

## La lucha por la escuela en la literatura indigenista peruana

*The Struggle for a School in Peruvian Indigenist Literature*

Rômulo Monte Alto<sup>1</sup> 

Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

ACCESO  ABIERTO

**Para citaciones:** Monte, R. (2021). La lucha por la escuela en la literatura indigenista peruana. *Visitas al Patio*, 15(1), 103-115. <https://doi.org/10.32997/RVP-vol.15-num.1-2021-3595>

**Recibido:** 6 de enero de 2021

**Aprobado:** 10 de marzo de 2021

**Editora:** Silvia Valero. Universidad de Cartagena-Colombia.

**Copyright:** © 2021. Monte, R. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> la cual permite el uso sin restricciones, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando el original, el autor y la fuente sean acreditados.



### RESUMEN

La escuela ocupa un lugar relevante en la literatura latinoamericana, no solo como escenario de los eventos narrados sino también como motor de un proceso social que la toma como ámbito privilegiado de acceso al mundo de la letra, la cultura y el conocimiento. Dicho privilegio la volvió un espacio de intenso control social y encarnizada disputa política, fenómeno que la literatura a lo largo de su historia no dejó de registrar. En el caso de la literatura peruana en particular, desde las reflexiones que hace don Rosendo Maqui sobre la lucha para tener una escuela por parte de la comunidad de Rumi en *El mundo es ancho y ajeno* (Ciro Alegría, 1941), hasta la frustrada realización del deseo de la comunidad de Chungui con la llegada del falso profesor en *Este camino existe* (Fernando Cueto, 2011), estamos frente al conflictivo rol que juega la escuela en el imaginario de los varios grupos sociales que la buscan o la alcanzan. Buscamos en este texto examinar algunos de esos discursos que sobre la escuela se han construido en la literatura indigenista peruana y otros textos, a fin de entender el modo en que ha sido concebida como local de deseo y frustración, de índole individual o colectiva.

**Palabras clave:** escuela; profesor; literatura peruana; indigenismo; *bildungsroman*.

### ABSTRACT

School occupies a relevant place in Latin American literature, not only as a scene of narrated events but also as a drive of a social process that considers it as a privileged area to access the world of letters, culture and knowledge. Such privilege turned it into a space of intense social control and fierce political dispute, a phenomenon that literature did not fail to record throughout its history. In the particular case of Peruvian literature, from Don Rosendo Maqui's reflections on the struggle of the Rumi community to have a school, in *El mundo es ancho y ajeno* (Ciro Alegría, 1941), to the frustrated realization of the Chungui community's desire with the arrival of the false teacher in *Este camino existe* (Fernando Cueto, 2011), we are facing the conflictive role that school plays in the imaginary of the various social groups that seek or manage to have one. In this text, we seek to examine some of those discourses about school found in Peruvian indigenist literature and other texts, in order to understand how it has been conceived as a place of individual or collective desire and frustration.

**Keywords:** school; teacher; Peruvian literature; indigenism; *bildungsroman*.

<sup>1</sup> Profesor Asociado de la Facultad de Letras de la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, Doctor en Estudios Literarios, Director de la Biblioteca José María Arguedas (Fale/UFMG), Miembro de la Rede de Estudos Andinos, Traductor. Correo: romulomontealto@gmail.com

Ladislao, el flautista, se alejaba para siempre de la escuela  
Francisco Izquierdo Ríos, 1946

### Presentación

Las palabras finales del cuento “Ladislao, el flautista”, de Francisco Izquierdo Ríos, narran algo más que el fracaso de lo que nunca ha sido una novedad en la sierra y la amazonía peruanas: la deserción de niños y niñas de las aulas escolares a fin de atender las labores de la casa o del campo siempre ha sido una norma de conducta reconocida por las comunidades de dichas zonas. Lo que quizás este cuento añade al tema es la capacidad de Ladislao, el niño flautista, de emocionar a toda escuela con sus notas musicales, escuchadas desde lejos, aunque dicha emoción no sea suficiente para que su situación de abandono cambie. Su aspecto es de un animal que acecha de lejos, su correr como “un venado, por el monte”, su cabello “hirsuto”, “su cabeza enmarañada y rebelde como los zarzamoraes de las quebradas”; aunque sea un niño, recibe del profesor los epítetos de “zamarruelo” y “vagabundo”, acompañado de un “¡pobre muchacho!” cuando le cuentan de los malos tratos que recibe de la madrastra y el abandono del padre. La música de Ladislao, que al parecer “hubiera nacido con el divino don de tocar flauta y de hacer flautas de carrizo como nadie”, inunda el ambiente de la escuela de melancolía y pena, a la vez que recuerda que en la zona donde vive todavía rigen las leyes de la barbarie sobre las de la civilización, aun cuando está el profesor de por medio. El texto no se presenta como denuncia, sino que registra una instantánea de una comunidad amazónica, que bien podría estar en la sierra andina o aún en las periferias de las grandes ciudades. Revela la impotencia de la letra frente a un cuadro de abandono, presente en el silencio final del maestro que a todo escucha casi sin decir palabra. Abandono que deja en silencio, que apaga, el divino sonido de la flauta de Ladislao.

