

Enseñanza de la
HISTORIA

N°20



INSTITUTO
RIVA-AGÜERO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

Enseñanza de la historia N°20

Enseñanza de la historia N°20

Editores:

Mariana Cruz y Enmanuel Montalvo

© 2019 PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

INSTITUTO RIVA-AGÜERO

Jirón Camaná 459, Lima 1 – Perú

Teléfono: (511) 626-6600

Correo electrónico: ira@pucp.edu.pe

Página Web: <http://ira.pucp.edu.pe/>

Grupo Historia para Maestros <http://blog.pucp.edu.pe/blog/historiamaestros>

Coordinadora:

Augusta Valle Taimán

Miembros:

Armando Vega, Priscila Perales, Hugo Suárez, Enmanuel Montalvo, Mariana Cruz, Valeria Díaz, Favia Sánchez, Alicia Chong, Margoth Huamán, Wendy López, Miguel Angel Audante, Diego Ortiz, Fabio Cabrera, Diego Mamani y Carlos Aime

Diseño y diagramación:

Gisella Scheuch

Primera edición digital, mayo de 2019

Publicación electrónica disponible en:

<http://ira.pucp.edu.pe/biblioteca/publicaciones/ensenanza-de-la-historia-no-20/>

ISSN: 0254-8194

Publicación del Instituto Riva-Agüero N° 346

El contenido de los textos publicados es responsabilidad exclusiva de los autores. Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial del contenido de esta obra, por cualquier medio físico o electrónico, sin autorización escrita del autor.

Índice

- 7 Presentación**
Jorge Armando Guevara Gil
- 9 ¿APRENDER HISTORIA, APRENDER A PENSAR NUESTRA SOCIEDAD?**
Augusta Valle Taiman
- 21 VIDEOJUEGOS EN EL SALÓN DE CLASE: UNA METODOLOGÍA LÚDICA
PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**
Ricardo Javier Navarro Fernández
- 32 LA ECONOMÍA PERUANA FRENTE AL CRECIMIENTO DEL COMERCIO
MUNDIAL ENTRE 1870 Y 1913**
Carlos Contreras Carranza
- 44 LA POBLACIÓN INDÍGENA Y LA SOCIEDAD COLONIAL**
Teresa Vergara Ormeño
- 73 RESEÑA 1**
- 76 RESEÑA 2**

Presentación

Nos complace difundir un nuevo número de los Cuadernos de Enseñanza de la Historia, un proyecto que el Instituto Riva-Agüero realiza con aprecio y compromiso. Esta serie ha pasado por dos fases, en la primera, se publicaron dieciséis números entre 1969 y 1998, y en la segunda fase desde el año 2013 hasta la fecha, se han editado cinco números. La segunda fase es producto del entusiasmo y constancia del Grupo de Investigación Historia para Maestros (HPM), del Instituto Riva-Agüero (IRA) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El HPM forma parte de un objetivo mayor del IRA que relaciona la academia y la escuela a través de la difusión de nuevos enfoques de los contenidos históricos, así como metodologías para aplicarlas en las escuelas. El Grupo de Investigación Historia para Maestros comparte su vocación de trascender la academia para llegar al público en general, sobre todo mediante la práctica de la enseñanza de la historia y de iniciativas que incluyen la investigación, la gestión de talleres y las publicaciones, como estos cuadernos.

Esta edición del 2019 es la primera de los cuadernos que se publica en formato virtual; los números anteriores se encuentran disponibles en el sitio web del IRA (<http://ira.pucp.edu.pe/biblioteca/publicaciones/cuadernos-de-ensenanza-de-la-historia/>), donde los interesados pueden consultarlos. Los cuatro artículos que conforman este número han sido escritos por investigadores en temas afines y ofrecen a los maestros nuevas miradas de la historia y métodos innovadores para

desarrollar la didáctica de la historia. El artículo de la Dra. Augusta Valle, quien es además asesora del HPM, versa sobre la utilidad de aprender la historia en la escuela. El artículo de Ricardo Navarro, miembro del Grupo Avatar de la PUCP, aporta una nueva forma de observar los videojuegos, no solo como una actividad lúdica, sino para la didáctica de la historia. También se incluyen los trabajos del Dr. Carlos Contreras y de la Profesora Teresa Vergara; ambos ofrecen una visión general para el estudio de la época colonial, desde una perspectiva económica en el caso del Dr. Contreras y con un enfoque social y etnohistórico en el caso de la Profesora Teresa Vergara. También se presentan dos reseñas de libros a cargo de alumnos de la especialidad de historia que son miembros del HPM. Deseo concluir la presentación agradeciendo a la Dra. Valle por su dedicación como coordinadora del grupo HPM, así como a Erika Goya y a todo el equipo del IRA que impulsa nuestras publicaciones.

Dr. Jorge Armando Guevara Gil

Director del Instituto Riva-Agüero,
Pontificia Universidad Católica del Perú

¿Aprender historia, aprender a pensar nuestra sociedad?

AUGUSTA VALLE TAIMAN

La historia ha estado presente en la escuela prácticamente desde sus orígenes. Claramente, en el siglo XIX la historia se vinculaba con la construcción de las identidades nacionales. Por ello, los grandes personajes y héroes de la nación eran los principales protagonistas. En ese modelo escolar, el docente era el gran poseedor de información y su función era transmitir ese conocimiento a sus estudiantes. La clase se centraba en un maestro que empleaba una pizarra y el libro de texto. El docente exponía una serie de temas para luego evaluar cuánto recordaban sus pupilos. Este modelo tradicional, que puede ser considerado anacrónico por la psicología educativa, continúa en muchas aulas del país y del mundo. Incluso, es el responsable de que muchas veces se considere que la historia no es un conocimiento significativo ni útil para la vida de los jóvenes.

La persistencia del modelo tradicional de enseñanza de la historia motiva que nos preguntemos qué historia deberíamos enseñar en el siglo XXI. ¿Es necesario renovar la enseñanza de la historia?

En la búsqueda de renovar la enseñanza de la historia, muchos han planteado la necesidad de incorporar las tecnologías de la información. Sin duda, estas son útiles para fortalecer los aprendizajes, pero el centro de la discusión no son las herramientas que se emplean en

la enseñanza, sino el “para qué” enseñamos. Es decir, en la finalidad de la enseñanza de la historia en el siglo XXI. Por ello, en este breve artículo se discuten algunas de las finalidades de la enseñanza de la historia en la escuela. Primero, se aborda el vínculo con el nacionalismo y la identidad, y luego se plantea su relación con la construcción de la ciudadanía democrática.

Historia, nacionalismo e identidad

¿Qué aporta la historia a la vida de los ciudadanos? Indiscutiblemente, la identidad constituye uno de sus grandes aportes (Cajani, 2007; Pagès, 2007). Sin embargo, a lo largo del tiempo la construcción de la identidad a través de la historia escolar se ha vinculado muchas veces directamente con el nacionalismo. Cajani (2007) destaca la relación entre el relato histórico nacionalista escolar y la rivalidad entre las naciones en la Primera y Segunda Guerras Mundiales, y cómo al concluir la Segunda Guerra Mundial se cuestionó este tipo de discursos difundidos en la escuela. Lo que ocurre es que en el aula se suele “personalizar” a las entidades geopolíticas (Imperio romano, Tahuantinsuyo) y a los países. Se habla de Alemania o Gran Bretaña como si toda la población pensase, sintiese y actuase de una sola manera. Así, Alemania es “agresiva”; Estados Unidos, “imperialista”, China, “tradicional”, etc. Es más, las naciones terminan siendo explicadas por los alumnos como “buenas” y “malas”, lo que simplifica de manera notable la complejidad del proceso histórico y contribuye a la formación de una visión de los distintos pueblos. Al respecto, Ferro señala:

No nos engañemos, la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia. (1990, p. 1).

Si bien el relato escolar deja una profunda huella en nuestra forma de vernos, de ver a otros países y de ver el pasado, no es el único factor.

Las investigaciones como las de Barton (2008) y Epstein (1998, 2006) demuestran la importancia que tienen las experiencias familiares y sociales de los estudiantes en la construcción de estas imágenes. Epstein (1998) resalta cómo la comprensión de la trascendencia de los personajes del pasado de los niños afroamericanos es muy distinta de la de los niños angloamericanos.

En el caso peruano, un gran aporte en este sentido es la investigación de Valdivia (2018) sobre la guerra del Pacífico. En el estudio participaron dos aulas de cuarto año de secundaria y demuestra cómo algunos estudiantes construyen la idea de Chile como agresor y cómo estas imágenes derivan en discursos revanchistas marcados por la desconfianza hacia los chilenos del presente. Al mismo tiempo, la investigación evidenció que las propias experiencias de los estudiantes al conocer a jóvenes chilenos les permitieron construir una visión positiva de Chile y diferenciar la situación de Perú y Chile en el siglo XIX de la que se vive actualmente.

De acuerdo con Halbwachs (1992), la historia en la escuela nace como un proyecto de memoria colectiva de la nación. En ese sentido, la narración busca fortalecer el vínculo de la juventud con la nación. Por ello, el relato histórico suele centrarse en grandes hechos, acciones heroicas y procesos que se presentan de tal manera que construyen un pasado homogéneo. El problema es que muchos sectores de la población no se sienten identificados ni reconocidos en este relato.

Por esa razón, muchos jóvenes y niños no se sienten representados en el curso de historia de su escuela. Perciben que se trata de un pasado en el cual no tienen un lugar. En consecuencia, es importante reconocer e incorporar en el discurso histórico escolar las distintas voces de los protagonistas.

Es más, si tomamos la propuesta de Anderson (1993) de la nación como una comunidad imaginada y limitada, la historia continúa siendo uno de los elementos que une y diferencia a un grupo. El compartir un pasado en común es un referente simbólico de pertenencia en el

que se fortalece la identidad. En un escenario mundial marcado por la globalización, el reconocimiento de aquello que nos diferencia es fundamental. En ese sentido, el Perú, al reconocerse como un país con una gran diversidad cultural necesita resaltarla y reivindicarla en la historia escolar. Como señala Degregori refiriéndose al siglo XXI:

... conforme se intensifican los contactos entre los pueblos y culturas diferentes se intensifica también el deseo de esos pueblos de reafirmar sus identidades propias. Esto sucede porque cualquier identidad colectiva, cualquier Nosotros, se define en contraste con los Otros, con los diferentes. (2003, p. 214)

Por lo tanto, para promover el reconocimiento de la diversidad cultural que conforma el Perú se requiere incorporarla en la historia escolar. Para ello, la historia local constituye una gran aliada, pues permite que los distintos sectores se reconozcan como protagonistas del pasado, del presente y como constructores del futuro. Es necesario destacar que la investigación histórica cuenta cada vez más con estudios enfocados en la historia regional, que proponen entender cómo se desarrollaron los procesos y hechos en las diferentes partes del país. De esta manera, la historiografía se cuestiona la visión homogénea del pasado.

Una relación que se distancia

En el siglo XIX, la historia académica y la escolar se desarrollaron muy cercanas y ambas se enfocaban en los grandes relatos nacionales. De acuerdo con Heyed (2012), la producción histórica contaba con el apoyo de los Estados porque la consideraban esencial para la construcción de la identidad. La historia positivista enfatizaba las acciones de los hombres que habían edificado la nación y transmitía modelos de patriotas o ciudadanos destacados dignos de ser imitados (Valle, 2017).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, los historiadores empezaron a tomar distancia de esta historia tradicional. Se exploraron nuevas metodologías con aportes de la sociología, la economía y la antropología, y plantearon nuevas aproximaciones al pasado. Nuevos temas y nuevos protagonistas se convierten en el centro de la investigación de la historia académica y demuestran que el pasado no era ese relato homogéneo que se centraba en las élites y que el conflicto había tenido un papel crucial en el proceso histórico. Estas nuevas tendencias tuvieron serias dificultades para llegar a la escuela, porque cuestionaban los grandes relatos nacionales y se percibían como peligrosas para la formación de los futuros ciudadanos.

Más bien, las nuevas investigaciones demostraban que el pasado no era homogéneo, que no era propiedad solo de las élites políticas y que el conflicto y la crisis habían sido protagonistas claves. Todo ello contravenía las historias nacionales que se enseñaban en la escuela. ¿Era posible en la escuela cuestionar esta historia homogénea y sin conflictos? Al parecer, los gobiernos optaron por mantener la historia oficial enmarcada en un relato enfocado en hechos nacionales y personajes destacados. Así, entre la historia escolar y la producción historiográfica aparece una barrera.

Ciudadanía y enseñanza de la historia

Desde sus inicios, la enseñanza de la historia ha estado asociada a la formación del ciudadano. Inicialmente, transmitía modelos que debían replicarse y a los que ya hemos hecho referencia. Actualmente, continúa relacionada con la formación ciudadana. Alba Fernández, García Pérez y Santisteban refiriéndose al aprendizaje de las ciencias sociales consideran que:

Aprender ciencias sociales debe significar aprender a saber y a saber hacer, a convivir y a saber ser personas responsables y comprometidas socialmente; es decir, aprender historia, geografía o ciencias sociales nos debe servir para comprender, formar el

pensamiento crítico y divergente y ser capaces de participar en nuestro entorno y promover cambios sociales. Debe ser un aprendizaje y, por tanto, una enseñanza que promueva el camino que va desde la reflexión a la acción, desde la valoración de las situaciones a la toma de decisiones y la comprensión de las consecuencias. (2012, pp. 13-14) [negritas añadidas].

Esta propuesta coincide con diversos especialistas en didáctica de la historia, como Pagés (2007), Audigier (2003), Lautier (2003) y Ross (2014), entre otros. Para ellos, la historia nos debería preparar para ser mejores ciudadanos. El aprendizaje de la historia en la escuela debería contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, fomentar el desarrollo de la literacidad crítica para evitar ser engañados en un mundo con información abundante y no necesariamente cierta, y promover la comprensión de los problemas relevantes del presente y la capacidad de intervenir en la construcción de un mejor futuro (Pagés, 2018).

Esta comprensión de la enseñanza de la historia plantea preguntas centrales que deberían formularse en el aula: ¿Cómo sabemos lo que sabemos sobre el pasado?, ¿cómo podemos representar el conocimiento de algo que ya pasó y que no está más presente para observarlo?, ¿cómo se relaciona el presente con lo ocurrido en el pasado?, ¿por qué hay más de una versión de los hechos si todos fueron testigos de lo ocurrido? El desarrollo del pensamiento crítico nos lleva a cuestionar lo que sabemos sobre el pasado, a buscar entender las bases sobre las que se construye esta interpretación y a reconocer la distancia que existe entre el presente y el pasado, y a la vez distinguir los lazos que unen a estos dos marcos temporales y que unirán también nuestro presente con el futuro.

El nuevo currículo 2016 parece recoger esta idea de la relación entre la historia y la ciudadanía. En él se señala el perfil de egreso de la educación básica:

El estudiante actúa en la sociedad promoviendo la democracia como forma de gobierno y como un modo de convivencia social; también, la defensa y el respeto a los derechos humanos y deberes ciudadanos. Reflexiona críticamente sobre el rol que cumple cada persona en la sociedad y aplica en su vida los conocimientos vinculados al civismo, referidos al funcionamiento de las instituciones, las leyes y los procedimientos de la vida política. **Analiza procesos históricos**, económicos, ambientales y geográficos **que le permiten comprender y explicar el contexto en el que vive y ejercer una ciudadanía informada**. Interactúa de manera ética, empática, asertiva y tolerante. Colabora con los otros en función de objetivos comunes, regulando sus emociones y comportamientos, siendo consciente de las consecuencias de su comportamiento en los demás y en la naturaleza.

Asume la interculturalidad, la equidad de género y la inclusión como formas de convivencia para un enriquecimiento y aprendizaje mutuo. Se relaciona armónicamente con el ambiente, **delibera sobre los asuntos públicos, sintiéndose involucrado como ciudadano, y participa de manera informada** con libertad y autonomía para la construcción de una sociedad justa, democrática y equitativa. (Ministerio de Educación del Perú, 2016, p. 15) [negritas añadidas].

Es evidente que la enseñanza de la historia que promueva esta formación no puede centrarse en una enseñanza transmisiva. No se trata de un aprendizaje enfocado en el recuerdo de datos. Tampoco implica un aprendizaje en el que el docente interpreta el pasado y exige que sus estudiantes repitan las interpretaciones que les ha proporcionado o que se encuentran en el libro de texto. La clase de historia tiene que convertirse en un espacio en el que se promuevan situaciones de aprendizaje en las que el pensamiento crítico se ejercite. Para ello, es necesario usar fuentes, contrastar evidencias, discutir el fundamento de las interpretaciones que hacemos del pasado y contextualizar debidamente los hechos. En síntesis, promover la discusión que permita que los estudiantes construyan su conocimiento del pasado y no que reproduzcan una narración de los hechos o un

conjunto de interpretaciones formadas por palabras que carecen de sentido para ellos.

