
INTERPRETACIÓN SEMIÓTICA SOBRE LAS IDENTIDADES ANDINAS E INDÍGENAS EN PERÚ DESDE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS DEL ONCENIO DE LEGUÍA

*Semiotic interpretation of Andean and indigenous identities in Peru from
the discursive practices of the Oncenio of Leguía*

VALERIA SIWAR BALLESTRINO NAVARRO
valeria.ballestrino@studio.unibo.it

RESUMEN

Se buscó relacionar la despersonalización de las identidades andinas e indígenas con la construcción de la memoria colectiva como herencia traumática. Para el análisis se tomaron en cuenta tres textos que abordan el contexto histórico, social y cultural del Oncenio de Leguía, y reflejan la oposición histórica entre Lima y las comunidades indígenas. Con tal propósito se reconoce que la memoria colectiva se forma a través de representaciones y negociaciones constantes. Además, las prácticas discursivas y enunciativas pueden influir en las oportunidades sociales, así como en la reconstrucción de la ciudadanía. El análisis implicó asumir el fuerte poder de las representaciones retóricas para legitimar aspectos socioeconómicos y políticos de un determinado periodo.

Palabras clave: Semiótica de la cultura, Memoria colectiva, Desigualdad, Impotencia aprendida, Identidad.

ABSTRACT

The aim was to relate the depersonalisation of Andean and indigenous identities to the construction of collective memory as a traumatic inheritance. The analysis took into account three texts that deal with the historical, social and cultural context of the Oncenio of Leguía, and which also reflect the historical opposition between Lima and the indigenous communities. To this end, it is recognised that collective memory is formed through constant representations and negotiations. Furthermore, discursive and enunciative practices can influence social opportunities as well as the reconstruction of citizenship. The analysis implied assuming the strong power of rhetorical representations to legitimise socio-economic and political aspects of a given period.

Keywords: *Semiotics of culture, Collective memory, Inequality, Learned helplessness, Identity.*

INTRODUCCIÓN

Este análisis busca identificar los criterios que justifican la interrelación de la despersonalización de las identidades andinas e indígenas peruanas con la construcción de la memoria colectiva como herencia traumática. Para ello se tuvo en cuenta la importancia valorizadora del discurso que radica en su capacidad para reconstruir y atribuir valor y significado a un determinado sujeto o acontecimiento. Se analizaron las relaciones existentes entre despersonalización y memoria colectiva con políticas que acentúan la desigualdad; no obstante, están legitimadas por representaciones y prácticas enunciativas que se convierten en un ‘verdadero sujeto activo’. (Demaria, 2007). Por ello, se formuló como objetivo específico del estudio el deducir las consecuencias desencadenantes y limitantes que provocan los discursos que perpetúan la marginación de las comunidades andinas e indígenas en el Perú, negándoles su propia determinación. Esto no solo ocurre ante situaciones negativas o de limitadas posibilidades de elección, sino también cuando el individuo no cuenta con las herramientas ni los recursos para esquematisar una respuesta frente a un conjunto de representaciones discursivas que determinan su ‘estatus de inferioridad’.

El corpus consideró dos manifiestos y un ensayo publicados durante el Oncenio de Leguía. Son textos representativos de su época, legitimados e interdependientes con las

costumbres culturales, pues atribuyen significados a las comunidades, en un contexto caracterizado por una oposición histórica, aún vigente entre Lima, la capital del Perú, y las masas populares y comunidades indígenas. En ese sentido, el debate sobre la memoria social implica asumir que la memoria individual y colectiva se constituyen a través de un conjunto de representaciones y negociaciones constantes, siendo además interdependientes (Demaria, 2007). Consecuente con esto, la memoria no está disociada de las dimensiones explicativas. Las prácticas discursivas y enunciativas tienen una influencia relevante en el estado emocional de las personas y consecuentemente pueden convertirse en instrumentos que otorgan o quitan oportunidades, reforzando o mitigando el sufrimiento social y la victimización estructural. En cualquier forma de inscripción, un significado puede ser objeto y sujeto de valor, un bien a “preservar y controlar” en “función de la hegemonía política y cultural” (Violi, 2021, p. 62).

1.- CONCEPTOS ASOCIADOS A LA MEMORIA COLECTIVA EN EL MARCO SEMIÓTICO

Desde un ‘análisis generativo’, la semiótica desentrena los niveles de significación, profundos y superficiales de un texto sea oral, escrito o icónico (Greimas 1966, citado en Pozzato, 2023). Este enfoque no solo ejercita un análisis profundo de los textos, también permite comprender críticamente cómo las

narrativas moldean y son moldeadas por realidades sociales en un proceso dinámico (Violi, 2012). Es clave no perder de vista la relación semiótica entre la representación, lo representado y el efecto mental, es decir, la interpretación que el reconocimiento suscita. De ahí que el valor del marco semiótico radique en ayudar a comprender los sistemas sociales que se establecen con narrativas efectivas que transforman a los individuos y las situaciones (Demaria, 2007). Además, para una lectura semiótica de los fenómenos sociales resulta primordial acercarse al sistema de creencias de los sujetos, pues estas permiten identificar el significado que los acontecimientos adquieren para ellos, posibilitando la creación de una “espiral de significación”, en función de algún fenómeno real, hipotético o imaginario.

DESIGUALDAD, VICTIMIZACIÓN Y SUFRIMIENTO SOCIAL

La desigualdad no concierne únicamente al concepto de riqueza, patrimonio, ingresos o egresos económicos, sino también a la posibilidad de disfrutar de servicios públicos, sanitarios y educativos de calidad (Zavaleta, 2017; MPPN, 2020). Esta desigualdad de acceso a los diferentes servicios debe ser reconocida como desigualdad social, pues contraviene a la perspectiva de disminución de barreras de acceso, a través de la activación de políticas funcionales y procesos legislativos para responder a las necesidades colectivas. (Naciones Unidas, 2019).