El silencio. El mismo silencio que se puede observar en una de las últimas escenas de *Chungui, horror sin lágrimas. Una historia peruana* (2009), documental dirigido por Felipe Degregori y que tiene a Edilberto Jiménez, antropólogo y retablista, como protagonista. La obra de este último, *Chungui, violencia y trazos de memoria* (2005), sirvió de base al documental. El protagonista, tras realizar su dolorosa labor de recoger, grabar y documentar las escenas de terror vividas por aquellas personas de la región llamada “Oreja de Perro” por los militares, se está preparando para irse, cuando entra a una antigua escuela y se depara con un aula casi toda destruida, pero aún con la pizarra en la pared. En el piso una hierba crecida revela la edad del abandono. Es sintomático el silencio de la escena, una vez que la mayoría de las demás veces aparece un narrador o comentarista entregando alguna información o reflexión. En este caso, el abandono ocurrió por la expulsión de los estudiantes y profesores, una vez que los militares usaron la escuela como su base de acción en el pueblo, y profanaron el recinto.

Sea el profesor de la escuela de Ladislao, que no tenía nada que decirle o cómo ayudarle en su abandono, sea el vacío de la escuela de Chungui, destruida e inmersa en el silencio de la tragedia vivida por la misma comunidad, ambas obras

ofrecen elementos e imágenes para imaginar el papel de la escuela en las regiones desatendidas por el Estado peruano. Buscamos en este texto examinar algunos de los discursos e imágenes que sobre la escuela aparecen en textos literarios indigenistas y otros, a fin de entender la totalidad de sentidos que la frase final de Francisco Izquierdo Ríos encierra. Pero antes vale la pena rever algunos clásicos de la literatura occidental que han tomado la escuela como espacio formador del hombre y de la sociedad por excelencia, al asumir el concepto alemán de la *bildungsroman*, o novela de formación, como principio orientador del espíritu al interior de esta institución, asignándole valores y perspectivas que encontraremos también presentes en las obras peruanas que se pretende analizar. En éstas, nuestra mirada recae sobre un incipiente recorrido de la lucha de indígenas y campesinos por la escuela en textos clásicos peruanos, y termina planteando un contrapunteo con el tema y su tratamiento en las ciudades desde el clásico *La ciudad y los perros* (1963), de Mario Vargas Llosa. La escuela se entiende aquí como agencia que incorpora múltiples sentidos, entre los cuales se reconoce los de vector de civilización y espacio de socialización, así como también de regulación y control social por parte de los organismos institucionales.

Advertencia: este texto se arma desde una perspectiva ensayística, lo que significa que toma las obras desde algunas líneas de continuidad que cree encontrar entre ellas, realizando por lo tanto un discurso sobre y no desde ellas, lo que lo deja pobre al obviar el rico diálogo con la crítica que les toca, pero, en cambio, les pone en perspectiva desde una mirada común.

## **La escuela y la *bildungsroman***

### **a. La escuela y la formación iluminista**

*Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1796) es la segunda novela de Johann Wolfgang von Goethe, y sigue el exitoso camino del autor de *Las cuitas del joven Werther* (1774), novela considerada cumbre del movimiento romántico europeo. Sin embargo, distinto al tema de la primera novela en que el joven Werther se lanza al suicidio como respuesta al dilema que se enfrenta de querer a la novia de su mejor amigo, en esta se narran las peripecias del joven Meister, sus viajes y puestas en escena de piezas teatrales, además de sus vínculos amorosos en una sociedad en que se dan lucha los valores materiales frente a los espirituales. Aunque la historia no transcurra en un colegio directamente, será la novela a la que se vinculará por primera vez la expresión *bildungsroman*, es decir, novela de formación donde se narran los elementos rectores - valores, gestos y actitudes - que inciden en la formación de los jóvenes. Varones, desde luego. Por novela de formación se entiende un conjunto de textos, que suelen provenir del género novelesco, aunque no solo, y se vuelven referentes identitarios y culturales de las naciones, en su labor de elaboración de materiales simbólicos con que erigir las pautas civilizatorias que servirán a las nuevas generaciones como modelos y virtudes nacionales.

Desde una perspectiva contextual es necesario recordar la relación que sostenía Alemania en aquel entonces con la vecina Francia napoleónica que, con su

proyecto de la gran enciclopedia dirigida por Diderot y con apoyo de Rousseau, Montesquieu y Voltaire, le daba a su nación una centralidad en la cultura europea y mundial que duraría alrededor de doscientos años, aparte de ser el lugar donde una cierta racionalidad empezaba a dictar las normas de la vida citadina, abriendo camino a un incipiente capitalismo.