Esta perspectiva de la enseñanza de la historia es la que refleja el currículo nacional 2016. En relación con el área, plantea que debe desarrollarse la competencia “construye interpretaciones históricas”, mediante la cual:

El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, está construyendo su futuro. (Ministerio de Educación del Perú, 2017, p. 109)

En primer lugar, la competencia lleva a los estudiantes a trabajar con fuentes, a manejar la temporalidad y la causalidad, y a construir interpretaciones históricas. ¿Se trata acaso de formar historiadores? Si bien desde algunas miradas podría dar esta impresión, no es así. Más bien, se espera que un egresado de la secundaria peruana sea capaz de analizar el proceso histórico para comprender su mundo y actuar como un ciudadano informado, que puede deliberar sobre asuntos públicos. Por ello, al aprender a usar y analizar diversas fuentes, adquiere perspectiva. Es decir, aprende a analizar la información considerando quién es el autor, cuál es el contexto en el que dicha información se produce y cuál es la intención de la fuente. Este tipo de ejercicio es parte de la literacidad crítica que debemos desarrollar los ciudadanos para analizar la información que recibimos. Este análisis de la información es fundamental en un mundo en el que, a través de las redes de información, las redes sociales y los medios se transmiten noticias falsas, deformadas y manipuladas. En el mundo de la posverdad, la lectura crítica es una de las habilidades fundamentales para la formación de ciudadanos informados.

Por otro lado, la historia ofrece a los estudiantes la oportunidad de conocer y analizar el complejo entramado social del pasado y del presente en el que se desenvuelve. Comprender las dinámicas y procesos de la sociedad no es una tarea fácil, mucho menos evaluarlos. En ese sentido, el aprendizaje de la historia permite que se analicen y discutan procesos, problemas, situaciones y hechos de diversas sociedades en el tiempo y en el espacio. Ello implica identificar las diferentes creencias, valores e ideas de un momento histórico y en un espacio determinado. Así, aprendemos a contextualizar los hechos y a evaluarlos con una perspectiva distinta de la nuestra. Comprender la existencia de distintas perspectivas en el pasado, ayuda a entender que en el presente también hay esas diferencias.

La competencia para construir interpretaciones históricas promueve que los estudiantes se sientan parte de la historia. Les da la posibilidad de reconocer que todas las personas tenemos un rol activo en el desenvolvimiento del proceso histórico y, por lo tanto, en la elaboración del futuro. En esta propuesta, la historia promueve el análisis del entorno a través del estudio de las causas de los problemas sociales relevantes para el grupo de estudiantes. Por esa razón, planteamos que aprender historia es aprender a pensar nuestra sociedad y nuestra ciudadanía.

Reflexiones finales

Como vemos, la enseñanza de la historia en el siglo XXI implica una serie de nuevos retos, que nos obligan a repensar los contenidos y las formas como enseñamos. No se trata de abandonar los hechos históricos, porque sin ellos no hay historia. Más bien, se trata de que el aprendizaje de la historia nos permita reflexionar sobre la sociedad en la que vivimos. Implica que la historia deje de ser un relato ajeno y distante enfocado en gobernantes y hombres notables, de manera que nosotros y nuestros alumnos tomemos conciencia de que somos parte de ese proceso histórico y que somos capaces de construir un

mejor futuro. Por lo tanto, no solo edificamos nuestro futuro personal, sino que delineamos el futuro de la sociedad.

Solo cuando la historia nos enseña a pensar nuestra sociedad es que podemos considerar que se convierte en una aliada para el ejercicio de la ciudadanía. Por eso, la enseñanza de la historia debe centrarse en problemas socialmente relevantes.

Referencias bibliográficas

- Alba Fernández, N., García Pérez, F., y Santisteban, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. I). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Audigier, F. (2003). Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques. En *Pistes didactiques et chemins de historiens. Textes offerts à Henri Monio*. Paris: L'Harmattan.
- Barton, K. (2008). "Narrative simplifications in elementary students' historical thinking" En: Lestvik, L. y K. Barton. *Researching History Education: Theory, Method, and Context*. Pp. 181-208. New York: Routledge.
- Cajani, L. (2007). Introduction - Citizenship on the verge of the 21st century: the burden of the past, the challenge of the present. En L. Cajani, y A. Ross, *History teaching, identities, citizenship* (pp. 1-11). London: CiCe - Trentham Books.
- Degregori, C. (2003). Perú: identidad, nación y diversidad cultural. En P. Oliart, *Territorio, cultura e historia. Materiales para la renovación de la enseñanza sobre la sociedad peruana*. Lima: GTZ, Prom Pperú, IEP.
- Epstein, T. (1998). Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on US history. *Curriculum Inquiry*, 28 (4), 397-423
- Epstein, T. (2006). *The Effects of Family/Community and School Discourses on Children's and Adolescents' Interpretations of United States History*.

- International Journal for Historical Learning, Teaching and Research*, 6 (1). Recuperado de <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal11/journalcontents.htm>.
- Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Heyed, M. (2012). Is there a future to the study of the past? *Culture & History Digital Journal*, 1(1), e001. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3989/chdj.2012.001>
- Lautier, N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. En C. Baquès, A. Bruter, y N. Tutiaux-
- Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot* (pp. 357-380). Paris: L'Harmattan.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo nacional 2016*. Lima: MINEDU.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. F. Avila, *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J (2018). ¿Qué formación en didáctica de las ciencias sociales necesitan los y las docentes del siglo XXI? Reflexiones a la luz de los aportes de la investigación didáctica. Conferencia. Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de la Enseñanza de la Historia. II Jornadas Nacional. San Carlos de Bariloche: Universidad Nacional del Comahue.
- Ross, W. (2014). *The Social Studies Curriculum. Purposes, problems and possibilities* (4th ed). New York: Suny Press.
- Validivia, M. (2018). *Perú inició su rivalidad con Chile en esta guerra. Desarrollo de la conciencia histórica en torno a la enseñanza de la guerra del Pacífico en estudiantes de IV de secundaria de dos colegios nacionales de Lima*

Metropolitana (2017) (Tesis de maestría en Historia). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Valle, A. (2017). *Los últimos 100 años de la historia peruana según los y las estudiantes del profesorado: Estudio sobre sus representaciones de la historia y su conciencia histórica* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.

Videojuegos en el salón de clase: Una metodología lúdica para la enseñanza de la historia

RICARDO JAVIER NAVARRO FERNÁNDEZ

Introducción

En muchas ocasiones, los estudiantes pierden el interés por aprender determinadas áreas o contenidos temáticos en el colegio. Esto suele atribuirse a que el contenido no es relevante o llamativo para ellos. Efectivamente, existe evidencia que corrobora dicha hipótesis, como las limitaciones en los materiales que dispone el colegio (Evaristo Chiyong, Navarro Fernández, Vega Velarde, Nakano Osore, 2016) y la aparente predisposición de los estudiantes a rechazar contenidos que consideran complejos o difíciles (Evaristo Chiyong et al., 2016). Este contexto suele repetirse en distintas asignaturas de la Educación Básica Regular, lo que ha promovido estudios sobre la motivación de los estudiantes en diversas áreas curriculares. Debido a su relevancia en la formación de las personas, la enseñanza del curso de historia es un área importante que debe estudiarse. Si bien se han desarrollado iniciativas innovadoras en esta asignatura, una que parece tener una aplicación positiva y novedosa es la integración de los videojuegos.

En este artículo se reflexiona sobre la importancia de los videojuegos para la enseñanza de historia en las escuelas, se discute la evidencia empírica de la enseñanza de historia y el uso de los videojuegos como herramienta educativa. Esta discusión permitirá desarrollar un

marco en el que se presenten las experiencias positivas del uso de videojuegos para la enseñanza de la historia en el aula.

Importancia de la enseñanza de la historia

Puede ser común que los estudiantes y los padres de familia se pregunten por qué los estudiantes tienen conocimientos limitados sobre la historia de su país, por qué desconocen los hitos importantes de la historia mundial o –incluso– si en verdad es importante aprender historia (Funes, 2006). Estas interrogantes son perfectamente válidas; sin embargo, si no se contestan adecuadamente podrían promover la errada idea, en estudiantes y en padres de familia, de que la historia es menos importante que otros cursos, como los de ciencias y matemáticas, lo que dejaría en segundo plano a esta asignatura. Los docentes, entonces, deben ser capaces de hacer entender a sus estudiantes la importancia de aprender historia para su desarrollo personal y académico (Prats y Santacana, 2001).

Los beneficios que conlleva el estudio de la historia (Prats y Santacana, 2001; Perafán, 2013) son:

- 1) Facilita la comprensión de los hechos que ocurren actualmente (el presente), pues permite analizar las tensiones temporales, las causas y consecuencias de los hechos históricos, y promueve el análisis racional de lo político y social.
- 2) Promueve en los estudiantes un sentido de identidad y de comprensión de sus raíces culturales, ya que permite que analicen sus orígenes. Esto, a su vez, implica la posibilidad de compartir costumbres y valores con los demás miembros de la sociedad.
- 3) Contribuye al conocimiento y comprensión de otras culturas y países, pues la historia es un instrumento que permite valorar a otras personas.
- 4) Ayuda al aprendizaje del entorno cultural, social, político y económico del estudiante.

- 5) Incentiva el análisis crítico del entorno social, de los actores sociales, etc.
- 6) Provee una visión crítica de los hechos del pasado y aprender de sus consecuencias.

Por otro lado, existen beneficios a nivel cognitivo y social, pues la asignatura de historia tiene importantes componentes para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes. Al observar los beneficios del estudio de la historia, surge la pregunta: ¿cómo se enseña historia? A continuación, se presenta información para conocer la didáctica de la historia.

Didáctica de la historia

Pozo, Carretero y Asensio (1983) señalan, desde hace más de 30 años, el diseño de gran cantidad de nuevos métodos de enseñanza para la historia, cuya lista sería prácticamente interminable. Por ello, esta aproximación a la didáctica de la historia parte de los objetivos de su enseñanza y de los recursos didácticos (materiales) para alcanzarlos. Carretero y Montanero (2008) mencionan que la enseñanza de la historia no debe limitarse a la transmisión de hechos y prácticas culturales, sino que los estudiantes deben ser capaces de interpretar su presente críticamente. Así, la historia debe buscar que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo y su influencia en el presente; es decir, lo que estos autores llaman pensar históricamente, que puede ser considerado uno de los objetivos más importantes en la enseñanza de la historia. Ellos señalan que lograr el pensamiento histórico demanda una serie de habilidades, que es posible agruparlas en dos: 1) Interpretar y valorar de manera crítica las fuentes históricas y 2) Razonar causalmente y comprender el tiempo histórico.

Prats y Santacana (2001) señalan cuatro objetivos en la enseñanza de la historia que concuerdan con el objetivo postulado anteriormente. A continuación, se explica brevemente cada uno de ellos.

El primer objetivo es comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto. Esto se refiere a la necesidad de enseñar a los estudiantes a diferenciar convenciones temporales comunes (que pueden ser tan simples como “antes o después de”), hasta las divisiones clásicas de la historia. Para situar los hechos en su contexto, es necesario ubicarlos en una secuencia temporal y su comprensión suele facilitarse por medio de representaciones gráficas. Además, los hechos históricos no deben ser explicados de manera aislada, sino contextualizados y articulados con otros sucesos. Para ello, se necesita que los estudiantes sepan identificar que las acciones producen consecuencias y que estas, a su vez, devienen en cambios en diversos periodos de tiempo. Los cambios pueden tener diferentes ritmos; es decir, pueden efectuarse rápidamente o en una larga etapa. Contextualizar implica también que los estudiantes comprendan que los hechos históricos suelen ser multicausales, que conllevan consecuencias y están directamente relacionados con las motivaciones humanas. El concepto de cambio es, entonces, crucial en este objetivo: los estudiantes deben entender que hay cambios en diferentes etapas temporales, que existen ritmos de cambio y, además, deben ser capaces de identificar las complejidades detrás del cambio; es decir, la relación entre causa, consecuencia y cambio en los hechos históricos.

El segundo objetivo es comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes. Es necesario que los estudiantes reconozcan que existen diversas versiones sobre un mismo hecho y que los motivos por los cuales varían son igualmente válidos, aunque, más adelante en su formación escolar, deberían reconocer y entender los motivos de dichas variaciones. Asimismo, es necesario que los estudiantes entiendan la influencia de las personas en la interpretación de un hecho histórico y que sean conscientes de la relación entre la descripción de un hecho y la fuente utilizada para dicha descripción. Por último, los estudiantes deben comprender que las interpretaciones de los historiadores están condicionadas por diversos factores, pero que esto no desacredita a la historia como la

única manera de explicar el pasado a pesar de la posible variabilidad de sus conclusiones.

El tercer objetivo es comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado. Esto hace referencia a la habilidad que deben desarrollar los estudiantes para extraer información de fuentes históricas específicas, ya sean las sugeridas por el docente o las que ellos mismos encuentren. Es decir, el estudiante debe cuestionar la validez y fiabilidad de la información recabada. Deben acceder a información de fuentes confiables, no de cualquier lugar. Así, no deberían tener en la misma valía a una crónica histórica debidamente validada y a un comentario en un blog que no cita ninguna fuente. Los estudiantes deben ser conscientes de las características de las fuentes que utilizan, las circunstancias en las que fueron creadas, su utilidad, sus limitaciones, y saber emplearlas a pesar de ellas.

El último objetivo es transmitir de forma organizada lo que se ha estudiado o se ha obtenido sobre el pasado. Esto hace referencia a que los estudiantes deben seleccionar la información relevante sobre un hecho histórico, sintetizar sus complejidades o posibles diferencias y estructurar dicha información de modo que elaboren argumentos coherentes y los expongan de manera adecuada.

Es pertinente mencionar que los docentes cuentan con una serie de recursos didácticos que favorecen el pensamiento histórico (Carretero y Montanero, 2008) y sirven también para lograr los objetivos planteados por Prats y Santacana (2001). Carretero y Montanero agrupan dichos recursos didácticos de la siguiente manera: los que se basan principalmente en el texto, de manera oral o escrita, y los que se basan en información icónica.

Con respecto a los recursos didácticos centrados en el texto de manera oral, señalan que la explicación verbal del docente, lejos de promover el memorismo, facilita la capacidad de entender un discurso informativo, que relaciona ideas y argumentos y tiene una

idea central (hilo conductor). Para lograrlo, es necesario que la explicación sea coherente, que clarifique información no explícita o que evoque conocimientos previos (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994, citados en Carretero y Montanero, 2008). Asimismo, los autores mencionan que las explicaciones que demandan la participación activa del alumno propician el pensamiento histórico. Otro recurso oral que sugieren es acompañar las explicaciones con preguntas de comprensión u opinión, que podrían ser utilizadas como métodos evaluativos. Para que estas favorezcan el aprendizaje del estudiante, deben fomentar que el alumno anticipe las consecuencias e infiera las posibles causas de un evento.

Con respecto a los recursos didácticos, los libros de textos son el recurso más común y su aplicación debe ser similar a la descrita para las explicaciones orales. Los textos extraídos de fuentes primarias benefician particularmente el pensamiento crítico del estudiante. Por último, la lectura y discusión de textos con diferentes perspectivas sobre un mismo hecho histórico favorecen la comprensión del relativismo histórico y la toma de conciencia de cuán perdurable puede ser la información (Carretero y Montanero, 2008).

El segundo grupo de recursos didácticos para la enseñanza de la historia son los de carácter icónico o visual, que pueden ser estáticos, dinámicos y virtuales. Los recursos visuales estáticos, como los mapas, fotografías de la época y pinturas permiten a los estudiantes situar espacialmente los hechos históricos. Los más usados para favorecer el razonamiento histórico en los estudiantes son los materiales gráficos que representan relaciones causales y temporales de eventos históricos, como las líneas de tiempo (Carretero y Montanero, 2008).

Los recursos visuales dinámicos relatan, ilustran o recrean fenómenos históricos, como los videos, películas (no necesariamente documentales, sino de ficción, animación, entre otros), entrevistas de TV, etc. Sus beneficios radican en que permiten a los estudiantes contextualizar los hechos históricos, pues profundizan en los eventos sucedidos y en las motivaciones de los personajes históricos. La motivación de

los estudiantes suele ser potenciada con este tipo de material (Carretero y Montanero, 2008).

