

Maniqueísmo, memoria e historia oficial: algunos aportes para repensar la formación ciudadana en el Perú

Felipe Portocarrero O'Phelan¹

Pontificia Universidad Católica del Perú
fsportocarrero@pucp.edu.pe

Recibido: 02/09/2021
Aprobado: 07/12/2021

-
1. Licenciado en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú y máster en Estudios de Política Educativa por University College London. Docente del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Maniqueísmo, memoria e historia oficial: algunos aportes para repensar la formación ciudadana en el Perú

Resumen

El presente artículo tiene por fin aproximarse teóricamente, y de manera sintética, a los vínculos entre memoria e historia en la formación de ciertas narrativas que han influido el discurso escolar sobre ciudadanía e identidad en el Perú. Se parte de una caracterización filosófica de la memoria y su relación con ciertos conceptos morales para luego avanzar en una discusión más sociológica, aunque también teórica, sobre la manera en la que memoria e historia se incorporan en el campo educativo a través de operaciones culturales tensas y, hasta cierto punto, violentas, las cuales, finalmente, nos conducen a explorar este fenómeno en el caso peruano y en vinculación directa con la intención pedagógica de formar ciudadanía. Si bien no se plantearán afirmaciones concluyentes, se buscará concebir el espacio educativo como aún abierto para trabajar en el ensanchamiento de los márgenes del horizonte de comprensión de nuestra identidad nacional y de nuestra concepción de la ciudadanía, de lo que significa ser un ciudadano peruano en la actualidad.

Palabras clave: memoria, historia, educación, hegemonía, ciudadanía

*Manichaeism, memoir and official history:
some contributions to re-think citizenship education in Peru*

Abstract

The purpose of this paper is to theoretically and synthetically approach the linkage between memoir and history in the construction of the narratives that have influenced the school discourse about citizenship and identity in Peru, in a very peculiar and personal manner. We depart from a philosophical characterization of the concept of memoir and its relation with some moral concepts, to then introduce ourselves in a more sociological, and theoretical, discussion about the way in which history and memoir are incorporated in the educational field through tense cultural operations and, to some extent, violent; which conduct us to explore this phenomenon in the Peruvian case and in direct relation with the pedagogical intention of building citizenship. Although we do not intend to pose conclusive statements, we seek to conceive the educational space as still open enough to work in the enlargement of the margins in the comprehension process of our national identity, our conception of citizenship and what it means to be a Peruvian citizen in the XXI century.

Keywords: memoir, history, education, hegemony, citizenship

Introducción

Lejos de afirmar posiciones contundentes respecto de los conceptos que el título anticipa como materias a tratar, el presente ensayo busca acercarse a estos —maniqueísmo, memoria e historia oficial— de una manera peculiar y personal². Se trata, en ese sentido, de una exploración intelectual en la que se intenta articular aproximaciones a los temas señalados desde reflexiones filosóficas, sociológicas, histórico-políticas, e incluso desde los aportes de la psicología moral y del desarrollo. Si bien, a primera vista, la selección bibliográfica podría considerarse como antojadiza, la propuesta del ensayo pone en diálogo a autores de diversas épocas, lugares y disciplinas con la intención de recoger ideas que permitan caracterizar el atolondrado y muchas veces tenso recorrido de la construcción de la memoria, la producción de una historia oficial y el rol que el campo educativo cumple en esta compleja ecuación.

La argumentación parte de las consideraciones agustinianas en torno al maniqueísmo como doctrina cristiana y dogmática, y del énfasis en la construcción de una moralidad —y el acercamiento a la vida— fundada en la dualidad, y el conflicto entre el bien y el mal. Esto conduce a introducir los hallazgos a los que la psicología moral experimental ha llegado en relación con el supuesto y natural “altruismo” humano, en oposición al egoísmo y a la negatividad a la que esta actitud conlleva, pensando en la posibilidad de una sociedad más solidaria y democrática. Como se podrá apreciar, la memoria cumple un rol fundamental en las asociaciones que permiten discernir y determinar lo bueno de lo malo, y pone en operación un conjunto de criterios de discriminación que asignan características a estas categorías, lo que deriva en complejas narrativas sobre aquello que aceptamos o rechazamos.

En la segunda parte, se conversa con las ideas propuestas por el filósofo italiano Antonio Gramsci en torno al concepto de hegemonía y cómo en la educación —así como en la sociedad— se libra una lucha por establecer una determinada visión del mundo que se ve reflejada en la construcción de la historia y memoria oficiales, así como en el contenido de las políticas culturales y curriculares, y que subordina o silencia a otras perspectivas que puedan democratizar la narrativa que se construye desde la autoridad de lo oficial. En esa línea, los sociólogos de la educación Basil Bernstein y Michael Apple proveen de elementos esenciales para comprender este complejo escenario en el campo educativo.

La tercera y cuarta sección buscan aterrizar los conceptos trabajados en el caso peruano a partir de los señalado por el sociólogo César Guadalupe y el carácter poco democrático de la sociedad peruana, así como de las reflexiones

2. Fuera del carácter personal del presente ensayo, no se pretende en absoluto soslayar la vasta producción académica y la investigación en torno a la memoria, los discursos oficiales y su retórica, las narrativas sobre la historia o las limitaciones de ciertos modelos o enfoques interpretativos de la realidad.

de Mariana Eguren, Carolina de Belaúnde y Manolo Aparicio en torno a las narrativas que, desde la complejidad del desarrollo histórico de la educación en el Perú, se han producido. Sobre esto último, las ideas de Gonzalo Portocarrero permitirán conocer algunas características de las narrativas más difundidas, cómo se han posicionado en el imaginario social peruano y qué valoraciones han transmitido sobre lo que significa ser un ciudadano peruano. A continuación, se indagará en la continuidad que se les ha dado a las narrativas identificadas y cómo ciertos acontecimientos de nuestra historia más próxima han introducido nuevos elementos discursivos para reconfigurarlas y/o reafirmarlas. Finalmente, se propone un comentario final a modo de conclusión en el que se interrogan las posibilidades de la educación peruana de incorporar, en el seno de la formación ciudadana, reflexiones críticas en torno a estas narrativas, así como posibles salidas que reflejen una visión más democrática y dialogada, y menos maniquea.

Elogio a la memoria y censura del maniqueísmo

San Agustín de Hipona, en sus *Confesiones*, dedicó un breve pasaje a la doctrina maniquea, y a quienes la profesaban durante los años en los que el filósofo se formó intelectualmente. Como se sabe, a los maniqueos se los ha caracterizado por sostener una visión dualista en la que la existencia estaba condicionada, o incluso determinada por dos principios: el Bien y el Mal. Estos se extendían y diseminaban entre la naturaleza, y separaban, así mismo, lo inmaterial de lo material, lo espiritual de lo corporal. Sobre los maniqueos y su doctrina, Agustín despotricó señalando que “repetían: ‘¡Verdad, verdad!’ y me hablaban mucho de ella. Pero no se encontraba en ellos por ninguna parte, antes enunciaban falsedades (...)” (2007, p. 46). Si bien, en buena medida, el maniqueísmo se inspiraba en varios de los elementos característicos de la doctrina judeocristiana³, sus aspiraciones universalistas y su carácter de *gnosis*, es decir, de un conocimiento superior, derivaron en un dogmatismo radical.

Con el transcurrir de los años, el significado de maniqueísmo se ha apartado de su referencia a una doctrina religiosa del mundo antiguo, y ha adoptado, en la actualidad, un sentido peyorativo que se caracteriza por un modo de interpretar y comprender la realidad que la reduce a una oposición determinante e irresoluble entre el bien y el mal. En los intercambios más humanos, aquellos en los que narramos nuestras vivencias, pero en los que

3. No obstante, como bien menciona Francisco Montes de Oca (traductor y comentarista de la versión de las *Confesiones* usada en este artículo), el maniqueísmo puede considerarse como una religión aparte y ajena al cristianismo, con elementos asociados al zoroastrismo iraní, y como un ejercicio de eclecticismo religioso. Se trata pues, de “una religión de libro (...) un sistema de pensamiento que pretende ser total y totalitario” (2007, p. 45), un saber absoluto cuya preocupación por el mal colindaba con la obsesión.

también revelamos nuestra visión del mundo y de lo que sucede a nuestro alrededor, la tendencia a reducir nuestra experiencia y la memoria sobre la misma a manifestaciones del bien y el mal que habitan en nosotros, o en los que nos rodean, es bastante insistente. Asumir una posición equidistante frente a los eventos que le dan sentido a nuestra existencia es un ejercicio muchas veces difícil y tortuoso; por esta razón, la autocrítica puede resultar una operación tediosa y mortificante.