Frente a esta incómoda vecindad, los románticos alemanes ponen en marcha un conjunto de elementos, desde la filosofía y la literatura en especial, que hace hincapié en la construcción de valores espirituales. De ahí que esta novela se circunscriba a la perspectiva que modernamente se podría llamar de resistencia en la medida en que, frente a la utilidad de la información, los negocios y la realidad, Meister sobrepone los romances, la ficción y el teatro. Norbert Elías, en *El proceso de la civilización* (1939) reflexiona sobre esa diferencia al analizar el significado del término civilización en Francia en contraposición al término *kultur* en Alemania. Se puede llamar “iluminista” a esta primera perspectiva de la vida escolar de los jóvenes, pues allí se enseñaban los valores superiores que deberían regir sobre los valores mundanos y capitalistas, y será una marca distintiva de esa novela que se verá presente en otras de la misma estirpe originadas en diferentes literaturas alrededor del mundo occidental.

#### **b. La escuela y la formación aristócrata I**

El escritor brasileño Raul Pompéia publica *O Ateneu* en 1888, cuya estructura se asemeja a la del novelista alemán antes mencionado y con un contenido que recuerda lo que vino a conocerse como una “crónica de nostalgias”, según el mismo Pompéia, que leía en varias lenguas y seguramente habría leído a Goethe. Su obra nace junto con la república brasileña y llegó incluso a ser aclamada en aquel preciso instante de la historia brasileña como un ejemplo a ser seguido por las futuras generaciones. Pompéia era un estudioso de la aristocracia brasileña de fines del siglo XIX y arma su historia en torno a Sergio, un muchacho, a quien los padres envían al internado para que aprenda a enfrentar la vida adulta, así como le sucedió al mismo autor, cuando en su juventud fue enviado a una escuela a los once años de edad.

#### **c. La escuela y la formación aristócrata II**

Allá dentro, el niño se relaciona con varios colegas y aprende los duros juegos de la amistad, la violencia y una encubierta homosexualidad entre los alumnos, mientras encuentra la tranquilidad en la literatura y en la composición de versos, hasta que dos incidentes fatales que resultan en la muerte de la secretaria del director y de un estudiante por falta de atención médica, además de un incendio que acaba con el internado, ponen fin a la historia. Estamos frente a la perspectiva aristocrática de la escuela como lugar de formación de la generación que deberá asumir las riendas del país en un futuro próximo; sin embargo, este es narrado desde un ambiente desprovisto de sentimientos espirituales y desde un tono fuertemente pedagógico. Su argumento, como el de casi la totalidad de los de su genealogía, culmina en la celebración de la literatura como un *locus amoenus*.

Otro texto de la misma estirpe y publicado en Buenos Aires cinco años antes se llama *Juvenilia* (1884), de Miguel Cané, y trata de los años vividos por el autor en el Colegio Nacional de Buenos Aires, fundado sobre un antiguo internado de jesuitas. Aunque estructurado como texto de memorias, su lectura se presenta algo más relajada que el texto de Pompéia en razón de la perspectiva narrativa elegida, que compagina una mirada romántica copada de citas de escritores franceses con las notas de un requintado tono irónico. La perspectiva aristocrática está presente en la larga lista de nombres de colegas que, antes estudiantes, ahora se mencionan en funciones nobles como las de diputado o magistrado en distintos puestos sociales, o aún en el episodio en que el mismo presidente de la República Argentina recoge al autor del texto en la calle por la noche, adonde había ido a dar en razón de una premeditada revolución que se frustró en manos del director.

#### **d. La escuela y la formación del hombre moderno**

Una sencilla descripción de un choque entre el estudiante Corrales y el profesor Jacques, que le intentaba propinar una lección a base de bofetadas, no deja de narrarse como una epifanía oriental, “los persas valerosos no supieron defender sus empalizadas contra los atenienses de Platea” (Cané, 1999: 39), o aún comparado a las batallas que se dieron en suelo americano, “a la manera de los indios de Manco Capac, las batallas de Almagro y de Pizarro, como luchas de seres superiores al hombre” (1999: 39). Una descripción rica en sabor pero que no deja de sujetarse al método clásico correccional utilizado en las aulas, confirmando la diatriba sarmientina de que la letra con la sangre entra. Una vez más, estamos frente a una mirada aristocrática de la escuela, con la diferencia de que se permite a los estudiantes mínimos resabios de rebeldía, como un ensayo de su futuro comportamiento en la sociedad que les tocará dirigir.

Con Robert Musil, que publicó *Las tribulaciones del estudiante Törless* en 1906, encontramos otra vez los sucesos que transcurren en los años de formación de un joven estudiante, ahora en un colegio del antiguo imperio austro-húngaro. Una diferencia sin embargo demarca esa novela que se ha hecho clásica sobre todas las otras que la suceden, y es que la radicalidad de los procesos violentos que rodean al muchacho y sus colegas revelan no solo los cimientos que moldean a la misma sociedad en que viven, sino que los liberan de todo sentido moral que se esperaba encontrar como resultado de los años de aprendizaje en el claustro escolar. La violencia sexual que se ejerce sobre el pequeño Basini, al que algunos colegas pillan robando dinero de los otros, no es indiferente a Törless, que también toma parte en las sevicias colectivas, aunque de una forma casi hastiada y exenta de cualquier juicio de valor. La soledad que el protagonista había conocido al llegar a la escuela como remedio para las penas y la nostalgia de la casa materna se vuelve, poco a poco, una poderosa arma con la cual se enfrenta al mundo a su alrededor y le brinda la distancia precisa recomendada por la consciencia para hacer frente a los eventos que lo rodean, mientras le esculpe día a día la faz del embrutecimiento moderno. Así, al final de los estudios estarán los estudiantes preparados para enfrentarse a la vida adulta, como esperaban sus padres que los enviaban al colegio, como ese nuevo hombre prenunciado por la

modernidad que inauguraba el nuevo siglo y el mismo autor lo fraguó en su novela del año de 1934, *El hombre sin atributos*.