Es pertinente mencionar que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han tenido un especial impacto en este último grupo de recursos visuales, pues permiten simular contenidos históricos, que exigen al estudiante procesos de toma de decisiones e identificación emocional. Un ejemplo de estos recursos son las historias ramificadas. Valverde (2010) señala que las historias ramificadas son relatos que proveen un escenario definido en donde se presentan múltiples decisiones que el estudiante puede elegir para continuar el relato, el que será modificado según la decisión seleccionada. De esta manera, las decisiones determinarán resultados exitosos o no en el relato. Las historias ramificadas pueden ser implementadas en plataformas web de aprendizaje (como Moodle) o en un software de presentación, como PowerPoint (Valverde, 2010).

Otro tipo de recursos multimedia que favorecen el desarrollo del relativismo histórico son los videojuegos. Un ejemplo son los juegos de roles, en los que el jugador –en este caso el estudiante– desempeña el papel de un personaje involucrado en un hecho histórico (Carretero y Montanero, 2008).

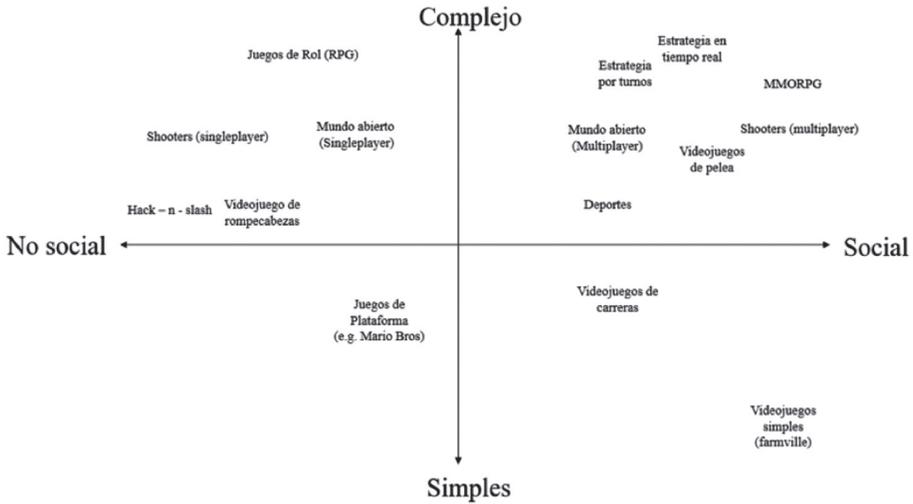
Videojuegos para la enseñanza de la historia

Existe evidencia de los beneficios de los videojuegos en el contexto educativo, en distintas asignaturas (Young et al., 2012), así como para desarrollar habilidades cognitivas y sociales (Granic, Lobel y Engels, 2014).

Los videojuegos son softwares interactivos que permiten que los usuarios estén inmersos en un mundo virtual, capturan su atención y los motiva a continuar jugando hasta alcanzar los objetivos del videojuego (Granic et al., 2014). Si bien estos softwares son catalogados como videojuegos, tienen características particulares que los

agrupan en distintos tipos. Granic et al (2014) proponen la distinción a partir de su complejidad y capacidad de socialización.

Figura 1.
Categorización conceptual de los videojuegos según Granic et al. (2014)



Si bien lo que proponen Granic et al. (2014) es una estructura conceptual, agrupa características importantes de los videojuegos según su funcionalidad. Esto concuerda con algunos resultados, en los que se identificaron mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes que utilizaron videojuegos para aprender historia (Young et al., 2012; Granic et al., 2014). Se debe tener en cuenta que la mayoría de estudios con videojuegos suelen incorporarlos en una sesión de clase.

Se hace una salvedad importante. A nivel empírico y conceptual, el uso de videojuegos sin un objetivo de aprendizaje, mediado por el docente, no tiene ningún impacto en el desempeño de los estudiantes. Es decir, toda iniciativa educativa con videojuegos debe estar alineada con los objetivos de aprendizaje que se quieran lograr en la clase. Esto depende enteramente del docente, quien debe identificar

qué videojuego puede satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

En la literatura científica sobre la enseñanza de historia con videojuegos, se encuentra que los videojuegos de estrategia por turnos y por tiempo real son los más beneficiosos para el aprendizaje de la historia (Young et al., 2012; Evaristo Chiyong et al., 2016). Esto se debe a que contextualizan los hechos ocurridos y permiten que los estudiantes reconozcan cómo era el lugar durante esa época, cómo se vestían las personas, cómo era la arquitectura, etc. También hay videojuegos que pueden hacer pensar históricamente a los estudiantes, identificar situaciones y prever qué tipo de acciones podrían generar distintas consecuencias. Así, el mejor tipo de juegos para estas situaciones son los de toma de decisiones.

Se puede distinguir dos tipos de aproximación con los videojuegos:

- Motivarlos para que el docente pueda enseñar temas de historia.
- Utilizar mecánicas que los ayude a pensar históricamente.

Para el primer caso, en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) se han desarrollado dos videojuegos sobre la historia del Perú. El primero, aborda los sucesos ocurridos durante la rebelión de los hermanos Angulo y Mateo Pumacahua en el Cuzco. Este videojuego es una estrategia en tiempo real y en cada nivel se les da objetivos a los jugadores sobre qué deben hacer y, en el trayecto, recrean situaciones históricas reales. El segundo videojuego trata sobre la vida de Mariano Melgar y es un juego de plataforma.

Estos juegos cumplen la función de motivar el aprendizaje de estos temas en los estudiantes y el docente debe utilizar el interés de los estudiantes para enseñarles a razonar causalmente y comprender las características temporales del contexto. El docente puede utilizar la motivación de los estudiantes por los conceptos vistos en el videojuego y generar una situación de aprendizaje que permita un

análisis crítico de la situación, el reconocimiento de las causas y las posibles consecuencias de lo que han experimentado.

En la segunda aproximación, se parte de la didáctica de la historia aplicada a la mecánica de los videojuegos. Es un área poco estudiada hasta el momento, pero en el nivel teórico parece cumplir las necesidades de la enseñanza de la historia. Así, se propone utilizar videojuegos para situaciones en las que las decisiones que se tomen producen resultados diferentes. Esto permite que el estudiante comprenda qué decisiones causaron determinado desenlace y por qué, lo que ayuda a que sea más crítico con los contenidos y que pueda proponer hipótesis y contraargumentos sobre los hechos.

Este tipo de aproximación no ha sido estudiado a fondo, porque requiere juegos con determinado contenido temático. Sin embargo, el docente puede generar situaciones lúdicas con diversos temas para hacer pensar a los estudiantes sobre los hechos ocurridos. Esto demanda cierto grado de creatividad del docente, sobre todo para generar historias paralelas a los hechos ocurridos, así como una metodología lúdica que integre adecuadamente este tipo de mecánica con los objetivos de la clase.

Referencias bibliográficas

- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142.
- Evaristo Chiyong, I., Navarro Fernández, R., Vega Velarde, V. y Nakano Osoro, T. (2016). Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2).
- Funes, A. G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, (5), 91-106.
- Granic, I., Lobel, A., y Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69 (1), 66.

- Perafán Cabrera, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 11 (2).
- Pozo, J. I., Carretero, M. y Asensio, M. (1983). Cómo enseñar el pasado para entender el presente: Observaciones sobre la didáctica de la historia. *Infancia y Aprendizaje*, 6 (24), 55-68.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. En J. Prats, *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-55).
- Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la historia y simulación educativa. *Tejuelo* 9, 83-89.
- Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B. ... y Yukhymenko, M.(2012). Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for education. *Review of Educational Research*, 82 (1), 61-89.

La economía peruana frente al crecimiento del comercio mundial entre 1870 y 1913¹

CARLOS CONTRERAS CARRANZA

1. ¿Primera globalización?

Comenzaré con un elemento que podría parecer solo de nomenclatura: para los países de mayor población indígena de América Latina, la primera globalización fue en verdad la del siglo XVI y, tal vez, la segunda ocurrió durante la segunda mitad del siglo XVIII, hasta topar con las guerras napoleónicas. Seguramente, el volumen de hombres y de bienes que fluyeron entre Europa y América durante aquellas épocas, sobre todo la del siglo XVI, fue mucho menor que a finales del siglo XIX, pero dado los tamaños relativos del mundo de cada momento histórico y, sobre todo, en el plano más bien cualitativo, considerando las consecuencias que tuvieron esos flujos, no podemos desdeñar o minimizar la globalización del siglo XVI como una protoglobalización o una especie de lejano antecedente de la globalización, ni tacharla de precapitalista.

¹ Este texto fue preparado para la *Mesa General: Primera Globalización, V Congreso Latinoamericano de Historia Económica, Sao Paulo, 19-21 de julio de 2016*. Le he hecho pequeños retoques para esta edición. Agradezco la persistencia de Alicia Chong para la entrega del texto y la invitación de Alejandro Santistevan Gutti para participar en el Grupo de Investigación Historia para Maestros del Instituto Riva-Agüero de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Durante el siglo XVI, países como México y Perú se vieron globalizados por algunos miles de conquistadores españoles: hombres de armas, pero también empresarios, comerciantes, artesanos, curas y administradores, que reorganizaron profundamente sus economías y desarrollaron en ellas un sector minero que, desde entonces, creó un vínculo comercial y económico sólido entre las colonias americanas y el mundo europeo. Este sector minero no solamente fue importante para la economía europea o para el Estado y las élites de comerciantes de los virreinos americanos, sino también para el conjunto de la economía americana y para las propias sociedades indígenas, como lo mostraron los trabajos de grandes historiadores económicos latinoamericanos, como el chileno Álvaro Jara y el argentino Carlos Sempat Assadourian.

No sé si es solo un problema de nomenclatura o si detrás de la omisión de esta primera globalización hay una crítica o censura a la teoría de la dependencia, que hace casi medio siglo puso tanto énfasis en la conexión europea del siglo XVI como el hecho fundador de nuestro proceso económico. En cualquier caso, creo que detrás del enfoque, llamémosle rival, del institucionalismo, también hay una consideración importante por las condiciones iniciales. De modo que el proceso del siglo XVI resulta importante de todas formas.

Desde la perspectiva de los países latinoamericanos del lado del Atlántico, las circunstancias y los procesos históricos pueden verse distintos. El comercio y la migración europea que irrumpió en las últimas décadas del siglo XIX alcanzó ahí un volumen tan grande que, efectivamente, transformó en poco tiempo la historia de naciones como Brasil, Uruguay o Argentina. Pero en el caso de las naciones indígenas o mineras (en esto hubo una especie de correlación), esa globalización o conexión previa con Europa no debe soslayarse, porque sentó patrones de acción que, como lo han destacado Bulmer-Thomas y los dependencistas, influyeron decisivamente en la forma como reaccionaron los agentes económicos y los gobiernos durante la globalización de finales del XIX.

Así fue especialmente en los países del lado del Pacífico, donde la separación del imperio español había implicado algo así como una “desglobalización”, por el alejamiento de la instancia conectora con el mercado y la cultura europea que había sido España y sus curas y comerciantes. Para estos países, como Ecuador, Perú, Bolivia y Chile, sin salida a la otra costa, la globalización de la segunda mitad del siglo XIX no vendría solo con el tirón europeo, sino con la fiebre del oro de California y la del guano peruano (que empezaron a mediados del siglo), y con la apertura al comercio del Japón, que comenzaron a darle un aliento comercial a la cuenca del Pacífico.

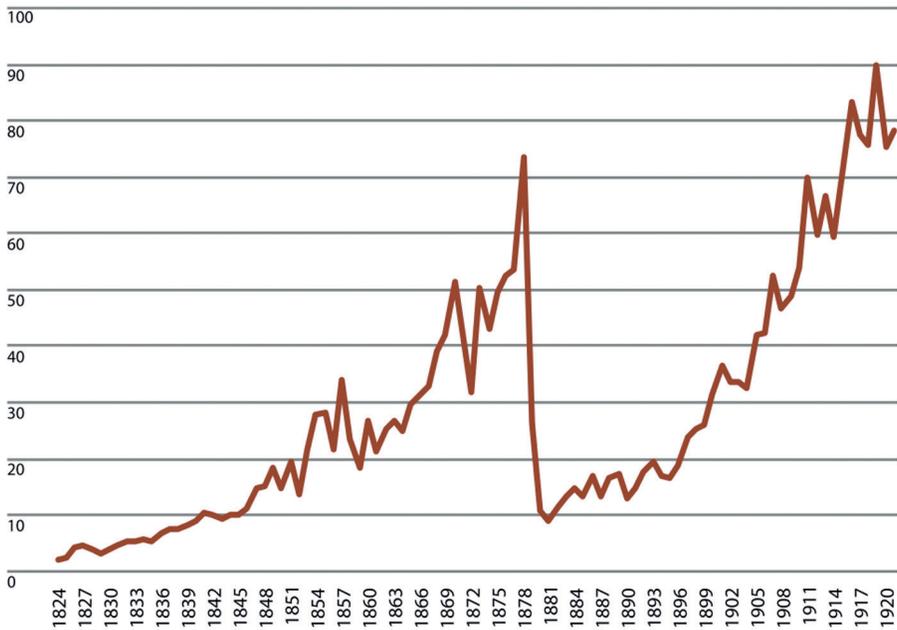
2. La precoz experiencia del guano

Podríamos decir que los países andinos sin costa en el lado Atlántico, como Ecuador, Perú, Bolivia y Chile, entraron relativamente tarde a la era de las exportaciones del siglo XIX. Tan solo productos que no tuvieran competidores en el lado del Atlántico podían darnos una oportunidad de inserción en la fiesta del capitalismo europeo. Tal vez eso explique que cuando apareció una de esas ocasiones, como fue el caso del salitre, nos disputáramos a cañonazos su posesión. Una oportunidad así aparecía una vez cada cien o más años, de modo que la disputa por los recursos naturales apetecidos en Europa era a muerte.

Esto lo sabía mejor que nadie el Perú, un país que había tenido una incursión precoz en el comercio mundial del siglo XIX por el auge del guano, que aplicado a la agricultura resultaba un excelente fertilizante. Desde finales de la década de 1840, las exportaciones de guano comenzaron a crecer y a influir de manera importante en la política económica del país, que fue uno de los primeros de América Latina en arreglar la deuda impaga del tiempo de la independencia, abolir la esclavitud e incluso comenzar a recibir inmigrantes (no europeos, sino asiáticos) (véase el gráfico).

Gráfico 1.**Exportaciones peruanas 1824-1921**

(millones de soles de 1876, datos de B. Seminario)



El gráfico muestra cómo las exportaciones peruanas en el siglo que siguió a la independencia se parten claramente en dos fases, separadas por la honda caída de la guerra del salitre de 1879-1883.

Este temprano auge exportador se basó únicamente en el guano hasta 1868 y desde entonces fue acompañado por el salitre, que competía con el guano en el mercado de los fertilizantes (otros productos, como el azúcar, la plata y las lanas complementaban los envíos). La economía peruana, que durante los tres siglos coloniales se había especializado en la exportación de plata al mercado europeo, encontró súbitamente un nuevo conector con la economía europea, del que no disponía ningún otro país, ni del lado del Atlántico ni del Pacífico. Surgió el consenso de que tan preciada sustancia debía corresponder al Estado. No está claro si fue un reflejo de las ideas coloniales (que por entonces eran de un pasado muy reciente) o la sabiduría de precoces aprendices de la política económica latinoamericana. El

hecho es que los gobernantes decidieron que el producto debía ser estancado; vale decir, que por su carácter “estratégico” debía apartarse a los particulares de su aprovechamiento, para transformarse en un monopolio del Estado.

Este trató de controlar no solamente su producción (recolección sería mejor decir en este caso, ya que al guano, literalmente, no había más que recogerlo del suelo, pues no requería ningún tratamiento), sino además el mercado, ya que pactaba la distribución y venta en los distintos mercados mundiales con casas comerciales europeas en calidad de consignatarias o contratistas. Cuando las existencias de guano –sometidas a un inmisericorde ritmo de extracción que las cuarenta millones de aves de la costa peruana no conseguían restituir al mismo paso– mostraron señales de agotamiento, se dio con el salitre. Hasta cierto punto, era lógico que el Estado quisiese tratar a la nueva sustancia con la misma política. El salitre fue también estancado desde 1873, lo que originó un conflicto con los empresarios salitreros establecidos en Tarapacá y condujo ulteriormente a la guerra de 1879 contra Chile, en alianza con Bolivia, otro país andino que supuso que, por fin, había encontrado en el desierto de Atacama un nuevo Potosí que volvería a colocar al país en el imaginario europeo.