Salir del círculo vicioso en el que nos sume una mirada binaria de la realidad, donde los fenómenos humanos y sociales responden a un conflicto eterno entre fuerzas benignas en contra de fuerzas malignas, es también extremadamente difícil. Bien hacen Karen Wynn et al. al recordar los pasajes del *Leviatán* (1651), del pensador británico Thomas Hobbes, en los que señala que el ser humano es egoísta por naturaleza, y que es la necesidad de supervivencia la que lo conduce a vincularse y llegar a términos contractuales que aseguren su integridad bajo la protección de un poder soberano⁴. Wynn et al., desde un acercamiento hobbesiano a la psicología moral, optan por señalar lo siguiente:

a pesar de que los humanos jóvenes poseen un sentido moral sorprendente (...), su sociabilidad y moralidad iniciales son selectivas. Los seres humanos naturalmente favorecen a personas que perciben como buenos individuos, y que se encuentran dentro de sus grupos sociales, y luchan contra el prejuicio y el interés particular. Bebés e infantes son, en el mejor de los casos, altruistas *selectivos*. (2018, p. 4)⁵

La consciencia moral humana es, sin duda, un fenómeno misterioso que interactúa y hace uso de la memoria como un elemento fundamental para tomar decisiones en función de qué se considera bueno o malo, y cómo se valoran las acciones que derivan de aquellas categorías morales. Como Wynn et al. comentaron, basándose en múltiples investigaciones del campo de la psicología del desarrollo, desde edades tempranas, los seres humanos pueden reconocer actitudes que se valoran como positivas (la generosidad, la solidaridad), así como aquellas que se valoran como negativas (el egoísmo o el daño). Es decir, poseen un cierto sentido moral. No obstante, también desde muy temprana edad, manifiestan cierta selectividad en cuanto a la ayuda que están dispuestos a ofrecer, en función del recuerdo que se tiene de las acciones altruistas de otras personas. Dicho de otra manera, ayudamos a quienes hemos visto ayudar, y nos rehusamos a colaborar con quienes hemos visto que han sido “cruels” con otros (Wynn et al., 2018).

4. En contraposición a la visión más moderna expresada en *El Emilio* (1762), del pensador francés Jean Jacques Rousseau, donde propone que el ser humano es bueno por naturaleza y es la sociedad la que lo corrompe (el *bon sauvage*)

5. Traducción propia

Por otra parte, los estudios de caso recolectados por Wynn et al. parecen coincidir en que la familiaridad con los otros seres con los que interactuamos y el recuerdo que tenemos de tales interacciones también es fundamental para nuestras construcciones valorativas. Personas extrañas motivan en nosotros una menor predisposición para la interacción. Se trata de la ‘homofilia’ o ‘el amor por lo similar’, es decir, la mayor facilidad para interactuar con personas que se ven o hablan más parecido a nosotros, y el rechazo a quienes no lo hacen. Algunos de los hallazgos referidos por Wynn et al. son sugerentes: “mayores hallazgos sugieren que los bebés pueden ser más motivados por observar a individuos con otra forma de pensar ser tratados precariamente, que observar a individuos con similar forma de pensar siendo tratados adecuadamente” (2018, p. 5)⁶. En resumen, se trata de un sesgo cognitivo inicial que orienta la percepción humana de los fenómenos desde una mirada dualista o binaria: nosotros/los otros.

De esta forma, y para culminar con esta breve interrupción psicológica/biológica, Wynn et al. (2018) concluyeron sobre el comportamiento moral humano que “la realidad es que su altruismo es selectivo”⁷. Puesto de esta manera (y aquí Wynn et al. citan al biólogo Richard Dawkins), “sean advertidos de que, si desean, tal y como yo, construir una sociedad en donde los individuos cooperen de manera generosa y desinteresada para alcanzar un bien común, pueden esperar poca ayuda de la naturaleza biológica” (2018, p. 6)⁸. Se puede decir, entonces, que hay cierto maniqueísmo inherente a la frágil condición humana, y que la memoria juega un rol importante en el desarrollo de la consciencia moral de los seres humanos en general.

Ahora bien, desde la psicología del desarrollo, nos trasladamos hacia el terreno de la especulación filosófica. Lo señalado hasta el momento nos conduce hacia un concepto bastante trabajado en la obra agustiniana: la memoria. Sobre los “vastos palacios de la memoria”, Agustín comentó:

[es allí] donde se encuentran los tesoros de las innumerables imágenes acarreadas por la percepción de toda suerte de objetos. Allí también está almacenado todo lo que construye nuestra mente, sea aumentando, sea disminuyendo, sea modificando de cualquier modo los objetos que percibieron los sentidos y cualquier otra imagen allí depositada y guardada, que no haya sido aún borrada y sepultada en el olvido. (2007, p. 202)

En general, el acercamiento de Agustín al fenómeno de la memoria es fascinante, puesto que, ya desde aquel entonces, el filósofo era capaz de notar su carácter selectivo, muchas veces antojadizo, por momentos iluminando u

6. Traducción propia

7. Traducción propia

8. Traducción propia

oscureciendo lo que le sobreviene. No solo se trata de lo percibido mediante los sentidos, sino también de un encuentro con uno mismo “de lo que he hecho, cuándo y dónde lo he hecho, y qué impresión sentía en el momento de hacerlo” (Agustín, 2007, p. 203). Es la memoria el receptáculo del flujo de nuestras experiencias, de nuestras creencias, y también de nuestros saberes; por lo tanto, de nuestros aprendizajes. La memoria es, claramente, narrativa y, en ese sentido, una historia de nuestra historia, y también una historia de la historia. Se encuentran allí datos, fechas, acontecimientos, nuestras impresiones y las impresiones de otros, y sobre los otros, así como lo que nos han contado y lo que hemos comprendido.

No es gratuito que Agustín haya fijado su atención en esta facultad tan peculiar de la condición humana, facultad compartida por todos, aunque experimentada de manera distinta en cada uno, por momentos coincidiendo y, por otros, difiriendo enérgicamente. La mirada agustiniana sobre la memoria toma, en definitiva, la forma de un elogio:

He aquí mi memoria y sus largos espacios, sus antros, sus cavernas innumerables, llenas de innumerables especies de cosas innumerables, que están ahí, sea por imágenes, como los cuerpos todos, sea por presencia, real; como las ciencias; sea por no sé qué nociones o notaciones, como las impresiones de espíritu, las cuales, aun cuando no las sienta el espíritu, las retiene la memoria, pues todo lo que está en ella está en el espíritu. Voy pasando por todo esto, revoloteando acá y allá; voy penetrando tan adentro como puedo, y no hallo límite en parte alguna. ¡Tan grande es el poder de la memoria! ¡Tan grande es el poder de la vida en el hombre que vive vida moral! (Agustín, 2007, p. 211)

Memoria e historia están, por lo tanto, íntimamente relacionadas, ambas insondables. Cómo formamos la memoria y cómo construimos la historia es, en ese sentido, algo fundamental por lo cual preguntarse. Cómo intervienen las concepciones que nos formamos sobre lo bueno y lo malo en los procesos antes señalados, también. Así, preguntarnos cómo penetramos en ambas y desde qué lugar lo hacemos se vuelve un ejercicio necesario. Nuestra consciencia moral es tan selectiva como lo es nuestra memoria y la manera como nos vinculamos con los demás. Si esto es así, ¿podemos pensar en cierta naturaleza antidemocrática del ser humano contra la que el proceso de socialización (y el proceso educativo en tal caso) deba enfrentarse para, quizás, aspirar a relaciones sociales más fructíferas?