Cuando tales necesidades no son atendidas, la desigualdad genera la violencia estructural como un ejercicio indirecto y sistemático de la violencia por parte de la propia organización social, sin necesidad de la participación de un actor particular. La violencia estructural se manifiesta en forma de acontecimientos adversos, como miseria, falta de oportunidades sanitarias y educativas, aumento de los riesgos, violaciones de los derechos humanos y genocidio (Farmer, 2004). En consonancia con el concepto de Farmer, el sufrimiento social podría interpretarse como la acumulación sustancial de sufrimiento y desventajas cuyo origen se remonta al ejercicio de una forma de violencia estructural. “El sufrimiento social reúne una serie de problemas humanos cuyo origen y consecuencias tienen su raíz en las devastadoras fracturas que las fuerzas sociales pueden ejercer sobre la experiencia humana” (Kleinman *et al.*, 1997, p. 9).

Como resultado de la violencia estructural que acabamos de describir, los sujetos que se convierten en víctimas entran en el denominado proceso de victimización estructural, el cual fue teorizado en la década de 1970 a 1980, en el marco de investigaciones a nivel macrosocial para poner de manifiesto la existencia de procesos de victimización presentes en toda sociedad como resultado del poder social. El proceso de victimización no tiene en cuenta las características individuales, sino las estructurales como individuos que forman parte

de una sociedad con ventajas y desventajas (Cremonini, 2002).

Siguiendo el trabajo de Dollard y Coll (citado en Faris, 1940), se puede afirmar que cuando las necesidades se interrumpen o se satisfacen más tarde de lo esperado, sobrevienen sentimientos de seguridad o desesperanza. De seguridad porque, aunque se atienda tardíamente la necesidad, se genera la sensación de que esta será satisfecha; mientras que los sentimientos de desesperanza son una consecuencia de la ansiedad, desesperación o frustración en la escala de incertidumbre porque la atención a la necesidad es ausente o postergada, lo que podría llevar al desarrollo de agresividad, expresión de la desconfianza. Sin embargo, “No todas las situaciones frustrantes causan agresión manifiesta, y esto está relacionado con el aprendizaje” y la percepción que se desarrollan en un entorno (Balloni, *et al.*, 2019, p. 162). Al respecto, Dollard y Coll (en Balloni, *et al.*, 2019) categorizan como urgente a la identificación de las condiciones frustrantes, que entre otras son: las condiciones profesionales o económicas, el nivel educativo, la edad, el estado de salud, la proporción de sexos, el barrio y la ciudad de residencia, factor, este último, que ejerce una influencia significativa en relación con el aumento de la migración y la desorganización social (Balloni, *et al.*, 2019).

En síntesis, la desigualdad puede traducirse como un proceso de construcción asimétrica

de oportunidades producido por la violencia estructural, generando una acumulación de sufrimiento y desventajas sociales. Situaciones de bajo dinamismo económico y político de los individuos que generan fuertes barreras que impiden el crecimiento individual y limitan las oportunidades, como la movilidad vertical; además, estos límites son reforzados y construidos a través de prácticas discursivas y enunciativas que configuran las identidades de los sujetos.

JUSTICIA SOCIAL

Faden y Powers (citado en Maturo, 2012) utilizan el concepto de justicia social para señalar la importancia de alcanzar un umbral mínimo de bienestar en las siguientes seis dimensiones esenciales. La primera es la seguridad personal referida a la garantía de la propia integridad psicofísica y a la protección frente a la amenaza. La segunda son las capacidades de razonamiento necesarias para construir valoraciones con respecto al contexto y a uno mismo. Estas implican la facultad de construcción del pensamiento abstracto, crítico e imaginativo, la autonomía y la libre determinación. Por tercera dimensión proponen el respeto, lo que significa tener dignidad, ser moralmente reconocidos y contar con una autonomía meritoria conferida a partir del reconocimiento del otro como ser humano. Faden y Powers relacionan esta dimensión con la discriminación social como falta de respeto. La cuarta dimensión es la del apego. Para que la justicia social prospere, además del ámbito jurídico, se necesita un

contexto donde se puedan desarrollar vínculos diversos con diferentes niveles de intimidad, compromiso y afecto. La quinta dimensión es la más significativa para el bienestar y es la salud, entendida no solo como el estado de bienestar físico, psicológico y social (OMS, s. f.) sino también al apego y la capacidad de razonamiento. La última dimensión es la autodeterminación definida como la capacidad de un individuo para ejercer el control sobre el curso de su vida, asumiendo que la autonomía personal requiere condiciones sociales y económicas que garanticen vivir en libertad.

La imposibilidad de alcanzar un nivel mínimo de bienestar en estas dimensiones conduciría a los individuos a una desventaja sistemática vinculada al refuerzo de múltiples vectores causales de desigualdad, lo que llevaría a una disminución del nivel de bienestar en un contexto que es limitante (Faden y Powers, 2011). La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) analizó las consecuencias del alto nivel de desigualdad señalando que “inciden en los procesos de integración social” (CEPAL, 2016, p. 15), pues generan experiencias de vida y expectativas sociales divergentes, con el riesgo de arrastrar situaciones de violencia política, inestabilidad social y pérdida de confianza hacia el futuro.

Los factores sociales y económicos limitantes potencian la vulnerabilidad de los individuos que se traduce en un sufrimiento individual que, al constituirse en la memoria

colectiva, puede reforzar o debilitar las dimensiones propuestas (Maturó, 2012).

