



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Mathews, D. (1996). *Arguedas y la paideia retrógada: una lectura de Los ríos profundos* [Tesis para optar el Grado Académico de Licenciado en Literatura]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Unidad de Pregrado.

REPOSITORIO DIGITAL DE TESIS
DE LA BIBLIOTECA DE LETRAS
DE LA UNMSM

Título: Arguedas y la paideia retrógada: una lectura de Los ríos profundos

Autor: Daniel Alfredo Mathews Carmelino

Año: 1996

Lugar de publicación: Lima, Perú

Tipo de tesis: Licenciatura

Palabras claves: José María Arguedas, paideia retrógrada, narrativa indigenista peruana, resistencia cultural.

Referencia en APA 7ma. ed. Mathews, D. (1996). *Arguedas y la paideia retrógada: una lectura de Los ríos profundos* [Tesis para optar el Grado Académico de Licenciado en Literatura]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Unidad de Pregrado.

Resumen

La investigación analiza el vínculo existente entre las aportaciones pedagógicas y la obra literaria del escritor peruano José María Arguedas, en tanto que ambas combaten una "paideia retrógrada". Esta se define como el conjunto de prácticas y actitudes educativas que impiden la integración cultural de los educandos peruanos. En contraposición, el autor de la tesis explora la reflexión pedagógica de Arguedas dentro de su novela *Los ríos profundos*, para así hallar una posición que cuestione aquella paideia retardataria. De esta manera, se plantea al pensamiento educativo de Arguedas como un baluarte de la enseñanza inclusiva y pluricultural para las comunidades andinas.

Palabras Clave: José María Arguedas, paideia retrógrada, narrativa indigenista peruana, resistencia cultural.

815.00
No - 779





UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Escuela Académico Profesional de Literatura

**ARGUEDAS Y LA *PAIDEIA* RETRÓGRADA:
UNA LECTURA DE *LOS RÍOS PROFUNDOS***



**Tesis para optar el título de
Licenciado en Literatura**

Presentada por

Daniel Alfredo Mathews Carmelino

Lima, 1996



A Miguel Reynoso, por nuestra juventud

A Bethsabé, por la suya

Lt
106
Lt



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: <i>Paideia</i> , Educación, Literatura	5
CAPITULO I: El niño, el viejo	21
1. La novela y la crítica	22
2. La imaginación infantil	28
3. El mundo adulto	35
CAPITULO II: El encierro	45
1. Muchos encierros	46
2. Rutas de salida	56
a. la memoria	56
b. el río	60
c. Huanupata	64
d. la palabra	66
3. Escritura y oralidad	70
4. Novela del aprendizaje mestizo	78
CAPITULO III : El colegio y la realidad	82
1. El colegio se escapa	83
2. Del motín al mito	88
3. La muerte como apertura	93
CONCLUSIONES	99
BIBLIOGRAFÍA	107



INTRODUCCIÓN

PAIDEIA, EDUCACIÓN, LITERATURA





Animales y hombres, en su calidad de criaturas físicas, afirman su especie mediante la procreación natural. Sólo el hombre añade a ésta la propagación y conservación de su existencia social y material mediante las fuerzas por las cuales las ha creado, es decir, mediante la razón y la voluntad conscientes encauzadas en procesos educativos. Por ellas adquiere su desarrollo un determinado juego libre, del cual carecen el resto de los seres vivos. Incluso la naturaleza corporal del hombre y sus cualidades pueden cambiar mediante una educación consciente y elevar sus capacidades a un rango superior.

En la medida que el hombre llega al conocimiento del sí-mismo, crea, mediante la aprehensión del mundo exterior, formas mejores de interrelación. Así la educación tiene tres orientaciones posibles: hacia el yo, descubriendo el sí-mismo; hacia el mundo; hacia los demás. En las tres actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere, en el humano, el más alto grado de intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y la voluntad dirigida a la consecución de un fin.