La política de estatización del sector exportador puesta en práctica por el Perú durante esta temprana globalización en el siglo XIX no ha terminado de ser evaluada. En todo caso, las evaluaciones de la era del guano han sido hasta hoy negativas, pero no está claro si la evaluación desaprobatoria se debe a que el producto no generaba enlaces con el resto de la economía (la tesis de Jonathan Lewis), o porque el Estado peruano careció de la organización y las instituciones que habrían mejorado el uso de las ganancias obtenidas durante la bonanza exportadora de 1850 a 1880 (la tesis de Shane Hunt). Quien visite el Perú podrá encontrar todavía huellas de dicha bonanza: ferrocarriles en las montañas, inmigrantes asiáticos, museos en Lima con aspiraciones arquitectónicas primer mundistas, profusión de mármol en calles y plazas y una Escuela de Ingenieros, que tanta utilidad prestaría en la segunda fase exportadora.

3. La bonanza exportadora tardía

La lectura que se hizo de los logros y fallos de la bonanza temprana fue fundamental para encarar el gobierno de la bonanza tardía, que demoró quince años en aparecer, puesto que, naturalmente, no se quería repetir los errores del pasado. Arrancó en 1895, una vez que en Europa se dispararon los efectos de la crisis Baring.

La nueva bonanza destacó por la diversidad de productos (agrícolas como el azúcar y el algodón, ganaderos como las lanas, silvícolas como el caucho y mineros como el cobre, la plata y el petróleo) y de regiones (costa, sierra y selva) y también por la energía de la recuperación (véase el gráfico), como lo han estudiado Rosemary Thorp, Geoffrey Bertram y Paulo Drinot. En el cuadro que publicó Bulmer-Thomas (2017, p. 84), acerca del crecimiento anual de las exportaciones de los diferentes países del continente, Perú destaca como la segunda economía en velocidad de crecimiento durante el período 1890-1912 (6.9%), solo después de Puerto Rico, aunque hay que considerar que en el período de 1870-1890, fue, a su vez, el único caso de desempeño negativo (-4.5%), por la pérdida de los yacimientos de guano y salitre. Campeones en el ascenso, pero también en la caída (una característica de la aritmética económica peruana destacada por Bruno Seminario en *El desarrollo de la economía peruana en la era moderna* (2016).

Reseño algunas de las originalidades que tuvo esta tardía bonanza en el contexto latinoamericano y que, en general, fueron de signo opuesto a lo practicado durante la bonanza temprana del guano:

- a) Estado abstencionista. El protagonismo del Estado guanero desapareció por completo. Para que las elites económicas reconstruyesen el sector exportador, lo que era indispensable para reconstruir, a su vez, las finanzas del Estado, este debió garantizar que las exportaciones no volverían a ser expropiadas (como había sucedido con el salitre), ni directa ni indirectamente (mediante impuestos). Recursos estratégicos, como los ferrocarriles, pasaron

a manos de la Peruvian Corporation, una empresa creada por los acreedores británicos de la deuda externa peruana acumulada durante los años del guano. El Estado solo se encargaba de administrar los puertos y de dictar códigos liberales en materia de minería y agricultura.

- b) Crédito externo cerrado. El endeudamiento externo estuvo bloqueado para el país entre 1876 y 1906, lo que implicó una extremada escasez de capitales para la modernización de las operaciones de extracción y refinación. Esto dejó un amplio campo para el arribo de la inversión extranjera directa. Los empresarios mineros de Cerro de Pasco se sorprendieron entre 1901-1902 de los (altos) precios que pagaba la empresa norteamericana que posteriormente tomaría el nombre de Cerro de Pasco Copper Corporation por la compra de sus minas e instalaciones. Vendieron contentos y sin dudar.
- c) No hubo (casi) inmigración extranjera. En parte, porque a los países del lado del Pacífico apenas les tocó parte en la lotería de inmigrantes (para usar el vocabulario del recordado Díaz Alejandro). El Perú hizo su esfuerzo y promulgó en 1893 una generosa ley de fomento de la inmigración de raza blanca y envió comisionados a Europa para reclutar inmigrantes, pero los atractivos del país eran pocos (proliferaban las enfermedades endémicas, no había tierras libres disponibles; no se había descubierto todavía Machu Picchu) y la competencia del vecindario era dura. En medio de esta desolación, resultó muy apreciada la llegada de unos 25 mil valientes japoneses entre 1899 y 1930, que se enrolaron fundamentalmente en la agricultura del algodón como yanaconas.
- d) La política monetaria se basó en una versión radical del patrón oro. No es que a partir de 1897 las monedas peruanas fueran convertibles al oro; eran físicamente de oro, y de plata, las de menor denominación. Este sistema metalista tuvo que ser adoptado, ya que tras la hiperinflación causada por la derrota del país en la guerra del salitre, los billetes quedaron desacreditados y

el Estado, que tras la guerra optó por repudiar los billetes que él mismo había emitido, perdió toda autoridad en materia de emisión. Como en la época colonial, la población solo creyó en la moneda metálica.

4. Consecuencias de la bonaza tardía

Estas características trajeron largas y profundas consecuencias. El repliegue del Estado en materia económica y tributaria y la carencia de crédito del exterior favoreció la inversión extranjera, que encontró todo muy barato y pasó a controlar los sectores, como la minería, que más dependían de la modernización técnica. En una fórmula que les gustaba recitar a los historiadores de la teoría de la dependencia: “la economía se volvió cada vez más burguesa a condición de ser cada vez menos nacional”. El control nativo o extranjero del sector de exportación jugaba un rol clave en los esquemas dependentistas, puesto que implicaba la propensión a trasladar los excedentes del sector exportador al resto de la economía (cuando el control era extranjero esta propensión sería menor, de acuerdo con este esquema). Esta propensión o tendencia a diversificar las inversiones hacia distintos sectores habría sido débil en el caso peruano y habría empujado el desarrollo nacional a pobres resultados. La nueva bonanza de las exportaciones no induciría efectos multiplicadores en el resto de la economía.

La falta de inmigración extranjera significó que la mano de obra fuera escasa durante todo el auge exportador, tanto en el auge temprano del guano, como en el tardío del azúcar-algodón-petróleo-lanas-plata-cobre-caucho. Bulmer-Thomas se pregunta (2017, p. 157) por qué en América del Norte se respondió a la escasez de trabajadores inventando máquinas y en América Latina acaparando las tierras y empuñando el látigo. En el caso peruano, la respuesta radica en que se encontraron fórmulas imaginativas (aunque poco edificantes desde el punto de vista de la teoría del desarrollo económico) que conciliaron la economía de exportación con la economía campesina.

Claro que también hubo mecanismos basados en el puro látigo, como en el caso del caucho de la Amazonía (denunciado por el cónsul británico Roger Casement en sus famosos informes sobre la región del Putumayo). Pero la geografía peruana tenía sus peculiaridades. Una de ellas era que los territorios de la economía de exportación colindaban, o hasta se entremezclaban, con los de la economía campesina. Físicamente era posible entonces ir a trabajar a la minería del cobre y volver el fin de semana al pueblo a proseguir con el trabajo de la chacra familiar.

Este tipo de migración pendular o de ciclo corto (lo usual eran temporadas de doce semanas) fue la que se organizó con el nombre de enganche. El sistema del enganche proveyó trabajadores tanto a la agricultura de la costa como a la minería de la sierra; era un sistema favorable para los trabajadores, ya que les permitía ganar salarios monetarios sin perder su independencia como pequeños productores agrarios. Hasta cierto punto, favorecía también a los exportadores, puesto que no requerían pagar salarios todo el año, sino solo durante las temporadas en que efectivamente necesitaban a los operarios; el punto virtuoso consistía en encajar los calendarios de producción de los exportadores con los de la economía campesina. El problema fue que la modernización técnica en el sector exportador impuso la necesidad de un ritmo de trabajo continuo y una mano de obra especializada, lo que terminó volviendo ineficiente el sistema del enganche después de la Primera Guerra Mundial.

El otro problema era lo que hoy llamaríamos los elevados costos de transacción. El trabajador no tenía incentivo para quedar bien con el empresario, ya que en el contexto de escasez laboral, había otros diez que querían contratarlo, y buscar trabajadores en los pueblos campesinos requería tiempo, conocimientos y mucha paciencia. Se dependía de un enganchador, que cobraba caros sus servicios, lo que disminuía las ganancias de los trabajadores, que eran la parte débil en el acuerdo.

El rígido sistema monetario metálico que recordaba los tiempos coloniales provocó la falta de moneda menuda para las pequeñas transacciones, lo que dejó sin moneda al sector de subsistencia e inhibió su mercantilización. Entre la economía monetaria y la campesina se alzó una suerte de muralla levantada por la moneda metálica. La falta de moneda menuda llevó al uso de fichas de plomo o estaño en algunas haciendas y campamentos mineros. Esta muralla monetaria significó un serio obstáculo para el traslado de los excedentes del sector exportador al sector productor de bienes y servicios para el mercado interno.

Este conjunto de características distintivas comenzó a cambiar con la Primera Guerra Mundial. El Estado encontró un esquema de convivencia con una economía privada de exportación, diferente de la expropiación o la pasividad absoluta, que fue el cobro de impuestos a las ganancias. Esto aumentó sus ingresos, una tendencia que se acentuó durante la década de 1920 en virtud de los préstamos de la banca norteamericana. El Estado activo estaba de retorno, promovía obras públicas, empleos y una mayor intervención en la economía. Los inmigrantes extranjeros nunca llegaron, pero sí comenzó un descenso de la mortalidad, que elevó el crecimiento demográfico del país por encima del uno por ciento. A partir de los años treinta este incremento trajo consigo el abaratamiento del trabajo (una tendencia que se acentuó más fácilmente, en la medida que la gran depresión de 1929 provocó el cierre de muchas inversiones, sobre todo en la minería). En la década de 1920 nació también el Banco de Reserva, que comenzó a emitir moneda fiduciaria y rompió la cárcel de la moneda metálica. Aunque la inexperiencia y falta de autonomía de las autoridades de este banco central provocaron una crónica devaluación de la moneda en los años siguientes, al menos se resolvió la falta de moneda menuda que había fungido de barrera para la mercantilización de la economía del interior.

5. Balance del auge exportador

Es difícil hacer un balance de este auge exportador, que encontró en los años de la Primera Guerra Mundial sus mejores horas. Por un lado, estabilizó la economía del país después del desastre de la guerra del salitre y también la economía pública (aunque los exportadores no pagaban impuestos, sí contribuían indirectamente a los ingresos del Estado, al hacer posible el comercio de importación, que sí pagaba impuestos). Por otro lado, promovió el transporte rodado, que el Perú había desconocido hasta entonces. Entre 1901 y 1921 la red ferroviaria se duplicó (Ministerio de Hacienda y Comercio, 1925, p. 172) y en 1917 comenzó la construcción de caminos carreteros, que en el Perú no habían prácticamente existido en el pasado, por la dificultad que nuestros suelos tenían para el uso de la rueda. Al desatar una demanda de trabajadores y no ocurrir la respuesta de un aluvión de inmigrantes, estimuló una campaña que en el Perú tomó el nombre de “autogenia”; vale decir, el esfuerzo por mejorar a la población autóctona mediante enérgicos programas de salud y educación. El obrero de la industria moderna implicaría la redención del indígena colonial, degradado por el alcoholismo, el cocaísmo y los abusos del gamonalismo (Drinot, 2016).

El auge exportador y su crisis hacia 1930 crearon un compromiso del Estado con el crecimiento económico, al depender sus ingresos cada vez más de la economía de exportación, y también con el “mejoramiento” de la población indígena, al ser esta la proveedora de trabajadores de aquella. Este es el esquema sobre el que transitaría la política peruana hasta el día de hoy.

Referencias bibliográficas

- Bulmer-Thomas, V. (2017). *Historia económica de América Latina desde la independencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Drinot, P. (2016). *La seducción de la clase obrera: trabajadores, raza y la formación del Estado peruano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Hacienda y Comercio. (1925). *Extracto estadístico del Perú*. Lima: Dirección de Estadística.
- Seminario, B. (2016). *El desarrollo de la economía peruana en la era moderna. Precios, población, demanda y producción desde 1700*. Lima: Universidad del Pacífico. Recuperado de <http://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1160/SeminarioBruno2016.pdf?sequence=22>

La población indígena y la sociedad colonial

TERESA VERGARA ORMEÑO

“...fueron nacidos y criados para servir, y les es más provechoso el servir que el mandar, y conoçese que son nacidos para esto porque, según dice Aristóteles, a estos tales la Naturaleza les creó más fuertes cuerpos y les dio menos entendimiento, y a los libres menos fuerzas en el cuerpo y más entendimiento. Así se ve en que estos indios son muy recios de cuerpo, mucho más que los españoles, y sufren menos que ellos, pues se ve que traen cargas a cuestras de una y dos arrobas, y caminan con ellas sin pena; y las mugeres, yendo por el camino preñadas con sus propias cargas, suelen parir en el camino y se van luego a lavar ellas y la criatura y la echan sobre la carga y continúan su camino... cuantas más fuerzas tienen en el cuerpo, tanto menos tienen de entendimiento”

Juan de Matienzo. *Gobierno del Perú* (1567)

La condición legal de la población indígena

La condición legal de la población indígena fue un tema ampliamente debatido desde el mismo momento de la conquista de América. Lo polémico del tema radicaba en la dificultad para establecer un marco legal que protegiera los derechos de los indios sin perjudicar los intereses de los conquistadores ni de la propia monarquía. Desde el punto de vista religioso, se debía otorgar a los naturales una posición legal compatible con las ideas cristianas. Por otro lado, el carácter de

empresa privada que tuvo la conquista española obligaba a la Corona a satisfacer las demandas de los conquistadores, especialmente en lo relativo a la exigencia de mano de obra barata para el funcionamiento de sus empresas. Estos intereses contrapuestos hicieron que durante todo el periodo colonial la legislación indígena fluctuase entre estos dos extremos.

En el siglo XVI, un sector de teólogos y juristas en América y en la península sostenían que la forma de vida “salvaje” de los naturales respondía a su desconocimiento de la vida occidental y cristiana y no a su falta de inteligencia, argumento que terminó primando y permitió que los indios fueran reconocidos como seres dotados de razón y, por lo tanto, hombres libres¹. Sin embargo, su capacidad para asumir su condición de hombres libres fue cuestionada debido a su desconocimiento de la vida occidental y cristiana, y quedaron bajo la tutela de los españoles.

En España, los grupos que se encontraban en situación de desventaja como los pobres, las viudas y los huérfanos tenían un estatus especial, el de miserables, por el cual gozaban de protección y beneficios legales. Bartolomé de las Casas fue el primero en señalar que este mecanismo jurídico debería hacerse extensivo a los indios, pues permitiría otorgarles un sistema de protección específico. La propuesta de Las Casas fue recogida por juristas y teólogos, pero su reconocimiento formal solo tuvo lugar en 1563 a través de una ordenanza de

1 El proceso de reconocimiento de los naturales como hombres libres fue largo y difícil. Los principios éticos resultaron decisivos en la abolición de la esclavitud indígena. En 1500, los Reyes Católicos luego de consultar con teólogos y juristas prohibieron el comercio de indios y señalaron que solo podrían ser convertidos en esclavos aquellos que fuesen prisioneros en guerra justa. La corriente a favor de la abolición de la esclavitud de los indios se vio favorecida en junio de 1537 con la bula *Sublimus Deus* que señaló doctrinariamente los términos de la consideración racional del indio y confirmó la existencia de la unidad de la categoría jurídica hombre. De esta manera, los indios fueron reconocidos como hombres libres y su esclavitud solo fue permitida si los naturales eran hechos prisioneros en “guerra justa”. La existencia de indios esclavos como los caribes de América central y los araucanos y chiriguano de América del Sur se basó en este principio. Véanse Ots Capdequi (1965), Konetzke (1972) y Gonzáles (1995).

Felipe II, que equiparaba jurídicamente a la población indígena con los rústicos del viejo derecho castellano (González, 1996, pp. 295-296; Ruigómez, 1988). El estatus legal de miserables solo abarcaba a los indios del común, debido a que los indios principales eran equiparados a la pequeña nobleza española. Teólogos y juristas señalaron que los indios serían reconocidos plenamente como hombres cuando hubiesen asumido la religión católica y el modelo de vida español². La presión ejercida por aquellos grupos que buscaban obtener mano de obra barata impidió que durante el periodo colonial la población indígena llegase a obtener el reconocimiento de su capacidad. La administración colonial, así como distinguidos personajes de la época, llegaron a reconocer la religiosidad y capacidad de individuos particulares, pero este reconocimiento nunca se hizo extensivo al grupo³. Más bien, luego de la rebelión de Túpac Amaru II las voces que negaban la capacidad y cristianismo de los indios se fortalecieron, lo que generó un discurso que homogenizaba a la población indígena en términos de inferioridad, que se fue extendiendo a medida que las rebeliones siguientes tuvieron como protagonistas a los indios⁴.