La mención a esos textos busca, más que narrar antecedentes de un linaje literario al que reportarse, recordar que la literatura construye sus genealogías en torno a imágenes y discursos que se reconocen y se legitiman simultáneamente, y cuando lo hacen no solamente reproducen etapas pasadas, sino que las reactualizan a partir de nuevos moldes y como respuestas a las demandas de su tiempo histórico. En otros casos, también rechazan dichos argumentos y al hacerlo dan lugar a nuevos e imprevistos rumbos en la historia de la literatura.

## **La escuela en la literatura peruana**

### **a. La escuela y el deseo indigenista**

Con Cesar Vallejo y su libro *Paco Yunque*, escrito en 1931, pero publicado el año 1951, entramos al campo peruano con fines de pensar el destino del niño indígena que llega finalmente a la escuela, espacio que la escritora indigenista Clorinda Matto de Turner había pronosticado en su libro *Aves sin nido*, de 1889, como solución al problema del indio. Recordemos que la narradora cusqueña tomaba la literatura desde el compromiso con los explotados, lo que le llevó a afirmar, por boca del personaje Lucía que, frente a la muerte de los padres de los dos niños indios, la solución sería llevarlos a Lima, desconociendo que una dura realidad los encontraría allá. Estamos frente a uno de los momentos iniciales en que la literatura registra la lucha indígena por la escuela, por el derecho a ser parte de ella; ello nos lleva a suponer que el impacto de la llegada de la letra al continente, según propone Antonio Cornejo Polar (1994), está en estricta correspondencia con su “secuestro” por parte de las comunidades indígenas, de acuerdo a Gonzalo Espino Relucé (2010), como una suerte de hipótesis que plantea que en este movimiento hay una medida de carácter político con vistas a recuperar su soterrada capacidad de expresión. Esa sería la verdadera razón que habría llevado el joven Paco Yunque a la escuela, aunque la excusa de la madre era de que acompañara al hijo del patrón a las aulas.<sup>2</sup>

Pero, allí, Paco es humillado constantemente por Humberto Grieve, el patroncito, lo que revela la extensión de una violencia brutal que la escuela no logra enfrentar, sino más bien reproducir y, al hacerlo, reniega de su posición como local de la tradición ilustrada, que se esperaba de una institución que enseña el respeto al otro como norma básica de conducta. Al interior de la escuela las relaciones reproducían solo la vida en la sociedad local; por eso, el profesor es descrito como uno más de los hombres que circundaban al señor Grieve, lo que denota el poder del hacendado frente a todos los demás. El llanto del niño que no logra decir lo que siente puede tomarse como un índice del mutismo de una nación de excluidos que el discurso indigenista buscó representar, al imaginar que la mera descripción de ese dolor sería suficiente para

<sup>2</sup> La misma razón podemos reconocer en la actitud de Rendón Wilka en *Todas las sangres* (1964), de José María Arguedas, que se vio forzado a huir de su comunidad y al irse hacia la ciudad buscó matricularse en una escuela nocturna, donde aprendió a leer.

convocar a la razón a hacerse presente. Aquí el deseo indigenista, siempre iluminista en última instancia, se choca con la realidad. Pues, con lo que no contaban los indigenistas era que la imaginación de un dolor ajeno a su grupo social apenas llegaba a generar algún que otro malestar entre los lectores de la sociedad peruana de su época, sin producir cambios efectivos en la vida de los sumisos indios. Estos últimos, como sujetos representados en los textos indigenistas, no accedían a lo que sobre ellos decían tales textos escritos en castellano. Vivían entonces aislados en su mundo.

Todo eso lo revela Antonio Cornejo Polar en su esclarecedor texto *Literatura y sociedad en el Perú* (2005), en el que pone énfasis en el aspecto esquizofrénico de dicha relación. Según este crítico, el sistema literario engloba los elementos relativos a la producción, distribución y consumo de las obras literarias, en estrecho vínculo con los procesos sociales de los cuales emergen. A partir de los estudios realizados por Tomás Escajadillo (1994), Cornejo Polar plantea el argumento de que las instancias de producción del indigenismo, sea el conjunto de valores y convenciones manipulados durante el trabajo de creación, sea la misma lengua en la cual se escribe, el castellano, son oriundos de un mundo ajeno al universo referido, lo que impide a esos últimos reconocerse en el proceso de representación y desata una crisis de correspondencia entre todos los elementos al interior del sistema.

