

## **Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2015**

### **“Bases para el estudio de la educación indígena en el Perú”**

**Renata Meyer y Luis Millones**

#### 1) Evangelización o la educación para la salvación de las almas:

El año de 1492 es crucial para la Península Ibérica. No solo es importante por el viaje de Colón y las consecuencias para el Nuevo Mundo, lo es también por la decisión del gobierno de Castilla de expulsar a los judíos y obligar a los musulmanes, residentes en España, a convertirse en cristianos. De esta forma, la religión hacía evidente su perfil político asumiendo el protagonismo en las normas de comportamiento que se esperaban en todos los miembros de la sociedad.

Este cristianismo militante tomó por completo todo aspecto del proceso educativo que por encima de la transmisión de conocimientos asumía como fin último de esta vida, la aceptación de ser tránsito hacia la existencia verdadera que para los cristianos culminaba necesariamente en el Paraíso. La desviación de este camino tenía espacios de castigo en el más allá, a los que estaban condenados quienes, por cualquier razón, no habían dado el primer paso de ingreso a ser creyentes: el bautismo.

Lo dicho condenaba a todos los antepasados de los recién descubiertos en América, y para los que recibieron desconcertados a las primeras naves europeas existía la opción de una conversión y bautismo inmediato, que abriría las puertas de la salvación de sus almas.

En virtud del Concordato entre la Santa Sede y los Reyes Católicos, la evangelización de los nuevos vasallos legalizaba la repartición de las tierras americanas entre Portugal y España. De esa manera, se entregó a la Iglesia las normas y el contenido de la educación de los indígenas americanos.

El Perú como tierra misional dio a los dominicos la ventaja de suceder a la experiencia mesoamericana. Los obispados de México, Tlaxcala y Oaxaca inclinaron la balanza en favor de la fundación de monasterios con pocos sacerdotes contra la propuesta de hacerlo con treinta religiosos en cada uno de ellos, como se dijo en el Capítulo Provincial de México el 24 de agosto de 1535. El razonamiento fue concluyente, al ser menos, los misioneros podrían “convivir con los indígenas para combatir sus costumbres paganas, instruirlos en la religión, administrarles los sacramentos y ayudarles a bien morir” (Medina Escudero 1988: 164). Consecuentemente, Perú va a continuar esa política, cuando el convento de Lima en su Segundo Capítulo Provincial (1° de julio de 1548) “van a ser destinados 26 religiosos... [Irán] de dos en dos a la evangelización de una extensa zona” (op. cit. 165).

El plan trazado tenía un objetivo preferencial: los niños indígenas. Resultaba claro que las personas que habían cruzado la infancia (en tiempos en que la vida de los indígenas no duraba fácilmente más allá de los cuarenta años) entre los indígenas se les haría difícil aceptar las propuestas de conducta e ideología cristianas.

Con esto en mente se decidió que las escuelas, nacidas a la sombra de los conventos, tuvieran cuatro funciones: 1) Enseñar a leer, escribir y contar; 2) Enseñarles las verdades de la fe en las cartillas que utilizaban para aprender a leer; 3) alentar a los infantes para que fueran los evangelizadores de sus propias familias, de modo que “al volver a sus casas enseñarían a sus mayores lo aprendido en la escuela”. Habían dos ventajas adicionales para el clero: los niños podían denunciar (aun sin entender el peligro que llevaban a sus hogares) la conducta de sus padres o parientes, exponiéndolos a la variada gama de sanciones. Una segunda ventaja llegaría con la fluidez con que el estudiante manejaría el español y podría a su vez actuar como traductor o instructor en favor de los doctrineros (op.cit. 167).

Los dominicos no son la única orden religiosa que llega al Perú, pero es la primera si recordamos que el RP Vicente Valverde acompañó a Francisco Pizarro y fue parte importante en la captura de Atahualpa, por lo que constituye él y su orden, un buen ejemplo de la propuesta educativa que llega a Sudamérica.

Pero, existe una circunstancia que diferencia los primeros pasos evangelizadores de México y Perú, es el desencuentro de los conquistadores en territorio andino. Es necesario recordar que el tránsito del poder de los encomenderos al gobierno colonial de virreyes y oidores, fue posible en México, sin mayores derramamientos de sangre. En estas tierras, las “guerras civiles” convirtieron al Perú en un campo de batalla que empezó con el asesinato de Pizarro en 1541 y recién se acalla con la llegada del Virrey Toledo en 1569. Puramente este período la corona española no logró establecer un control político y administrativo del virreinato como parte de un proceso que permitiese el desarrollo de sus instituciones coloniales. La educación fue una de ellas, especialmente en lo que se refiere a la población que no era de origen europeo.

Conviene tener en cuenta que el tema misional recayó de manera específica en manos de las órdenes religiosas, mientras que el clero secular se concentró en las zonas urbanas, espacio de comercio y control político que mantuvo el gobierno español, una vez que logró controlar a los conquistadores y sus descendientes. En términos de evangelización, otras órdenes religiosas siguieron a los primeros dominicos: los agustinos que se establecieron en la sierra y costa norte; los franciscanos en la sierra central y los mercedarios que tomaron el extremo norte del Perú y lo que hoy es la república de Ecuador, prolongando su ascendiente hacia el borde de la Amazonía.

Los jesuitas llegaron en 1568 y su labor misional, fruto de su origen en el Concilio de Trento, se hizo sentir muy pronto, con el apoyo del virrey Toledo. “La Orden se fue instalando en los principales centros de presencia española dentro del espacio meridional del virreinato. Los cinco colegios coincidían con los grandes centros urbanos de importancia continental (Lima y Potosí) y regional (Cuzco, Arequipa y

La Paz), por tener funciones económicas y administrativas a la vez que civiles y eclesiásticas” (Maldavsky 2013:38).

El control que ejerció la orden en el Cercado de Lima fue muy importante para su estrategia política, allí se asentaba la población indígena que proveía a la capital del virreinato de servicios y productos agrícolas. Fue asimismo el lugar propicio para el aprendizaje de lenguas aborígenes. Lo dicho nos da un indicio de la perspectiva de esta orden especialmente en lo que difiere de las anteriores. En lugar de abrir espacios en territorios nuevos, los jesuitas prefieren concentrar sus esfuerzos en indígenas ya convertidos. Los propósitos y alcances de esta fórmula de predicación fueron explicados cuidadosamente en *de Procuranda Indorum Salute* del provincial José de Acosta, publicado en 1588, donde se resume la relación misionero-proceso de conversión–indígena americano (Acosta 1952). En el texto se pone en evidencia los errores más frecuentes en el manejo de la labor misional y las fórmulas para corregirlas. Más allá de un manual para párrocos, el texto despliega la enorme experiencia de Acosta en el territorio americano al que conocía no solo como predicador o funcionario religioso sino también como naturalista. Interés que demostraron los jesuitas, recogiendo los conocimientos de los indígenas acerca de la fauna y flora que los rodeaba. A este material que Acosta dio forma de libro en otro tratado de enorme importancia: *Historia natural y moral de las Indias* (Acosta 2008).

