracasada, en la gloriosa o en la trágica. Lo crucial es que toda esa gente murió por su país en estas guerras y, habiendo hecho eso, no es posible que haya algo malo en ellos. En la medida que han dado su vida por su país se debe honrar y respetar a estas personas. Pero, ¿quiénes son? Lo sorprendente, nuevamente, es que lo único que se puede ver en el monumento es una extensa lista de nombres en orden alfabético, una lista que no permite saber nada acerca de los muertos. No es posible saber qué edad tenían, qué religión profesaban, ni qué grado de educación alcanzaron. Lo único que los nombres permiten descifrar es acaso que uno de los soldados honrados era de ascendencia irlandesa, otro tal vez de ascendencia judía; no más. Así, resulta, pues, que los muertos son muy importantes para el nacionalismo, especialmente cuando no se sabe nada acerca de ellos, cuando no se sabe quiénes son.

Quisiera llamar su atención sobre esta extraordinaria peculiaridad del nacionalismo: su capacidad para inventar formas tan extrañas de memoria como, por ejemplo, la tumba del soldado desconocido, monumento en el cual lo fundamental es precisamente que el soldado sea desconocido. Es tan importante que lo sea que cuando los británicos inauguraron esta forma de memoria tuvieron una discusión de gabinete para analizar la posibilidad de que alguien pudiese descubrir quién era el soldado desconocido; su preocupación los llevó incluso a decidir que se mezclaran los restos de cuatro o cinco personas en la tumba, sin revelárselo al público. El hecho fue que el monumento cumplió su función a cabalidad, pues las personas se sintieron muy conmovidas por el soldado desconocido. Tenemos aquí una imagen perfecta de la idea que tiene una nación del «verdadero ciudadano», el «verdadero británico»,

el «verdadero francés», «el verdadero estadounidense», etcétera; son hombres y mujeres desconocidos, sin nombres. Hay otros ejemplos de este tipo de monumentos, como el cenotafio, una tumba en la que no hay nadie dentro, pero que es, precisamente por ese motivo, una tumba llena de fantasmas nacionales. Esto nos permite trazar un paralelo con lo que ocurría con los no-nacidos. Descubrimos así que los muertos, de algún modo, son también desconocidos, hombres y mujeres sin nombres, e incluso si fueron malos no es posible saber cuán malos fueron ni interesa saberlo; son todos ciudadanos, miembros de la nación, fallecidos por ella. Eso basta para que merezcan un cierto tipo de respeto y significa también que no es posible concebir a los muertos como si estuviesen en el cielo o en el infierno; hacerlo dividiría a la nación.

En conclusión, los estadounidenses, por ejemplo, no imaginan que todos sus compatriotas se han ido al infierno o al cielo luego de su muerte; al igual que Lincoln, los estadounidenses muertos serían espíritus o fantasmas que no están muy lejos de los miembros actuales de la nación, de todos nosotros. Lo interesante del caso es que los muertos serían entonces también inocentes al igual que los no-nacidos. Desde un punto de vista académico y un tanto cruel, sin embargo, podría sugerirse que este tipo de tumbas, la tumba de los desconocidos, de aquellos que no tienen nombre, no sirve como registro de lo ocurrido porque no se consigna en ella a cuántas personas mataron los difuntos que allí yacen. Si alguien tuviese la intención de llevar a cabo una investigación para determinar a cuántas personas mató cada uno de los soldados honrados en el lugar, provocaría una reacción muy negativa, debido a que las personas homenajeadas no son honradas por matar enemigos, sino por sacrificarse. Asimismo, observamos que casi todas las medallas que los ejércitos entregan son otorgadas por los sacrificios realizados, no por asesinar a un cierto número de enemigos. Por tanto, es posible concluir que el gran número de personas muertas de una nación es la segunda fuente de su bondad. A propósito de este mismo tema, podemos recordar un pasaje maravilloso de Michelet en su *Historia de Francia*.

Nos dice allí que él se propone escribir la historia de Francia porque hay muchos franceses que vivieron en la Edad Media o en otras épocas antiguas que no sabían que eran franceses, pero él sabe que lo fueron, y, entonces, es su trabajo hablar por ellos, ya que no pueden hacerlo por sí mismos. Nos encontramos con la idea sofisticada y académica de que, de algún modo, Francia no existía en esos tiempos porque nadie se consideraba francés, y, sin embargo, el académico Michelet está persuadido de que eran franceses y se propone hablar por ellos.