Memoria, historia y educación

En el libro *Democracia y Educación*, el filósofo norteamericano John Dewey planteó una suerte de progresión en la experiencia del aprendizaje; este último, transita desde una vinculación incidental y espontánea con el mundo

y el medio ambiente en el que nos encontramos, hacia un medio ambiente formal, y un modo de organizar sistemáticamente las experiencias bajo un criterio de orden, secuencia y propósitos específicos. En ambas instancias, ocurren experiencias de enseñanza y aprendizaje que se diferencian, sobre todo, en cuanto a complejidad. La educación sistemática aparece allí cuando la educación incidental no satisface las demandas adaptativas de una humanidad que se complejiza en la medida en que su medio ambiente también lo hace (Dewey, 1998).

En ambas formas de concebir el fenómeno educativo están imbricadas la memoria y la circulación de historias, pero es en el espacio educativo formal donde la historia se vuelve una materia educativa que da lugar a lo que se puede llamar una memoria común e institucionalizada de lo que, supuestamente, la sociedad en su conjunto ha acordado que debe narrarse. Sobre lo último, es preciso cuestionar si es que, efectivamente, ha sido y es la sociedad en su conjunto la que valida y legitima la narración que se elige, los elementos que la conforman, las conclusiones a las que se llegan, la valoración de los actores que se involucran. ¿Es democrática la reconstrucción de la memoria y, por lo tanto, la narración de la historia que se elige enseñar? Tanto desde una perspectiva global como desde la particularidad de lo nacional-local en la construcción del binomio memoria-historia, ¿han participado todos aquellos con voz y experiencias para aportar? ¿Quién o quiénes han sido los que han decidido qué historia contar y qué manera de reconstruir la memoria privilegiar? Las interrogantes señaladas conducen, en este punto, a explorar dos conceptos que resultan fundamentales al momento de abordar el fenómeno educativo desde su instancia formal, y su vínculo con la memoria y la historia dentro del contenido curricular institucionalizado: cultura hegemónica y conocimiento oficial.

Sobre el primero de los conceptos señalados, *cultura hegemónica*, conviene recurrir al filósofo italiano Antonio Gramsci y sus aportes referidos a la noción de *hegemonía*, sobre todo al concepto de hegemonía cultural. Se ha asumido, sin mayor cuestionamiento, que el concepto de hegemonía encierra una definición negativa; de hecho, a menudo, este concepto se reduce al de *dominación*. Tal reducción es entendible, ya que la dominación es la forma que, en definitiva, toma la hegemonía.

Para Gramsci, el concepto de hegemonía tiene relación con la lucha interna que se libra en el sujeto en el proceso de volverse autoconsciente a partir del desarrollo de una concepción de la realidad, de una *ideología*, por la que decide tomar parte y formar parte, pensar y actuar conforme a ella. Aquella concepción de la realidad que supere a la concepción (o concepciones) con la que antagoniza será la concepción o ideología hegemónica en aquel sujeto, es decir, la concepción o ideología que guíe y conduzca⁹ su pensar y actuar.

9. Precisamente, porque el concepto de hegemonía deriva de la palabra griega *eghesthai*, que significa “conducir”, “ser guía”. No obstante, palabras como “gobernar” o

Cabe decir que el proceso de desarrollo de la autoconciencia implica, según el filósofo italiano, “dos consciencias teóricas (o una conciencia contradictoria)” (1971, p. 16). Una de ellas surge como producto de la actividad y experiencia vitales del sujeto en el mundo real (experiencia que le permite abordar el mundo de manera crítica), y la otra, como consecuencia de la herencia acrítica del pasado. A esta segunda consciencia Gramsci la llama “verbal”, y considera que, si esta se vuelve la consciencia hegemónica, produce en el sujeto “un estado de pasividad moral y política” (1971, p. 16).

Es precisamente esta consciencia verbal la que, coincidiendo con Gramsci (1971), se vuelve peligrosa si es que se convierte en el fundamento a partir del cual se constituye la cultura hegemónica, y se dirige el flujo de producción cultural (material, discursiva, práctica y educativa) en las sociedades. Dicho de otro modo, si es que la cultura que se impone en una determinada sociedad encuentra su base en una visión acrítica de la transmisión de saberes desde el pasado, sin cuestionamiento alguno, no solo de la veracidad de lo transmitido, sino también de la legitimidad de quienes se han encargado de imponerlo, el riesgo de formar sujetos pasivos en lo moral y lo político se vuelve inminente.

Por otro lado, la emergencia de la concepción hegemónica en la consciencia de un sujeto no es un evento espontáneo y ajeno al medio ambiente en el que el sujeto se desenvuelve. Para Gramsci (2000), la hegemonía es un asunto de carácter ético-político y ético-histórico, en el que se materializa la prevalencia de una visión del mundo establecida por un determinado grupo social que logra consagrar “no solo una unión con objetivos políticos y económicos, pero también una unidad moral e intelectual” (p. 102); esto subordinando a los otros grupos sociales con los cuales convive y contra los cuales, muchas veces, lucha. Finalmente, lo ocurrido en el sujeto es el reflejo de esa lucha en la arena de lo social, donde la adhesión o la resistencia va a depender, en buena parte, de un asunto “epistemológico”. Como bien señaló el filósofo italiano, la materialización de un aparato hegemónico “determina una reforma de la consciencia y de los métodos de conocimiento” (Gramsci, 2000, p. 192). Así, sociedad y sujeto se ven introducidos en una lucha por la dominación, por la hegemonía material y cultural, y por el despliegue de diversos mecanismos que permiten asegurar la continuidad de esa hegemonía, en la que el manejo del conocimiento, de qué se debe conocer y cómo, se vuelve un aspecto fundamental.

Para complementar lo anterior, se introduce el segundo concepto mencionado: el *conocimiento oficial*. El sociólogo británico Basil Bernstein caracterizó al conocimiento oficial como aquello que “se refiere al conocimiento académico que el Estado construye y distribuye a las instituciones educativas” en medio de contextos de reforma educativa en los que se desarrolla “una lucha entre grupos para hacer que sus tendencias (y enfoques), sean política y práctica del Estado”. Así, “se espera que tendencias y enfoques de este discurso

“comandar” también derivan de la misma raíz etimológica.

oficial construyan en profesores y estudiantes una determinada disposición moral, motivación y aspiración, anclada en determinadas actuaciones y prácticas” (1997, p. 12). En ese sentido, si el conocimiento oficial que circula en los espacios educativos se construye sobre el andamiaje organizado por una cultura hegemónica dominada por una consciencia verbal, tal y como la caracteriza Gramsci (1971), nos encontraremos con que la formación educativa diseminada en el sistema escolar —sobre todo aquella formación que incide en la construcción de una consciencia histórica, de pensamiento crítico y de una identidad ciudadana— será pasiva y acrítica frente a aquello que se transmite.

A lo señalado, es necesario incorporar los aportes del sociólogo norteamericano Michael Apple. Apple considera que “la educación está profundamente comprometida en la política cultural”; en ese sentido, agrega lo siguiente:

el *currículum* (...) forma parte siempre de una *tradicón selectiva*, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. (1996, p. 47).

Claramente, y en la misma línea planteada por Gramsci (2000), la hegemonía cultural en el campo educativo reproduce las tensiones culturales que se dan en el campo social más extenso e, inevitablemente, termina por adoptar los discursos y prácticas de aquella visión de la cultura que prevalece frente a las demás. Dicho así, la cultura que adquiera el estatus de hegemónica será la encargada de configurar, desde el Estado y a su criterio, aquello que componga el conocimiento oficial, así como el lugar, la forma y los contenidos que se pretendan transmitir a partir de una noción de historia oficial.

A partir de lo analizado, resulta inevitable preguntarse, sobre todo en el contexto peruano, ¿cómo se ha formado la cultura hegemónica?, ¿cuál es la narrativa que la cultura hegemónica ha puesto en operación?, ¿cuál ha sido la caracterización moral de los actores en esa narrativa?, ¿cuáles son las identidades culturales han entrado en disputa?, ¿cuáles identidades han prevalecido y cuáles han quedado al margen, y por qué? Responderlas, sin embargo, conducirá a plantear un conjunto de interrogantes más, por ejemplo, ¿cómo, a partir de la cultura hegemónica, se ha configurado el conocimiento oficial y, subsecuentemente, la historia oficial y el discurso en torno a la memoria?, ¿cómo las identidades marginadas han planteado discursos y visiones alternativas, y por qué han quedado fuera del discurso oficial?, ¿cuáles han sido las dinámicas de negociación entre la narrativa histórica oficial y aquellas que han quedado al margen? y ¿cómo se han materializado estas negociaciones (o disputas) en el terreno del campo educativo y en el imaginario social?