## 2) Evangelización para ser vasallo del Rey y parte del imperio

La fundación de Lima en 1535 no hizo perder importancia al Cuzco, siguió siendo su centro simbólico y zona de mayor concentración indígena, al que convergían desde los caminos de control político, económico y social del antiguo Tawantinsuyu, perdurando incluso hasta las vías de peregrinación religiosa. Así lo entendió Toledo, que se estableció allí para reorganizar la economía y administración colonial. Sin el control del Cuzco y del flujo de trabajadores que necesitaba Potosí y sus minas de plata, la Ciudad de los Reyes seguiría siendo ajena al potencial que le daba la mano de obra indígena.

Había además urgencias políticas, en la lucha por la mascapaicha, borla que simbolizaba el gobierno de los incas, la nobleza imperial estaba dividida, lo que favoreció a la hueste de Pizarro, pero la facción derrotada no había desaparecido. Estaba refugiada en Vilcabamba, al este del Cuzco en lugar de difícil acceso, desde el que todavía inquietaba a la inestable soberanía española. Quienes habían apoyado a los europeos, aun en el rol de nobleza subyugada, mantenía prestigio y poder sobre los hatun runa o población que había sido parte de su imperio. A su vez, para la administración española, dicha nobleza resultaba de capital importancia, en primer lugar porque la mediación con el capital humano y su fuerza de trabajo era imposible hasta que se lograra el conocimiento de las lenguas y características sociales de los nuevos vasallos. Para alcanzar tales objetivos era necesario que, al menos, un sector de los europeos adquiriera tales habilidades, pero en los primeros siglos de la Colonia, no había un número suficiente que tuviera la capacidad de hacerlo. Quedaba como único recurso fortalecer la lealtad de los nobles incaicos protegiendo sus recursos y educando a sus hijos para que, desde su niñez, fueran los dirigentes necesarios para el control del estado español.

Pero en cuarenta años que habían transcurrido desde que arribaran los barcos hispanos hasta los años setenta del XVI, en la inmensidad del espacio andino, las sucesivas batallas, alianzas, traiciones, triunfos, derrotas, matanzas y migraciones forzadas y epidemias, habían transformado el mapa social y político de lo que fuera el imperio incaico. Los antiguos reinos, confederaciones y comunidades libres que lo formaban, estaban en un proceso cuya confusión se aceleraba con las primeras medidas del reparto del botín en encomiendas, realizado por los primeros gobernantes europeos. El resultado fue que el control de la población por sus líderes indígenas, que en quechua se llamaban curacas, cambió muchas veces, no solo porque se extinguieron las familias en el poder, sino porque surgieron nuevos dirigentes, al calor de una más conveniente adaptación a la naciente situación colonial. Estos “caciques”, como los llamaron los españoles, tomando una voz del Caribe, también eran parte de la mediación necesitada, cualquiera que hubiese sido la forma en que llegaron al poder.

El surgimiento de esta nueva élite de curacas no disminuyó el interés de conformar una dirigencia fiel a los intereses de la Corona. “En 1621, los jesuitas fundaron el Colegio de San Borja en el Cuzco, para educar a los hijos de los caciques de este obispado, así como a los de Huamanga y Arequipa, en Doctrina Christiana, leer, escribir, y contar y Música” (Garrett 2009: 91). Siempre quedarán preguntas sobre el nivel de influencia que tuvo esta presión para hispanizar a los curacas, que para ser obedecidos, entendidos y seguidos por “sus indios”, tenían que hablarles en quechua o aymara o puquina o cualquiera de los idiomas de la región, también debían guardar respeto a los espacios sagrados tradicionales, celebrar los ritos de fertilidad de la tierra o invocar las deidades que protegían a los ganados (camélidos o los traídos de Europa), etc., etc. Es decir, servir de equilibrio entre las exigencias del nuevo poder, y al mismo tiempo organizar tales demandas de manera que pudiesen ser cumplidas por la población bajo su mando. Cuando en el siglo XVII se organiza la persecución de las idolatrías, es decir de toda creencia o ritual religioso no cristiano, los curacas castigados forman un alto porcentaje. Su falta era aún más grave ya que a decir de los sacerdotes encargados de la extirpación, a pesar de haber sido bautizados, presidían las ceremonias en las que se rendía culto a las divinidades andinas, o bien protegían al sacerdote andino (laiqa), calificado de brujo o hechicero por la Iglesia. De esa manera, a la mirada del párroco o misionero, el curaca mostraba una obediencia y práctica católica que enmascaraba su verdadera fe a las religiones precolombinas.

Esto no quiere decir que no existieran conversiones sinceras, especialmente de los miembros de la nobleza incaica que alternaba cotidianamente con españoles o criollos. El autor citado llega a decir que “el catolicismo ejemplifica la transformación cultural de la elite indígena y el grado en que la alejó de sus comunidades. En su vestimenta, lenguaje (puesto que los indios nobles eran mucho más competentes en español que las masas), vivienda (los notables locales techaban la suya con tejas, los tributarios con paja) y así sucesivamente, la nobleza india estaba decididamente más “hispanizada”, que la gente del común (Garett 2009: 91).

Esto es cierto si juzgamos por las muestras públicas de catolicismo, por ejemplo en el Corpus Christi del Cuzco, donde la nobleza que se decía de ascendencia imperial tenía especial participación, o bien en la pintura cuzqueña de los siglos XVII y XVIII, en la que santos, vírgenes, cristos y escenas piadosas fueron compuestas, agregando a las imágenes sagradas las del curaca que financiaba el cuadro, anunciando de esa manera su devoción. Aquí cabe distinguir entre el nivel de aceptación de la doctrina y la educación formal a la que tuvo acceso la élite indígena. La importancia de la nobleza sometida, con ascendencia probada de los incas precolombinos, se fue diluyendo por la emergencia de nuevos curacas sin tales pergaminos, pero poderosos en dinero, bienes y relaciones con las autoridades españolas. Desde fines del siglo XVII y especialmente con el ascenso de los Borbones al gobierno de España, las colonias deben reajustar su economía y los líderes indígenas que no ponían al servicio de esta demanda el manejo de sus recursos, perdieron sus privilegios. La educación propuesta por el Colegio San Francisco de Borja que mencionamos páginas atrás, tenía apenas veinte y cinco alumnos cuando fue visitado por Ignacio de Castro (1978: 56), cumpliendo un encargo de la Real Audiencia del Cuzco, en 1787. El surgimiento e hispanización de los líderes indígenas está más ligado a su rol en las empresas comerciales en las que podían participar. Un buen ejemplo es José Gabriel Condorcanqui, el rebelde Tupac Amaru II, su paso por tal Colegio no parece haber sido notorio o exitoso, pero era un comerciante con recuas de mulas que movía un capital cuantioso: 70 piaras de mulas, es decir 350 animales (Valcárcel 1947: 44).