Son los sofistas griegos (siglo IV), quienes toman conciencia radical de lo central que es la educación en la vida del hombre y forjan el concepto de *Paideia*. El concepto, que designaba originalmente sólo la acción educadora a la niñez, extendió la esfera de su significación para abarcar el conjunto de la formación cultural del pueblo griego. La creación de una "cultura nacional", el mundo de la creación espiritual en su totalidad; el mundo en que nace el hombre individual por el sólo hecho de pertenecer a su pueblo o a un círculo social determinado. Este proceso ha sido estudiado por Werner Jaeger que nos da una definición de *Paideia*:

"Así, resulta claro y natural el hecho de que los griegos, a partir del siglo IV en que este concepto halló su definitiva cristalización, denominaron *Paideia* a todas las formas y creaciones espirituales y al tesoro entero de su tradición, del mismo modo que nosotros lo denominamos *Bildung* o, con palabra latina, *cultura*." ¹

Investigar el proceso de formación de una "cultura nacional" en el Perú y el rol que la escuela ha cumplido en éste es una tarea que aún está pendiente aún cuando se han dado importantes pasos desde la "generación del centenario". En el movimiento representado por la revista *Amauta*, en el indigenismo a pesar de todas sus limitaciones y en libros como los 7 *Ensayos* de Mariátegui o *Perú, problema y*

¹ Werner Jaeger, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México, FCE, 1942, T. I p. 319



posibilidad de Basadre, vemos el inicio de una reflexión sobre una cultura heterogénea y escindida, en la que, producto de una invasión violenta, se han establecido relaciones de dominación, pero también de resistencia y sincretismo, entre una cultura castellana y escrita y otra quechua y oral.

Es en ese marco que este trabajo quiere rescatar la relación entre la obra pedagógica y literaria de Arguedas, centrándome sobre todo en la novela *Los ríos profundos* en tanto cuestionadora de la *paideia retrógrada*. Definimos como tal a los sistemas educativos y culturales destinados a mantener la relación de dominación de una cultura sobre otra.

Es importante recordar a este respecto que Arguedas escribe *Los ríos profundos* en la misma época en la que está trabajando de profesor en el colegio Guadalupe de Lima², después de una importante experiencia pedagógica en el Pumacahua de Sicuani. En este último toma un intenso contacto con jóvenes de cultura andina. Algunos de sus alumnos (Arguedas menciona el caso de Quispe Alanoca) creen realmente haber hablado con los cerros y no tienen ningún dominio del castellano, que funciona en ellos más bien como segunda lengua.

² Aunque la novela aparece cuando Arguedas ya no enseña en colegio un primer capítulo es publicado en *Las moradas* en 1948.



Podemos asegurar que es en este momento que sus ideas sobre la cultura quechua cambian. Lo vemos, por ejemplo, en el cambio de perspectiva que tiene la fiesta en el cuento "Yawar (Fiesta)" y en la novela *Yawar Fiesta*. Ambas repiten la misma situación: la prohibición de la fiesta tradicional, la construcción de una plaza para toreo de tipo occidental, el retorno final a la tradición. Sus actitud ideológica sin embargo son opuestas. En el cuento la fiesta tiene un sentido negativo, los mistis experimentan placer por la sangre derramada de los indios. En la novela vemos ya como la fiesta y la cultura quechuas ofrecen una visión del mundo completa y coherente. Se forja una visión independiente de la realidad elaborada en base a la cultura quechua que comienza a aparecer como una cultura de resistencia. Esta nueva perspectiva la ha señalado bien William Rowe:

"Lo que está completamente ausente [en el cuento], si lo comparamos con la novela, es la noción de que la fiesta pueda tener un significado mítico para los comuneros. Estos están distanciados del lector y presentados como víctimas. La fiesta adquiere un sentido completamente negativo: todo el énfasis recae sobre el placer experimentado por los mistis ante el derramamiento de sangre. (...) Dos elementos importantes que están ausentes en el cuento son la confrontación de sierra y costa como diferentes culturas y la división de los mistis en dos bandos. Sin estos elementos, la fiesta aparece sólo como un fenómeno negativo"³

³ William Rowe, *Mito e ideología en la obra de José María Arguedas*, Lima, INC, 1979 p. 30-31



La visión que tiene Arguedas en el cuento es la que desarrolla toda nuestra tradición indigenista, particularmente en la narrativa de López Albújar. La liberación de los indios pasaría, según esta perspectiva, por políticas educativas que los incorporen a la cultura occidental. Esta idea es curiosamente defendida hoy por el liberalismo como si fuera una novedad.