Memoria, historia y ciudadanía en el Perú

A propósito de las preguntas planteadas más arriba, el texto *Conocimiento y poder. Escuelas y narrativas sobre el Perú de hoy* (2021), de las investigadoras Mariana Eguren, Carolina de Belaúnde y Manolo Aparicio, es de suma pertinencia, además de implicar la apertura, una vez más, del necesario debate sobre la identidad nacional y lo que implica ser un ciudadano en el Perú. Los conceptos de ciudadano y ciudadanía, y su íntima relación con la idea de comunidad, han sido ampliamente trabajados a lo largo de la historia del pensamiento desde los aportes de la filosofía clásica hasta la actualidad, por lo que han adquirido suma importancia en el pensamiento educativo y pedagógico. Hoy por hoy, la educación para la ciudadanía es un asunto fundamental en las discusiones que acontecen en el campo educativo, sea abordada desde el ámbito académico o, incluso, como tema recurrente en la circulación de opiniones en el espacio público. Nadie se atrevería a contravenir la afirmación de que la formación ciudadana es, en la actualidad, un elemento indispensable para lograr relaciones sociales más solidarias y democráticas. Dicho de otro modo, deben ser muy pocos los que no aspiran a construir, desde la educación, una sociedad más justa y una cultura hegemónica donde la democracia, la solidaridad y el reconocimiento recíproco entre los ciudadanos sean la norma.

No obstante, como señaló Guadalupe (2019b), y a partir de la información citada por el autor y provista por el Barómetro de las Américas (LAPOP, 2018) y el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS, 2018), se puede afirmar que “los valores democráticos no parecen estar asentados en la sociedad peruana” (p. 164)¹⁰. Básicamente, la sociedad peruana, en una especie de ejercicio de autoconsciencia, se reconoce como culturalmente autoritaria y antidemocrática. Sumado a esto, y siguiendo la hipótesis de Guadalupe, desde 1980 en adelante, la cultura política hegemónica ha estado dominada por discursos en los que prevalecen criterios ideológicos asociados con el pensamiento instrumental de derecha, entre los cuales resaltan, sobre todo, el valor de la economía de libre mercado, la poca eficiencia de la acción del Estado, el carácter negativo de lo político frente a lo positivo que resultan el discurso y las prácticas tecnocráticas y despolitizadas, la deslegitimación y rechazo a los actores y discursos provenientes del pensamiento de izquierda, y la sobrestimación de la agencia individual en la toma de decisiones para la vida (2019, p. 166). El señalado es, en pocas palabras, el panorama general de lo que se puede llamar la cultura política hegemónica en el Perú.

Por su parte, en una línea de exploración similar a la de Guadalupe, Eguren et al. revelaron datos muy interesantes: “el sentimiento de peruanidad se basaría principalmente en el reconocimiento de la diversidad”, reconocimiento

10. Traducción propia

cuyos aspectos específicos estarían relacionados con “el deporte, la cultura y costumbres y la gastronomía” (2021, p. 5). Por el contrario, aquello que nos divide estaría relacionado con “las diferencias económicas y sociales, y la política y la ideología”, así como “las diferencias raciales o étnicas y las culturales” (Eguren et al., 2021, p. 5). Lo primero que llama la atención es que lo “cultural” es algo que une y divide al mismo tiempo, de manera que habría que preguntarse cuál es el significado de cultura que maneja el peruano promedio, tomando en cuenta lo señalado. Por otra parte, aquello que nos une y es el motivo aparente de nuestro orgullo nacional convive “con la percepción de que las transformaciones ocurridas en el país a partir de su independencia beneficiaron solo a una minoría y que en el Perú no todos tienen las mismas oportunidades” (Eguren et al., 2021, p. 6). Es muy importante llamar la atención sobre esta “percepción”, puesto que refleja una suerte de consciencia histórica —por más poco elaborada que sea— que se remonta al inicio de la promesa de un Perú libre e independiente, pero que claramente reconoce que tal promesa no se ha cumplido.

A la luz de lo anterior, se hace necesario el traslado al terreno de la memoria y la historia, tanto desde la perspectiva oficial propugnada por la cultura hegemónica y el conocimiento oficial, como desde las visiones alternativas que se han propuesto y que han quedado al margen de lo “oficial”. Asimismo, es importante entender cómo estas visiones se introducen en el campo educativo desde lo que Eguren et al. (2021) han llamado “cultura escolar” (p. 14), y que se materializa en el currículo nacional, los textos escolares y las prácticas de enseñanza. Sin embargo, es importante entender que tal cultura escolar se puede ver complementada, o también desplazada, por el ejercicio que la cultura dominante puede imponer en la difusión y circulación de sus discursos y prácticas más allá del espacio escolar formal. La casa y la calle se vuelven espacios educativos incidentales. En este punto, se puede hacer referencia a la distinción de Bernstein entre pedagogía institucional (oficial) y pedagogía segmental (informal); esta última ocurre “normalmente en las relaciones cara a cara y en la práctica cotidiana por proveedores informales. Esta pedagogía puede ser transmitida tácitamente o explícitamente y puede ser que el proveedor no sea consciente de esta transmisión” (1997, p. 25). Cabe enfatizar las dinámicas que se dan entre las dimensiones institucionalizadas e informales del fenómeno educativo en un país como el Perú.

Coincidiendo con Eguren et al. (2021), “desde la enseñanza de la historia, es posible identificar dos objetivos pedagógicos claramente diferenciados: uno identitario, orientado a promover la identificación positiva del estudiante con su historia y su nación, y otro ilustrado, dirigido a la formación de ciudadanos” (p. 16). Ambos objetivos se encontrarán influenciados por la narrativa o visión que, desde el ejercicio de la memoria, se construye en torno a la evolución y los procesos históricos que propician el horizonte de comprensión, precisamente, de esa historia. En tal sentido, aquí cabría preguntarse nuevamente ¿quiénes o qué grupo son los que, en el caso peruano, han influenciado en la narrativa

sobre la historia y la memoria como elementos fundamentales para la construcción de la identidad y la formación ciudadana?

Al ceñirse a lo identificado por Eguren et al. (2021), luego del proceso independentista, se identificaron dos etapas más o menos definidas: la primera, que se extiende desde el inicio de la vida republicana hasta mediados del siglo XX, y se concentra en la formación de una identidad nacional, y la segunda, que va desde mediados del siglo XX en adelante, y que introduce la aspiración por formar en ciudadanía. Más allá de esta división general, en cuanto a las narrativas históricas difundidas desde la Independencia en adelante, se puede identificar una narrativa claramente hegemónica, que se desarrolla entre mediados del siglo XIX y mediados del siglo XX, y una contrahegemónica, que emerge desde mediados del siglo XX, y se consolida entre las décadas de los años 60 y 70.

Es pertinente considerar que la reducción de la multiplicidad de interpretaciones sobre la realidad peruana, su recorrido histórico, y lo que significa ser peruano y ciudadano, a dos narrativas radicalmente antagónicas resulte injusto para visones y comprensiones que se hayan aproximado al tema de una manera más profunda y dialogante. No obstante, se considera que las dos narrativas seleccionadas, la “narrativa criolla” y la “idea crítica”, son aquellas que, en su evolución, han propuesto interpretaciones en las que ciertos elementos conceptuales y discursivos permanecen hasta el día de hoy, más o menos matizados, y cuyo impacto sigue generando resonancia.