El esfuerzo más concreto para expandir el proceso educativo más allá del estrato aristocrático que pudo asistir al colegio cuzqueño, fue el que llevó adelante el obispo de Trujillo, Baltazar Jaime Martínez Compañón. Antes se había desempeñado como Chantre en la catedral de Lima en 1767, luego fue Rector del Seminario de Santo Toribio de Mogrovejo, visitador de obras pías y juez de diezmos y cofradías. Esta vasta experiencia hizo posible que al llegar al cargo tuviera ideas muy precisas sobre lo que se había logrado desde la administración eclesiástica. A lo que pudo sumar su visión del Perú indígena a través de sus visitas a su amplísima jurisdicción que en términos actuales abarca cuatro

departamentos del país, lo que incluye las tres regiones naturales en que tradicionalmente se le divide: la costa del Pacífico, la cadena de montañas de los Andes, y parte de la Amazonía.

Martínez Compañón asumió el obispado en 1778, poco antes de la rebelión de Condorcanqui, que fue la expresión más clara del descontento indígena frente a la política borbónica, que tenía que buscar recursos para recuperarse luego de la Guerra de Sucesión y del declinar de su poderío militar. Dada su cercanía con la sociedad indígena, los sacerdotes, o al menos parte de su jerarquía, eran sensibles a su agitación social. “Usualmente el clero local intervenía para disipar los disturbios liderando procesiones y exponiendo el Santísimo Sacramento” (Ramírez 2014: 18). Es posible que en actividades semejantes, Martínez Compañón pensase en la eficacia de una educación mucho más generalizada que la existente y que llegase organizadamente a la mayor cantidad de indígenas. “La fundación de escuelas significaba una táctica innovadora y una solución a largo plazo a los trastornos ocasionados por las reformas oficiales. El obispo confiaba en que al expandir la instrucción formal para incluir los rudimentos de la responsabilidad cívica y del respeto por la Corona, se reforzaría la confianza en el rey como un padre que no podía causar el mal y alejaría la desconfianza y animadversión de la población por los oficiales reales” (Ramírez 2014: 19).

La educación como propuesta del siglo de las luces, quiebra la versión estrictamente doctrinaria de la salvación del alma como primordial tarea de la Iglesia. Para el obispo de Trujillo “los nativos eran capaces de adquirir el conocimiento para vivir social y cristianamente y rechazaba los estereotipos y las ideas preconcebidas acerca del carácter y las habilidades de la población nativa” (Ramírez 2014: 22). Martínez Compañón creía que los nativos eran seres racionales como los españoles, habitaban en el mismo clima y tenían los mismos principios morales que los europeos” (Ramírez 2014: 22).

Poniendo en práctica estas ideas, el obispo diseñó un plan ambicioso en tres líneas de educación: 1) escuelas de primeras letras en las comunidades indígenas; 2) colegios o internados en Trujillo y Cajamarca; y 3) seminarios para

formar misioneros en Lambayeque y Piura. Asistir a las escuelas primarias era obligatorio para los niños de 5 a 10 años y niñas de 4 y 8 años y deberían hacerlo todos los que viviesen hasta media legua (2 o 3 km) a la redonda del local señalado. “Además de aprender a leer, escribir y contar en español, cada uno de los estudiantes sería instruido acerca de las maldades del consumo excesivo del alcohol y del pecado en general (Ramírez 2014: 25). En algunos aspectos, la propuesta del obispo había sido mencionada e incluso reglamentada desde fines del siglo XVI, pero el cumplimiento fue pobrísimo, no solo por el desconcierto de las Guerras Civiles, también porque la exigencia del tributo y de las mitas convertía al niño en un trabajador más desde muy temprana edad, al que la familia no podía distraer con una escolaridad cuyos beneficios no eran palpables.

Además, como el sistema estaba diseñado para obtener el beneficio de la fuerza de trabajo servil, tampoco los propietarios europeos, criollos o curacas aculturados, podían ver con buenos ojos las intenciones de Martínez Compañón. El obispo avizoraba que sus ideas trascenderían el espacio educativo y conduciría a estrechar los lazos de europeos y población indígena, para ello llegó a ordenar que en alguna de sus escuelas compartiesen las aulas niños españoles e indígenas en la tarea de “leer y escribir, así como matemáticas y caligrafía” (Ramírez 2014: 29).

El obispo dio un paso más audaz en su propuesta educativa, diseñó dos colegios para cholos y cholas. Este término que hoy tiene usos tan variados, en general alude a un sector de la sociedad cuya procedencia involucra genes indígenas y europeos de manera indeterminada. De ellos se esperaba que siguieran una instrucción práctica para concluir siendo diestros en labores de: labrador, albañil, carpintero, escultor, tejedor, alfarero, etc., etc. “El proyecto concebía la admisión de 225 cholos y 112 cholas, algunos de los cuales podrían ser seleccionados y preparados para conformar la siguiente generación de maestros” (Ramírez 2014: 33).

La aventura educativa de Martínez Compañón ha durado más que los modernos planes educativos, todavía en 1816 quedaban escuelas que seguían el modelo del

obispo de Trujillo. Es interesante mirar el proyecto en retrospectiva, con respecto a su financiación y descubrir que a pesar de las dificultades que señalamos para que las familias indígenas apreciaran la creación de las escuelas, sin embargo, llegado el momento, contribuyeron para su formación, situación que remarcaba el obispo. Lo que nos habla, al menos para el norte del Perú, de la necesidad de aproximarse a la cultura dominante y del rápido mestizaje que caracterizó a esa región, en contraste con el sur del país.

### 3. La educación indígena en la República criolla del siglo XIX

La emancipación del Perú tiene su mejor retrato en el hecho de que se logró gracias a dos ejércitos extranjeros. En parte puede explicarse por haber sido el centro político de mayor importancia para el gobierno español en Sudamérica, y por la eficacia del virrey Abascal en la defensa militar de los intereses de la Corona. Pero no hay que olvidar que para un largo segmento de la población, en su mayoría indígena, las guerras de la independencia carecían de sentido. Reclutas forzados completaron las tropas de ambos bandos y no se puede pensar en que estos combatientes tuvieran convicciones o intereses definidos con respecto a la patria que inauguraban o a la que quedaba atrás.