A continuación mencionaré rápidamente otras dos fuentes posibles de la bondad de la nación. El ejemplo que quisiera presentar proviene de Noruega. Este país tiene la peculiaridad de celebrar su Día de la Independencia (su liberación de Suecia alrededor de 1905-1906) de un modo inusual: con una fiesta infantil. Ese día, todos los niños menores de doce años visten maravillosos trajes tradicionales y salen a las calles en un gran desfile en cada pueblo noruego. Cuando se pregunta a los noruegos por lo extraño que es que no todos en la sociedad celebren el día nacional, sino solo los niños, responden que eso no tiene nada de extraño, pues los únicos verdaderamente buenos noruegos son los niños. La idea que está detrás de esta afirmación es que un adulto no podría ser un muy buen noruego. Pero eso no es todo. El asunto es más interesante porque nos remite a un modo de referirnos a los niños y de hablar de ellos más general, que no es exclusivamente noruego. En todos los países existe la idea de que se hacen sacrificios por los niños, por lo buenos que son. Y no se trata de una consideración del propio hijo o niño; al contrario, este puede ser más bien considerado como muy malcriado. Se trata de una consideración de los niños en general; son ellos, así vistos, quienes son buenos. Lo que ocurre con los niños es que, de algún modo, son concebidos como una «vanguardia» de los no-nacidos, con lo cual ya no es necesario esperar diez mil años por ellos. Los niños son quienes encabezan la fila de futuros miembros de la nación. Gozan de esta condición, sin embargo, por un corto tiempo. Rápidamente podrán adquirir los vicios o problemas de los miembros

actuales de la nación, pero entretanto habrá más no-nacidos naciendo y llenando este lugar en la sociedad que es el de los niños por los que debemos hacer sacrificios. Nuevamente vemos en este caso que nadie se pregunta cuál es el nombre del niño, cuál es el colegio en el que estudia, etcétera, nada de eso importa. Lo importante es el colectivo que se presenta ante la sociedad.

La última fuente de la bondad de una nación es bastante extraña y peculiar, pero muy interesante. El ejemplo proviene, en este caso, de la India, en donde, en años recientes, se ha desarrollado un movimiento social muy fuerte a favor del celibato masculino. Se trata de un movimiento marcadamente de derecha. El movimiento está liderado por gurús que sostienen que la juventud hindú está siendo corrompida por el consumismo, la cultura de Hollywood, la decadencia occidental, etcétera. Y que, como resultado de esto, los jóvenes de la India son poco sanos, egoístas, cínicos, poseídos por el sexo y dados a la masturbación y la perversidad. Lo que los gurús proponen es combatir esa corrupción por medio del celibato y se dedican a adiestrar a los jóvenes a vivir célibes. Esta postura se funda, en parte, en la religión hindú, en la que existe la creencia de que el semen masculino no es solo un fluido para la reproducción sino también la base de una fortaleza física y espiritual que no debe desperdiciarse. Sin embargo, el interés por el celibato no es exclusivo de la India. Si uno observa la historia de la Europa de finales del siglo XIX y de pleno siglo XX, es posible encontrar movimientos como el de los *Boy Scouts*, por ejemplo, iniciado en Inglaterra, que también sostenía que los muchachos debían ser disciplinados, puros, no practicar el sexo, que debían ayudar a las personas que los rodeaban y llevar a cabo una buena acción cada día. En ese sentido, estos movimientos invocan y evocan una larga tradición de ascetismo occidental que puede encontrarse en la historia de los monasterios y otros casos parecidos. A partir de estos casos, es posible apreciar, además, que la juventud es vista como una suerte de extensión de la infancia y que, por ende, los jóvenes deben ser tan buenos como sea posible.

Los problemas parecen comenzar cuando se alcanza la mayoría de edad, etapa de la vida que coincide con la habilitación para ejercer el derecho de voto. El voto adopta la figura de la serpiente en el jardín del Edén, de la tentación; por su intermedio, el individuo toma una decisión que equivale a decir: «amo al partido comunista y odio al partido republicano», por ejemplo. Pero lo importante es que, sea cual sea la decisión tomada, el voto es una señal de conflicto, de que la nación le exige al individuo elegir, tomar posición entre los ciudadanos. El joven se vuelve adulto y, en un sentido, se le exige actuar como Eva o Adán. Así, la gran diferencia entre la vanguardia de los no-nacidos y los ciudadanos o miembros actuales de la nación es la diferencia que existe entre el acto político de votar y el de simplemente no votar. No votar es no estar contaminado por la política, no verse escindido por el voto partidario.