Pero resulta que Arguedas, que estaba efectivamente educando a los indígenas, se dio cuenta de que la primera labor del educador es respetar a su educando como forjador de su propio proceso de aprendizaje. Y entonces no sólo les da canales de expresión propia a los alumnos y forja con ellos una revista sino que sale con ellos a la calle a investigar como cuenta en carta a Moreno Jimeno:

"Yo estoy trabajando bien. Pero no precisamente en literatura, sino en algo mucho mejor. Estoy haciendo trabajar a los muchachos. No te imaginas cuán feliz soy constatando las formidables posibilidades de estos muchachos mestizos. Los hago trabajar bastante; están recolectando todo el folklore de la Región. Tengo un buen número de artículos originales, de cuentos, de leyendas, y de descripción de pueblos y aun de trabajos más serios sobre economía, costumbres..."⁴

La importancia que le da a este trabajo es evidente. Y es que no sólo está enseñando e investigando, esta trabajando por un cambio

⁴ Roland Forgues, *José María Arguedas. La letra inmortal*. Lima, Ediciones de los ríos profundos, 1993.



radical en el modelo de escuela peruana, sobre todo en la sierra sur. En la lectura del prologo a la revista Pumacahua y de las cartas que desde Sicuani envía a Moreno Jimeno podemos ver un intento real de cambiar el colegio por lo menos en los siguientes puntos centrales:

1. **Ver el colegio como un espacio de diálogo entre las personas y las culturas que lo habitan.** Esto supone una manera dinámica de entender la cultura. La escuela no entrega a los alumnos el conocimiento preestablecido, sino que lo construye con ellos. Es decir, rompe con la idea de que el conocimiento consiste sólo en una herencia occidental-científica transmitida unilateralmente por el profesor a sus alumnos indios o mestizos. El profesor no es el que lo sabe todo sino un ayudante en la investigación, único método para interesarse por la realidad y llegar a interpretarla. Para eso se necesita que el profesor esté lo suficientemente abierto a la amistad con sus alumnos, en contra de lo que le ocurrió al propio Arguedas cuando fue escolar. El recordaba con pena que "nunca leímos un libro en clase, nunca cruzamos una palabra de amistad con los profesores"⁵.

Las lecturas en clase ampliaban el posible diálogo. Arguedas, como profesor de lenguaje, tuvo un cuidado especial en hacer conocer a sus alumnos la más moderna literatura (Eguren, Westphalen, Moreno

⁵ José María Arguedas, "Pumacahua" en *Nosotros los maestros*, Lima, Ed. Horizonte, 1986 p. 81



Jimeno, Jiménez Borja). Y pudo comprobar, contra un prejuicio que aún hoy dura que el estudiante secundario asimila con más facilidad la poesía de su tiempo que la clásica; "que la poesía modernísima inquieta mucho más el espíritu del adolescente, lo induce a meditar, y lo lleva, realmente hacia el conocimiento del lenguaje artístico universal y contemporáneo"⁶

Pero no sólo eran lecturas sino sobre todo "trabajos de campo": investigar *in situ* la realidad espiritual del propio pueblo del alumno; las riquezas de la región; las costumbres etc. Buena parte de la clase se hacía fuera del aula. Al volver a ella habían informes y debates tan intensos que los alumnos no querían salir al recreo. Es importante señalar que, aún sin conocerse, esta experiencia de recopilación, investigación y debate la realizaba en la misma fecha Emilio Barrantes en Huancayo publicando luego, como resultado del trabajo de sus alumnos, el libro *Folklore de Huancayo*. En ambos casos no sólo se logró un diálogo profesor-alumno ya de por sí importante, sino un diálogo entre dos culturas. No podemos más que coincidir con William Rowe que afirma que esta enseñanza era un "proyecto mestizo"⁷: "Alentaba a sus alumnos a valorizar el conocimiento manejado por la