#### **b. La escuela y el deseo indio**

Así fracasa el deseo indigenista en *Paco Yunque*, pues su mirada estaba tomada por el mismo modelo de escuela donde se formaba la aristocracia de la sociedad, como se percibe en el episodio en que los estudiantes levantan sus voces para decir que sus padres tenían plata, incluso el pobre Paco, lo que revela entre ellos la presencia de la misma mirada pecuniaria que vigoraba afuera como medida de prestigio social; en ese momento, Grieve lo reprende con violencia. Resalta así que, en este cuento largo o novela corta de Vallejo, la escuela se presenta como una extensión de la amplia casa hacienda, donde se reproducen las prácticas sociales autoritarias y violentas, dando lugar a un deseo fallido de liberación por parte de la movida indigenista, en un intento de narrativa que tampoco se construye como una *bildungsroman*, no solo porque los elementos que rigen a ésta no comparecen, sino que además la escuela revela ser un lugar hostil al pequeño Paco, un lugar que no le reconoce el derecho de estar allí.

Con la publicación de *El mundo es ancho y ajeno* (1941) de Ciro Alegría, libro que la crítica reconoce como una de las obras cumbre del indigenismo peruano junto a *Yavar Fiesta* de José María Arguedas, también publicado este mismo año, vemos aparecer las primeras manifestaciones de una voz que de forma débil se levanta a reclamar el derecho al conocimiento. Ello aparentemente parece ser contradictorio, pues seguimos en el marco del indigenismo, aunque desde una nueva sensibilidad ya bien distinta a la de *Aves sin nido* y *Paco Yunque*, como lo aclara Tomás Escajadillo en *La narrativa indigenista peruana* (1994). Tomamos esa obra de Alegría como el marco de un movimiento insurgente en la vida de las comunidades indias a través de los comuneros de Rumi, que tiene la historia de

su lucha por la escuela y su profesor contada ya en el primer capítulo por el alcalde don Rosendo Maqui. Desde su pregunta inicial, “¿dónde estaba la escuela de la comunidad de Rumi?” (Alegría, 2019: 19), hasta llegar a una afirmación poco esperanzada, presente en el adverbio “quizá”, que contrasta con la incerteza enunciada en los verbos en condicional y futuro del presente de indicativo, es posible reconocer al menos dos razones que anidan en el pensamiento de don Rosendo y pueblan el deseo de la comunidad:

Quizá habría escuela. Ojalá llegaran los útiles y el profesor no se echara atrás de nuevo. Convenía que los muchachos supieran leer y escribir y también lo que le habían dicho que eran las importantes cuatro reglas. Rosendo -que iba a hacer- contaba por pares, con los dedos si era poco y con piedras o granos de maíz si era mucho y así todavía se le embrollaba la cabeza en algunas ocasiones de resta y repartición. Bueno era saber. (Alegría, 2019: 19)

Una constatación básica cierra su cálculo sobre la posibilidad de contar con todo, es decir, escuela, maestro, útiles: era bueno “saber”, para que la nueva generación no tuviera que usar los dedos o confundirse al contar como lo hacían Maqui y seguramente todos los mayores, pero más aún, para que pudiesen enfrentarse a las leyes injustas que les quitaban tierras y animales, la vida, en otras palabras. En suma, el conocimiento se le figura como una tecnología más que nada, un conjunto de conocimientos al servicio de mayor seguridad, la prenda que les faltaba para que la vida colectiva fuera plena. Y así desearon y para eso trabajaron. La convocatoria lanzada al aire por el alcalde, “formar en fila, comuneros, que ahora se trata de instruirse” (Alegría, 2019: 21), se eleva como la promesa de un salto hacia otro tiempo, un tiempo futuro, por supuesto, pero que comenzaba dentro de los muros de la escuela. Sin embargo, su destino final fue desolador y la novela narra la desagregación de una comunidad que se ve empujada hacia los cerros impropios para la agricultura y ve a sus hijos largarse a otras partes, buscándose una comunidad donde recrear la vida perdida. Aunque *El mundo es ancho y ajeno* se afirme como una suerte de novela total, por contar no solo con el nacimiento y ocaso del mundo de Rumi, sino también por presentar diversos modos de narrar la saga de varios miembros de su comunidad que se van a un exilio indefinido, en su interior la escuela aparece como promesa, pero por primera vez, quizás, una promesa generada desde adentro y deseada por la misma comunidad india.