La llegada del virrey Francisco de Toledo en 1568 marcó una etapa decisiva en la normatividad sobre las poblaciones indígenas. La política toledana no modificó la condición de miserables y menores de

2 El padre Bartolomé de las Casas dejó sentada claramente su posición en este punto al señalar "...por bárbaro y bruto que sea en apariencia, siempre está en disposición de convertirse en ser político y social, y acceder por lo tanto al conocimiento de la doctrina de Dios" (citado en Gonzales, 1995, p. 29). En la misma línea están los escritos de Francisco de Vitoria y de los juristas Gregorio López y Solórzano y Pereira. Un análisis de estos textos se encuentra en Zavala, 1963.

3 A lo largo del periodo colonial, la población indígena demostró en diversos espacios su capacidad, la que les fue reconocida desde bastante temprano de manera individual, pero no como colectivo. Recién a mediados del siglo XVIII los indios limeños consiguieron que se hiciese efectiva la "cédula de los honores", que reconoció a los indios nobles y a los residentes en las ciudades el derecho a ser nombrados en oficios civiles y eclesiásticos (Vergara Ormeño, 2018).

4 Para una versión alternativa a este discurso, véase Walker, 1995. Sobre la rebelión de Túpac Amaru II están los trabajos clásicos de O'Phelan (1988), Zseminski (1984), Flores Galindo (1976) y Walker (1999). Sobre la imagen que los ilustrados peruanos construyeron acerca de los incas en el siglo XVIII, véase Rosas, 2002.

edad otorgada a los indios, más bien, la consolidó al legislar sobre la materia. Uno de los objetivos principales del virrey era conseguir el adoctrinamiento y occidentalización de la población indígena. Las autoridades de indios –corregidor, doctrinero y cacique– confirmadas como autoridades coloniales con el establecimiento de las reducciones, serían las responsables de la asistencia de los indios a la doctrina y de los niños a las escuelas. Estas autoridades debían controlar no solo la vida religiosa, sino también las costumbres de la población indígena que tenían a su cargo y asumir la tutela que en un primer momento había recaído sobre los encomenderos (Brading, 1991). Dado que el estatus de menores de edad había sido otorgado a la población indígena con la premisa de que no tenían suficiente capacidad de discernimiento, cualquier decisión que tomaran debía ser avalada por sus autoridades. Recordemos que por estar equiparados legalmente a los niños, en los juicios su testimonio no tenía el peso del de un adulto, la ley señalaba que solo el testimonio de siete indios equivalía al de un español adulto. Tampoco podían realizar negocios por su cuenta, pues aun cuando la ley les reconocía el derecho a poseer bienes no podían venderlos sin la autorización del protector de naturales o de su corregidor. En la práctica, no tenían un verdadero dominio sobre sus propiedades (Ots Capdequi, 1965, pp. 141-145). Por otro lado, su supuesta incapacidad para tomar decisiones correctas que se sumaba al discurso sobre su “natural ociosidad” facultó a las autoridades el poder obligarlos a trabajar contra su voluntad. El trabajo fue considerado el medio más eficaz para que los indios aprendiesen a vivir dentro del orden occidental y cristiano.

En el tratado de Juan de Matienzo, *Gobierno del Perú*, se aprecia claramente el discurso que, para mediados del siglo XVI, se había elaborado sobre la población indígena del común, el que formalmente se mantuvo a lo largo de todo el periodo colonial:

“Vista la ociosidad de los indios y su condición, y el daño que de ello se sigue, nadie dexará de creer y entender que es bien inclinalles y compelles al trabaxo, para que ocupados en algo, se olviden de los vicios a que son inclinados, porque la ociosidad es madre de todos

los vicios, mayormente en estas partes que tan poca razón tienen... que se alquilen para trabaxar en labores del campo y obras de la ciudad, y los compellan a ellos las Justicias y no otras personas, y les hagan pagar su salario, y se les pague a ellos mismos e no a sus caciques, y que los que fueren oficiales se ocupen en sus oficios” (Matienzo [1567], 1967, p. 19).

La menor capacidad de discernimiento, la mayor fuerza física y la inclinación a la ociosidad fueron características atribuidas a los hombres y las mujeres indígenas que sirvieron para justificar tanto el derecho de los españoles a su gobierno como a la obligación que tenían de servir a los españoles. Argumento que se encontraba fundamentado en el derecho natural, que señalaba:

“Por eso las fieras se amasan y se sujetan al imperio del hombre. Por eso el varón impera sobre la mujer, el hombre adulto sobre el niño, el padre sobre sus hijos; es decir, los más poderosos y más perfectos sobre los más débiles e imperfectos. Esto mismo se verifica entre unos u otros hombres, habiendo unos que por naturaleza son señores, otros que por naturaleza son siervos...” (Sepúlveda, 1979, p. 22)

En lo concerniente a las mujeres indígenas, los letrados consideraban que tenían menor capacidad de discernimiento que los varones y, por ese motivo, tenían mayores probabilidades de ceder ante las tentaciones. Luis Vives, en su tratado sobre la formación de la mujer cristiana, señalaba que: “... la mujer es un ser flaco y no es de seguro su juicio, y muy expuesto al engaño (del demonio)...” (Citado en Fernández, 1995, p. 314). Esta concepción de la mujer, compartida por todos los sectores de la sociedad española, fue trasladada a América (Mannarelli, 1990, 1993). Para los miembros de las sociedades andinas, el lugar que se le otorgaba a la mujer en la sociedad occidental significó un cambio radical con respecto al que tenían las mujeres indígenas en sus sociedades. La relación entre hombres y mujeres era complementaria y respondía a la participación de ambos en las actividades económicas para el sustento de la unidad familiar y en

las actividades religiosas y sociales que permitían la reproducción del grupo (Rostworowski de Diez Canseco, 1995). El papel asignado a la mujer en la sociedad colonial colocó a las mujeres indígenas en una situación de dependencia con respecto a los varones indígenas y de otros grupos y, debido a su condición étnica, en una posición de desventaja con respecto a las mujeres de los otros sectores sociales. Las mujeres indígenas tenían en su contra una doble condición negativa: además de ser mujeres eran indias⁵.

La doble condición legal de miserables y menores de edad, sin embargo, otorgó a la población indígena algunas ventajas. Al ser su estatus similar al de los "miserables" en España tenían derecho a juicios sumarios y a la defensa gratuita de sus causas. Antes de la llegada del virrey Toledo, la defensa de los indios estaba en manos de abogados, defensores y procuradores. El virrey decidió disminuir el número de cargos, pues consideraba que solo eran una carga adicional para la población indígena. En 1572, en las ordenanzas de corregidores, ordenó que los abogados, defensores y procuradores de indios dejaran de ejercer estos oficios y nombró en su lugar a un protector general que debía residir en Lima y en el resto de lugares debían actuar los corregidores y los fiscales en defensa de los indios⁶.

5 Ann Zulawski considera que las mujeres indígenas fueron objeto de discriminación y abuso que los hombres indígenas no tuvieron que enfrentar (1990, p. 95).

6 En 1575, el virrey Toledo emitió las ordenanzas para el "Defensor General de Indios" en las que señaló las funciones, prerrogativas y obligaciones de esta autoridad, las que rigieron a lo largo del periodo colonial. Los protectores eran nombrados por los virreyes entre personas de edad competente, con capacidad y conocedores de lo concerniente a los indios. En la medida de lo posible, se buscó que fueran letrados porque debían informar y recomendar sobre muchas materias relacionadas con el derecho. Esta sugerencia hecha por el virrey Mancera fue recogida en una real cédula en agosto de 1660. Otra de sus recomendaciones fue que los protectores supieran la lengua de los indios, sobre todo aquellos que iban a asentarse en lugares con abundante población indígena. Se esperaba que de esta manera tuvieran un contacto más directo con los indios sin tener que necesitar la ayuda de un intermediario. Esta sugerencia no llegó a convertirse en una norma, por lo que nunca fue obligatorio el conocimiento del quechua para otorgar el cargo (Ruigómez, 1988, pp. 68-69, 134-136).

De otra parte, por el hecho de pertenecer a la “república de indios”, se les otorgaron algunas prerrogativas. Por su condición de cristianos nuevos no estaban obligados a pagar el diezmo, sino la veintena y solo de los productos de Castilla, con excepción del maíz que sí fue considerado en el pago. Los otros derechos que se les reconocieron fueron la exoneración del pago de la alcabala, de media anata, y de las obligaciones gremiales de exámenes y visitas. Es decir, no les atañían las restricciones y las obligaciones a que estaban sometidos los artesanos españoles y de otras castas. De esta manera, los talleres en manos de maestros indígenas terminaron siendo un espacio situado fuera de la jurisdicción del régimen gremial colonial hasta bien entrado el siglo XVIII. Si bien esta situación otorgaba a los maestros cierta autonomía para el manejo de la producción, no les permitía funcionar como cuerpo, por lo que un número importante de maestros indígenas optó por organizarse en cofradías gremiales y de esta manera participar en la vida social, económica y religiosa de la ciudad. La cofradía gremial les permitió actuar como un gremio, pero manteniendo las prerrogativas que gozaban como artesanos indígenas (Vergara Ormeño, 2015)⁷. Además de la exoneración en el pago de los impuestos, no estaban obligados a asistir a la mita (trabajo obligatorio por turnos), pues se consideraba que su labor como artesanos era un trabajo a favor de la república y los colocaba en una situación diferente del resto de la población indígena⁸.

Las mujeres, al igual que los hombres, gozaron de estos derechos. En su caso, tuvieron a su favor el estar exoneradas del pago del tributo y de la asistencia a la mita, por lo menos desde el punto de vista formal. Al respecto, Solórzano y Pereira en su *Política Indiana* señalaba “... en el Perú nunca vi ni entendí que a las mujeres se les cargase tributo alguno, teniéndolas por libres y exentas de él, como lo son de los

7 Para estudios recientes sobre las cofradías, véase Fernández, Lévano y Montoya (2017).

8 Ley II, Título XII, Libro VI de la Recopilación de las Leyes de Indias, 1680 (citado en Ots Capdequi, 1965, pp. 177-178). Para mayor información sobre el papel de los indios en los gremios coloniales, véanse los trabajos de Francisco Quiroz citados en las referencias bibliográficas.

demás cargos, oficios y servicios personales y corporales, por razón de la flaqueza de su sexo, según doctrina de Ulpiano”⁹.

El discurso que se construyó del indio como flojo, borracho e idólatra, que en el caso de las mujeres era aún más negativo debido a su “poco juicio”, sirvió tanto para justificar la obligación que tenían los indios del común de realizar diversos trabajos, como para descalificarlos e impedir que se ubicaran mejor en la sociedad colonial. Sin embargo, los hombres y las mujeres indígenas no aceptaron las restricciones que el discurso les imponía y a través de diversas estrategias, tanto los miembros de la élite como los del común, buscaron demostrar su derecho a ser considerados miembros plenos de la sociedad colonial. En ese sentido, destaca la manera como utilizaron los espacios que el sistema legal y las diversas instituciones coloniales les ofrecían para construir una imagen de indios cristianos y capaces y, de esta manera, cuestionar el papel que les había sido asignado en el orden colonial.

La sociedad colonial

La división de la sociedad española en dos grupos sociales, la nobleza y el común, marcaba la diferencia entre los poderosos y los que no lo eran, división que los conquistadores trasladaron a las colonias americanas. De acuerdo con este modelo de organización social, el poder económico, el poder político y el prestigio social que disfrutaban los miembros de la nobleza los convertía en poseedores de valores como el honor, el valor y la belleza (Lange, 1992; Büschges, 1997)¹⁰. En cambio, a los miembros del común se le reconocía como mayor virtud su fortaleza física, atributo que hacía que sus miembros

9 Ots Capdequi indica que esto no regía en el caso de Nueva España, donde las mujeres tributaban, aunque un monto menor que el de los varones. En 1618, una real cédula dictada por Felipe III establecía que en toda la América hispana “... las indias de cualquier edad que fueran no debían de pagar tasa”. Pero esta disposición no logró desterrar las antiguas costumbres. (1965, p. 102)

10 Para el caso de la sociedad peruana colonial, véanse Lockhart (1982) y Flores Galindo (1984).

fuesen considerados los más aptos para los trabajos físicos. Las otras características que les eran atribuidas, como toscos, de poco entendimiento, vagos, en general todas negativas, los identificaba como gente sin honor y, por lo tanto, de condición vil (Haslip-Viera, 1993)¹¹.

Esta división de la sociedad presentaba a la nobleza como el modelo a seguir. Aquellos valores y formas de comportamiento que los nobles consideraban como patrimonio suyo fueron adoptados por los otros grupos de la sociedad, quienes se apropiaron y reelaboraron los valores de la nobleza utilizándolos luego para obtener un mejor lugar dentro de la sociedad y marcar una diferencia con aquellos que se encontraban en su misma situación.

La administración colonial reconoció que la división de la sociedad en nobleza y comunes valía también para los grupos indígenas. En el Perú, los miembros de la nobleza inca y los jefes étnicos locales fueron incluidos dentro de la nobleza colonial y les otorgaron una posición legal equivalente a la hidalguía en España. Los miembros de las élites nativas quedaron exonerados del régimen de trabajo y de las obligaciones aplicadas a los otros miembros de la población indígena. La Corona les reconoció el derecho a poseer patrimonio personal y a recibir el servicio de los indios en virtud de su rango social y posición de autoridad. El estatus legal de “menores de edad”, bajo tutela española, no regía para ellos y podían llevar a cabo contratos y realizar negocios y transacciones como cualquier miembro de la sociedad colonial (Spalding, 1974, p. 37)¹². El reconocimiento que tanto legal como socialmente recibieron los miembros de la élite

11 Véase también Flores Galindo (1983), en especial, la discusión que se generó en relación con este artículo, que muestra las dificultades para definir la categoría plebe.

12 Los curacas eran conscientes de la posición que ocupaban dentro de la sociedad colonial y que esta provenía del hecho de ser descendientes de los antiguos gobernantes, es decir, se reconocían como nobles con derecho a exigir respeto de parte de aquellos que no tenían su mismo rango, aun cuando fuesen españoles y autoridades. No son pocos los casos de demandas presentadas por los curacas ante el fuero civil y eclesiástico debido a la falta de respeto de corregidores y doctrineros. Un interesante análisis sobre las demandas presentadas por curacas contra doctrineros se encuentra en Monsalve (2003).

indígena es especialmente importante para este estudio. Los miembros de este grupo se valieron de esta ventaja para tratar de mantener los mayores privilegios posibles dentro de la nueva sociedad. De esta manera, buscaron manejar los códigos que regían el mundo occidental y aprendieron el castellano, a leer y escribir en esa lengua, la legislación española y la doctrina católica para desenvolverse en el mundo occidental y mantener, con base en sus conocimientos, su posición de autoridad entre los naturales de sus pueblos.

El resto de la población indígena se incorporó a la sociedad colonial con el denominativo de indios del común. Por esta razón, los atributos que identificaban a los comunes españoles fueron también utilizados para describir a la población indígena. La incapacidad, la rudeza, la ociosidad eran características que definían a ambos grupos. Sin embargo, la existencia de conquistadores y conquistados en la sociedad colonial originó que las divisiones sociales existentes entre los españoles se diluyesen y colocaba a todos en una condición superior cuando eran comparados con los miembros de la población indígena. Los indios, entonces, pasaron a ser "los que por su estado y naturaleza son más aptos que los españoles para ejercer por sus personas los servicios" (Solórzano [1648] 1972, t. II, p. 6). Esta situación, sumada a su desconocimiento de las costumbres occidentales, los colocaba en un lugar inferior con respecto a los comunes españoles y las castas.

En la medida de sus posibilidades, los indios del común también aprovecharon las oportunidades que se les presentaron. Se valieron de la ambigüedad de la legislación para huir de sus pueblos y evadir las obligaciones que el sistema les había impuesto. El conocimiento del castellano, de un oficio y de la vida urbana, en el caso de los que se establecieron en las ciudades, les permitió años después sentirse superiores a los que permanecían en las áreas rurales, sobre los que continuó pesando el rótulo de bárbaros¹³.

13 A lo largo del siglo XVII, los indios residentes en la ciudad de Lima fueron construyendo un discurso en respuesta al discurso vigente sobre la incapacidad del indio.