La narrativa hegemónica

Dentro de la narrativa hegemónica y, en este caso, siguiendo a Gonzalo Portocarrero (2007), en la “narrativa criolla”, se pueden identificar dos momentos. Antes de abordarlos, cabe resaltar que se la está denominando *narrativa hegemónica*, ya que responde a los ánimos de la que, dentro del sentido común, ha sido la cultura hegemónica (la cultura dominante) en la historia del Perú, y que se encuentra encarnada en la figura e imagen del hombre blanco, criollo y, en buena cuenta, nacido en Lima, la ciudad capital. Portocarrero identificó un quiebre en la transición entre el siglo XIX y el XX en la que la narrativa hegemónica sigue un derrotero marcado por prejuicios raciales e intelectuales, los cuales giran en torno a la inclusión del indio y de lo indio en la vida de la nación. Previo al siglo XX, señaló Portocarrero, “el indio estaría condenado por la biología” y, por lo tanto, su salvación estaría en la mezcla con una raza superior como la blanca y, así, “los mestizos tendrían más de blanco que de indio. A la larga, el Perú se blanquearía” (2007, p. 376). Dicho así, se constituye una suerte de paradigma del mestizaje que parte de una visión maniquea en la que el indio salvaje y, por lo tanto, malo, es rescatado, biológicamente hablando, por el hombre blanco y europeo, entendido como bueno y necesario para mejorar la raza. Todo esto, a partir de la divulgación de los textos escolares

producidos por Sebastián Lorente¹¹ hasta 1890, época en la que la población india (y afrodescendiente) no tenía cabida de facto en la educación escolar formal.

Ya en el siglo XX, si bien el paradigma del mestizaje sigue presente, el carácter racista en el que se funda pierde fuerza, aunque aún persiste. Es el momento en que los textos escolares de Carlos Wiesse¹² entran en el escenario educativo de una república en reconstrucción (luego de la Guerra del Pacífico [1879-1884]) y con mayor influencia de ideales ilustrados. Estos le daban un nuevo lugar al indio, ya no como individuo que tiene que ser rescatado por la mezcla biológica con el hombre blanco y superior, sino, más bien, por la educación que ese hombre blanco le pueda proporcionar: “Los indios deberían olvidar los agravios recibidos, tendrían que considerar su cultura y costumbre como caducas y su valor; de esta manera, estarían ya preparados para convertirse en ciudadanos peruanos” (Portocarrero, 2007, p. 376). Así, el aprender castellano y los fundamentos históricos consolidados por la cultura hegemónica sería lo adecuado. Esta visión se extendió hasta mediados del siglo XX, momento en el que empezó la masificación de la educación básica en el Perú.

Desde esta perspectiva, al menos en lo que respecta a la pedagogía institucional o al espacio educativo formal de la escuela, la narrativa hegemónica empezó a mostrar algunos cambios en cuanto al paradigma de mestizaje señalado. Como han propuesto Eguren et al. (2021), se dio paso hacia formas de reconocimiento de una especie de sentido común sobre las costumbres, la religión y la lengua, así como de los sectores populares antes ampliamente marginados. No obstante, “el proceso de mestizaje (...) se considera inacabado, pues se mantiene ‘una alarmante diversidad cultural’ de la cual son responsables las diferentes etnias presentes en el territorio” (Eguren et al., 2021, p. 22). Nótese que la diversidad cultural se considera “alarmante” de cara al deseado proceso de mestizaje y, como bien señalan las investigadoras a pie de página, es una cita tomada de un texto escolar escrito por el historiador Gustavo Pons Muzzo¹³ en 1961.

Para finalizar las reflexiones en torno a la narrativa hegemónica o “narrativa criolla”, se concluye, junto con Portocarrero, que, como reflejo, es decir, como espejo educativo y formativo de la cultura hegemónica cuyo producto derivado es el conocimiento oficial, nos encontramos con una visión etnocén-

-
11. Sebastián Lorente (1813-1884) fue un filósofo, teólogo e historiador español de los principales precursores de la educación en el Perú durante los inicios de la vida republicana.
 12. Carlos Wiesse (1859-1945) fue un historiador peruano y diplomático, docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y miembro fundador del Instituto Histórico del Perú (1905).
 13. Gustavo Pons Muzzo (1916-2008) fue un historiador y docente escolar y universitario, autor de múltiples publicaciones sobre historia e importante enciclopedista. Recibió las Palmas Magisteriales en el grado de Amauta por sus aportes a la educación nacional.

trica y racista en el núcleo ideológico que da energía a esta narrativa: una visión que pretende incluir a partir de la exclusión, culturizar a partir de la aculturación, y convivir a partir de la dominación. En síntesis, la narrativa hegemónica deviene de manera inevitable en un conocimiento oficial y, por lo tanto, en memoria e historia oficiales marcadas por un sesgo violento y segregacionista, que no logra conciliar con ese Otro al que continuamente se opone y se pone por encima, precisamente, porque no desea hacerlo y porque, maniqueamente, lo desprecia.

La narrativa contrahegemónica

En el caso de esta visión alternativa de la historia del Perú, no se ha encontrado un proceso de oficialización o institucionalización de esta, sino, más bien, una respuesta contracultural frente a la visión dominante. La narrativa contrahegemónica puede encontrarse mejor enunciada bajo el nombre de la “idea crítica”, concepto muy bien trabajado por Portocarrero y Patricia Oliart en el libro *El Perú desde la escuela* (1989), sobre la base de la recolección de las narrativas de docentes, encuestas a estudiantes, así como la revisión de los textos escolares de historia. Tal y como señaló Portocarrero en *Racismo y Mestizaje* (2007), se trata de una “respuesta radical” a la narrativa hegemónica o criolla, pero también de lo que llama un “deseo de historia”, lo cual responde a una insatisfacción estructural y existencial frente a lo que precisamente la historia oficial planteaba (p. 388). Es importante hacer una breve revisión del paradigma planteado en esta narrativa, puesto que, tal y como han señalado Guadalupe (2019b) y Egueren et al. (2021), es fundamental para entender la evolución histórica de la idea del Perú existente entre ciertos grupos sociales, así como de sus implicancias para la narrativa histórica general y para la construcción de una ciudadanía que pueda llamarse democrática.

De manera resumida, las características de esta tardía pero potente narrativa, se constituyen en oposición a la versión hegemónica como una contestación a los argumentos esbozados en la narrativa criolla, en la que, por ejemplo, se resalta el carácter milenarista de la civilización peruana, así como el desarrollo histórico autónomo de su cultura. Lo que ocurrió durante el descubrimiento y la Conquista fue la “invasión” por parte de una cultura ajena, lo que supuso una “injusticia monstruosa”, el saqueo de nuestros recursos y la apropiación violenta del territorio, a diferencia de la idea que señala que aquel periodo permitió el desarrollo y la civilización frente a la barbarie. Seguidamente, entre el periodo colonial y la República, se identifica una línea de continuidad en la que la colusión entre las élites económicas consolidadas desde la Colonia y los agentes extranjeros habría sostenido el régimen de sometimiento y precariedad de la mayoría de los peruanos.

Esta opresión se da por medio de un Estado, y una red de instituciones copadas por estas élites y sus aliados, entonadas con las prescripciones del poder imperialista extranjero. No obstante, en respuesta, el pueblo peruano ha

tomado consciencia de las injusticias históricas experimentadas, y ha considerado necesaria la posibilidad de una revolución armada como medio para reestablecer la hegemonía previa y reorientar al país hacia una transformación radical de la situación de la mayor parte de la población (Portocarrero, 2007). Como se puede apreciar, hay elementos discursivos resaltantes de la “idea crítica” íntimamente vinculados con el discurso violentista de “lucha armada” de la organización terrorista Sendero Luminoso, el cual circuló intensamente durante la década de los años 80 (Portocarrero, 2007)

Se puede afirmar que, en esta narrativa contrahegemónica, se combinan una autoconsciencia de la identidad andina como víctima, con una reivindicación de una pureza también racial, frente a lo blanco y occidental. Esto se hace evidente, de acuerdo con Portocarrero (2007), en la extranjerización del criollo, la demonización de lo foráneo y la asociación entre los elementos ideológicos introducidos por la “teología marxista” (algo que puede rastrearse desde los años 20, pero que toma fuerza desde los 60 en adelante), así como en el proceso de construcción de una “utopía andina” basada en la reivindicación, el reconocimiento y la recuperación de todo lo que se ha perdido. Si, en la narrativa hegemónica, el indio era subnormalizado, animalizado y pauperizado, en su contraparte crítica y contrahegemónica, quien era sometido al mismo desprecio era el hombre blanco y occidental. Se habla, así, de una dialéctica que no ha encontrado su correspondiente síntesis. Se transita del rechazo al indio alcoholizado, analfabeto e ignorante, coqueado y malcriado, al desprecio del gamonal explotador, el hacendado violento, el empresario ladrón y el “gringo” al que se le vende la patria (Portocarrero, 2007).