Es interesante recordar que la comunidad de Rumi encuentra su régimen de continuidad en otras comunidades literarias contemporáneas como el caso de Chungui, de Fernando Cueto, en su obra *Ese camino existe* (Ediciones Copé, 2012), o Pumaránra, de Julián Pérez Huaranca, en su libro *Retablo* (San Marcos, 2004), pero es importante recordar que estas obras no se leen como indigenistas por ningún costado. A estas comunidades, una suerte de palimpsestos de la primera, llegaron los profesores soñados por los comuneros de Rumi más de sesenta años después, aunque recibidos de forma antagónicas en los dos casos. Celebrado en Chungui uno y apaleado en Pumaránra el otro, los profesores lucharán duro para entrar a la vida de las comunidades a las cuales fueron

designados, ganando poco a poco la confianza de todos o casi todos los vecinos. Sin embargo, lo que no sabían los comuneros es que lo que recibían eran lobos en piel de corderos, pues en realidad las intenciones de los maestros obedecían a los propósitos de un partido que necesitaba adoctrinar las masas campesinas para sus fines revolucionarios. Así, en aquellos territorios olvidados el conocimiento se volvió presagio, el profesor guerrillero y la lengua, o más bien su falta, llevaba a la muerte. El final en ambas comunidades será su destrucción, con el secuestro de la primera y la casi desaparición de la segunda. Ambas historias sirven para pensar no solo la relación de abandono de las comunidades por el Estado peruano, frente a uno de sus derechos más básicos, que es la educación, sino también para entregar estrategias con las que se arman las comunidades para resistir a la impronta moderna que subsiste en los discursos revolucionarios.

### **c. La escuela y la *bildungsroman* en la sierra**

Finalmente, llegamos a la primera de las dos grandes novelas de la literatura peruana que transcurren dentro de los claustros escolares, *Los ríos profundos* (1958) de José María Arguedas que, juntamente con *La ciudad y los perros* (1963) de Mario Vargas Llosa, nos permite acotar con más profundidad cómo aparece el tema de la novela de formación en el Perú. El niño Ernesto llega a la escuela en Abancay tras un largo viaje en el que se despide del mundo de su infancia, celebrando la belleza natural de la sierra como un signo de la armonía del mundo quechua que ha probado; mundo ese que se volverá un referente ético y estético desde el cual se enfrentará a la vida de ahí en adelante.

Aunque solamente a partir del capítulo V es que el niño entrega detalles de la vida de sus colegas al interior del colegio, su proceso formativo empieza desde que arranca el viaje que emprende con el padre por la sierra, atravesando ríos, quebradas y pueblos en dirección al internado, lo que revela elementos de una travesía semejante a los procesos de iniciación ritual. No por nada ese capítulo se llama “Puente sobre el mundo”, lo que señala un antes y un después de algo a cruzarse, como refuerzan las palabras del niño Ernesto luego de regresar de los paseos al río Pachachaca a ver sus aguas y el puente: “Durante muchos días después me sentía solo, firmemente aislado. Debía ser como el gran río: cruzar la tierra, cortar las rocas; pasar, indetenible y tranquilo, entre los bosques y montañas; y entrar al mar, acompañado por un gran pueblo de aves que cantarían desde la altura” (Arguedas, 2006a: 112).

El río a atravesar se presenta al niño como una metonimia de la naturaleza hacia donde volver a buscar el alimento espiritual que le daba fuerzas para hacer frente a los odiosos juegos sexuales perversos de los estudiantes mayores, o aún para condenar las escenas de violencia que el Lleras y el Añuco les propinaban a los menores, asistentes inconscientes y ansiosos de las brutalidades sexuales contra la sirvienta demente. Era el alimento místico que le entregaba la energía necesaria para, junto a Palacios y Antero, el “Markask’a”, resistir entre las fieras que los rodeaban. Frente a una pelea que debería sostener contra Rondinel será la montaña *Karawasu* el dios al que “rezará”, a fin de perder el miedo que lo domina

y sentirse otra vez fuerte. Era ante todo una salida a la que recurría para enfrentarse a los curas y su contradictoria fe católica, religando el niño con la naturaleza, vara y medida ética de su accionar.

Todo ese conocimiento que maneja Ernesto no lo inventó él, ya lo había probado entre los indios donde regía don Felipe Maiwa, cuando entendió que el aprender con la razón no corre separado del sentir con el corazón. La soledad no se convierte en Ernesto en un caparazón que lo separa de los otros estudiantes y lo encierra en un mundo individual, sino que lo lleva en dirección al otro, sea la sirvienta *opa*, las chicheras, los niños menores, en suma, todos los que de alguna manera sentía partícipes de un mundo huérfano. Para él, escribir es retomar el camino de regreso al mundo anterior, es volver sobre sus pasos y acceder a otra sensibilidad que le acaba revelando la dura realidad en que vive, como en el episodio en que escribe una carta que el amigo le encarga para una niña que quiere, Salvina: en ese momento recuerda también a las niñas indias de su infancia, Justina o Jacinta, Malicacha o Felisa. Y confiesa la inutilidad de enviarles una carta, no solo porque posiblemente no pudieran leer en castellano, sino porque el código escrito no tiene vigencia donde predomina el código oral, como se percibe en sus palabras: “Si yo pudiera escribirles, mi amor brotaría como un río cristalino; mi carta podría ser como un canto que va por los cielos y llega a su destino.” ¡Escribir! Escribir para ellas era inútil, inservible, “¡Anda; espéralas en los caminos, y cantal!” (Arguedas, 2006a: 126).