IMPOTENCIA APRENDIDA

La *Learning Helplessness* o impotencia aprendida, se define como «una ausencia de motivación y fracaso ante un acontecimiento o estímulo desagradable» (APA, 2024) que genera en los individuos la sensación de no tener control sobre las situaciones donde se ven involucrados, a lo que se añade la percepción de incapacidad para tomar decisiones. Por su parte, Seligman y Maier (2016) describen la ‘impotencia aprendida’ y la definen como la incapacidad de escapar o actuar ante un shock. A través de una serie de experimentos publicados en el *Journal of Experimental Psychology*, demostraron cómo los perros dejan de responder e intentan escapar ante descargas eléctricas que son independientes de su voluntad y sus acciones (Mauro, 2016). Estos resultados sirvieron para explicar el aprendizaje del estado de impotencia (Seligman y Maier, 1967); sin embargo, con el avance de la neurociencia, Seligman y Maier (2016) reajustan la definición de impotencia aprendida como un estado de control y no como una ausencia del mismo, producto de una neurodeterminación que sugiere que la impotencia no se aprendió en los experimentos originales de 1967, sino que viene determinada por circuitos neurológicos.

Conviene precisar que incluso en el caso de que la impotencia no sea aprendida sino

neurodeterminada, las diferentes lecturas que cada uno de nosotros aplica a los acontecimientos cotidianos siguen siendo fundamentales para la orientación de un estado hacia el pesimismo o el optimismo. La psicología positiva identifica el optimismo como la cara opuesta de la impotencia y el pesimismo. Según Seligman (1990), existen tres dimensiones que permiten a los individuos interpretar la realidad con tendencias optimistas o pesimistas. La primera dimensión alude a la permanencia, relacionada con la temporalidad de los acontecimientos que pueden percibirse como permanentes o temporales. La segunda se refiere a la omnipresencia, la lectura universal de un acontecimiento negativo llevaría al individuo a un estado de impotencia, por ejemplo, afirmar que “todos los políticos son mentirosos”. La tercera dimensión se centra en la responsabilidad propia o ajena frente a un acontecimiento exitoso o de fracaso.

2.- ELECCIÓN Y PROBLEMÁTICA DEL CORPUS

La cultura es capaz de hacerse visible a través de procesos tangibles e intangibles. Al igual que la memoria, se manifiesta a través de fenómenos sociales, folclore, historia y expectativas colectivas que se traslucen en la producción discursiva, cual mimesis de la realidad. La relevancia del espacio-temporal en la comprensión del discurso permite identificar “las circunstancias en las que surge, cómo se desarrolla, mediante qué determinaciones

formales y materiales contemporáneas de una sociedad se potencia o se frena” (Simmel, 2014, p. 89).

Los tres textos seleccionados que conforman el corpus de este análisis tienen en común la identificación ontológica de las comunidades indígenas y andinas, y su representación adquiere sentido en función a la legitimidad del discurso. Considerando la ‘espiral de significación’ negativa, limitante y marginadora, que los exponentes bajo análisis destacan respecto a las comunidades andinas e indígenas, se identifica una cuestión problemática: ¿qué criterios justifican la interrelación de la despersonalización del indio con la construcción de la memoria? Para responder a esta pregunta, se considerará que la memoria cultural está vinculada a diferentes formas de inscripción de sentido, entre ellas, los discursos. De allí que el corpus corresponde a tres textos cuya temática aborda el contexto social, histórico y cultural específico que surgen durante el gobierno de Leguía: El problema pedagógico nacional (Deustua, en UNE, 2012), *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana* (Mariátegui, 2007) y Manifiesto feminista (Alvarado, 1911).

3.- ANÁLISIS DEL CORPUS

En este análisis se asume que los discursos no solo se conciben sintácticamente y semánticamente como un conjunto de signos, sino también como un potente sistema que encarna significados profundos relacionados con la

identidad, la tradición y las dinámicas sociales. Esto implica que el discurso, como objeto de análisis semiótico, no puede prescindir de considerar las diferentes representaciones económicas y raciales que emergen en un tiempo y espacio determinado.

Por lo tanto, desde la semiótica, el discurso asume un rol fundamental en la construcción de identidades individuales y colectivas. En este sentido, la semiótica se presenta como una herramienta clave para el análisis de la memoria, cuando esta trasciende la mente y se manifiesta en diversas formas de inscripción del sentido, como en los textos verbales y escritos. Esta perspectiva semiótica facilita explicitar aquello que, de otro modo, quedaría implícito. A diferencia de otros enfoques analíticos, la semiótica comporta un recorrido generativo y lógico que permite analizar las diferentes estructuras narrativas y discursivas del texto (Greimas 1966, citado en Pozzato, 2023). De esta manera, la semiótica permite interpretar como una cultura asocia valores a objetos y sujetos, revelando la visión del mundo que subyace a dichas asociaciones recurrentes. Por estas razones, el análisis del corpus, se ha orientado a examinar las características del contexto gubernamental de la época, es decir, del Oncenio de Leguía. Para sucesivamente abordar los tres textos en análisis, evidenciando la relevancia de las prácticas discursivas y enunciativas en la configuración temática y figurativa de los sujetos.

CONTEXTO: EL ONCENIO DE LEGUÍA

Augusto Bernardino Leguía y Salcedo fue presidente de Perú en dos periodos: de 1909 a 1912 y de 1919 a 1930. Su último periodo es conocido como el Oncenio porque duró once años, durante los cuales, concretamente en 1921, se celebró el primer centenario de la independencia del Perú y su conformación como República. Esto significó un enorme aumento del gasto público porque se erigieron múltiples edificaciones y monumentos, principalmente en la capital, aumentando así su urbanización (Muñoz, 2001). Incluso, el gobierno de Leguía donó una edificación a la embajada española; además, “contrató a profesionales estadounidenses como administradores públicos y estableció una misión policial española” (Quiroz, 2013, p. 229) justificando que mejoraría la profesionalidad de la policía local. Su interés por reforzar la Policía y la milicia era consonante con las características autoritarias del gobierno, reflejadas también en el veto a la prensa opositora, la persecución política y las deportaciones.