A su vez los libertadores, en el mejor de los casos, manejaban una idea romántica del pasado indígena y de la población colonial en condición servil que heredaban. La búsqueda de un gobernante incaico para el gobierno de los países andinos, idea que se barajó con seriedad, es una prueba de la percepción que se tenía de la que significaban las poblaciones no europeas. Es decir que un gesto de complacencia a la élite, bastaba para desaparecer el maltrato pasado y presente. En cualquier caso, indígenas o no, la educación en términos generales, llegó a la emancipación en estado lamentable “en un informe del 14 de abril de 1825, Simón Bolívar dejaba constancia del completo abandono en que se encuentra la educación pública en todos los pueblos del Perú. No hay escuelas ni de primeras letras ni los jóvenes crecen en la más absoluta ignorancia. Posiblemente, por esta razón, el 24 de mayo de 1825, envió una circular disponiendo la creación de escuelas en todos los pueblos del Perú y conjuntamente con su ministro Sánchez

Carrión, fundaron la Universidad de Trujillo, el 10 de mayo de 1824, más tarde llamada de Santo Tomás y Santa Rosa, pero que hoy ha retomado su nombre anterior” (Galdo 2012: 24).

El mismo Bolívar insistió en el tema educativo, cuando probablemente en Suiza, tomó contacto con los trabajos de Joseph Lancaster, cuyo libro *Improvements in Education* tuvo rápida difusión, primero en Inglaterra y luego en Estados Unidos. La idea básica del sistema, era la enseñanza de los estudiantes por ellos mismo, es decir que si un alumno descubría algún tema o llegaba a dominar una técnica, debería compartirla con los demás estudiantes de su clase. El éxito del sistema a principios del siglo XIX, deslumbró al libertador, que envió a dos profesores venezolanos a instruirse en el sistema para aplicarlo en América. Más tarde, dado que Andrés Santa Cruz había servido bajo las órdenes de Bolívar, tuvo conocimiento y admiró el sistema lancasteriano que decidió impulsar en el Perú y Bolivia. Lo hizo a través de escuelas gratuitas financiadas por las municipalidades, sumando a estas acciones la creación del “Colegio de Ciencias y Artes de la Independencia Americana” de Arequipa, que más tarde se convertiría en la Universidad de San Agustín” (Galdo 2012: 28).

Los buenos deseos de Bolívar y Santa Cruz se tropezaron con las condiciones en que llegaban la población los que deberían beneficiarse con estas medidas. Si ponemos nuestra atención en la población indígena, a fines del siglo XVIII observaremos dos aspectos dominantes: 1) la concentración de tierras en un corto número de personas que controlaba la producción agrícola y ganadera, a las que más tarde se les conocerá como hacendados; y 2) en general tales propiedades que tomaban espacios de costa y sierra, incluían a la población indígena que explotaban. Los propietarios que conformaron un nuevo tipo de “cacique”, adquiriendo con su fortuna la capacidad de negociar apoyo y privilegios del siempre débil gobierno central, a lo largo del siglo XIX.

Si echamos una mirada a los indígenas de este siglo veremos que, en términos globales, había recuperado el número de habitantes que tuvo en momentos a la Conquista. En 1793 se calculaba en 3,600 indios en la ciudad de Lima, en 1821, el

mismo año de la proclamación de la independencia, la cifra había crecido a 5,000 indígenas. La población es minoritaria si se considera el volumen total de los habitantes limeños (70,000). Pero la antigua Ciudad de los Reyes no era el reflejo del país, que por esta misma fecha debió contar con un millón y medio de habitantes, de los cuales novecientos mil eran indios (Contreras y Cueto 2010: 80).

El ingreso de las ideas de la Revolución Francesa en la mente del grupo de líderes que dirigió el proceso emancipador manejó la retórica de la "Igualdad", convirtiendo a los americanos en "ciudadanos", pero los esquemas coloniales siguieron funcionando a partir de los estereotipos raciales que daban forma a la sociedad colonial. En el caso peruano, esta retórica funcionó proscribiendo el uso de la denominación "indios" o "indígenas" que buscó de cambiarse por la de "peruanos", lo que no significó modificación alguna. La población andina de origen indígena se concentraba en la sierra centro-sur del país y continuaba en la república de Bolivia, siendo predominantes los idiomas de quechua y aymara. Seguía agrupándose en comunidades agrarias de funcionamiento colectivo, con una producción que bastaba para la autosubsistencia, y que dejaba un porcentaje agrícola o ganadero destinado a las ferias de intercambio de productos (las monedas o billetes eran muy escasos) que reunía periódicamente a las comunidades cercanas. Estos encuentros tenían y tienen un sentido más amplio que rebalsaba el interés económico. Se hacían en honor a algún santo o santa de devoción popular, generalmente el que acompañaba o reemplazaba a la denominación indígena del pueblo, y la ocasión se aprovechaba para celebrar en muy animados días festivos, con derroche de comida, bebidas y música, dando ocasión a que la juventud de ambos sexos se encuentre abriendo la posibilidad a la formación de nuevas familias, o bien a la reunión de amigos y parientes, e incluso la realización de algún matrimonio formal por parejas ya consolidadas tiempo atrás.

Hay que resaltar que en el área rural ya se percibían nuevos aires. La población mestiza había crecido y si bien se concentraba en la costa y en las pequeñas

ciudades que existían en este siglo (Arequipa, Cuzco y Trujillo, entre otras, ninguna con más de diez mil habitantes), también habían penetrado en las colectividades indígenas, desde fines del siglo XVIII, usando su condición de mestizos para tener cargos de importancia, que en más de un caso alcanzaron la posición de curacas, como nos lo hiciera recordar en varias ocasiones Magnus Morner (1967; 1969).

Una mención aparte merece la tributación de las comunidades indígenas, que el virrey Abascal había ampliado a “todas las castas”, es decir la variada gama de mestizos que se hallaban en el mismo régimen de comuneros. El advenimiento de la república no alteró el régimen tributario, que era un firme sostén para las arcas del gobierno, especialmente del dinero que fluía desde las comunidades de la sierra sur, debido a su mayor concentración demográfica. Durante la euforia de la guerra emancipadora se le abolió dos veces: la primera en 1812 en las Cortes de Cádiz, el General José de San Martín repitió el gesto en 1821, pero finalmente el gobierno peruano, volvió a necesitarlo y entró de nuevo en ejercicio en 1826, dado que constituía la cuarta parte del presupuesto nacional. Su abolición real tuvo que esperar muchos años más, pero trajo consigo, en la segunda mitad del siglo, de cambios importantes en el área rural andina, en especial con respecto a la mano de obra que necesitó de trabajadores asalariados y ante su escasés, a migrantes de la isla de Pascua, China o Japón para el trabajo de la nueva industria extractiva del guano de las islas. Con respecto a la población nativa, que en un principio se replegó en sus comunidades, fue buscada por los “enganchadores”, sistema de contratos que ligaba a los “enganchados” a formas de labor durísima y un sistema de endeudamiento que hacía insignificante su ganancia.