Eguren et al. (2021), citando a Vom Hau y Biffi (2009), hicieron referencia “a los textos escolares surgidos (...) durante el gobierno de Fujimori, los cuales aluden al país ‘como una nación multiétnica y enfatizan el reconocimiento de las diferencias culturales como una parte integral del proyecto nacional’” (p. 22). Más allá de lo señalado, es preciso reiterar lo que se explicó al inicio de esta sección junto con Guadalupe (2019b): durante los 90, se alimentó una narrativa que agudizó el rechazo a cualquier movimiento social o argumentación individual que se vinculara con el pensamiento de izquierda, en contraste con la exacerbación del discurso capitalista, neoliberal e individualista asociado a la derecha, que se podría identificar como una extensión de la narrativa hegemónica o criolla.

Sin embargo, como se ha anotado líneas arriba, no se puede pasar por alto un acontecimiento histórico fundamental para el desarrollo de ambas narrativas y el fortalecimiento de una sobre la otra: el Conflicto Armado Interno (CAI) (1980-1992). La violencia ejercida por la organización terrorista Sendero Luminoso se sostuvo en una base ideológica similar a la que nutría a la “idea crítica”, lo cual, inevitablemente, derivó en una estigmatización enfática e irreflexiva de todo movimiento o individuo que se identifique con la “izquierda”, e inflamó el racismo y clasismo característicos de la “narrativa criolla”. En contraparte, los años 90, marcados por el periodo dictatorial de Fujimori (92-95),

el autogolpe de 1992, el ajuste estructural neoliberal, y el posterior Gobierno autoritario y corrupto, incorporaron elementos importantes para la reformulación y reafirmación de algunos aspectos de la “idea crítica”.

¿Cómo estos dos acontecimientos reavivaron, al mismo tiempo que reconfiguraron, ciertos aspectos de las narrativas hegemónica y contrahegemónica? Como se verá en la siguiente sección, e incorporando lo señalado por Guadalupe (2019b) como el sentido común dentro de la “narrativa criolla” durante los 90, las acciones de Sendero Luminoso durante el CAI; su vínculo ideológico con las ideas marxistas-leninistas-maoístas y, en general, de orientación izquierdista; y la clara consonancia con las ideas expresadas en el discurso de la “idea crítica”, derivaron en la identificación entre lo que se consideró como un enemigo del Estado —y, por lo tanto, de su desarrollo y progreso— con todo aquello (y todos aquellos) que expresará disconformidad con el statu quo y con la hegemonía de la narrativa dominante, a saber, de la “narrativa criolla”. Tal identificación tuvo como consecuencia la estigmatización de los movimientos sociales y sus miembros, así como de las características atribuibles a sus identidades, y consolidó la actualización de la narrativa hegemónica y la de sus enemigos.

Como se mencionó, en una dirección distinta, la década del fujimorismo materializó un conjunto de argumentos que ya circulaban en los espacios asociados a la derecha política, como los mencionados por Guadalupe (2019a); de hecho, logró confirmarlos. “Consiguió establecerlos de modo firme en la cultura nacional”, y los convirtió en parte de la “prédica oficial” asociada con un modelo de éxito frente al fracaso que representaban otros discursos, entre los cuales se encontraba, como es lógico, el de la “idea crítica” (Guadalupe, 2019a, p. 20). Así, además de la criminalidad organizada desde el Gobierno y el aparato de corrupción institucionalizado, el “catecismo neoliberal” (Guadalupe, 2019a, p. 18), la retórica del desarrollo en base al crecimiento económico, y el “discurso que afirma la necesidad y el virtuosismo de apostar más por el propio esfuerzo y las iniciativas individuales” (Guadalupe, 2019a, p. 18) fueron los nuevos elementos discursivos de la “narrativa criolla” y los nuevos flancos de ataque para la narrativa contrahegemónica. Tal y como se verá en la siguiente sección, los discursos expresados por Alan García durante su segundo gobierno y los del actual presidente, Pedro Castillo, ilustran cómo han evolucionado las narrativas analizadas.

Tesis y antítesis sin síntesis

En el año 2009, en medio de la convulsión generada por el Baguazo o la masacre de Bagua¹⁴, el dos veces presidente Alan García (y el de aquel entonces),

14. Se trató de un conflicto social entre el Estado peruano y diversos grupos étnicos de la selva de la región amazónica a raíz del bloqueo de la carretera Marginal de la Selva por parte de ciudadanos indígenas, quienes buscaban solución a diversas demandas

durante una entrevista en la que se le preguntaba por sus impresiones respecto al conflicto social, señaló lo siguiente en referencia a los ciudadanos miembros de comunidades nativas:

Qué puede hacer el Gobierno sino actuar con energía para que el orden, que es un principio básico (...) las sociedades siempre piden a los estados orden y (...) ya está bueno, ya está bueno, pero estas personas no tienen corona, estas personas no son ciudadanos de primera clase (...) que le puedan decir 400 mil nativos a 28 millones de peruanos, tú no tienes derecho de venir por aquí. De ninguna manera, eso es un error gravísimo y quien piense de esa manera quiere llevarnos a la irracionalidad y al retroceso primitivo, en el pasado”¹⁵

Para buena parte de la opinión pública, la frase “estas personas no son ciudadanos de primera clase”, además de desafortunada, revelaba sin depuración alguna la visión racista y violenta que el propio presidente de la República diseminaba de manera pública en referencia a ciudadanos y sujetos de derecho. Si bien el foco de atención se centró en la frase mencionada, la cual se interpretó en el sentido de que, al no tratarse de ciudadanos de primera clase, se trataba de ciudadanos de “segunda clase”, el resto de la intervención de García siguió siendo elocuente en un sentido bastante perturbador. Lo primero que llama la atención, aparte de la frase comentada, es la manera en la que opone “400 mil nativos” a “28 millones de peruanos”, como si los primeros no formaran parte del grupo más amplio, como si se encontraran fuera y en contra del segundo grupo.

Lo segundo, también bastante cuestionable, es la poca pensada asociación que García establece entre “quien piense de esa manera”, al referirse a los ciudadanos indígenas, y el deseo de llevar al resto a la “irracionalidad y el retroceso primitivo”. La asociación del expresidente sugiere que estos atributos serían propios de aquellos que “no son ciudadanos de primera clase”. Así, los grupos étnicos involucrados en un conflicto social en el que se reclamaba la presencia del Estado, precisamente para garantizar el acceso a derechos fundamentales a estos grupos, no solo no eran “ciudadanos de primera clase”, sino que también encarnaban la “irracionalidad y el retroceso primitivo”.

sociales no satisfechas; sobre todo, reclamaban en contra de la política de inversiones promovida por el Gobierno de Alan García en el marco del Tratado de Libre Comercio (TLC) con los Estados Unidos, política que afectaba de manera directa sus vidas. En respuesta, el Estado ordenó la represión por parte de las fuerzas policiales, la que dejó un saldo de 33 muertos (23 policías y 10 civiles), de acuerdo con los datos de la Defensoría del Pueblo (2009).

15. Entrevista realizada por una periodista del canal 5, Panamericana Televisión, al entonces presidente Alan García en el año 2009

El historiador Paulo Drinot, en su artículo “Foucault in the Land of Incas: Sovereignty and Governmentality in Neoliberal Peru” (2014), realizó una suerte de disección crítica a los argumentos esbozados en un conjunto de artículos publicados por Alan García entre octubre del 2007 y junio del 2009¹⁶, cuyos títulos hacían referencia a la famosa frase “el perro del hortelano” (elevada a una especie de paradigma de buen gobierno). En estos artículos, expuso, por un lado, los elementos que constituyen su ideario, o programa de desarrollo económico y material para el Perú; por otro lado, señaló los obstáculos ideológicos encarnados en actores sociales definidos, que impedían que el modelo de desarrollo propuesto se pudiera materializar. Se considera que las reflexiones propuestas por Drinot (2014), además de poner en relieve el conflicto que plantea García en su discurso, van en la línea de la dialéctica no resuelta entre las narrativas paradigmáticas revisadas en la sección anterior: la “narrativa criolla” versus la “idea crítica”, o la narrativa hegemónica versus la narrativa contrahegemónica. García, además, parecía tomar partido por la primera y reforzar su hegemonía.