Leguía buscó beneficiar también a sus parientes cercanos y amigos con cargos públicos, como su primo Eulogio Romero, presidente del Banco de Reserva, o su amigo Miguel Echenique, quien se enriqueció con contratos del gobierno. Esta situación creó un monopolio contractual en beneficio de grupos e individuos muy específicos, que acentuó un mecanismo de recomendaciones y favores, de obligaciones y deudas (Quiroz, 2013).

Con respecto a las cuestiones indígenas, el Oncenio de Leguía “representó un período de análisis de la realidad nacional, de reorganización del país y de búsqueda de un Estado-Nación” (Matos Mar, 2014, p. 28). Las políticas dirigidas a la condición del indio tenían pretensiones de protección más que de emancipación democrática, la simpatía por los indígenas por parte de los aristócratas urbanos no contemplaba su “conquista consciente de sus propios intereses y programas” (Matos Mar, 2014, p. 28). Es de precisar que su interés inicial no era cercano al socialismo, más bien era coherente con el capitalismo y el interés modernizador del país; incluso asumía que la emancipación de las comunidades amazónicas y andinas dependía del crecimiento de la capital, limitando el desarrollo a Lima. La posición leguista contrarrestaba con las ideologías emergentes de “un periodo en el que el socialismo y el nacionalismo establecieron una nueva conciencia política” hacia las condiciones del indio (Klarén, 2019, p. 305).

El redescubrimiento de la ciudad inca de Machu Pichu en 1911 implicó un enfoque en la historia peruana antes de la conquista y la arqueología se interesó en los estudios preincaicos, lo que llevó al descubrimiento de los restos de las culturas Chavín y Paracas; no obstante, el pensamiento “incas sí, indios no” (Méndez, 2000) siguió siendo mayoritario. La cuestión del indio adquirió valor para Leguía solo frente a los latifundistas que representaban una entidad arcaica y un obstáculo para el progreso

capitalista; por ello, buscó alianzas con la clase media provincial a fin de contrarrestar la hegemonía de los latifundistas y “proteger” a los campesinos indígenas, no como sujetos emancipados y reconocidos, sino como poseedores de derechos y sobre todo de deberes con el Estado (Klarén, 2019). El interés gubernamental por la cuestión agraria e indígena aumentó las expectativas del campesinado por los posibles cambios. Así, en 1920 se creó una comisión estatal para investigar las causas del descontento campesino y proponer soluciones, lo que llevó a “la creación de escuelas y centros de salud en las comunidades andinas, la restitución de las tierras pertenecientes en un principio a la comunidad, y la abolición del trabajo forzado para la construcción de los caminos recién introducidos por Leguía” (Klarén, 2019, p. 307).

Estos cambios incentivaron una creciente eferescencia indígena que, lejos de favorecer a las comunidades campesinas, provocó la anulación de las medidas políticas que las favorecían porque arriesgaban el interés del gobierno por lograr alianzas con los Estados Unidos. Incluso el gobierno ejerció violencia contra las comunidades, como en la represión de Huanacáné que terminó con un saldo de cerca de dos mil indígenas asesinados en Puno (Klarén, 2019). Además, el gobierno de Leguía inició represiones violentas contra el movimiento campesino y contra quienes apoyaban ideológicamente al indio, como el activista Haya de la Torre, expatriado en 1923, José Carlos Mariátegui,

detenido bajo arresto domiciliario en 1927 (Treccani, 2024) y la educadora María Jesús Alvarado, expulsada de la patria en 1924 por su activismo en la emancipación y el derecho al estudio de la población campesina, nativa y femenina. (Miloslavich y Jiménez, 2011; Klarén, 2019). A diferencia de Alvarado, Alejandro Deustua, director del Ministerio de Justicia en 1895 y luego rector de la Universidad Mayor de San Marcos de 1928 a 1930, definió el problema de la educación nacional criticando la deficiencia moral de los políticos y los vicios del indio. Sin embargo, defendía la integración indígena al igual que Clorinda Matto de Turner y Manuel Gonzáles Prada; creía que la “inferioridad” del indio no era racial sino social (Deustua, 2012).

Veamos con atención los tres textos:

a. Deustua: El problema pedagógico nacional

Deustua, en su manifiesto a inicios del siglo XX titulado El problema pedagógico nacional destaca el desinterés de los gobiernos por la felicidad nacional. Argumenta que el estado emocional refleja la esencia de la cultura a la vez que permite delinear políticas públicas hacia su justa extensión o forma, determinando los elementos más convenientes para adquirir en conveniencia de la felicidad entendida como progreso colectivo (Montero, 1990; Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, UNE, 2012). La desatención y descuido hacia este tema apunta a los problemas nacionales aún no resueltos relacionados con la pedagogía, la ignorancia,

la desidia y la decadencia de principios firmes. “Los nuevos gobiernos no encuentran otro camino que el seguido por sus antecesores” (Deustua, en UNE, 2012, p. 11) caracterizado por la falta de la búsqueda institucional de una vida mejor, con ausentes expectativas de futuro adaptadas a las condiciones sociológicas, tema que nunca se ha iniciado y mucho menos discutido.

Según Deustua, la educación laica y basada en principios es la clave para el desarrollo y la modernización del país: la función educadora, moralizadora y civilizadora de la escuela se cumple mediante la acción, la sugerencia y la imitación de ideas morales. “Si la educación tiene por fin disciplinar las energías humanas, no lo hace sino como medio de llegar a un estado en que la felicidad individual se concilie, en el más alto grado, con la felicidad pública.” (Deustua, en UNE, 2012, p. 12). Para ello, señala que conviene conocer la condición de vida de la población que puede dividirse en cuatro grupos culturales: “habitantes de las punas y caseríos, poblaciones de la sierra que están en constante comunicación con las capitales de departamentos, población de estas capitales y población de Lima.” (Deustua, en UNE, 2012, p. 20). El primer grupo solo poseería, para Deustua, forma humana, “no han llegado a establecer una diferencia profunda con los animales, ni tener ese sentimiento de dignidad humana principio de toda cultura” (Deustua, en UNE, 2012, p.:20), por lo que requieren para sobrevivir liberarse de la tiranía de los

latifundistas y cambiar su comportamiento incivilizado mediante una reforma pedagógica.