#### 4. La educación indígena del siglo XX

Todas estas circunstancias perpetúan la condición colonial, ahora con un marco legal diferente, pero que no cambia la perspectiva con la que se mira al indígena. Más aun, en la construcción histórica realizada por, incluso, pueblos de mediano nivel, los habitantes ubicados en su precario espacio urbano, crearon la ficción de ser descendientes de españoles, mientras que sus inmediatos vecinos, en la zona rural eran de “raza indígena”. Tal es el caso de la capital de Ayacucho, documentado por la *Revista Huamanga* (Millones 2005: 195-232).

La creación de 1872 del Ministerio de Instrucción, Culto, Justicia y Beneficencia, no significó innovación alguna para los pueblos originarios. Ni este organismo ni los sucesivos códigos orgánicos de instrucción pública (1850, 1855, 1876) pusieron su atención en la población que seguía siendo analfabeta y en su mayoría quechua hablante, que vivía al costado de los sucesos considerados como “nacionales”.

No es de extrañar que durante la guerra del Pacífico, en más de una comunidad aparecieran carteles exigiendo a los “generales Perú y Chile” que esa población era neutral en la contienda. Tanto más, si parte del ejército derrotado fue reclutado de manera forzada, para combatir por una nación todavía en proceso de formación que no reconocía sus derechos. Una vez transcurrida la guerra, la situación de los indígenas fue percibida por un selecto número de intelectuales que en algunos casos se empeñaron en la lucha por reivindicar sus derechos. Tal es el caso de la Asociación Pro-Indígena (1906-1916) que agrupó a personalidades como Joaquín Capelo, Pedro Zulen y Dora Mayer, que constituyeron una tribuna de denuncias de los abusos que se cometían y el germen de futuras investigaciones y reclamos.

Dado que la preocupación del grupo dirigente del país era la reconstrucción nacional luego de la derrota militar, la ocupación del territorio y la pérdida de parte del mismo, el tema indígena tardó en asomar nuevamente a la mirada pública, en parte, por la misma orientación discriminadora de los períodos anteriores. Al militarismo que siguió a la guerra, preocupado por la toma del poder, no le fue posible detenerse a pensar en la crisis de la educación que se sumaba a la

descomposición de un país en ruinas. Tal es el caso de la educación primaria. “Recién en 1896 se nombró una comisión encargada de elaborar la Ley Orgánica de Educación (Galdo 2012: 49); que solo se promulgó el 9 de marzo de 1901 y que tuvo una duración corta. Los cambios que siguieron a esta ley, por lo menos sirvieron para que se reflexionara sobre aquella población siempre ausente en tales disposiciones. Una polémica interesante en los inicios de este siglo fue sostenida por Alejandro Deustua y Manuel Vicente Villarán. Este último, algo más tarde, reflexionó sobre lo que nos preocupa: “la educación del indígena tendría que ser objetiva y orientada al trabajo productivo, a fin de poder desarrollar sus cualidades naturales en base al ejemplo y con una decidida participación del Estado en esta tarea” La percepción de Deustua es aún más discriminatoria con respecto a los indígenas, llega a considerar que “aun no son personas pues no viven como tales, al no haberse diferenciado profundamente de los animales y carecer de un sentido de dignidad humana que es el principio de toda cultura. Como el problema de la educación es muy grave, no se trata de hacer reformas sino de ver cómo y quienes van a educar a las clases dirigentes del país” (Galdo 2012: 56).

El tinte aristocrático y claramente racista, en especial en Deustua, nos dice que la población que nos preocupa no entraba en los planes de los pensadores de comienzos del siglo XX. Tendrá que ser llevada a la luz a partir de una serie de movimientos sociales que fueron reprimidos, pero que dejaron constancia de que tenían la forma de hacerse presentes en la escena nacional.

Tiempo atrás en pleno militarismo post-guerra del Pacífico ya se había hecho notar la reacción indígena frente al maltrato y abuso. En octubre de 1883 el cobro de impuestos activado por el prefecto Noriega en Ancash dio lugar al movimiento de Atusparia y Ucchu Pedro, que finalizó con la muerte de ambos. Pero el ánimo de rechazo a la población “blanca” se recrudeció alrededor de la segunda década del siglo XX: en la franja que va de Ayacucho a Puno se registraron una serie de movimientos indígenas que llegaron a llamar la atención del propio gobernante Augusto B. Leguía, que cumplía su segundo período (1919-1930). Otra vez la

retórica reemplazó a las acciones necesarias para solucionar los problemas que surgían de las rebeliones indígenas. Aquí las palabras del presidente: “Urge, pues, reintegrar al indio a la vida nacional, protegiendo eficazmente su vida, su salud, instruyéndole y aparando sus derechos, entre los cuales el principal es el de la propiedad. Yo prometo solemnemente, rehabilitar al indio a la vida del derecho y la cultura porque ya es tiempo de acabar con su esclavitud que es una afrenta para la República y un crimen intolerable para la Justicia” (Basadre 1970: XIII, 309).

El fin del Oncenio, como se conoce al segundo período de Leguía, dejó como resultado la aceleración del contraste entre las áreas urbanas y el resto del país. Especialmente Lima, que alcanzó un aire de modernidad de notorio contraste con lo que empezó a llamarse “las provincias”. Los militares que derrocaron al presidente asumieron el gobierno por un largo período de nueve años (1930-1939) en el que se alternaron los generales Luis Sánchez Cerro y Oscar R. Benavides. Los siguió el banquero Manuel Prado (1939-1945), que entregó la cartera de educación a Pedro de Olivera, quien hizo un cambio importante en la política de su ministerio al centrar su interés en los maestros de primeras letras. Más aun, en 1940 se promulgó la Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359 por la que el Estado asume la tarea de conducir el proceso educativo. El gobierno de José Luis Bustamante y Rivero se inició en 1945. El presidente era un abogado con experiencia en los quehaceres políticos, dando que había colaborado con el coronel Sánchez Cerro en la sublevación que derrocó a Leguía, sirviendo al vencedor como Ministro de Justicia. Pero, ya en el poder, Bustamante careció de la energía y habilidad necesarias, y fue depuesto por el general Manuel A. Odría en 1948.