Pero aun así el niño sigue e insiste, quizás soñando con ayudarlas a atravesar el río de la lengua: “¿Y, si fuera posible, si pudiera empezarse? Y escribí: ‘*Uyaríy chay k’atik’niki sivar k’entita*’” (2006a: 126). El proceso de iniciación y formación del niño Ernesto se afirma así en la posibilidad de cruzar esas distancias que separan a Justina o Jacinta, Malicacha o Felisa de Salvina, trabajo que el Arguedas mozo y adulto pone en marcha y lo vuelve un referente obligatorio de la cultura andina y peruana. La *bildungsroman* en la sierra se cumple como promesa de religación mística y se realiza en la travesía hacia un mundo nuevo en que las cinco niñas pudieran darse las manos y cantar, en “cristiano y en indio, en español y en quechua” (Arguedas, 2006b: 12). Como decía Arguedas, una sola canción.

#### **d. La escuela y la *bildungsroman* en la ciudad**

La contracara urbana de la experiencia arguediana será narrada por Mario Vargas Llosa y su celebrado libro *La ciudad y los perros* (1963), con el cual fue galardonado con los premios españoles Biblioteca Breve de 1962 y el Premio de la Crítica en 1963, además de ser mencionado en alguna que otra genealogía del *boom* latinoamericano como un marco fundador de aquel movimiento. La historia transcurre al interior del colegio militar Leoncio Prado e inaugura una serie de narrativas en que el autor despotrica en contra del ejército peruano, motivado quién sabe si por la naturaleza autoritaria del padre que tardíamente vuelve a entrar en su vida con la determinación de que una estancia en aquella institución castrense haría del hijo un hombre de verdad.

Alberto, personaje que deviene ser un doble del escritor pues este pasó dos años (1950-1951) en el Leoncio Prado, se mueve entre una serie de estudiantes oriundos de distintas partes del país y es conocido como “el poeta”, por redactar cartas a los compañeros y escribir novelitas eróticas, las cuales intercambia por cigarros u otras mercancías de su interés. Ha encontrado su lugar en medio a un universo escolar violento en el que la consigna para sobrevivir aparece cuadrada en sus palabras: “o comes o te comen, no hay más remedio” (Vargas Llosa, 2012: 26). El manejo de la literatura burdesca o donjuanesca, así como su habilidad para salir adelante frente a las intrigas, lo favorece frente a los demás que le reconocen cierta superioridad intelectual. Esto determina, incluso, su lugar en la historia como un marco de una consciencia que supuestamente la misma literatura les otorga a sus devotos, ya que la historia también se puede leer como la iniciación del escritor frente al mundo, su autonomía frente a los juegos que le rodean y que definen su visión de lo que pasa, materia que se volverá su misma escritura. Su lugar de prestigio, sin embargo, no le impide recaer en los prejuicios circulantes (“quién se fía de un negro” [2012: 18], dice Alberto), más bien, es también parte de la trama al involucrarse en los juegos eróticos a través de sus libritos, o inventarse mentiras para conquistar a la novia del amigo que quedó detenido en el colegio el fin de semana.

Distinto al protagonista arguediano, Ernesto, que accede a otra lengua, el quechua, como expresión de un mundo vivo que queda atrás, aunque señala hacia el futuro, Alberto recurre a otra lengua del presente de la historia, que sin embargo empieza a encontrar su salida a la luz con los narradores de los años de 1950 (Congrains, Reynoso, Ribeyro, entre otros). Desde esta nueva lengua literaria hecha de jergas y lisuras, la narración interroga a la misma escuela en su proyecto de homogeneización cultural, echando luz sobre el nuevo lenguaje urbano de los jóvenes de las periferias de una sociedad que se remecía a causa de la inmigración masiva que cambió la cara de la capital por aquellos años. El joven poeta despliega una doble moral con los amigos, la familia y con quienes se involucra, lo que le ayuda a superar los tramos de la infancia al descubrir otros mundos, como el mundo del burdel y de los amores pagados.

Al final, su presumido arrepentimiento, seguido del intento de acusar al verdadero autor de la muerte ocurrida, no le salva de la reprobación que lleva como marca distintiva de su tiempo en el internado. La misma estructura fragmentaria de la escuela se replica en las descripciones de las conversaciones entre los muchachos en la novela, lo que hace del colegio un local generador de conflictos que lleva los menos preparados, como el Esclavo, a una suerte de rendición moral, en lugar de enfrentarse la perversión que circula especialmente de las manos del Jaguar. Así, *La ciudad y los perros* asume su horizonte de novela formativa como una *bildungsroman* en la ciudad en la medida en que anticipa a los jóvenes estudiantes, de forma impiedosa, los universos violentos que la vida adulta les tiene preparados, invitando a la reflexión sobre el rol de la escuela como centro de formación de los futuros hombres del país. Además, confirma el rol del escritor como constructor de mundos posibles y paralelos donde la literatura le ofrece la capacidad de asumir su rol como un dios que rige todos los eventos, como siempre postuló Vargas Llosa como meta y fin de la obra literaria.