Desgraciadamente, el Estado se ve obstaculizado por la escasez de maestros y de recursos, y en tal marco, la pretensión de elevar la educación del altiplano implicaría un alto nivel de progreso pedagógico y económico ausente en las capitales regionales, e incluso en la capital de la República. La solución según Deustua era aumentar la moralidad y la educación aristocrática para sancionar la pobre condición del indio, nunca orientado hacia altos ideales y moralismo debido a la concupiscencia de los políticos hacia la ambición material y no moral. Importar educadores del viejo mundo y centralizar la educación en Lima “contribuirá poderosamente a modificar el criterio de la juventud, imprimiéndole altura, unidad y patriotismo y debilitando ese espíritu lugareño, que constituye quizás el más serio obstáculo para el progreso nacional.” (Deustua, en UNE, 2012, p.33). El problema pedagógico debe resolverse mediante el ideal de educación que “consiste en desarrollar las aptitudes innatas de la raza y destruir sus vicios o deformaciones, ese ideal no puede realizarlo sino el educador nacional ilustrado y patriota o que llegue con el tiempo a identificarse con la nación y radicar en ella todas sus más caras inspiraciones.” (Deustua, en UNE, 2012, p. 37).

En el texto de Deustua, los habitantes de las provincias significan sujetos sin poder de decisión, son entidades necesitadas de guiarse por

la visión limeña y con el deber de “corregir sus acciones con modelos” ciudadanos, siendo “la única manera de civilizarlos y hacerlos menos infelices” (Deustua, en UNE, 2012, p. 21). La posición de Deustua sobre los grupos étnicos trasluce la cuestión problemática de fondo: el no reconocimiento y la no legitimación de los sujetos-indios (o sujetos-campesinos), a quienes se les niega la posibilidad de formarse en sus narrativas, no sólo minando su memoria sino lacerándola. Tal hecho contraviene toda idea de ‘felicidad’ y ‘desarrollo’, pues cuando las memorias de los pueblos andinos e indígenas divergen dramáticamente con la memoria colectiva de la capital, se podría “crear una fuerte inestabilidad semiótica en el sistema de memoria colectiva, porque las memorias individuales no están alineadas e incluidas en una forma culturalmente compartida” (Violi, 2021, p. 62). La realidad existe y es percibida como tal solo cuando los individuos tienen poder de decisión sobre su contexto y en consecuencia sobre sus narrativas; de lo contrario, incluso si la realidad es percibida, los sujetos no existen en ella de manera significativa.

b. José Carlos Mariátegui: 7 Ensayos sobre la interpretación de la realidad peruana

La fecunda y crítica actividad periodística de Mariátegui resultaba más que incómoda para el gobierno de Leguía quien lo ‘envía’ a Europa para silenciarlo; sin embargo, fue en el exilio donde Mariátegui conoció a “aquellos que influirían en su doctrina, como Gramsci, George Sorel y Benedetto Croce” (Contreras y Cueto,

2013, p. 258). Con esta experiencia analizó las circunstancias concretas del Perú, siendo entonces el legado feudal que explotaba y oprimía al indio más presente que la influencia capitalista. Estas ideas son la piedra angular de sus 7 Ensayos sobre la interpretación de la realidad peruana, publicado en 1928, donde examina como prioritarios los problemas del indio y de la tierra. Plantea en su discurso soluciones a estos problemas reconociendo su sufrimiento y su riqueza simbólica, las mismas que sirvieron de base para la organización del Partido Socialista Peruano en 1928 con Mariátegui como secretario general (Mariátegui, 2007).

Su posición pedagógica se vio influida por Las rebeliones indígenas ocurridas en el departamento de Puno entre 1919 y 1924, como la de Huancané y otras provincias que fueron atribuidas a ideólogos indigenistas, entre ellos José Antonio Encinas, que figuraron en las denuncias y comentarios periodísticos de la época (Ramos, 2016, p. 94). Encinas fue un educador que impulsó el reconocer, empoderar y liberar a los indígenas, desde que dirigió entre 1906 y 1911 una escuela primaria en esa región del sur que se convirtió en escenario de revueltas en pro de reivindicaciones para los indígenas. (Contreras y Cueto, 2013, p. 254). En oposición a su contemporáneo Alejandro Deustua, Encinas afirmaba que la misión que debía cumplirse en el Perú era liberar al indio “de la dolorosa situación en que lo han llevado el egoísmo y la incomprensión” (Encinas

en Machaca, 2018, p. 161) y la acción de la escuela debía encaminarse a tal fin. La educación rural exigía, según Encinas, atender el problema de sus tierras. Por ello, la primera lección debía demostrar al indio aquello de lo que injustamente se le ha privado con la finalidad de liberar al indígena de los terratenientes, de quienes dependía económicamente. “Mientras el nativo siga viviendo en régimen de servidumbre, la escuela que le enseña a leer, escribir y contar no tiene importancia” (Encinas en Machaca, 2018, p. 134).

En los 7 *Ensayos sobre la interpretación de la realidad peruana*, Mariátegui criticó a Deustua pues “encarnaba, bajo un indumento universitario y filosófico de factura moderna, la mentalidad del civilismo feudal, de los encomendados virreinales” (Mariátegui, 2007, p. 125). En el debate sobre la educación pública, las declaraciones de Deustua, fuertemente legitimadas por la población limeña y aristocrática, representaban “la vieja mentalidad aristocrática de la casta terrateniente” (Mariátegui, 2007, p. 126), basada en prejuicios y supersticiones con aspiraciones humanitarias y filantrópicas, en busca de reeducación. Tal concepción gozaba de prestigio en los espacios académicos e impedía comprender la situación del indio porque la enseñanza no era considerada como un problema económico y social.