⁶ José María Arguedas, "Mi primer amor. Relatos de alumnos del Colegio Nacional Nuestra Señora de Guadalupe" en op. cit. p. 117

⁷ William Rowe, *Ensayos Arguedianos*, Lima, Sur y Ed. UNMSM, 1996, p. 23. Hay que recordar que, según Gonzalo Portocarrero, "En realidad Arguedas plantea un concepto de mestizaje como sincretismo y potenciación (...). El término mestizaje es resignificado por Arguedas" ("Las últimas reflexiones de José María Arguedas" en *Márgenes*, N° 8, Sur, Lima, dic. 1991).



cultura oral andina y al mismo tiempo fomentaba en ellos la lectura de la literatura peruana no andina y de la literatura de otros países"

Arguedas siguió impulsando este tipo de investigación aún cuando dejó de trabajar en la sierra sur y paso al Ministerio. Es conocido el trabajo de recopilación de tradición oral que realizaron alumnos de todo el Perú en base a un cuestionario que Arguedas e Izquierdo elaboraron en la Sección de Folklore y Artes Populares de la Dirección de Educación Artística del Ministerio de Educación⁸.

2. El interés por entender las características psicológicas del adolescente. El alumno era constructor de su propio aprendizaje y no solamente un elemento receptivo, por eso sus propias características, intereses, sueños y temores eran centrales en la planificación de las tareas escolares. Eran los alumnos y no las materias el centro del trabajo del profesor. El objetivo de la educación debía pasar del cumplimiento de "las numerosísimas cuestiones señaladas por el Plan Oficial" a "el despertar en la conciencia del alumno una íntima y profunda necesidad de saber". El estudio de la propia región, revalorizando lo más suyo que tenían los alumnos, permitía en la relación con los alumnos la forja de la autoestima por un lado y crear la necesidad de saber, la curiosidad por el mundo, por otro. Pero no

⁸ J. M. Arguedas y F. Izquierdo *Mitos, leyendas y cuentos peruanos* Lima, M. de Educación, 1947.



sólo eso. Los alumnos se convirtieron en agentes activos dentro de su comunidad, realizando servicios comunales importantes como, por ejemplo, colaborar en la reconstrucción de Pomacanchi (pueblo a 35 Km. de Sicuani) que había sido destruido por un terremoto.

3. La crítica al colegio como espacio cerrado que no sabe lo que ocurre afuera. El gran problema del Programa Oficial es que contiene cientos de temas en decenas de cursos, pero no dice nada de la región o provincia donde funciona el colegio y los pueblos de origen de los alumnos. La crítica de Arguedas era muy dura a este respecto:

"Y el colegio era siempre un local grande, donde profesores y alumnos nos encerrábamos para estudiar tantos cursos: Química, Física, Matemáticas, Geografías, Historia, Anatomía, Botánica. De lo que pasaba y de lo que había fuera de ese local, nunca hablábamos. Del Perú sólo sabíamos una "narración escueta de los sucesos pasados" y una lista de sus ríos, lagos, montañas, provincias y mesetas"⁹.

4. La necesidad de expresión del joven. No es casual que el trabajo de Arguedas tanto en el Pumacahua cuanto en el Guadalupe se halla expresado en sendas publicaciones. En el Pumacahua publicó una revista que él mismo y sus amigos (Westphalen, Moréno Jimeno y otros a través de bonos de pre-publicación) financiaron y que, aun si como

⁹ op. cit. p. 81



dice Rowe¹⁰ hubiera sido requisada por el director, sirvió por lo menos para que los alumnos aprendan a luchar por su propia voz¹¹. Ahí fueron publicados poemas, cuentos, investigaciones folclóricas, exámenes, comentarios a los libros que eran leídos en clase, etc. Podemos ver desde el castellano difícil de quechua-hablantes como Quispe Alanoca hasta redacciones más fluidas como la "carta" que le escribe Jorge Castillo a Eguren:

"José María Eguren, cuánta bondad y ternura abriga tu corazón. Tú como yo tienes el alma triste y te acuerdas de lo olvidado y del proscrito puesto que todo lo humilde ocupa y son abandonados. Tú sacas acibar de la vida nuestra y das esperanzas al que se va con el alma y la vida separados.