La división de la sociedad se vio reforzada por el ordenamiento jurídico colonial que dividió a la sociedad en dos repúblicas: la de indios y la de españoles. El funcionamiento de las dos repúblicas se basaba en el reconocimiento de los indios como menores de edad, por lo que debían tener un cuerpo de leyes propio. La separación de ambas repúblicas debía expresarse en la separación física de ambas poblaciones. Los indígenas debían residir en las reducciones (pueblos para indios) y los españoles en las ciudades y en las villas¹⁴. El modelo no funcionó, porque parte de la población indígena abandonó sus pueblos para vivir en las ciudades, en las áreas rurales o en otros pueblos. Una de las causas para el abandono de las reducciones a la que se ha prestado más atención ha sido la económica. Se ha señalado que los indios abandonaron sus pueblos para librarse de las cargas impuestas por la administración colonial. Sin embargo, las motivaciones de la población indígena para abandonar sus pueblos variaron en relación con la condición social y económica que tenían en sus lugares de origen. Así, mientras que para un indio mitayo evadir las cargas del tributo y la mita pudo ser la principal razón para establecerse fuera de su pueblo, para el hijo o sobrino de un curaca abandonar el pueblo pudo tener como objetivo mantener en la ciudad el estatus de indio principal que en el pueblo era cada vez más difícil, por ejemplo, a través del aprendizaje de un oficio que le permitiese tener su propio taller y establecerse legalmente en la ciudad. Para los hijos de los curacas con opción al gobierno del pueblo, el abandono de

Los indios limeños, organizados en torno a las cofradías, señalaban que a diferencia de los indios que residían en los pueblos, su larga permanencia en la ciudad les había proporcionado los conocimientos de la cultura española necesarios para ser capaces de tomar decisiones por sí mismos. Llegado el siglo XVIII, consiguieron ser reconocidos como un cuerpo aparte, lo que les otorgó el derecho de participar de manera separada en las celebraciones de la ciudad y permitió a las élites exigir que se hiciese efectiva la "cédula de los honores" que les otorgaba el derecho a ser nombrados en cargos civiles y eclesiásticos en igualdad de condiciones que los españoles (Vergara Ormeño, 2018).

14 Para el caso peruano, véase el clásico estudio de Málaga (1974) y también el de Vergara Ormeño (1990). Estudios recientes que abordan el tema de las reducciones son los de Saito y Rosas Lauro (2017), Zuloaga (2012) y Mumford (2012). Para ver las diferencias de la implantación de esta institución en el caso mexicano, véanse García (1987), Gibson (1991) y Menegus (1994).

los pueblos pudo ser temporal y se establecieron en las ciudades el tiempo necesario para crear nexos con autoridades locales y aprender aquellos conocimientos que les permitiesen mantener el poder y autoridad en el interior de sus pueblos.

La movilidad indígena y el estatus de los indios migrantes

Uno de los temas de constante preocupación entre las autoridades coloniales era el permanente traslado de población indígena a diversos lugares del virreinato. Durante el gobierno del virrey Francisco de Toledo se emitieron ordenanzas para impedir que los indios salieran de sus pueblos sin autorización. Sin embargo, el movimiento de los indios fue constante durante todo el periodo colonial. Los intereses de los grupos de poder local, de las autoridades de indios y de las mismos pobladores indígenas tuvieron que ver con el fracaso de estas medidas, aunque no todos estos grupos se beneficiaron por igual ni de manera permanente¹⁵.

En las ciudades construidas sobre antiguos centros urbanos prehispánicos, la concentración de la población indígena en barrios se inició bastante temprano. En las que no se remontaban al periodo anterior, como es el caso de Lima, recién en la década de 1560 se dieron los primeros ensayos para crear pueblos especiales para indios. En Lima, la construcción de pueblos para indios se inició durante el gobierno del licenciado Castro (1564-1569), quien comenzó la construcción del pueblo de Santiago del Cercado inaugurado por el virrey Toledo en 1570. Este pueblo fue construido en las afueras de la ciudad con el objetivo de servir de residencia a los indios que llegaban para cumplir

15 Trabajos como los de Thierry Saignes y Ann Zulawski muestran que las alianzas entre los grupos de poder rural, que incluyeron a las élites indígenas, no fueron permanentes en el tiempo. La correlación de fuerzas varió de acuerdo con la presión puesta por la propia administración colonial y por la Iglesia, así como por causas propiamente locales. En este sentido, los beneficios que pudo obtener la población indígena estuvieron en relación directa con la capacidad de maniobra de sus autoridades.

la mita¹⁶. En poco tiempo, sin embargo, el pueblo albergó no solo a los indios mitayos, sino también a los que se habían establecido en la ciudad de manera permanente, especialmente a los que trabajaban en las chacras ubicadas en los alrededores de la ciudad. La enseñanza de la doctrina fue encomendada a los sacerdotes jesuitas, quienes en la práctica terminaron encargándose del gobierno del pueblo (Cobo, 1964; Málaga, 1974).

Poco tiempo después, en 1573, se creó formalmente en el interior de la ciudad el pueblo de San Pedro, antiguo asentamiento de los indios camaroneros, ubicado junto a San Lázaro. En este caso, la política toledana coincidió con los intereses de los indios que allí residían. Los propios camaroneros estaban buscando ser reconocidos como pueblo a fin de no ser desalojados del lugar. Los indios temían ser trasladados al Cercado y para evitarlo ofrecieron pagar tributo al rey y abastecer de camarones a la ciudad. El rey autorizó al cabildo limeño el reconocimiento del pueblo, que quedó establecido con 30 indios y sus familias. La procedencia de los indios era diversa. Según sus propias declaraciones, antes de establecerse en ese lugar habían estado en distintas partes con sus mujeres e hijos escondiéndose de sus curacas y de otras personas que los requerían para que cumplan las obligaciones de su encomienda (Quiroz, 1998, p. 287).

Los indios que vivían en la ciudad, por lo tanto, debían residir en el pueblo de San Pedro y en el Cercado, pero vivían en todos los barrios de la ciudad. Este patrón se agudizó en los años siguientes, como lo muestra el padrón de indios de 1613 (Cook, 1968). La importancia que para el funcionamiento de la ciudad tenían las actividades económicas en manos de estos indios, sumado a los servicios que prestaban a los españoles que no recibían mitayos, impedía que fueran devueltos a sus lugares de origen o reducidos en el Cercado,

16 El pueblo fue construido a un cuarto de legua al este de la ciudad, en una zona que en ese momento no estaba creciendo, aunque años después terminó formando parte de la ciudad.

como frecuentemente pedían los curas jesuitas alegando la falta de doctrina de estos indios¹⁷.

La población indígena de las ciudades, al igual que la de las áreas rurales, debía elegir a sus alcaldes y alguaciles. En el caso limeño, las autoridades elegidas por los indios eran luego confirmadas por el cabildo de la ciudad. Por ejemplo, en febrero de 1573, luego de la fundación del pueblo de San Pedro, se presentaron al cabildo de la ciudad cuatro indios camaroneros que solicitaban la confirmación de su nombramiento como alcaldes del pueblo (Quiroz, 1998, p. 287). Los indios elegidos como autoridades eran por lo general curacas o miembros de la élite curacal, pero el hecho de ser elegidos por periodos de un año aseguraba la rotación en el poder y se acercaba más a la modalidad planteada en las ordenanzas reales¹⁸.

El establecimiento de las reducciones fue una tarea dura que se llevó a cabo en los años en que el virrey Toledo realizó la visita general al virreinato (1570-1575). Pero a los pocos años de terminado su gobierno eran frecuentes los escritos que señalaban que no estaban funcionando como deberían. Los memoriales e informes de funcionarios de esta época coinciden en señalar que los indios habían abandonado los pueblos. La década de 1590 se caracterizó por los continuos intentos de restablecer las reducciones. El virrey Cañete (1590-1596) decidió iniciar esta tarea empezando por la ciudad de Lima. Ordenó que se trasladara a los camaroneros de San Pedro y a los demás indios de San Lázaro al pueblo del Cercado. Su sucesor, el virrey Luis de Velasco (1596-1604), decidió continuar la tarea, pero en las áreas rurales. El virrey explicaba que para concluir la empresa con

17 Libros de Cabildo de Lima, en adelante LCL, t. X: 160, 352; t. XI: 13, 103, 108, 421, 458.

18 Antes del establecimiento de las medidas toledanas, Juan de Matienzo había señalado la necesidad de contar con autoridades indígenas que sirvieran de nexo para articular a los indios que vivían en la ciudad con la administración colonial, pero hacía recaer el rol directriz en los curas de las parroquias: "... ha de haber dos alguaciles y dos alcaldes de los mismos indios, que tengan cuenta con los que se van y vienen de nuevo, para lo hacer saver al padre, y para executar lo que les mandaren las Justicias reales" ([1567] 1967, p. 127).

éxito era necesario contratar personas para que se encarguen de esta tarea, pues los corregidores no se daban abasto por lo dilatado del territorio a su cargo. La falta de fondos le había impedido poner esto en práctica y le recordaba al rey haberle pedido en diferentes oportunidades que nombre personas con salario para que se encarguen de esta tarea (Beltrán, 1921, pp. 118-119).

En los años siguientes, la despoblación de las reducciones y el estatus de los indios migrantes siguió siendo uno de los temas más importantes que debían solucionar los virreyes. La sugerencia del virrey Velasco de nombrar funcionarios particulares para que se encarguen de volver a reducir a los indios fue puesta en práctica sin éxito. El virrey Montesclaros (1607-1615) en su relación de gobierno señalaba que con el nombramiento de estos funcionarios no se obtiene el fin esperado y que lo mejor era que la tarea continúe en manos de los corregidores. Consideraba que parte de la solución estaba en impedir que los indios pudieran establecerse fuera de sus reducciones. Por eso, ordenó a los corregidores impedir que indios de otros lugares se establezcan en sus jurisdicciones (Beltrán, 1921, p. 177). En la práctica, sin embargo, los indios forasteros constituían una buena parte de la fuerza de trabajo que abastecía a las empresas locales, por lo que su permanencia en la región era protegida por los propietarios rurales y, en algunos casos, por las mismas autoridades. Por otro lado, los mismos indios optaban por establecerse en chacras, haciendas y ciudades para evadir las cargas impuestas por la administración colonial y por las autoridades españolas que residían en los pueblos. El establecerse fuera de sus reducciones les permitía evadir estas cargas y, lo que considero más importante aún, les permitía despojarse de su condición de mitayos para potencialmente asumir la de jornaleros, condición que les permitía ubicarse mejor socialmente. Por lo tanto, en el abandono de las reducciones hubo varios intereses en juego, que se combinaron para que esta institución no funcionara de acuerdo con lo planeado.

En 1617, el virrey Esquilache (1615-1621) decidió llevar a cabo una nueva reducción general de los indios manteniendo el modelo toledano. El principal objetivo, como en el siglo XVI, era abastecer con

mano de obra mitaya a Potosí y Huancavelica a fin de solucionar la caída de la producción de esas minas. Dos años después, la nueva reducción no había tenido éxito y el problema de las minas era más grave, por lo que la Corona ordenó que se cumpliera la real cédula de 1609. Esta cédula cambiaba la forma como se habían llevado a cabo las reducciones, los indios debían de ser reducidos de acuerdo con su lugar de residencia y no por su lugar de origen, como señalaba el modelo toledano. El virrey, luego de consultar con las audiencias de Lima y Charcas, señaló que su ejecución era imposible; se requería un número muy grande de mitayos, así como de tierras en los alrededores de Potosí, y las únicas tierras disponibles eran eriazas, por lo que los indios nunca aceptarían establecerse en ese lugar¹⁹. El virrey también señaló que por no acudir a la mita de Potosí, los indios huían de sus tierras y dejaban a sus mujeres e hijos, menos aún querían reducirse en un lugar tan próximo a la mina. Por otra parte, descartó la posibilidad del ofrecimiento hecho por los indios al Real Consejo de reducirse de buena gana si se les relevaba del pago del tributo. El virrey argumentó que la tasa regular de seis pesos ensayados anuales que estaban obligados a pagar era mucho menor que los nueve pesos semanales que muchos indios mitayos pagaban a sus caciques para verse libres de acudir a la mina. Indicó que no sería prudente quitarle las rentas a los encomenderos debido al "... estado que hoy tiene el reino...". Por último, terminó recordando que los pueblos que se habían despoblado primero fueron aquellos sujetos a la mita de Potosí, por lo cual una reducción como la que proponía el Consejo no era posible ni adecuada. Propuso, en cambio, que los corregidores continuaran con la reducción general que había iniciado en 1617²⁰.

19 De acuerdo con el cálculo del virrey, como mínimo se necesitaban 38,241 mitayos, que con sus familias sumaban 191,205 personas. El virrey señaló este número tomando como base una familia de cuatro miembros, cantidad que consideraba más bien moderada para esas provincias.

20 Esquilache descartó la propuesta del virrey Velasco de confiar las reducciones a jueces particulares aduciendo que "... solo sirven de cobrar los salarios, haciendo graves vejaciones a los indios, sin tratar del bien público y del fin a que salieron..." (Beltrán, 1921, pp. 216-218).

Para Esquilache, además de la obligación de la mita, una causa importante del abandono de los pueblos era la autorización para la existencia de forasteros²¹. Este estatus permitía a los indios, sobre todo a aquellos que querían evadir la mita y las cargas fiscales, abandonar sus pueblos y establecerse en otras regiones. La contradicción entre la creación de las reducciones y la autorización otorgada a los indios para establecerse en otras regiones se debía a la necesidad de servicios y productos que los indios proporcionaban a aquellos grupos que no eran favorecidos por el reparto de mitayos. La medida, en principio, era para aquellos indios que residían en las ciudades y villas y prestaban servicios en las casas y chacras de los españoles, así como para los que habían aprendido un oficio artesanal. No se trataba de otorgar una salida a los indios, sino de no perjudicar a los otros grupos de la sociedad que también dependían de la mano de obra indígena. Sin embargo, es evidente que los indios aprovecharon lo mejor que pudieron este recurso legal²². En su mayor parte, se establecían en los pueblos, en las haciendas y en las ciudades cerca de sus pueblos de origen y, por lo general, mantenían los lazos con sus comunidades y sus deberes y derechos en el interior de sus grupos étnicos. En cambio, era menor el porcentaje de los que decidían establecerse en lugares distantes, estos por lo general habían roto las relaciones con sus lugares de origen y buscaban establecerse en villas y ciudades, y se identificaban como mestizos, condición que

21 El forastero era el indio emigrante de su comunidad que se establecía en una ciudad o en otro pueblo. Legalmente, solo eran reconocidos como tales los que tenían más de diez años viviendo fuera de sus pueblos y quedaban exonerados de la mita, y pagaban un tributo reducido. Solórzano planteó que debían perder la propiedad de las tierras que les habían sido repartidas. Aunque señalaba que no se debía ser demasiado riguroso en este punto, porque los indios debían ser equiparados a los menores (Ots Capdequi, 1965, p. 148). En la práctica, los que no cumplían con la obligación tributaria perdían el derecho sobre sus tierras.

22 Cien años después de las reducciones toledanas, cerca del sesenta por ciento de los habitantes de las provincias sujetas a la mita minera de Potosí eran migrantes (Cook, 1989, p. 143). Una importante cantidad de estos migrantes indígenas trabajaba en las minas como indios alquileres. Este sistema de trabajo suponía un mejor trato y un pago mayor que el de los mitayos. En ese sentido, la mano de obra indígena continuó siendo la principal fuerza laboral en la mina, solo que no provenía del sistema de mita.

les permitía evadir tanto el pago del tributo como la asistencia a la mita²³.