En ese sentido, Mariátegui sostuvo que la educación no es una cuestión de métodos de enseñanza sino que está inexorablemente

condicionada por el entorno socioeconómico. La falta de consideración de la realidad promovía la marginación de los campesinos, favoreciendo el centralismo y fortaleciendo al feudalismo republicano. Esta exclusión revelaba la conflictualidad en Lima y las provincias, denunciando “el conflicto entre el Perú costero y español y el Perú campesino e indígena” (Mariátegui, 2007, p. 172). Además, cuestionó la copresencia de la instrucción y el gamonalismo, “el cual es fundamentalmente adverso a la educación del indio ya que su subsistencia depende de mantener su ignorancia y cultivar su alcoholismo” (Mariátegui, 2007, p. 33). El gamonalismo era un obstáculo para la verdadera emancipación de las comunidades, ese estado de vasallaje impedía al indio la traducción autónoma de elementos modernizadores a su propio lenguaje cultural. Por este motivo, para Mariátegui el indigenismo “tiene fundamentalmente el sentido de una reivindicación de lo autóctono” (Mariátegui, 2007, p. 281), permitiendo al indio ejercitar activamente su memoria y narrativa como prácticas capaces de sanar las heridas históricas. Desde un punto de vista semiótico, Mariátegui ofrece a los sujetos herramientas para autocuestionarse y reconocerse en nuevos significados incluso ante una realidad nacional que articula a los sujetos-signos en función del *status quo*.

c. María Jesús Alvarado: El manifiesto feminista

María Jesús Alvarado buscó contrarrestar, durante el primer y segundo gobierno de Leguía,

la marginación de la mujer en el ámbito doméstico y ‘mitológico’. Lo hizo a través de su asiduo activismo práctico y literario, evidente en El manifiesto feminista, publicado en 1911. Su crítica no solo se enfocaba en la desigualdad material, sino también en las mitológicas, presentes en las construcciones simbólicas de poder. Los mitos, en sentido semiótico, reflejaban las ilusiones oligárquicas, que representaban mayoritariamente una sociedad blanca y culta por encima de una sociedad fragmentada por su etnicidad (Zanatta, 2017). Los ‘mitos’ sobre la mujer, el campesino, el hombre andino y amazónico eran una herramienta de naturalización y legitimación de las estructuras de poder ya existentes.

Alvarado apostaba por una educación que cuestionara la narrativa dominante a través del reacomodamiento folclórico de las comunidades. Para ella, la pedagogía no era un medio de adoctrinamiento sino una clave para el autodescubrimiento y la reevaluación. (Chaney, 1987). Un aspecto a destacar en el discurso de Alvarado es su propuesta de educación mixta, niños y niñas compartiendo espacios e instituciones educativas, que se basó en la crítica a la supuesta inferioridad biológica de la mujer. A nivel logístico, la educación mixta permitiría concentrar la atención de las autoridades educativas y de los pequeños municipios en un número menor de escuelas; además, facilitaría la mejora de los edificios y del material didáctico de los profesores: ventajas que, según Alvarado, podrían perderse si las

autoridades educativas continuaban optando por escuelas que atendiesen a un solo sexo. El manifiesto feminista ocupa un lugar fundamental porque la doctrina del feminismo no es para el beneficio exclusivo de las mujeres, sino que es una doctrina de libertad y justicia humana.

Respecto al indio, su propuesta de solución pedagógica no reside en elevar la educación de la aristocracia capitalina, como afirmó Deustua, sino en reorganizar y brindar más herramientas a las comunidades originarias. Ello exige tomar en cuenta sus realidades y sus condicionamientos. Para Alvarado:

[...] los esclavos eran exactamente la misma raza que sus amos, reducidos a su dominio sólo por la fuerza bruta, lógica deducción es que la facultad inventiva de los ciudadanos libres, provenía de las ventajas de su situación, no de la superioridad de la especie, ya que pertenecían a la misma especie (1911, p. 41).

Según Alvarado, los prejuicios y residuos de la tradición colonial se debilitarían a través de “una educación gratuita proporcionada por el Estado” (Alvarado, 1911, p. 58) que permitiría, en un futuro inmediato, con espíritu democrático, impulsar a mujeres y hombres a la lucha por su existencia, “que es la fuente del progreso de la humanidad” (Alvarado, 1911, p. 58). Su propuesta no solo es vigente sino desafiante porque considera el sentido

de cooperación y ayuda mutua tan presente todavía en comunidades alejadas de la capital. La educación, para Alvarado, se convierte en una herramienta de representación que permite que las voces marginadas medien nuevos significados, a través de construcciones discursivas e interpretativas que rompen los sistemas de valores y los posicionamientos subjetivos. Mediante nuevas narrativas, identidades y recuerdos se entrelazan para asignar nuevos significados que los validan y habilitan en lugar de negarlos. Esto fue para ella una experiencia tan enriquecedora como dramática, pues tras imprimir en el colegio donde laboraba un memorial de un grupo de obreros despedidos experimentó la pérdida de su libertad, sufrió presidio y poco después el exilio (Chaney, 1987).

El proyecto presentado por el Manifiesto feminista trasciende a nuestro presente, pues los nuevos significados utilizados por los sujetos que sufren la marginación son relevantes para el ejercicio activo de memorias individuales y colectivas capaces de reivindicar y curar sus heridas. Además, Alvarado fue capaz de impulsar y generar contranarrativas desde el discurso de los mismos actores que contribuyeron a cuestionar los mitos de su época. En síntesis, su obra nos lleva a resignificar el problema del indio, del trabajador y de las mujeres ya no como un problema exclusivo de su condición, “sino un problema general del mundo entero [...], que constituyen las dos caras del problema social” (Alvarado, 1911, p. 11).