Desde la perspectiva de García, son precisamente aquellas personas que “no son ciudadanos de primera categoría” quienes reproducen la lógica del “perro del hortelano”, puesto que no comen, pero tampoco dejan comer; en otras palabras y en función de lo expresado en los artículos, “lo que García invocaba cuando se refería a los comunistas, proteccionistas y ambientalistas, esto es, cuando se refería a ese Otro recalcitrante y anti-capitalista, se trataba de la población indígena o, de manera más precisa, aquello que lo que la población indígena parece representar en el proyecto de mando: ‘retraso” (Drinot, 2014, p. 172)¹⁷.

Como se puede observar, la continuidad discursiva entre los artículos publicados por García entre el 2007 y el 2009, y la masacre de Bagua en el 2009 afirma una visión de la realidad nacional escindida. En ella, el modelo de desarrollo promovido por los sectores sociales alineados con la derecha neoliberal y conservadora, y con la narrativa hegemónica busca imponerse a cualquier modelo alternativo, más aún si esta visión se encuentra fundamentada en discursos asociados a ideologías de izquierda o progresistas, pues estos se vinculan de manera directa al retraso, a lo irracional y a lo primitivo. La encarnación de este discurso antitético, y opuesto a la tesis de García, sería lo indígena. En ese sentido, Drinot acertó al argumentar que “la revolución capitalista de García era, fundamentalmente, un intento de sobreponerse a

16. Artículos publicados en el diario *El Comercio*, “El síndrome del perro del hortelano” (28 de octubre de 2007), “Receta para acabar con el perro del hortelano” (26 de noviembre de 2007), “El perro del hortelano contra el pobre” (2 de mayo de 2008), y un artículo publicado en el diario *Expreso*, “A la fe de la inmensa mayoría” (28 de junio de 2009)

17. Traducción propia

lo indígena, de des-Indianizar el Perú” (2014, p. 172)¹⁸, muy a la manera de los criollos precursores y continuadores de la narrativa hegemónica. Quizás, la única evolución en esta narrativa es que el racismo y el paternalismo, antes explícitos en la producción discursiva general (y también en el discurso educativo), ahora han sido disfrazados bajo un discurso economicista muy propio de la racionalidad neoliberal.

No obstante, lo que no se puede perder de vista es que, como se ha ido señalando, el poder que ejerce aquella narrativa que se instala como hegemónica y que adquiere, como en el caso de García, el peso de una narrativa oficial va a introducir sus elementos discursivos, pretensiones y aspiraciones ideológicas, en resumen, su visión del mundo, al campo educativo. Dado que el medio ambiente escolar formal no es el único que interviene en los procesos de construcción y formación de ciudadanía, de conciencia histórica y de pensamiento crítico, sino que a estos procesos se suma lo que Bernstein llamó “pedagogía segmental”, es decir, informal, las posibilidades de que continúe retroalimentándose el conflicto tesis/antítesis, “narrativa criolla” versus “idea crítica”, narrativa hegemónica versus narrativa contrahegemónica son bastante altas y lamentablemente infructuosas, sobre todo, si el horizonte por alcanzar implica construir una ciudadanía democrática e integradora.

En parte, el haber recurrido al ejemplo de García responde a que ilustra con solvencia el choque cultural y la dialéctica no resuelta a la que se ha referido más arriba. Sin embargo, no es necesario retroceder más de una década para reconocer cómo este conflicto permanece casi inalterado en las distintas dimensiones de la vida individual y colectiva. Basta con describir lo vivido desde el mes de abril del año 2021 durante el proceso electoral que dio como resultado que una persona racializada, de origen campesino y maestro rural sindicalista sea elegido presidente de la República; este es Pedro Castillo. Él, como futuros y sesudos análisis podrán demostrar, recurrió a elementos nucleares de la “idea crítica” en sus discursos de campaña, y los opuso de manera explícita al carácter casi tradicional de la “narrativa criolla”.

Basta con aislar algunos elementos discursivos de sus intervenciones públicas para identificar, allí mismo, elementos asociados a la famosa “idea crítica”, un discurso marcadamente contrahegemónico. Más allá de que la identidad política del presidente Pedro Castillo resulte algo difusa o paradójica, puesto que no se identifica como “comunista”, es marcadamente conservador en lo moral y no tiene reparos en capitalizar de discursos más asociados con la derecha, como la retórica del emprendimiento individual, por ejemplo¹⁹. No

18. Traducción propia

19. Por cuestiones de extensión, no se va a profundizar en una caracterización de la identidad política encarnada por el presidente Pedro Castillo; no obstante, se considera que esta se asocia con el pragmatismo político, con cierta propensión populista y autoritaria, pero que se encuentra aún en construcción, de manera que sería inoportuno proponer alguna conclusión al respecto. Lo que sí se puede afirmar, en todo caso, es

obstante, como acontecimiento histórico, el ascenso del profesor Castillo a la presidencia difícilmente debería ser leído como una síntesis de las narrativas analizadas; por el contrario, la apelación a su familiaridad con lo indígena, con lo campesino y rural, con su condición de maestro de escuela pública, así como el discurso refundacional de la República a partir de la distinción entre clases sociales lo alinearían a la narrativa propuesta en la “idea crítica”.

Para continuar con la argumentación, es interesante observar el incremento del pavor antiizquierdista y racismo furioso que se ha constituido como respuesta desde la orilla cultural hegemónica. La forma que han tomado las narrativas en confrontación se ha condensado en los adjetivos “facho”, en conformidad con la narrativa hegemónica, y “terruco” o “caviar” para quienes reproducen, en menor o mayor medida, el discurso de la narrativa contrahegemónica²⁰. El término medio entre ambos extremos, por otra parte, lo ocupan

que su presente político está asociado a las reivindicaciones históricas de la izquierda peruana.

20. Interpretación personal de las “identidades políticas” convertidas en adjetivos peyorativos:

‘Facho’ hace alusión al fascista, cuya representación toma la forma de la persona blanca, de clase acomodada y privilegios heredados, perteneciente, sobre todo, a las “élites” empresariales y económicas. Liberal en lo económico, pero conservadora en lo moral y furiosamente defensora de la propiedad privada; implícita o explícitamente racista y marcadamente endogámica en la configuración de sus círculos sociales. Entre las identidades políticas que podrían asociarse con la marca ‘facho’, se proponen aquellas que se identifican con el neoconservadurismo, el populismo autoritario de derecha (identidades que asociadas con lo que vulgarmente se llama derecha bruta y ahorada [beligerante]), y lo que Eduardo Dargent, en su texto *El páramo reformista* (2021), llama “libertarios criollos”, caracterizados como liberales de derecha promotores de la reducción casi total del aparato del Estado en favor del mercado.

En oposición, aparece ‘terruco’, apelativo para referirse a la persona indígena o mestiza, la mayor parte de veces de origen humilde, asociada a las clases populares, las mayorías, y que expresa un discurso “antisistema”, de izquierda “socialista” o “comunista”, y que vincula a la persona con el terrorismo. Proteccionista en lo económico, nacionalista y reivindicadora de lo indígena en lo identitario y, muchas veces, conservadora en lo moral, usualmente, expresando cierto desdén a las reivindicaciones identitarias de las problemáticas de género y sexualidad. También, puede mostrar cierta endogamia en la manera de relacionarse socialmente. Finalmente, el *caviar* reproduce algunos de los elementos discursivos y performativos del “terruco”, pero sus condiciones socioeconómicas (clase media o acomodada), así como ciertas características raciales (persona mestiza o blanca) la distinguen, aunque no la eximen de ser víctima del “terruqueo” (ser llamada terruco/a). Su valoración de las luchas sociales pone de relieve, sobre todo, las reivindicaciones de género y sexualidad, sin perder de vista aquellas que orientan sus acciones a combatir las desigualdades económicas y la segregación racial. ‘Terruco’ y ‘caviar’ engloban identidades políticas de izquierda, izquierda dogmática en el caso del “terruco”, e izquierda progresista o liberal, en el caso del “caviar”.

los “tibios”²¹, que no han podido desarrollar una narrativa diferente; son el tercio excluido al que, usualmente, se le asocia más a la cultura hegemónica que a su contraparte. Las cosas han cambiado mucho y no han cambiado nada.