Más allá del acontecer político urbano, la consideración de lo indígena no llegó a concretarse en acciones prácticas. Pero dado que desde 1929 ya se puede probar la existencia de clubes distritales o comunales en Lima, hay que tomar en cuenta la serie de transformaciones, ignoradas en los centros de poder, que habían tenido lugar en las zonas rurales.

Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, el crecimiento demográfico se multiplicó especialmente debido a la divulgación de antibióticos y algunas prácticas de higiene, lo que hizo que las comunidades andinas no tuvieran más remedio que permitir y alentar la migración a las capitales de los departamentos, y sobre todo a Lima. Esto determinó que en medio de las dificultades, un número creciente de estos forzados migrantes alcanzaran una educación, por lo menos escolar y abriesen los ojos ante las dramáticas e injustas diferencias que caracterizaban al país. Los lazos tradicionales y familiares hicieron que estas primeras generaciones que conocieron la otra cara del país, fuese constituyendo un sector con una voluntad cambio, frente al sistema tradicional de haciendas que imperaba especialmente en la sierra.

La migración se hizo masiva en los años cincuenta, especialmente por el auge de la pesca en la costa del Pacífico, que necesitó trabajadores de mar para complacer la enorme demanda de harina de pescado que engrosó la fortuna de inversionistas nacionales y de las empresas pesqueras del extranjero que depredaron el mar peruano.

Este enriquecimiento visible de un sector de la sociedad tuvo su contraparte en la difusión del marxismo en el país, que se acentuó con las noticias de la Revolución Cubana, especialmente en los medios universitarios. Esta peligrosa combinación percibida así por el gobierno conservador de turno (Fernando Belaunde 1963-1968) hizo posible que se intentara un tímido remedo de Reforma Agraria, que fracasó sin haber nacido, porque apenas si maquillaba la continuación del régimen señorial de las haciendas. A continuación, la formación de grupos subversivos, debelados por el ejército con cierta comodidad, reafirmó sin embargo la convicción que el país necesitaba cambios de mayor envergadura y el ambiente de agitación en el país creció de manera vertiginosa. Ante esta situación y aprovechando que se descubrieron los fraudes del contrato celebrado por el gobierno con International Petroleum Company, a raíz del complejo industrial La Brea y Pariñas, fue derribado el gobierno de Belaunde y asumió el mando el general Juan Velasco Alvarado (Galdo 2012:85).

## 5. Antecedentes, proyecciones y límites de la educación de la población indígena desde el Estado

Las declaraciones pro indigenistas de Leguía no llegaron a concretarse en una fórmula de aplicación práctica. No solo respondían a la efervescencia de la agitación campesina, también, como hemos visto, existía grupos de presión intelectuales que desde Lima, Cuzco y Puno, principalmente hacían público su descontento por la condición de los indígenas, la actividad de estos pensadores y activistas, toma nuevas energías en la década del 40, expandiendo su campo de acción a espacios de opinión donde su voz se multiplicó: pintura, literatura, historia, etnología, etc.

Estos nuevos aires tenían un antecedente formalmente establecido cuando en 1938 se realizó en Lima la VIII Conferencia Internacional Americana donde se acordó realizar un Congreso Continental Indígena que finalmente se llevó a cabo en México (Pázcuaru, Michoacán) donde se creó el Instituto Indigenista Interamericano. Lo que interesa para los fines de este trabajo es que los representantes peruanos fueron Luis E. Valcárcel, José Uriel García y José María Arguedas.

Los tres intelectuales mencionados se convirtieron en figuras importantes en sus disciplinas y fueron los ejes para la reformulación del indigenismo. Especialmente Valcárcel y Arguedas cuya actividad pública y producción personal dieron brillo a la literatura y ciencias sociales peruanas. Luis E. Valcárcel fue Ministro de Educación y José María Arguedas dirigió la Casa de la Cultura, antecedente del actual Ministerio de Cultura, pero por encima de sus cargos, la vasta e importante actividad de ambos, en favor de los indígenas, así como el texto mismo de sus publicaciones, son hitos en el desarrollo de la conciencia nacional en el reconocimiento de la cuestión indígena como problema y en la búsqueda de soluciones.

La voz de estos intelectuales y de los que provenían de otras disciplinas, como José Sabogal en la pintura, etc., tenía muy poca respuesta institucional. En 1921 se había creado una sección de Asuntos Indígenas en el Ministerio de Fomento,

esta oficina de muy escasa importancia burocrática, tenía la enorme tarea de dar un marco legal a los reclamos de las comunidades indígenas. Recién en 1949, se reformuló su labor dentro del Ministerio de Trabajo y Asuntos indígenas, que al menos organizó los expedientes de las comunidades en una importante biblioteca, que a partir de los años sesenta estuvo dirigida por Héctor Martínez y Raúl Galdo Pagaza, dedicados a la promoción e investigación de las comunidades, cuya labor y la de sus colaboradores sigue impresa a mimeógrafo con peligro de desaparecer.

Los expedientes muestran la distancia entre el país formal y las comunidades andinas. Las actas que enviaron desde sus lejanas tierras, redactadas por algún funcionario letrado del pueblo más cercano, reflejan que el tinterillo o mestizo educado del pueblo, tomó literalmente el dictado de las autoridades comuneras o bien lo hizo compartiendo sus puntos de vista. En los expedientes que revisé (como parte de una larga investigación), se apreciaba que en la búsqueda de alcanzar la aprobación legal para la constitución de una comunidad o la reorganización de las ya existentes, el presidente comunero o su representante, incluía como documentos probatorios de la antigüedad de sus derechos a decretos, ordenanzas o cartas firmadas por alguno de los incas históricos (Manco Capac, Sinchi Roca, etc.) o reyes y virreyes de España. Lo interesante es que la administración nacional, por descuido o poco interés en la información, dio como válido el documento y aprobó lo solicitado por la comunidad.

Lo sucedido refleja de alguna manera que los cambios en el volumen de la población urbana o rural no habían mejorado los estándares de educación. Para esta época conviene revisar el contraste entre los censos nacionales de 1940 y 1972, en los que destaca que la población mayoritariamente rural (65%) pasa a ser predominantemente urbana (60%). Un censo intermedio (1961) detalló este proceso con respecto a la educación: a) el analfabetismo alcanzaba el 39% de la población total; b) los indígenas no se interesaban por la educación de sus hijas; c) la migración de los hijos varones con alguna educación era incontenible; d) la estrategia alfabetizadora era desaprobada por los mismos indígenas (Cavero

2014: 246). Si ponemos la mirada en áreas lejanas a la capital, las cifras son aún más desconsoladoras. En el distrito de Ayacucho (capital del departamento del mismo nombre) el 69.9% de la población, mayor de 17 años seguía siendo analfabeta, pero si miramos al total del departamento de Ayacucho, los datos son aun más graves: la población mayor de 15 años era analfabeta en una proporción de 71.2% (Cavero 2014: 248).