Tu poema "El Cuarto Cerrado" me ha conmovido.

Jorge Castillo
(16 años de edad)

En el Guadalupe no publicó ninguna revista pero en cambio dio a la revista *Nueva Educación* los trabajos que sus alumnos habían redactado en torno al tema "Mi primer amor". El mismo define el significado de estos trabajos:

"Jóvenes adolescentes describen con conmovedora pureza el relato de su primer amor, de su ingreso al mundo real, los primeros pasos temerosos; su

¹⁰ op. cit. p. 21

¹¹ La requisita no fue en todo caso total ya que incluso la revista fue comentada en revistas de Lima, como la que bajo el título de *Educación* sacaba Pedro Barrantes (*Educación*, N° 7-8, Lima, Abril-Mayo 1941, ver apéndice)



deslumbramiento; su entrada total a esos cambios de sombra y de luminosa alegría que es la lucha del hombre"¹²

Ya veremos más adelante que esta idea de que el primer amor es el ingreso real del adolescente al mundo es clave en la comprensión del mundo adolescente que realiza Arguedas. En realidad todos los aportes pedagógicos arguedianos están de una manera u otra presentes también en *Los ríos profundos*.

Lo que nos describe la novela es un colegio en el que prima la *paideia retrógrada*, aquella que impide la integración cultural del país y el desarrollo vital del joven. Las críticas del profesor se ven reforzadas por críticas más realistas del novelista. Así, si por ejemplo, el profesor Arguedas critica el colegio como un encierro, el novelista Arguedas nos muestra el colegio como un internado y los esfuerzos de su personaje como "rutas de salida".

Pero si insistimos en el término *paideia* y no solamente *educación* es porque la novela va más allá de la crítica al colegio. El colegio, por más importante que sea, no es sino una parte del sistema de producción de cultura. El encierro del internado no hace más que reproducir el encierro del conjunto de la comunidad -en este caso Abancay-. La apertura final solo puede ser obra del colectivo social.

¹² op. cit. p. 120



Por esa crítica a la *paideia retrógrada* es que esta novela es central en la construcción de nuestra cultura nacional. En países que han sido sometidos a una conquista violenta no hay un sistema cultural homogéneo sino un encuentro conflictivo de culturas. Tratando con alumnos como Quispe Alanoca e investigando con ellos las características culturales de la región, el profesor Arguedas ha descubierto que la pervivencia de la cultura andina es parte de la resistencia y no del retraso. El novelista Arguedas entonces producirá un cambio de enfoque con relación a su propio trabajo y al del indigenismo anterior. Es lo que dice, entre otros, William Rowe:

"El enfoque de la cultura quechua en *Los ríos profundos* demuestra una actitud nueva: en los primeros libros se encuentra ambigüedad respecto a las creencias míticas, como se refleja en el tratamiento de Escobar, mientras que en el último se aceptan estas creencias y se elaboran en un modo de positiva reafirmación de realidad. En *Los ríos profundos*, la visión de la realidad está desarrollada desde adentro, en vez de la observación externa"¹³.

Arguedas parece haber recorrido el mismo camino de los griegos: de la educación de los jóvenes a la comprensión de la sociedad como formación cultural. Sin embargo y a pesar de los importantes estudios que se han hecho sobre la obra de Arguedas nadie parece haber dado cuenta de este hecho. Creemos que esta ausencia es injusta. Para Arguedas el ser maestro de escuela no era sólo un asunto laboral. Él

¹³ William Rowe, op. cit. p. 68



mismo nos cuenta que "cuando se me nombró profesor de Segunda Enseñanza, recibí tal nombramiento con la más profunda alegría pues aliento la convicción de haber nacido para ese oficio"¹⁴. Él mismo se encargó de relacionar muchas veces el oficio de profesor con el la escritura. Cuando en los *Zorros* habla de su dificultad para escribir es porque "se me han acabado los temas que alimenta la infancia"¹⁵, Cuando en 1968, un año antes de morir, le preguntan ¿de que deberes no puede prescindir el escritor actual? el responde en términos relacionados a lo joven:

"De mantenerse en condiciones de comprender el vuelo de todas las rebeldías, especialmente el de la juventud; de mantenerse en condiciones de no ser nunca vulnerable al escepticismo y la amargura. Lo segundo se consigue si se consigue lo primero"¹⁶

Sería equívoco por otro lado ver a Arguedas como una suma de oficios: antropólogo, educador y novelista. Hay que verlo como el Arguedas completo que, desde diversas aristas tiene un sólo objetivo vital: poner en cuestión nuestra cultura, nuestra capacidad de entender al *otro*, nuestra comprensión del mundo no-cartesiano no sólo del indio, sino también del niño y no sólo desde sus elementos más externos sino

¹⁴ José María Arguedas, op. cit. pp 82

¹⁵ José María Arguedas, Obras Completas, T. V p. 72

¹⁶ Entrevista de Alfonso Calderón publicada en *Ercilla*, Santiago de Chile, 1968 y en *Procesos* Órgano de la U. del Centro, Nº 1, Huancayo May-Jun 1972 p. 7



desde los mecanismos de reproducción cultural, entre los cuales la escuela es quizá de los más importantes.

En este trabajo pretendemos justamente mostrar este esfuerzo por desmontar la escuela como reproductora de vicios y opresiones culturales. A riesgo de dejar de lado algunos aspectos de la novela, por lo demás ya estudiados por Ángel Rama¹⁷, William Rowe¹⁸, Antonio Cornejo Polar¹⁹ y otros. Nos detendremos en aquellos en los que la relación con las ideas pedagógicas de Arguedas es más evidente. Para el efecto, primero haremos una revisión de estas ideas y ubicaremos en ellas una agenda de temas a los que seguiremos el rastro en la novela. Para seguir mejor el rastro dividiremos la novela en tres momentos: (1) el previo a la escuela; (2) el encierro que supone la escuela y las rutas de salida que encuentra el personaje Ernesto; y (3) la incursión de lo social en la escuela. Cabe añadir que una de las más contundentes críticas del profesor Arguedas era a la escuela como espacio cerrado al mundo social.

Con esta discusión confiamos poder probar que en el pensamiento pedagógico de Arguedas, que sirve de sustento tanto a su

¹⁷ Ángel Rama, *Transculturación narrativa en América latina*, Siglo XXI editores, 1982

¹⁸ op. cit.

¹⁹ Antonio Cornejo Polar, *Los universos narrativos de José María Arguedas*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1973



labor de profesor como a la redacción de *Los ríos profundos*, las bases de la formación del sujeto en la escuela y fuera de ella son sociales y culturales y que su objetivo último es la construcción de un sujeto plural.

No quiero comenzar este trabajo sin agradecer al equipo de la Asociación para la educación creativa Mamá Equus. Muchas de las ideas aquí vertidas han sido fruto del pensamiento y prácticas colectivas que venimos desarrollando hace cuatro años. Este agradecimiento va sobre todo a los jóvenes que nos han acompañado. Ellos me han enseñado mucho de psicología juvenil, enseñanza que hoy utilizo para la mejor comprensión del personaje Ernesto. El mismo agradecimiento va para el equipo y los jóvenes del Taller Regional de las Artes de Huancayo, en su casa y con su calor se escribieron las primeras páginas de lo que hoy presento. Igualmente para los profesores de Quilcata con quienes pensé como enseñar hoy en la sierra sur. Y por último (*last but not least*) a todos los que me acompañaron en la Universidad, donde dejo la mitad de mi vida, sobre todo al asesor de mi tesis, Manuel Larru, a quien tanto debe este trabajo; a Adriana Angulo y a Gloria Samamé, a quienes tanto debe mi bibliografía. A ellos todas las virtudes de la tesis. A mi los defectos.