Para hacer frente a este problema, el virrey Esquilache mandó a los corregidores que expulsasen a los indios forasteros de sus corregimientos. Esperaba que de esta manera a los indios no les quedase otra alternativa que regresar a sus tierras. Esta medida no era nueva, pocos años antes el virrey Montesclaros había dado una medida similar al ordenar a los corregidores que impidieran que los indios de otras regiones se establezcan en sus territorios. La medida no había tenido un efecto positivo, en gran parte, porque a los corregidores no les interesaba ponerla en práctica. Esquilache era consciente de que el éxito de la medida dependía de estos funcionarios y así lo hacía saber en su relación: "... lo cierto es que el brazo del virrey no es poderoso contra la negligencia y mala administración de los corregidores, y que si ellos trabajan moderadamente, no es invencible, ni aun dificultoso conseguir el fin que se pretende..." (Beltrán, 1921, pp. 177, 216-217)

En las ciudades, los indios que huían de sus pueblos entraban a trabajar como servidores domésticos, jornaleros y aprendices de maestros artesanos. La necesidad de mano de obra barata en la ciudad permitió que los indios se estableciesen en ella sin ser obligados a regresar a sus pueblos. En el caso de Lima, el mantenimiento de la ciudad hizo que el virrey, la audiencia y el cabildo estuviesen de acuerdo en proteger la permanencia de los indios otorgándoles a los que tenían más

23 La historiografía sobre la población indígena en general ha aceptado que los indios que migraban a las ciudades, aprendían a hablar español y trabajaban en oficios españoles buscaban ser identificados como mestizos, partiendo de la idea contemporánea que nadie quería ser identificado como indio. Sin embargo, en el periodo colonial, la realidad era más compleja, el buscar identificarse o no como indio dependía en gran parte del contexto y de la situación en que se encontraba la persona. En general, era mucho más probable que un indio que no mantenía vínculos con sus parientes y que no tenía tierras en su pueblo, es decir, cuya situación era mucho más precaria, buscase ser identificado como mestizo. Mientras que un indio artesano, rico o principal buscaría ser reconocido como indio, estatus que le otorgaba mayores derechos que si se identificaba como mestizo.

de diez años de residencia en Lima, el derecho a residir legalmente en la ciudad exonerados del cumplimiento de la mita. Fue más bien la Corona, a través de la real cédula del 23 de marzo de 1626, la que prohibió que se contratase indios sin comprobar primero si se trataba de un indio forastero (Quiroz, 1998, p. 10). La Corona buscaba que el número de los que huían no aumentara ante la demanda de mano de obra y que solo aquellos que ya habían obtenido legalmente ese estatus fuesen contratados²⁴.

Un siglo después de las reformas toledanas, el virrey Palata decidió atacar la raíz del problema aboliendo los beneficios otorgados a los forasteros. Como primer paso, mandó hacer un censo de la población indígena en todo el virreinato que le permitiese conocer la cantidad exacta de indios que vivía en el territorio para poder volver a tasar sus obligaciones de mita y tributo. En ese sentido, siguió el modelo de la visita general efectuada por el virrey Toledo; sin embargo, hizo una diferencia radical al señalar que las obligaciones también recaerían sobre los forasteros en sus lugares de residencia²⁵. El objetivo del virrey era terminar con la diferencia entre originarios y forasteros, pasando a regir las obligaciones de los indios no por su lugar de nacimiento, sino por su lugar de residencia (Cook, 1989, p. 143). De acuerdo con este proyecto, todos los indios sin excepción contribuirían con las obligaciones que les habían sido impuestas, solucionando de esta manera el problema del déficit de mano de obra y la menor recaudación de los tributos²⁶. Los esfuerzos del virrey no tuvieron resultados positivos; sin embargo, su gobierno marcó el

24 Un indio con permanencia legal en la ciudad o que buscaba ser reconocido como tal era feligrés de alguna de las parroquias y miembro de una o más cofradías. Por ese motivo, la mayoría de los indios, tanto de la élite como del común, al llegar a la ciudad, buscaban ingresar como cofrades, lo que les permitía además de continuar manteniendo su devoción, establecer relaciones con los indios residentes en la ciudad y, en particular, con los curas de la parroquia, los que en última instancia serían los llamados a confirmar su pertenencia a la comunidad.

25 En ese sentido, el virrey Palata recoge lo señalado por la real cédula de 1609.

26 Este cambio también suponía que los forasteros pasarían a tener derecho a las tierras en los lugares donde residían por contribuir con el pago del tributo.

intento de cambios radicales en la política indígena del virreinato, que los intereses creados impidieron poner en práctica.

Tributo y trabajo de los indios en la ciudad

En sus "Ordenanzas para indios" el virrey Toledo estableció que todos los indios varones entre 18 y 50 años y las indias viudas que eran cabeza de familia estaban obligados a pagar el tributo²⁷. El virrey consideraba que el bajo monto de lo que se recaudaba por el pago del tributo se debía en gran medida a la cantidad de indios que no estaban obligados a pagarlo por considerárseles parte de la élite curacal, por lo que dispuso que solo fueran exonerados de su pago el cacique principal y la segunda persona²⁸. En relación con el monto, dejó de ser individual para ser calculado sobre la base del número de miembros que cada grupo étnico tenía al momento de la visita general. La tasa, por lo tanto, quedó señalada en una cantidad fija conmutada en dinero que los indios debían pagar dos veces al año en junio y diciembre²⁹. El virrey señalaba que estos cambios serían beneficiosos para los indios, porque sabrían exactamente lo que tenían que pagar al corregidor y no serían engañados por sus caciques.

Pero más allá de que estuviese realmente pensando en el beneficio de los indios, el virrey buscaba solucionar otros problemas. Las quejas de los españoles que no accedían a la mano de obra mitaya crecían cada día y los indios que voluntariamente se alquilaban para trabajar para ellos eran una minoría. El pago del tributo en dinero

27 Ordenanzas del virrey don Francisco de Toledo. Copia del 14 de julio de 1604, Biblioteca Nacional del Perú (en adelante BNP), B511. Un estudio que aborda el tema del tributo es el de Contreras (2010).

28 Algunos grupos indígenas fueron exceptuados del pago del tributo y de la asistencia a la mita debido a servicios especiales que habían brindado a los españoles en el periodo de la conquista. Los cañarís, antiguos soldados de la guardia del inca, fueron uno de esos grupos. La administración española les reconoció su importante colaboración en la derrota inca (Beltrán, 1921, pp. 239-240).

29 En la breve relación de la Ciudad de los Reyes, escrita al parecer en esta época, el autor señala que los indios tributan en plata, ropa y comida (Jiménez, 1965, p. 154).

debía solucionar este problema al obligar a los indios a tener que alquilarse para obtener el dinero necesario para el pago del tributo. El abastecimiento de las ciudades fue otra de las preocupaciones permanentes que el pago del tributo en moneda debía solucionar. La necesidad que tenían los indios de conseguir la moneda aseguraría que acudieran a los mercados a vender los productos requeridos por la población de las ciudades. Por eso, estaba establecido que los indios podían comerciar libremente sus productos en los mercados y plazas de las ciudades y villas (Ley XII, título I, libro VI de la Recopilación de Indias citada en Ots Capdequi, 1965, p. 176). En Lima y su comarca, la población indígena desde muy temprano contribuyó con el abastecimiento de la urbe llevando a vender productos a las plazas de la ciudad. Con el paso del tiempo y el incremento de los forasteros en los valles fue cada vez mayor la dependencia de la ciudad con respecto a la producción de su comarca y de las regiones cercanas, sobre todo de las pequeñas parcelas, muchas de ellas en manos de indígenas. Esta situación hizo que las autoridades no llevaran a la práctica la disposición de devolver los indios a sus pueblos o reducirlos en el Cercado.

Los cambios señalados para el pago del tributo no fueron considerados positivos por todos. Los que se oponían al cambio señalaban que el tributo en especie aseguraba el abastecimiento de las ciudades y villas, mientras que el pago en moneda dejaba en libertad a los indios para vender sus productos cuando lo considerasen necesario. Esta situación en tiempos de carestía se convertía en un grave problema para quienes dependían de los productos producidos por los indios. Ese fue probablemente el motivo por el cual el virrey Esquilache señaló su desacuerdo con la medida:

... la razón que movió para hacer esta conmutación tiene muy poca sustancia, porque si alegaren que en aquel tiempo ya no se cogían en su provincia las especies en que se tasaron al principio, es casi sin duda que el lugar de éstas se subderrogaron otras; y para que en ellas trabajasen como convenía era necesario que los tasaran de nuevo en estas segundas y no en plata. (Beltrán, 1921, pp. 241-242)

Con respecto a los indios establecidos en las ciudades, no todos dejaron de contribuir con el pago del tributo. En el caso limeño, un número no determinado de los que residían en la ciudad declararon en diversas circunstancias pagar el tributo, aun cuando estaban legalmente exonerados de su pago. Al parecer, el continuar cumpliendo con sus obligaciones fiscales les permitía seguir siendo considerados parte de sus comunidades y lea aseguraba mantener sus derechos en sus pueblos, en especial, sobre sus parcelas de tierra. En ese sentido, el abandono de los pueblos no respondió necesariamente a una búsqueda de evadir el pago del tributo ni significó la ruptura con sus comunidades. Al parecer, los indios con recursos y parientes en sus pueblos migraron a las urbes más cercanas y buscaron mantener lazos con sus comunidades, a través del tributo, obligación cuyo significado habría ido variando hasta convertirla en el pago que otorga el derecho a disponer de tierras, como parece haber sido entendida por muchos grupos indígenas que se opusieron a su derogación en el contexto de la vigencia de la constitución liberal y de los inicios del periodo republicano.

El virrey Esquilache también dio disposiciones sobre el pago del tributo, pero circunscritas al ámbito limeño. A diferencia de sus antecesores, decidió priorizar el problema de la escasa recaudación del tributo empezando por una visita a la comarca limeña. Los oficiales reales debían empadronar a los indios para poder señalar, de acuerdo con el tamaño de la población, el monto que debían tributar. La información de la visita determinó que los indios que vivían en la comarca limeña no eran yanaconas, sino indios que vivían fuera de sus pueblos, pero que pagaban tributo a sus caciques. Lo que estos indios no hacían era cumplir la obligación de asistir a la mita. La información obtenida llevó al virrey a responsabilizar a los caciques por el escaso número de mitayos y de ser los culpables de haber “destruido las reducciones” (Beltrán, 1921, pp. 237-238).

Los trabajadores indígenas

El establecimiento de mitayos solo proporcionaba mano de obra indígena a un reducido sector de los españoles. En especial, a los encomenderos y a aquellos dedicados a empresas consideradas rentables para el estado colonial. Por su parte, los yanaconas estaban destinados básicamente al sector agrícola. Los españoles que no habían sido favorecidos con estas instituciones continuaron reclamando el acceso a la mano de obra indígena.

Como se vio líneas arriba, para solucionar este problema el virrey Toledo había tasado parte del tributo en moneda para obligar a los indios a salir de sus pueblos y alquilarse como mano de obra. Con la autorización de sus autoridades, los indios podían salir de sus pueblos a trabajar en las haciendas, villas y ciudades cercanas. La variedad de trabajos que los indios jornaleros podían realizar era muy amplia y coincidía con los requerimientos y características del lugar. La ley especificaba que el trabajo de los jornaleros era voluntario. Los indios no podían ser obligados bajo ningún punto a servir a los españoles. Ni siquiera aquellos que hubiesen cometido un delito podrían ser obligados a prestar servicios a particulares como castigo. Solo se permitió que pudieran ser condenados a trabajar para los conventos y la republica (Leyes V, tit. XII, lib. VI y X, tit. VIII, lib. VII citadas en Ots Capdequi, 1965, p. 180).

Estas disposiciones, sin embargo, contradecían la ley I, título XII, libro VI, recogida en la recopilación que señala que los indios debían ser obligados a trabajar:

ordenamos que en todas nuestras Indias se introduzca, observe y guarde que los indios se lleven y salgan a las plazas y lugares públicos acostumbrados para esto, donde con más comodidad suya pudieran ir, sin vejación ni molestia, mas que obligarlos que vayan a trabajar... por días o por semanas, y ellos vayan con quien quisieren y por el tiempo que les pareciere...".

La ley señalaba que se debía velar para que el trabajo no fuera excesivo y para que se les pague en su propia mano para evitar que sean engañados por sus caciques. De acuerdo con la ley, los únicos exceptuados serían los indios labradores, sea de tierras propias o ajenas, y los especializados en algún oficio³⁰.

En 1576, el virrey Toledo fijó el jornal de indios en 1 1/2 tomines más comida, lo que aumentó en 1/2 tomin el monto de lo que se les solía pagar. Los encomenderos y no encomenderos consideraron esto un fuerte agravio a sus intereses y protestaron por la medida ante el cabildo y el virrey, pero este último no cambió de parecer (Quiroz, 1998, p. 9). Los indios contratados para trabajar en las chacras y huertas recibirían cada mes un peso y lo restante en especie. El pago en especie se tasó en media fanega de maíz para su comida y tierras para sembrar (Título XXIX de las Ordenanzas para indios dadas por el virrey Toledo, Lorente, 1867, p. 110). En la recopilación de las leyes de Indias se precisa la prohibición de que se les pague su jornal en chicha, vino, miel, hierba o forraje. Los que entraban a trabajar en el servicio doméstico estaban obligados a firmar un contrato de trabajo ante un notario, en el que debía constar las tareas que se comprometía a realizar, así como sus derechos, incluido el pago por sus servicios. En la Ley LVII, título XVI de la Recopilación de Indias se establece el pago que deben recibir los indios que trabajan en el servicio doméstico en las ciudades. El monto fue establecido de acuerdo con la edad. Los mayores de 18 años recibirían 16 pesos al año, los mayores de 12 y menores de 18 años, 12 pesos anuales, y los niños y niñas menores de esa edad un vestido al año (Ots Capdequi, 1965, pp. 89, 99-100). El tiempo máximo que el contrato podía durar era de un año y podía ser renovado si ambas partes estaban de acuerdo. Esta medida se estableció para impedir que los indios sufrieran abusos de sus patrones. Los indios que buscaban trabajo en los puertos debían ser mayores

30 Ley II, tit. XII, lib. VI (citada en Ots Capdequi, 1965, pp. 177-178). Lo interesante es que la ley incluye "a los españoles vagabundos ociosos, y los mestizos, negros, mulatos y zambaigos libres, que no tengan otra ocupación y oficio...". Los indios labradores y artesanos al trabajar en favor de la república terminaban ubicándose en una posición social mejor que el resto de los grupos que no tenían ocupación ni oficio.

de 18 años para poder trabajar como cargadores. Estaban encargados de descargar los barcos y trasladar las cargas hasta un máximo de media legua de distancia, siempre que las cargas no excedieran las dos arrobas (Ley VII, tit. XIII, lib. VI, Ley XI, Ley XII, Ley XIII, tit. XII, lib. VI y tit. XIII, lib. IV citadas en Ots Capdequi, 1965, pp. 178, 179). El trabajo de los niños no estaba prohibido y con autorización de sus padres, estos podrían trabajar por un jornal. En las áreas rurales podían trabajar como pastores o ayudar en los obrajes siempre que el trabajo no fuese pesado y lo hicieran de forma voluntaria (Ley X, tit. XIII, lib. VI citada en Ots Capdequi, 1965, p. 180). En las ciudades, podían trabajar como servidores domésticos y como aprendices en los talleres de los maestros artesanos. El buen tratamiento de los indios y la enseñanza de la doctrina también fueron normados en el caso de los jornaleros. La legislación establecía que no se les podía privar de asistir a misa, más bien, el patrón debía preocuparse de que aprendiesen la doctrina. El cuidado en las enfermedades también debía correr por cuenta del patrón (Leyes XXI, XXII y XXIII. tit. XIII, lib. VI citadas en Ots Capdequi, 1965, p. 179).

Las mujeres al estar legalmente exoneradas de la mita solo debían trabajar para los españoles de manera voluntaria. Las casadas, con autorización de sus esposos, y las solteras y las niñas, con la de sus padres. En las ciudades y villas, las mujeres de toda edad trabajaban principalmente en el servicio doméstico. La legislación muestra la preocupación que existía por el trato que debían recibir de sus patronos. Felipe III, en una real cédula, mandaba que las indias casadas solo trabajen para un español si en la misma casa servía también su marido, de lo contrario quedaba prohibido que pasaran la noche en casa de su patrón (Ots Capdequi, 1965, pp. 89, 99-100).

Luego de la conquista del Tahuantinsuyo, los conquistadores españoles, en calidad de vencedores, buscaron organizar el territorio conquistado y su población en función de sus intereses e imponer su modo de vida y sus valores como los socialmente válidos. En el proceso de construcción de la sociedad colonial, los indígenas no

fueron simples receptores y, a pesar de su condición de vencidos, participaron activamente en este proceso.