No puede extrañarnos entonces que el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, como se autotituló el equipo militar que tomó el poder, dedicase sus acciones a afrontar el problema. De una parte era claro que la continuación del modelo aristocrático y latifundista, que perpetuaba el presidente Belaunde era obsoleta y abría las puertas a un quehacer político de la izquierda militante. Además, el modelo cubano y la guerrilla de inicios de los sesenta, los alertaba con respecto al potencial revolucionario de los indígenas, aunque no hubiese funcionado como tal en la pasada experiencia guerrillera. Con este fin se creó la Comisión de Reforma de la Educación Peruana, presidida por Emilio Barrantes e integrada por un notable grupo de especialistas: Augusto Salazar Bondi, Carlos Delgado, Walter Peñaloza, Leopoldo Chiappo, Carlos Malpica Faustor, Jorge Bravo Bresani, Antonio Bacigalupo y Víctor La Torre que asumieron la tarea de reorganizar en su totalidad el sistema educativo (Galdo 2012: 95:96).

El proyecto que produjo la comisión fue muy ambicioso y buscaba la creación de “un hombre nuevo”, como producto de las transformaciones que iba programando el “proceso revolucionario de la fuerza armada”. El Decreto Ley N° 19326 hizo prioritaria la búsqueda de relaciones entre educación, economía, sociedad y política, y daba al proceso educativo la responsabilidad de asumir una voluntad social y comunitaria.

En busca de llevar estos ideales a la práctica en áreas rurales, el gobierno organizó “núcleos comunales” que actuaban como instrumentos de socialización educativa y que ampliaban el universo de la educación de los adultos con modalidades propias, dando énfasis a la educación no formal. Al mismo tiempo, tales núcleos comunales pondrían atención a la educación inicial, incluso a los

niños menores de cinco años, pensando en dar la opción a las madres y padres trabajadores de llevar a cabo sus labores, sabiendo que sus hijos recibían atención responsable.

Para profundizar su labor en el campo rural, el idioma quechua fue reconocido como “lengua oficial de la República [...] al igual que el castellano” por el Decreto Ley N° 21156 del 27 de mayo de 1975. Para su implementación, el gobierno recurrió al Instituto Lingüístico de Verano, una organización confesional protestante, que ya había desarrollado sus técnicas de aprendizaje e instrucción de lenguas aborígenes en México, Guatemala, Perú y Bolivia. La razón obvia de la existencia de esta institución era la conversión de los nativos de los países mencionados. En realidad, su actividad en el Perú se inició en 1946 a raíz de un convenio con el Ministerio de Educación. El ILV tuvo como sede inicial Dallas (Texas), que ahora se ha expandido considerablemente. Sus fines siguen siendo, principalmente, la traducción de la Biblia en idiomas locales y la ayuda al desarrollo de las lenguas minoritarias.

El gobierno les proveyó de un piso completo en el Ministerio de Educación y su actividad fue importante para dar forma a la propuesta lingüística de su decreto-ley.

Es difícil adivinar cuál hubiese sido el destino final de los cambios educacionales propuestos por este gobierno, en medio del orquestado descontento de los grupos de poder tradicionales, que se vieron afectados especialmente por la Reforma Agraria, y de la protesta de los grupos de izquierda, dado que fueran tomadas muchas de sus banderas. Velasco Alvarado fue depuesto por el general Morales Bermúdez en una toma de poder, sin derramamiento de sangre, que puso fin a las reformas el 29 de agosto de 1975. El nuevo gobierno fue un progresivo desmantelamiento de las acciones del período anterior, en lo que llamó un “regreso a la democracia”, que tardó cinco años. Forzado a realizar elecciones, entregó el poder en 1980 a Fernando Belaunde, que volvió a la presidencia luego de un largo exilio.

El regreso de Belaunde puso en evidencia que el esfuerzo del primer período de las Fuerzas Armadas, con reivindicaciones concretas, podía ser desarmado sin mucho apremio, ya que las reformas no pudieron sostenerse sin un decidido flujo de dinero que nacía de las arcas fiscales. Dado que el gobierno militar construyó una organización (SINAMOS) de movilización popular con la esperanza de que asumiese el rol de partido político, al caer el gobierno, el entusiasmo que ganó en gran parte de la población no tuvo forma de organizarse, ya que su estructura vertical hizo que dependiese de la capacidad de sus dirigentes para asegurar los fondos necesarios para su funcionamiento.

Sin una prensa crítica, los errores se perpetuaron sin opiniones contrarias y el sostenido coro de alabanzas financiadas, determinó que en muchos casos el gobierno militar creyese sus propias mentiras.

Aun así, fue claro que lo que venía a continuación era un retroceso a las formas de gobierno pre-Velasco Alvarado, y el fin de cuidadoso acercamiento a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, cuya presencia cultural recibió un espacio destacado en el arte. Antes del segundo período de Belaunde, durante el gobierno de Morales Bermúdez, ya se hizo notorio que la educación nacional sería relegada a un plano muy inferior, “sobre todo a partir del año 1977, en que el presupuesto asignado a esa cartera bajó del 22.9% al 15.5%” (Galdo 2012:100) y los “núcleos educativos” de 819 en todo el país disminuyeron en 650, al suprimirse las plazas o posiciones de los “promotores educativos” cuyo papel era importante al establecer un nexo entre lo que ocurría en las aulas con la vida del pueblo. Otros programas, como el de alfabetización, también fueron desmantelados, actividad que se sumergió en el primer año de primaria, lo que dio como resultado un sensible atraso en la formación de los educandos.

Pero el gobierno de Belaunde quedó opacado por la aparición de Sendero Luminoso, lo que de manera trágica hizo evidente la fragmentación del país y la ignorancia del Estado con respecto a la complejidad de sus habitantes.

El movimiento guerrillero nació en las aulas de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga a partir de una escisión en la fracción maoista del partido

comunista, división que tuvo lugar en Lima. Su líder, que pertenecía a este grupo, ingresó a la universidad ayacuchana como profesor de la facultad de ciencias sociales. Poco después de su llegada, Abimael Guzmán Reynoso se casó con una joven de clase alta provinciana y asumió las actitudes de ese estrato social, usando su posición dentro y fuera de las aulas para divulgar una versión peculiar del marxismo, que terminó convirtiéndose en un culto a la personalidad, en una caricatura de lo poco que se sabía en el Perú de Mao y la revolución china.