A modo de conclusión

La referencia, al inicio de este artículo, al encuentro de Agustín con los maniqueos (interrupción de las ciencias biológicas y psicológicas incluida) fue pensada con el propósito de sugerir que las visiones del mundo, los sistemas de creencias, y las ideologías caminan en una cuerda floja y hacen equilibrio para no caer en el abismo del dogmatismo. No se trata de un ejercicio fácil, puesto que la predisposición a calificar positiva o negativamente aquellas visiones o formas de pensar que no se ajustan a nuestros parámetros está siempre presente. Lo que está bien, lo adecuado, lo correcto y, en oposición, lo que está mal, lo inadecuado y lo incorrecto, asaltan nuestra capacidad de juzgar a cada instante.

Aquí, resulta quizás algo arriesgado traer a colación las reflexiones sobre los conceptos “bueno” y “malo” planteados por el filósofo alemán Friedrich Nietzsche en su libro *La genealogía de la moral*, no con el fin de ratificarlas, pero sí para ilustrar algunos rasgos interesantes que podrían asociarse a la racionalidad de quienes, desde el poder, buscan imponer de manera arbitraria sus criterios valorativos a pocos o varios. Dice Nietzsche:

¡El juicio ‘bueno’ no procede de aquellos a quienes se ‘beneficia’! Antes bien, fueron los propios ‘buenos’, es decir, los distinguidos, los poderosos, los de posición e intenciones superiores, quienes se sintieron y valoraron a sí mismos y a sus acciones como buenos, es decir, como de primer rango, por oposición a todo lo bajo, lo de intenciones bajas, lo vil y lo plebeyo. (2003, p. 67)

-
21. Ser “tibio”, por otra parte, supone una identidad más difusa, asociada, supuestamente, a una forma de interpretar la realidad política más ponderada. Usualmente, se trata de una persona que ha accedido a formación educativa superior en sus distintos niveles y encarna los valores de una cultura ilustrada, cosmopolita, y favorable a políticas económicas y sociales de corte democrático-liberal. Al “tibio” se le lee como más identificado con una forma de concebir la política desde una visión técnica, “basada en ciencia y evidencia”, donde el Estado cumple una función reguladora del libre mercado. En el imaginario social, el “tibio” puede ser, a veces un “facho” y, a veces, un “caviar”; a veces concesivo con el poder y, a veces, concesivo con la resistencia al mismo. Defienden un modelo de libre mercado, con cierto grado de regulación técnica y presencia concreta por parte del Estado, y acompañan las reivindicaciones que pongan en valor las libertades individuales y civiles (entiéndase, a las reivindicaciones de género y sexualidad), con menor énfasis en la cuestión racial (sin dejarla completamente de lado) y de clase. El “tibio” y el “caviar” pueden, en algunos casos, confundirse.

Asimismo, el filósofo agrega que “(...) el sentimiento general y fundamental, duradero y preponderante, de una especie superior y dominante en relación con una especie inferior, con ‘lo de abajo’: éste es el origen de la oposición ‘bueno’ y ‘malo’” (Nietzsche, 2003 [1887], p. 67). Finalmente, atribuye la falta de pericia de los investigadores sobre la moral al “prejuicio democrático en el mundo moderno” (Nietzsche, 2003 [1887], p. 69). Salvando las distancias temporales (el texto fue publicado en 1887), lo dicho por Nietzsche no dista mucho de las premisas de las cuales cualquier grupo social que se arroga el derecho de imponerse como cultura hegemónica puede proponer. Una visión autocomplaciente que eleva el estatus del grupo y sus costumbres a una valoración acrítica de su condición y de su autodeterminación como lo “bueno”, en oposición a lo que por diversos motivos (étnicos, raciales, de clase, de casta, de género) encarnan lo que a su juicio es lo “malo”.

Es esta visión maniquea de la realidad y de la vida la que se encuentra intacta y potente en las dos narrativas planteadas, que han caracterizado hasta el día de hoy lo que significa ser peruano. Peruanos héroes y peruanos villanos, peruanos vencedores y peruanos vencidos, señores y plebeyos, los peruanos decentes y los peruanos resentidos: un país dividido entre las interpretaciones de ambas ficciones, y que parece no darse cuenta de que, en la reconstrucción crítica y el diálogo entre las mismas, puede estar la respuesta, la solución de continuidad para dos visiones irreconciliables del Perú. Portocarrero reafirmó el diagnóstico evidente:

ni la narrativa criolla, que representa la historia oficial, ni menos aún la “idea crítica”, que puede considerarse como un discurso neoindigenista, han significado la elaboración de una “historia justa” que reconozca los éxitos y sufrimientos de las distintas comunidades y que, por tanto, cristalice una imagen en la que todos los peruanos podamos reconocernos. (2007, p. 379)

¿Podría la educación, entonces, plantear nuevas fórmulas y aproximaciones a partir de las cuales podamos construir una narrativa común, una en la que aciertos y errores sean comprendidos como oportunidades para reconocernos recíprocamente? Sumado a esta pregunta, considerando las interrogantes planteadas a lo largo del ensayo y ponderando lo vivido durante el último proceso electoral, la educación, entendida como la compleja combinación del medio ambiente en general y el medio ambiente educativo formal, tiene la exigencia de, por lo menos, hacer circular este tipo de cavilaciones en los distintos espacios pedagógicos que puedan propiciarse. Esto se debe lograr desde los cambios que podrían contemplarse en el currículo nacional, en la construcción de una historia oficial y en la subsecuente formación de los docentes, hasta las luchas que deberían librarse en el campo de las ideas, en la academia, en los medios, en la calle y en los hogares.

Referencias bibliográficas

- Agustín, Santo (2007). *Confesiones*. Editorial Porrúa.
- Apple, M. (1996) *Política cultural y educación*. Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1997) Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En J. Goikotxea y J. García (coords.) *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Popular.
- Dargent, E. (2021) *El páramo reformista*. PUCP.
- Dewey, J. (1998) *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Drinot, P. (2014) “Foucault in the Land of Incas: Sovereignty and Governmentality in Neoliberal Peru”. En P. Drinot (Ed.), *Peru in Theory*. Palgrave Macmillan, pp.167-191.
- Eguren, M., De Belaúnde, C., y Aparicio, M. (2021) *Conocimiento y poder. Escuelas y narrativas sobre el Perú de hoy: algunos apuntes conceptuales*. IEP
- Forgacs, D. (2000). *The Gramsci Reader. Selected Writings 1916-1935*. New York University Press.
- Gramsci, A. (1971) *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión.
- Guadalupe, C. (2019a) *El ciclo de la yuca: patrimonialismo y olocracia en el Perú contemporáneo*. IEP.
- Guadalupe, C. (2019b) “Upstream with Tiny Oars: Promoting Citizenship Education within a Non-democratic Culture and Low-cognitive-demand School Settings”. En E. Gutzwiller-Helfenfinger, H.J. Abs y P. Muller (Eds.), *Thematic papers based on the Conference “Migration, Social Transformation, and Education for Democratic Citizenship”* (pp.161-175). University of Duisburg-Essen.
- Nietzsche, F. (2003) *La genealogía de la moral*. Tecnos.
- Oliart, P. y Portocarrero, G. (1989). *El Perú desde la escuela*. Instituto de Apoyo Agrario.
- Portocarrero, G. (2007) *Racismo y mestizaje, y otros ensayos*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Wynn, K., Bloom, P., Jordan, A., Marshall, J., y Sheskin, M. (2018) Not Noble Savages After All: Limits to Early Altruism. *Current Directions in Psychological Sciences*, 27(1), 3-8.