4.- DEUDA HISTÓRICA

En el análisis del corpus se demuestra cómo los sujetos-signos ajenos a la representatividad oficial adoptan diferentes significados, a partir de enunciados discursivos que los legitiman o los niegan. La importancia de evaluar los significados asignados a las comunidades campesinas o indígenas en sus experiencias pasadas está ligada a la relación ‘memoria y cultura’, ya que la memoria de las experiencias colectivas se vincula estrechamente con las experiencias de ‘relaciones verticales’ (Demaria, 2007). Por ello, se enfatizó en las creencias que han influido en la identidad significativa de los indígenas, a través de la construcción de procesos de significado político, social y económico, en cuanto la memoria “está invariablemente ligada a la experiencia” (Demaria, 2007, p.32).

Conviene precisar que, luego de la dominación ibérica, los criollos tuvieron el monopolio ideológico, político y económico (Porrás Barrenechea, 1970) caracterizado por la falta de reconocimiento a la herencia cultural y discursiva del indio, cuando no por su marginación y explotación. Esta espiral de significación negativa, respecto a la población indígena y campesina, da lugar a la llamada “deuda histórica republicana”, que contempla el proceso histórico peruano durante y después de la independencia. Esta deuda implica también las causas de centralismo nacional, que erige a Lima como el centro

de gravedad político, económico y social del Perú; ciudad que además fue el ‘destino’ cuando se desarrolló el “desbordamiento popular” (Matos Mar, 2014).

El problema histórico respecto al indio manifiesta estados de subjetividad inferiores y superiores, creando significados objetivos y persistentes que establecen espirales nocivas de significación. La relación entre despersonalización y memoria se vuelve válida si los eventos persistentes son capaces de crear efectos en las identidades colectivas y son percibidos por las identidades en un sentido negativo. Además, la espiral de significación se ve reforzada por políticas sociales y económicas que favorecen el significado negativo que adquiere el evento: “los significados dan lugar a la sensación de conmoción y miedo, no los eventos en sí” (Violi, 2021). El trauma surgido de tal conmoción no se desarrolla directamente por el hecho en sí mismo, sino más bien por la interpretación negativa y la percepción del significado que se le asignan; de allí que la deuda histórica nacional se asocia a la espiral de significación.

CONCLUSIONES

Este estudio asumió la validez semiótica como eje para la interpretación de los significados que los sujetos asumen de un evento, a partir de los valores y la percepción predominante que tienen sobre la situación en cuestión, pues los significados no surgen de manera

espontánea o natural, sino que se construyen mediante procesos de atribución y vinculados a un contexto. Los códigos establecen una relación entre el significante y el significado, y en este caso se analizó la relación que los códigos inscritos en la memoria establecen con la construcción marginal de una comunidad que ha sido invalidada durante décadas creando oposiciones entre categorías semánticas como: 'limeño', 'andino', 'campesino', 'indígena' y 'amazónico'.

El análisis del corpus demostró cómo la despersonalización de la identidades es el resultado de constantes procesos que alteran el significado provocando que el eje paradigmático asignado por los prejuicios determine el eje sintagmático del '-indígena'.

A partir de lo anterior se concluye que la interacción entre despersonalización y memoria se perpetúa a través de prácticas enunciativas consideradas válidas e irrefutables, donde los sujetos desgarrados son censurados y manipulados. Existe una relación entre la exposición constante de significados peyorativos y la herencia traumática con fines políticos y culturales hegemónicos. En el caso peruano, esta relación se manifiesta con la superioridad asignada a la capital versus la inferioridad con la que se percibe a las comunidades indígenas y campesinas.

La producción significativa que subordina las identidades a un estatus de inadecuación, con apoyo burocrático, produce un orden estatal

que fortalece el estatus marginal de los sujetos al quitarles la posibilidad de ejercer sus propias narrativas en funciones de proyectos como la centralización de la educación en el Oncenio. Las narrativas predominantes de tal periodo legitimaron el paternalismo, o peor aún, acentuaron el carácter no evolucionado de los pueblos indígenas. Esto fue posible mediante narrativas que no eran solo de carácter discursivo sino que fueron capaces de moldear y transformar identidades a través de políticas públicas creando así una efectividad simbólica. El riesgo de la significación negativa o incapacitante de una comunidad, como sucede con el discurso 'proteccionista' de Deustua, podría llevar a la perpetuación de espirales nocivas de significación.

La espiral negativa de significado provocaría un trauma con relación al significado que adopta un evento. Una consecuencia de dicho trauma se vincularía al desamparo aprendido que se desarrolla en función de la experiencia emocional y la constante exposición negativa, en este contexto discursivo. Otra consecuencia de la significación negativa de las identidades campesinas e indígenas fue su falta de participación e indiferencia en los asuntos políticos nacionales como respuesta al estatus de inferioridad y devaluación que se les asignó no solo en el Oncenio. Incluso algunas comunidades 'creyeron' no tener el poder ni las herramientas para cambiar su situación y la de la nación en una franca muestra de impotencia aprendida.

Desde el Oncenio no hubo una interrupción significativa del sentido peyorativo que adoptan las 'comunidades campesinas' (o 'comunidades indígenas'), el progreso del país ha seguido construyéndose sobre los modelos de las memorias y sobre sus escalas de valores en consonancia con exponentes como Deustua. Por ello, es importante proponer desafíos que tributen a contrarrestar las desiguales negociaciones e interacciones cotidianas, en un contexto que a lo largo de su trayectoria histórica

ha limitado y marginado a las diferentes comunidades indígenas contraponiéndolas al desarrollo industrial y económico del país. De allí la necesidad de nuevas herramientas discursivas y enunciativas que permitan saldar la 'deuda histórica' que tiene el país con una población que continúa creciendo en los márgenes de una ciudad desordenada adscrita, no solo en un proceso de organización centralista sino también en procesos de significación marginal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. J.

1911. *Manifiesto: El feminismo*. En Chaney, E. (1987). María Jesús Alvarado Rivera, 1911-2011. Biografía y manifiesto. Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. https://www.mimp.gob.pe/files/mimp/direcciones/dgignd/campanias/MJAlvarado_Historia_Manifiesto.pdf

American Psychological Association (APA).