### **A modo de epílogo: la escuela y la esperanza**

Se ha visto en este texto una lectura en perspectiva de cómo la escuela, o mejor, la lucha por ella - los deseos de los variados grupos sociales que tanto la controlaron, como los que buscaron acceder a sus claustros, su representación como un microcosmos social regido por las mismas reglas de afuera - ha sido representada en algunas obras literarias peruanas. Es evidente que la discusión sobre su lugar en la sociedad, las inmensas luchas que se dan en torno a su papel, los programas que imparte y los rumbos que toma de acuerdo a los cambios políticos en la sociedad, cabe mejor a la Pedagogía o a la Sociología. Lo más interesante de todo eso es que la escuela, esa institución tan celebrada, criticada, libertaria en muchos casos, reaccionaria en tantos otros, resiste en el imaginario peruano, e añadiríamos, latinoamericano, como un lugar de deseo y esperanza. Para tanto, cerremos este ensayo con un precioso cuento sobre ella.

Gabriela Caballero, escritora tacneña, escribe su cuento, “En este pueblo no hay niños”, que aparece en su libro *Los relojes de Adela* (2009), desde una perspectiva cargada de esperanza al imaginar la escuela y su lugar en la comunidad. La historia trata de la llegada de un profesor a una comunidad rural con la estricta finalidad de construir una escuela. A pesar del espanto y la desconfianza de hombres y mujeres del pueblo, que no tiene niños, se le permite construir la escuela, aunque se burlan a escondidas del sin sentido de tal gesto. Con una narración que se desliza de forma imperceptible entre lo femenino y lo masculino peleándose por el protagonismo de la acción y su narrativa, una suerte de lucha sorda entre lo que se ve y lo que se piensa, los hechos se suceden y llegan al momento en que la escuela está concluida y los hombres esperan que el hombre se marche, mientras que, en sentido contrario, las mujeres trabajan por su permanencia en el pueblo. Dos fuerzas en principio contrarias pujando por hacer ver al otro lado la verdad de lo que percibe desde éste. Un misterio entonces se instala en la narrativa: las mujeres aparecen embarazadas, así como toda la naturaleza a su alrededor rebrota en fertilidad y exceso, pues la llegada del profesor al parecer promueve la fecundación no solo de la tierra sino también de las mujeres, lo que suspende la línea entre lo real y lo irreal pues en principio los hombres serían estériles. La historia llega a su final con la escuela construida y el profesor muerto, pero con los niños en las barrigas de las mujeres y la escuela a su espera.

### **Bibliografía**

- Alegría, C. (2019). *El mundo es ancho y ajeno*. Novelas esenciales. Tomo III. Lima: Fondo Editorial del Poder Judicial.
- Arguedas, J. M. (1985). *Yawar Fiesta*. En *Obras completas*. Tomo II. Lima: Editorial Horizonte.
- Arguedas, J. M. (1964). *Todas las sangres*. Lima: Editorial Biblioteca peruana.

- Arguedas, J. M. (2006a). *Los ríos profundos*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Arguedas, J. M. (2006b). *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Cané, M. (1999). *Juvenilia*. 1999. Recuperado de:  
<http://ieec.unsl.edu.ar/librosgratis/gratis/juvenilia.pdf>
- Cueto, F. (2012). *Ese camino existe*. Lima: Ediciones Copé.
- Cornejo Polar, A. (1994). *Escribir en el aire*. Lima: CELACP; Latinoamericana Editores.
- Cornejo Polar, A. (2005). *Literatura y sociedad en el Perú. La novela indigenista*. Lima: CELACP; Latinoamericana Editores.
- Caballero Delgado, G. (2019) “En este pueblo no hay niños”. En: *Los relojes de Adela*. Tacna: Cuadernos del Sur.
- Elias, N. (1939). *El proceso de la civilización*. (1939). Recuperado de:  
[https://ddooss.org/libros/Norbert\\_Elias.pdf](https://ddooss.org/libros/Norbert_Elias.pdf)
- Escajadillo, T. (1994). *La narrativa indigenista peruana*. Lima: Amaru.
- Espino Relucé, G. (2010). *La literatura oral o la literatura de tradición oral*. Lima: Pakarina Ediciones.
- Izquierdo Ríos, F. (2010). Ladislao, el flautista. (1946). En Gladys Flores Heredia (ed., comp, y prólogo). *Cuentos / Obra completa*. Tomo I, (pp. 408-409). Lima: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Jiménez, E. (2009). *Chungui. Violencia y trazos de memoria*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Matto de Turner, C. (1994). *Aves sin nido*. Recuperado de  
<https://ibero2umich.files.wordpress.com/2011/11/clorinda-matto-de-turner-aves-sin-nido.pdf>
- Musil, R. (2004). *Las Tribulaciones del estudiante Törless*. Barcelona: Seix Barral.
- Pérez Huaranca, J. (2004). *Retablo*. Lima: Editorial San Marcos.
- Pompéia, R. (1996). *O Ateneu*. Recuperado de:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000297.pdf>
- Vallejo, C. (1951). *Paco Yunque*. Recuperado de:  
<https://biblioteca.org.ar/libros/158038.pdf>
- Vargas Llosa, M. (2012) [1963]. *La ciudad y los perros*. Buenos Aires: Alfaguara.