CAPITULO I



EL NIÑO, EL VIEJO



1. LA NOVELA Y LA CRÍTICA

La obra de Arguedas ha merecido atención permanente, se trata de un autor al que se reconoció ya en vida²⁰. Algo parecido ocurre con *Los ríos profundos*²¹. Por los años de la aparición de esta novela la crítica peruana hablaba de una narrativa "urbana" y otra "rural", división topográfica que daba el predominio a la primera, en relación simétrica a las estadísticas que nos mostraban una urbanización cada vez mayor de la población peruana. Sin embargo, precisamente una novela como la de Arguedas, nos deja ver que esa era una distinción trivial. Esta ambientada efectivamente en lo más profundo del ande y podría estar considerada entre las de narrativa rural pero justamente en

²⁰ Para una bibliografía de lo escrito sobre Arguedas antes de su muerte véase el número 13-14 de la *Revista Peruana de Cultura* (Casa de la Cultura del Perú, dic 1970). Para estudios integrales sobre la obra de Arguedas véase los trabajos de Sara Castro-Klaren (*El mundo mágico de JMA*, Lima, IEP 1973), Antonio Cornejo Polar (*Los universos narrativos de JMA*, Buenos Aires, Losada, 1976), Roland Forgues (*JMA del pensamiento dialéctico al pensamiento trágico* Lima, Ed. Horizonte, 1989) y William Rowe (*Mito e ideología en la obra de JMA*, Lima, INC, 1979).

²¹ José María Arguedas, *Los ríos profundos*, Buenos Aires, Losada, 1958. En este trabajo citaremos del Tomo III de *Obras Completas*, Lima, Ed. Horizonte, 1983. Las citas se harán directamente en el texto.



eso tiene una novedad que será tempranamente revelada por Mario Vargas Llosa: "descubre el indio auténtico"²².

El artículo de Vargas Llosa pronto dio origen a desarrollos mayores, coincidentes todas en que con ella se nos revela una nueva literatura que Tomas Escajadillo llama "neo-indigenista"²³. Esto supone, a nivel formal, la utilización de las posibilidades artísticas que ofrece el realismo mágico y la intensificación del lirismo, pero es sobre todo una lectura que permite recuperar desde dentro ese mundo discordante y desconocido que, sin embargo, es el más nuestro.

En esa perspectiva se encuentra por ejemplo Julio Ortega que señala que su novedad no es sólo técnica o temática sino que "es un texto literario que actúa también como texto de cultura"²⁴ que supone una reformulación radical de los modelos que han configurado nuestra percepción nacional. Un desarrollo aun mayor nos lo proporcionara Ángel Rama, presentándolo como ejemplo de la "transculturación narrativa en América Latina" que supone

²² Mario Vargas Llosa, "José María Arguedas descubre el indio auténtico", en *Visión del Perú* 1, Lima, agosto de 1964. Reproducido bajo el título "José María Arguedas y el indio" en *Casa de las Américas* N° 26, La Habana, oct-nov. 1964 pp. 139-147.

²³ Tomas G. Escajadillo. *La narrativa indigenista peruana*, Lima, Ed. Mantaro, 1994. Es una parte de su tesis doctoral *La narrativa indigenista: un planteamiento y ocho incisiones* presentada en San Marcos, 1971.

²⁴ Julio Ortega, *Texto, comunicación y cultura. Los ríos profundos de JMA*. Lima, CEDEP, 1982. p. 10.



"la construcción de formas artísticas desarrolladas a partir de la tradición cultural interior de América Latina, esas forjadas por las comunidades enclaustradas de sus ricas regiones, al recibir el impacto de una modernización que tiende a cancelarlas y contra la cual se levanta el escritor, no para negarla vanamente, sino para utilizarla al servicio de un redescubrimiento y reanimación del legado cultural que recibió desde la infancia y cuya supervivencia quiere asegurar"²⁵

Si pasamos a la lectura directa del texto nos encontramos con un relato de enclaustramiento y de viajes, de aventuras íntimas y descubrimientos turbadores que trazan un drama ético y cultural, el de la socialización de un sujeto que habita un espacio marcado por la heterogeneidad y el contraste. A los catorce años, alumno interno en una escuela católica en la ciudad de Abancay, el narrador protagonista debe transponer el umbral que separa la niñez de la juventud. Ese ser en crisis, sometido a una dramática zozobra, ha de definir su sitio como individuo al interior de un ámbito semi-feudal, en el cual chocan -en quechua y en castellano- las culturas indígena, mestiza y señorial. El proceso formativo del púber se convierte en el eje simbólico del texto y en el principio que impulsa el argumento. Así que si formalmente puede ser definido como "neo-indigenista" (Escajadillo) o desde los sistemas de comunicación como "texto de cultura" (Ortega) por su temática puede ser visualizada en lo que llamamos *novela de aprendizaje*²⁶.