La importancia del acto de votar, en un sentido moral, reside en su profunda ambivalencia. De un lado, el acto es pensado como algo positivo y constructivo: los niños o jóvenes finalmente acceden a un derecho y hacen algo bueno por su país, en el preciso momento en que dejan de ser niños. Pero el mismo acto, de otro lado, abre el camino también para el surgimiento de la división entre malos y buenos ciudadanos a los ojos de todos. Volviendo al ejemplo recientemente citado, los jóvenes indios no están pensando solo en llegar a ser más religiosos; su movimiento les enseña que todos deben estar dispuestos a hacer grandes sacrificios por una diosa que nunca antes había existido, la «Madre India». Es extraño e interesante a la vez que un movimiento religioso tenga como objeto de adoración y obediencia a la «Madre India». Teniendo en cuenta que en muchos países se piensa al propio país como madre patria, vale la pena prestar atención a la relación antropológica peculiar que existe entre la madre y los hijos en general. Básicamente, los hijos no podrían existir sin la madre, están absolutamente prohibidos de pensar en la madre en un modo sexual, y, como hermanos y hermanas, deben ser solidarios entre sí y preocuparse por la madre y cuidarla.

De esta relación se deriva un tipo especial de moralidad, semianimista, que tipifica con cierta sobriedad la manera en que las personas se vinculan unas a otras en el nacionalismo. No es común ni imaginable que los líderes políticos se dirijan, por medio de la televisión, por ejemplo, a los ciudadanos refiriéndose a ellos como «sus hijos». Es imposible emplear este tipo de lenguaje frente a los ciudadanos, pues se sabe que «son culpables», que han votado. Por el contrario, se utiliza el lenguaje austero del celibato o de la hermandad: «hermanos y hermanas, debemos hacer algo importante por el país». No se puede hablar de padre e hijo o de abuelo y nieto; la relación tiene que ser horizontal y el vocabulario de «hermanos y hermanas» es básico para expresar una relación de este tipo. Se trata de un asunto sobre el que valdría la pena detenerse para detectar una diferencia más del lenguaje del nacionalismo con respecto al de la religión.

Pero además, y para terminar, cabe notar que ese lenguaje también impone ciertos límites al modo en el que puede expresarse la hostilidad entre ciudadanos de un mismo país. Para aclarar esto, presentaré un último ejemplo, impactante, de la Primera Guerra del Golfo. Los pilotos estadounidenses de las fuerzas que atacaban a Saddam Hussein frecuentemente escribían sobre la superficie exterior de sus aviones las palabras «*Saddam, bend over*», expresión que significa «Saddam, vengo a sodomizarte». El hecho de que Saddam y Sodoma sean términos fonológicamente similares simplificaba la asociación expresada en las inscripciones. El mensaje subyacente a dichas inscripciones sería: «este es el enemigo; si los capturamos sodomizaremos a todos esos malvados». Lo interesante es que este tipo de lenguaje está absolutamente, moralmente, *prohibido*, dentro de los Estados Unidos, a pesar de lo violentos que pueden ser el lenguaje y la cultura estadounidenses. No sería posible encontrar una calcomanía que dijese «George Bush, bend over» u «Obama, bend over». Esto se debe a que cualquier tipo de expresión de ataque sexual o con una carga sexual es del todo inaceptable, porque la idea de ciudadanía o de nación está esencialmente asociada

no solo a los futuros ciudadanos o a los ciudadanos fallecidos o a los niños de la nación, sino a un vínculo de solidaridad basado en esa extraña clase de celibato político que acabamos de describir.

Estas son algunas consideraciones que pueden llevarnos a entender por qué es razonable pensar que *nuestro país* es bueno.

BIBLIOGRAFÍA

Weber, Max (1999). The National State and Economic Policy (Freiburg Address). *Essays in Economic Sociology* (pp. 120-138). Editado por Richard Swedberg. Princeton: Princeton University Press.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN
LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PSJE. MARÍA AUXILIADORA 156, BREÑA
CORREO E.: TAREAGRAFICA@TAREAGRAFICA.COM
TELÉFONO: 332-3229 Fax: 424-1582
SE UTILIZARON CARACTERES
ADOBE GARAMOND PRO EN 11 PUNTOS
PARA EL CUERPO DEL TEXTO
AGOSTO 2013 LIMA - PERÚ