2024. Learned helplessness. American Psychological Association (APA). <https://dictionary.apa.org/learned-helplessness>

Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA)

2024. *Biografía de Víctor Raúl Haya de la Torre*. APRA. <https://apraperu.com/biografia-v-haya/>

Balloni A., Bisi R. y Sette R.

2019. *Criminología e psicopatología forense*. Wolters Kluwer.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

2016. *La Matriz de la desigualdad social en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf.

Chaney, E.

1987. María Jesús Alvarado Rivera, 1911-2011. *Biografía y manifiesto*. Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgignd/campanias/MJAlvarado_Historia_Manifiesto.pdf.

Contreras, C. y Cueto, M.

2013. *Historia del Perú contemporáneo. Desde las luchas por la Independencia hasta el presente*. Instituto de Estudios Peruanos.

Cremonini, F.

2002. *In Strumenti e tecniche per l'indagine criminologica: Una introduzione*. FrancoAngeli.

Demaria, C.

2007. *Semiotica e memoria. Analisi del post-conflitto*. Carocci.

Faden, R. y Powers, M.

2011. A social justice framework for health and science policy. *Cambridge quarterly of healthcare ethics*, 20(4), pp. 596-604. <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S0963180111000338>

Faris, E.

1940. Review of frustration and aggression by John Dollard, Leonard W. Doob, Neal E. Miller, O. H. Mowrer, Robert W. Sears. *American Journal of Sociology*, 45(4), 595-598. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/218378>

Farmer, P.

2004. An Anthropology of Structural Violence. *Current Anthropology*, 45(3), 305-325. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/382250>

Gilbert, D. T., y Wilson, T. D.

2007. Prospection: Experiencing the future. *Science*. (317) <https://dtg.sites.fas.harvard.edu/GILBERT%20&%20WILSON%20%282007%29%20PROSPECTION.pdf>

Klarén, P.

2019. *Nación y sociedad en la historia del Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. Kleinman, A., Das, V., y Lock, M. M. (1997). *Social suffering*. University of California Press.

Machaca, A. N. J.

2018. *José Antonio Encinas y la educación indígena de los Aimaras y Quechuas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7842/Machaca_an.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

Mariátegui, J. C.

2007. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (3. ed.). Fundación Biblioteca Ayacucho.

Matos Mar, M. J.

2004. *Desborde popular y Crisis del Estado: Veinte años después*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Maturo, A.

2012. *La Società bionica: Saremo sempre più Belli, Felici e Artificiali?* Franco Angeli Mauro, G.D.(2016, 21 April). Esperimento. *Internazionale*. <https://www.internazionale.it/opinione/giovanni-demauro/2016/04/21/esperimento-panama-papers>

Méndez, C.

2000. *Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. (2a. ed.). IEP. (Documento de Trabajo 56, Serie Historia 10). https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/865/Mendez_Incas-si-indios-no.pdf?sequence=2

Miloslavich, D. y Jiménez, C.

2011. *Guía de la ruta cívica de la ciudad: María Jesús Alvarado*. Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán y El Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social.

Montero, C.

1990. *La escuela rural: Variaciones sobre un tema*. FAO-PEEC. <http://biblioteca.cultura.pe:8020/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=12099>

Multidimensional Poverty Peer Network (MPPN)

2020. *Which are the dimensions and indicators most commonly used to measure multidimensional poverty around the world?* <https://www.mppn.org/national-mpi-dimensions-and-indicators/>

Muñoz, C. F.

2001. *Diversiones públicas en Lima. 1890-1920: la experiencia de la modernidad*. Instituto de estudios peruanos.

Naciones Unidas

2019. *¿Qué es la desigualdad?* <https://news.un.org/es/story/2019/07/1459341>

Organización Mundial de la Salud. (OMS)

s.f. *Constitución* <https://www.who.int/es/about/governance/constitution>

Pozzato, M.

2023 *Semiotica del testo*. Carocci.

Porras Barrenechea, R.

1970. *La caída dell'imperio incaico: Fragmento de un estudio sobre la conquista del Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/52864>

Quiroz, A. W.

2013. *Historia de la Corrupción en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.

Ramos, Z. A.

2016. *Ezequiel Urviola y el Indigenismo puneño. Tormenta altiplánica, Rumi maqui y la Rebelión de Huancané*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Seligman, M. y Maier, S. F.

1967. Failure to scape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74 (1), 1–9. <https://psych.hanover.edu/Classes/Learning/papers/seligman%20maier%201967.pdf>

Seligman, M. y Maier, S. F.

2016. Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review*, 123(4), pp. 349–367. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Frev0000033>.

Seligman, M.

1990. *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage Books.

Simmel, G.

2014. Il problema della sociologia. Mimesis.

Treccani

2024. Dizionario-di-Storia. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE). (2012). *Tips de Investigación. El problema pedagógico nacional*. UNE. [https://www.treccani.it/enciclopedia/jose-carlos-mariategui_\(Dizionario-di-Storia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/jose-carlos-mariategui_(Dizionario-di-Storia)/).

Violi, P.

2012. Nuove forme di narritività. in A. Lorusso, C. Paolucci, P. Violi (Eds.), *Narritività. Problemi, analisi, prospettive* (pp. 105-132.). BUP.

2021. Paesaggi della memoria. Il trauma, lo spazio, la storia. Bompiani.

Zavaleta, D.

2017. ¿Cuáles son las dimensiones y los indicadores más usados para medir la pobreza multidimensional en el mundo? MPPN *Multidimensional Poverty Peer Network*. <https://www.mppn.org/es/what-are-the-dimensions-and-indicators-most-commonly-used-by-countries-in-their-national-mpis/>.

Zanatta, L.

2017. *Storia dell'America Latina contemporanea*. Editori Laterza.