Referencias bibliográficas

- Beltrán y Rózpidé, R. (1921). *Colección de las memorias o relaciones que escribieron los virreyes del Perú acerca del estado en el que dejaban las cosas generales del reino*. Madrid: Biblioteca de Historia Hispanoamericana.
- Brading, D. A. (1991). *Orbe indiano: de la monarquía católica a la república criolla, 1492-1867*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Büschges, C. (1997). Las leyes del honor: honor y estratificación social en el distrito de la Audiencia de Quito. *Revista de Indias*, 57 (209), 55-84.
- Cobo, Bernabé, S. J. (1964). *Historia del Nuevo Mundo*. Madrid: Atlas. Biblioteca de Autores Españoles.
- Contreras, C. (2010). *Compendio de historia económica del Perú (t. II). Economía del periodo colonial temprano*. Lima: Banco Central de Reserva del Perú.
- Cook, N. D. (1968). *Padrón de indios de 1613*. Lima: Seminario de Historia Rural Andina.
- Cook, N. D. (1989). Padrones de migración indígena en el virreinato del Perú: mitayos, mingas y forasteros. *Histórica*, XIII (2), 125-152.
- Fernández, D., Lévano, D. y Montoya, K. (Eds.). (2017). *Cofradías en el Perú y en otros ámbitos del mundo hispánico, siglos XVI-XIX*. Lima: Conferencia Episcopal Peruana, Comisión Episcopal de Liturgia del Perú.
- Fernández, M. (1995). *Poder y sociedad en la España del quinientos*. Madrid: Alianza Universidad.
- Flores Galindo, A. (1976). *Túpac Amaru II 1780: Sociedad colonial y sublevaciones populares*. Lima: Retablo de Papel.
- Flores Galindo, A. (1983). Los rostros de la plebe. *Revista Andina* (2), 315-352.
- Flores Galindo, A. (1984). Debate en torno a "Los rostros de la plebe". *Revista Andina* (1), 57-60.

- García, B. (1987). *Los pueblos de la sierra. El poder y el espacio entre los indios del norte de Puebla hasta 1700*. México: El Colegio de México.
- Gibson, C. (1991). *Los aztecas bajo el dominio español 1519-1810*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gonzales, G. (1995). *La consideración jurídica del indio como persona en la Colonia (siglo XVI)* (Tesis para optar el grado de magister en derecho civil). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Gonzales, G. (1996). La miserabilidad del indio en el siglo XVI. *THEMIS, Revista de Derecho* (34), 295-296.
- Haslip-Viera, G. (1993). La clase baja. En L. S. Hoberman y S. M. Socolow, *Ciudades y sociedad en Latinoamérica colonial*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Konetzke, R. *América Latina II. La época colonial*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Lange, F. (1992). Las élites en América española. Actitudes y mentalidades. *Boletín Americanista* (42-43), 123-139.
- Lockhart, J. (1982). *El mundo hispanoperuano, 1532-1560*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lorente, S. (1867-1872). *Relaciones de los virreyes y audiencias que han gobernado el Perú publicadas de orden superior* (3. t.). Lima, Madrid: Imprenta del Estado, Imprenta de Rivadeneyra.
- Málaga Medina, A. (1974). Las reducciones en el Perú (1532-1600). *Anuario de Estudios Americanos* (31), 819-842.
- Mannarelli, M. E. (1990). Sexualidad y desigualdades genéricas en el Perú del siglo XVI. *Allpanchis* 1 (35/36), 225-248.
- Matienzo, J. de. (1967). *Gobierno del Perú (1567)*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Menegus, M. (1994). *Del señorío indígena a la república de indios. El caso de Toluca, 1500-1600*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Monsalve, M. (2003). Curacas pleitistas y curas abusivos: Conflicto, prestigio y poder en los andes coloniales, siglo XVII. En D. Cahil y B. Tovías (Eds.), *Élites indígenas en los Andes: Nobles, indígenas y cabildantes bajo el yugo colonial*. Quito: Abya-Yala.

- Mumford, J. (2012). *Vertical Empire. The General Resettlement of Indians in the Colonial Andes*. Durham: Duke University Press.
- O'Phelan, S. (1988). *Un siglo de rebeliones anticoloniales, Perú y Bolivia 1700-1783*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
- Ots Capdequi, J. M. (1965). *El Estado español en las Indias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quiroz Chueca, F. (1995). *Gremios, razas y libertad de industria en Lima colonial*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Quiroz Chueca, F. (1998). *Artesanos y manufactureros en Lima colonial* (Tesis para optar el grado de maestría con mención en historia económica). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Rosas Lauro, C. (2002). La imagen de los incas en la Ilustración peruana del siglo XVIII pp.1033-1051. En R. Varón y J. Flores (Eds.), *El hombre y los Andes. Homenaje a Franklin Pease* (t. 1). Lima: Pontificia Universidad Católica Fondo editorial, Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Rostworowski de Diez Canseco, M. (1995). Visión andina prehispánica de los géneros. En M. Barrig y N. Henríquez (Comps.), *Otras pieles. Género, historia y cultura*. Lima: Pontificia Universidad Católica Fondo Editorial.
- Ruigómez Gómez, C. (1988). *Una política indigenista de los Habsburgo: el Protector de Indios en el Perú*. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica.
- Saito, A. y Rosas Lauro, C. (Eds.). (2017). *Reducciones. La concentración forzada de las poblaciones indígenas en el Virreinato del Perú*. Lima, Osaka: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica, Museo de Etnología de Osaka.
- Sepúlveda, J. G. de. (1979). *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Spalding, K. (1974). *De indio a campesino. Cambios en la estructura social del Perú colonial*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Szeminski, J. (1984). *La utopía tupamarista*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Torres Saldamando, E. (1967). *Apuntes históricos sobre las encomiendas en el Perú*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Vergara Ormeño, T. ((1990). La consolidación del dominio colonial sobre la población indígena: las reducciones. *Boletín del Instituto Riva-Agüero* (17), 311-324.
- Vergara Ormeño, T. (2018). *The Copacabana Indigenous Elite: Formation, Identity and Negotiations* (Lima, 1590-1767) (Tesis para optar el grado de doctor en Historia). University of Connecticut, Estados Unidos.
- Walker, C. (1995). Voces discordantes: discursos alternativos sobre el indio a fines de la colonia. En *Entre la retórica y la insurgencia: Las ideas y los movimientos sociales en los Andes, siglo XVIII*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
- Walker, C. (1999). *De Túpac Amaru a Gamarra: Cuzco y la formación del Perú republicano, 1780-1840*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
- Zavala, S. (1963). *La defensa de los derechos del hombre en América Latina (siglos XVI-XVIII)*. Casterman: Unesco.
- Zulawski, A. (1990). Social differentiation, gender, and ethnicity: Urban Indian Woman in Colonial Bolivia, 1640-1725. *Latin American Research Review*, XXV (2), 93-113.
- Zuloaga, M. (2012). *La conquista negociada: guarangas, autoridades locales e imperio en Huaylas, Perú (1532-1610)*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Instituto Francés de Estudios Andinos.

RESEÑA 1

COSAMALÓN, Jesús. *El juego de las apariencias. La alquimia de los mestizajes y las jerarquías sociales en Lima, siglo XIX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos; Ciudad de México: El Colegio de México, 2017, 430 p.

El racismo, un problema latente en nuestro país, ha construido expectativas sociales y culturales que se han adherido con el pasar del tiempo al imaginario popular. Fue así que se creó una división inconsciente de la sociedad, en la cual las clases de poder –en su mayoría, blancas– comenzaron a subyugar a los grupos populares del país a partir de un conjunto de características sociales, económicas y fisionómicas. No obstante, el proyecto liberal de la causa independentista que perseguía condiciones de igualdad propuso el ascenso social como una realidad a la que todos podrían acceder, lo que causó revuelo entre las élites y grupos de poder.

De este modo, el progreso social se comprendió como la mimetización y emulación de las costumbres de las clases altas por parte de los estratos populares, debido al inminente mestizaje de la Lima del XIX, que hacía difícil esclarecer diferencias notorias entre blancos, indígenas y negros. Este nuevo tipo de ascenso en las jerarquías sociales de una Lima que entendió que era necesario crear límites claros entre los grupos raciales para mantener la primacía de un grupo de poder es precisamente el proceso que estudia Jesús Cosamalón en su libro.

El autor expone el juego de las apariencias y su interés por la plebe urbana, marginada por la historiografía peruana del siglo pasado, y

aborda no solo la discriminación de la que fue víctima, sino que enfatiza su desempeño comercial y social para demostrar su injerencia relevante y variada en la Lima decimonónica. A partir de la propuesta de una posible igualdad entre todos los peruanos luego de la independencia y de la guerra del Pacífico, explica cómo las clases de poder usaron la raza para separarse de los grupos populares y mantener su hegemonía. Estudia el censo de 1860 para tratar variables en conjunto y contextualizar el orden jerárquico que se venía construyendo desde años previos a la caída del virreinato. Esclarece la naciente contraposición entre los grupos negros y blancos a partir de sus trabajos o viviendas, y muestra una nueva clasificación social basada en los ingresos. Otro factor que toma en cuenta para el ordenamiento social es la ya mencionada mejora de la raza a través del matrimonio, práctica virreinal heredada que concebía el blanqueamiento o ennegrecimiento de la persona según la condición del futuro cónyuge.

El acercamiento a la sociedad limeña decimonónica, a través del censo de 1860, permite un conocimiento amplio de las características de sus habitantes debido a las variables que trató este padrón, como la filiación racial de la persona, la actividad económica a la que se dedicaba, su estado civil y su tipo de vivienda. Asimismo, hace comparaciones con otros censos, por ejemplo, el del siglo XX, para demostrar cuánto cambiaron con el pasar de los años las variables que llevaron a consolidar el concepto “blanco-rico, negro-pobre”. El uso de cuadros estadísticos para ordenar las variables del censo resulta valioso, pues muestra, por ejemplo, que la migración en gran proporción no es un fenómeno exclusivo del siglo pasado.

El planteamiento de Cosamalón explica la carga peyorativa sobre las personas no blancas, debido a que se les relacionaba con trabajos poco remunerados, usualmente eran analfabetas y, en consecuencia, vivían en lugares pobres. Por antítesis, se constituyó el grupo de los blancos, que gozaban de estabilidad económica, tenían una buena vivienda y trabajo profesionalizado gracias a su nivel educativo. El autor considera a estos grupos opuestos (de blancos, negros e indios) como parte de una sociedad de contrastes y diferencias culturales en

la que convivían inevitablemente, pero se separaban por los estilos de vida que llevaban de acuerdo con sus posibilidades económicas y los trabajos que su formación intelectual les permitía acceder. Es así que se “fingía” ser blanco para avanzar en la escala social, lo cual exigía un desprendimiento radical de todo lo que pudiera asociarse a los grupos populares y mal vistos.

Se entiende, así, el juego de apariencias que plantea el autor; se podía dejar de ser considerado parte de un grupo racial por el incremento de las posibilidades económicas. El libro nos abre puertas a la comprensión del progreso social fundamentado en el blanqueamiento a través de la mejora de la condición económica; es decir, ya no solo por matrimonios con personas de “mejor raza”, sino por la fortuna que el cónyuge pudiese tener. El color de la piel pasó de ser el principal componente distintivo y clasificatorio de la sociedad peruana, y para valorar a la persona dentro de la escala social se agregó el elemento económico que compone hoy la raza, como constructo social. De este modo, se entiende cómo ha convergido en nuestra sociedad la mimetización entre lo económico y el color de la piel junto con la valoración de la riqueza y pobreza, pero, sobre todo, la importancia de la apariencia y no hacer evidentes los rasgos del grupo que se intenta dejar de lado.

El libro es valioso para entender las jerarquías vigentes en el país, en el que se ha procurado una difícil alteración del orden social para mantener hegemonías y proteger poderes mediante requerimientos cambiantes y exclusivos, que refuerzan estereotipos y divisiones profundas que podemos rastrear desde los años nacientes de nuestro país.

Mariana Cruz Fonseca

RESEÑA 2

ZAPATA, Antonio. *Pensando a la derecha*.

Lima: Editorial Planeta, 2016, 208 p.

Benedetto Croce, historiador italiano de inicios del siglo XX, inmortalizó la frase “toda historia es historia contemporánea”. Se refería, indudablemente, a que todo quehacer histórico revela los pensamientos y formas de ver el mundo que se poseen en la actualidad. Sin embargo, en ocasiones, por extraño que pueda parecer al lector común, las investigaciones históricas se realizan con un propósito literalmente actual, que responden a una coyuntura del momento. Ese es, justamente, el encargo que propuso la Editorial Planeta a personalidades conocidas por sus posiciones políticas y trayectoria ensayística; uno de esos encargos fue para el historiador Antonio Zapata.

El libro *Pensando a la derecha* forma parte de esta línea de ensayos históricos sobre el desenvolvimiento de los partidos políticos en la parte final de la vida republicana del Perú. Con una redacción clara y sencilla, este libro recorre la historia de las derechas. Aunque la dicotomía derecha-izquierda ha perdido poder explicativo en los últimos años, Zapata sigue la concepción del politólogo Norberto Bobbio, que se basa en las nociones de igualdad y libertad. La derecha, en este marco, sería aquella que considera la desigualdad como un postulado natural, que incentiva la energía creadora del ser humano y permitiría a los más esforzados obtener más beneficios. Dentro de esa tradición, existen quienes postulan un sistema político

autoritario y los que son libertarios. Esa división da como resultado los tradicionales campos de derecha e izquierda democrática, cuando son libertarios, y dictatoriales, cuando son autoritarios. A partir de esta esquematización, el autor reconoce tres grandes tradiciones nacionales: la derecha intelectual o tecnocrática, la derecha clientelista y aquella que a grandes rasgos representa el APRA. El autor en esta división responde claramente a su objetivo de corto plazo; muchos podrían objetar que el APRA no responde simplemente a “la historia de un zigzag”, pero conviene quitarle esa responsabilidad al autor del libro, en tanto que su propósito es mostrar al lector del amplio público no tanto las tradiciones reales de las derechas históricas, sino el pasado histórico de lo que hoy entendemos por partidos de derecha.

Ante las elecciones del 2016, el APRA, el fujimorismo, PPK y Alianza para el Progreso representaban partidos de derecha todos con iguales posibilidades –en teoría– de ganar la presidencia; por tal razón, este autor no tiene reparos en ponerlos juntos. Al hacerlo, pretende mostrar –y a veces construir–, además, una historia de sus trayectorias de la forma más objetiva posible. Se puede argumentar que si la objetividad es un sueño, tanto más lo es para un autor izquierdista que escribe sobre las derechas. Así, aquel que desee subrayar la subjetividad del texto, la va a encontrar, pero eso no es culpa del autor ni de su falta de objetividad. Su intención narrativa: pensar a las derechas, implica necesariamente juicios y balances. No obstante, el autor cumple uno de sus objetivos, que es pasar del relato del desenvolvimiento de las ideas políticas en la arena del poder a la formulación de tesis sobre su desarrollo en el país. En el relato fiel a la historia de las derechas se encuentra su logro de la objetividad histórica, no se escoden datos, no se obvian asuntos, todo se pondera: lo bueno, lo malo y lo feo, como reza el título del wéstern.

Como efecto secundario, este ensayo permite el acercamiento comprensivo a una historia de la formación de las ideas sobre el devenir político del país, que conecta al lector con la historia política del siglo XX. Los procesos y fenómenos históricos, como la aparición de movimientos políticos de afirmación transcontinental, los efectos que las

Guerras Mundiales tuvieron en la política peruana, el desarrollo de las dictaduras militares, la aparición y la lucha contra Sendero Luminoso y la transformación de la economía peruana son tratados transversalmente en las tres partes de este libro dedicadas a la trayectoria de una tradición política específica. Así, la siempre difícil tarea de acercarse a la historia política y a las ideas políticas parece suavizarse mediante el recurso de la narración histórica, bien fundamentada, que nos revela las alianzas, las traiciones y los cambios de bando y de parecer como aspectos fundamentales del recorrido de los partidos políticos enfrentados actualmente. *Pensando a la derecha* es una buena opción para que la necesaria reflexión sobre la historia de los partidos políticos de nuestra etapa republicana se libere de las más obvias trabas ideológicas. La síntesis que ofrece este libro le permite al lector reconocer los cambios, permanencias y comportamientos de las derechas nacionales; el autor contribuye a su conocimiento y, sobretodo, a pensar en las derechas.

Confiado en que el lector leerá este libro, le ofrezco una recomendación final: trate, por un momento, de imaginarse la política en el Perú como quisiera que hubiera sido y, cuando lo haya hecho, pregúntese por qué no fue así. Esa sola pregunta invitará a la lectura, de tal manera que cuando hable de política –uno de los temas prohibidos en la mesa– no solo tendrá respuestas, sino que abundará en preguntas. No es necesario que comparta la posición del autor para reconocer esa realidad. En un país tan polarizado y en un mundo cuyas respuestas políticas están cada vez menos consensuadas y guiadas por la radicalidad y la intolerancia, pensar sobre la trayectoria de las ideas políticas y problematizar nuestra historia política se convierte en una obligación apremiante. Por ese motivo, este texto para pensar sobre la política peruana es un magnífico comienzo.

Enmanuel Montalvo Salcedo