El movimiento comenzó su accionar a mediados de los años 70, con campañas de divulgación en quechua y español en comunidades que rodeaban a la universidad, que reabrió sus puertas en 1959, luego de varios siglos de haber sido fundada. Lo irónico de la situación es que pudo hacerlo gracias al apoyo de Estados Unidos, justamente con la intención de construir un poco de desarrollo para modernizar y dar vida a una de las regiones más atrasadas del Perú. El prestigio rodeó inmediatamente la universidad situada al medio de un área rural, alejada de la capital, y con alumnos de extracción indígena que en alto porcentaje tenían padres quechua hablantes o con escasa educación. Quienes llevaron el mensaje de Guzmán fueron en general alumnos o profesores que fueron seleccionados por su completa adhesión, y porque podían volver a sus propias comunidades o a las vecinas y transmitir sus nuevas convicciones, sin el contrapeso de la inexistente educación nacional. Su líder fue presentado por una iconografía partidaria, en la que siempre aparecía con un libro y anteojos, es decir como el maestro que no habían tenido los comuneros (Millones 1983: 85-102).

No es el lugar para extenderme sobre la guerra interna que asoló al país entre 1980 y 1995, dos gobiernos (Belaunde y García) fueron incapaces de sofocarlo, por lo que se extendió considerablemente y llegó a atacar la capital. Fue recién bajo la presidencia de Alberto Fujimori (1990-1995 y 1995-2000) que se organizó el equipo de inteligencia policial que capturó a Guzmán y descubrió los archivos virtuales en los que figuraban los militantes con capacidad de mando. La lección que recibió el país no fue aprovechada, en parte porque Sendero Luminoso cayó básicamente porque su proyecto estaba agotado. Había partido con ideas

erróneas sobre la conducta indígena que hicieron posible que se organizaran grupos de indígenas decididos a combatirlos (ronderos) que finalmente establecieron relaciones de cooperación con el ejército y la policía nacional, para derrotar a las huestes de Abimael.

El fin de la guerra interna permitió al presidente Fujimori a crearse la aureola que justificó la prolongación de su mandato con una reelección bastante discutible. Su gobierno se sumergió bajo la égida neoliberal, que también alcanzó a la educación, que en adelante priorizó la metodología sustentada en el manejo de los medios de comunicación virtuales, sobre el contenido de las ciencias, especialmente sobre las humanísticas.

El resultado ha sido una mayor distancia entre los estamentos sociales del país, dado el acceso o no a la tecnología virtual con que cuentan los centros de enseñanza. Lo que deja a los sectores de bajo ingreso fuera de la competencia para la carrera laboral, tanto más si este tipo de educación primaria y secundaria conduce necesariamente a la universidad para la consecución de diplomas universitarios (bachiller, licenciado, magister, doctor) que llevarían al graduado a una mejor posibilidad económica. Lo que no es necesariamente cierto, ya que el número y calidad de universidades se dispara en este período y el estudiante es ya un cliente de un supermercado “académico” que compite ofreciendo dichos ciclos de estudio con total irresponsabilidad.

En este contexto, la educación indígena y no tiene lugar, salvo el gesto con que las autoridades excusan la inoperancia de sus organismos. El presidente Toledo se disfrazó de “inca” para la toma de mando en una ceremonia que intentaba repetir lo que nos dicen las crónicas del siglo XV. Por su parte, el presidente Humala nombró como Ministro de Cultura a la cantante Susana Baca de notoria ascendencia africana y celebrada artista del folklore negro. Si alguna de estas acciones tuvo efecto publicitario es debatible, pero con seguridad no favoreció en nada a lo que ahora son minorías étnicas. Más aun, confrontados los presidentes que siguieron a Fujimori (García, Toledo y Humala) con la realidad de conflictos indígenas (que se multiplican y se acallan), la respuesta es discriminatoria y

dilatadora, como lo fue en el caso Bagua (segundo gobierno de García 2006-2011), nombre con que se conoce a una de las crisis ocurrida en la Amazonía, que enfrentó a la policía nacional con los nativos awajunes, dejando una estela de muertos en ambos mandos y presos nativos, que todavía no se resuelve (Millones 2010: 149-178).

El futuro es un gran signo de interrogación, que tiene un ingrediente nefasto, refugiado en las regiones con marcada presencia indígena, aunque ahora asoma por todo el país. Me refiero al narcotráfico, que hará aun más difícil la relación entre estado y sus poblaciones nativas. La educación teniendo en cuenta todos estos factores, es por ahora un objetivo lejano.

## Bibliografía

- Acosta, José (1952). ***De Procuranda Indorum Salute***. Madrid: I.G. Margerit, S.A.
- Acosta, José (2008). ***De Historia Natural y Moral de las Indias***. Edición crítica de Fermín del Pino-Díaz. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Basadre, Jorge (1970). ***Historia de la República del Perú***. Tomo XIII. Lima: Editorial Universitaria S.A.
- Castro, Ignacio de (1978). ***Relación del Cuzco***. Prólogo de Carlos Daniel Valcárcel. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cavero, Ranulfo (2014). ***La educación de los excluidos***. Ayacucho 1900-1962- Lima: Editorial San Marcos.
- Contreras, Carlos y Marcos Cueto (2010) ***Historia del Perú Contemporáneo***. Lima: IEP.
- Galdo, Virgilio (2012). ***Historia de la educación peruana*** (etapa republicana). Lima: ANR.
- Garrett, David T. (2009). ***Sombras del imperio. La nobleza indígena del Cuzco, 1750-1825***. Lima: IEP.
- Maldavsky, Aliocha (2013). ***Vocaciones inciertas. Misión y misioneros en la provincia jesuita del Perú en los siglos XVI y XVII***. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya, CSIC e IFEA.
- Medina Escudero, M.A. (1988). ***Métodos y medios de evangelización en los dominios en América. EN: Actas del Primer Congreso Internacional sobre los dominios y el Nuevo Mundo***. pp. 133-207. Madrid: Editorial Deimos, S.A.
- Millones, Luis (1983). ***Informe sobre Uchuraccay***. En Informe de la Comisión Investigadora sobre los sucesos de Uchuraccay. pp. 85-102. Lima: Editora Perú.
- Millones, Luis (2005). ***La nostalgia del pasado glorioso: Ayacucho 1919-1959***. En Pasiones y desencuentros en la cultura andina. Hiroyasu Tomoeda y Luis Millones, editores. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Millones, Luis (2010). ***Avatar o Babilonia: la cara oscura del caso Bagua***. En Revista Asia y América Vol. 10, N°1 [Corea].

Ramírez, Susan Elizabeth (2014). ***Al servicio de Dios y Su Majestad. Los orígenes de las escuelas públicas para niños indígenas en el Norte del Perú en el siglo XVIII***. Lima: ANR.

Valcárcel, Carlos Daniel (1974). ***La rebelión de Tupac Amaru***. México: Fondo de Cultura Económica.