²⁵ Ángel Rama, op. cit., pp 122-123

²⁶Sobre las novelas de aprendizaje véase Mikhail Bajtin, *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982



Desde esta perspectiva han habido no pocas lecturas de *Los ríos profundos*. Paoli es uno de los que discute esta posibilidad:

"exteriormente, *Los ríos profundos* se inscribe en la novela pedagógica (*Erziehungsroman* o más frecuentemente *Bildungsroman*) pero la etiqueta se demuestra al fin muy frágil: no hay, en efecto, un desarrollo real de ese Ernesto, que se encierra en su propia memoria y acecha, en la historia que vive, casi exclusivamente las huellas de su pre-historia"²⁷

Me parece discutible esta afirmación. El Ernesto de *Los ríos profundos* es un personaje en el pleno desarrollo de su personalidad, desarrollo no negado sino afirmado por la memoria. La memoria es una actitud del personaje que se refugia en sus recuerdos de un pasado mejor para poder soportar el colegio. Es la voz del narrador implícito que al escribir retoma sus quince años en forma de una autobiografía. Quizá por ese tono autobiográfico hay quienes han llegado a creer que se trata de la autobiografía del propio Arguedas²⁸.

En la misma línea de *novela de aprendizaje* se sitúa Luis Harss que la caracteriza como "un pequeño *Wilhem Meister*" y agrega que se trata de "un retrato autobiográfico que es específicamente la crónica de un aprendizaje artístico"²⁹. Curiosamente, sin embargo, convierte al

²⁷Roberto Paoli, "*Los ríos profundos*: la memoria y lo imaginario" en *Revista Iberoamericana* No 118-119, 1982, p. 184.

²⁸ Véase por ejemplo Alfonsina Barrionuevo "Los personajes de Arguedas", Lima *El Comercio* 4/12/94



padre de Ernesto en supuesto "paradigma del poeta" (p 135) y le atribuye a Arguedas cierta identificación con el arquetipo post-romántico del poeta maldito. Por otro lado sugiere que la novela tiene un esquema casi alegórico en el cual los personajes simbolizan significados unívocos y fijos.

Por último hay que mencionar a Ortega³⁰ que compara tangencialmente a *Los ríos profundos* con *Retrato de un artista adolescente* como crónicas de un aprendizaje artístico, y a Peter Elmore que es quien con más fuerza sostiene la tesis de que se trata de una novela de aprendizaje y la compara más bien con *Don Segundo Sombra*:

"Podría uno añadir que, en el caso de *Los ríos profundos*, las semejanzas con *Don Segundo Sombra* son mayores, precisamente porque se trata también de una novela de aprendizaje.(...) Lo que me interesa subrayar es la condición ambigua, fluida y problemática que marca las figuras centrales. En ambos textos, la crisis adolescente se presenta como una búsqueda del sentido de la socialización"³¹

²⁹Luis Harss, "Los ríos profundos como retrato del artista", en *Revista Iberoamericana* No 122, 1983, p. 132.

³⁰Ortega, op. cit. p 53

³¹ Peter Elmore "Los ríos profundos de JMA: lecciones de la memoria" en *Amor y Fuego*, Lima, Sur, 1994.



La comparación con *Don Segundo Sombra* es pertinente en el sentido de que ambas novelas son de aprendizaje. La novela de aprendizaje "se funda en la voluntad de narrar procesos de desarrollo personal"³², sus protagonistas son normalmente jóvenes en proceso de adecuación a la primera adultez. Se trata más de una determinación temporal, la juventud del protagonista, que espacial. En el terreno espacial sin embargo hay una clara diferencia entre Arguedas y Güiraldes, o mejor entre Ernesto y Fabio Cáceres. Mientras *Los ríos profundos* comienza cuando Ernesto está entrando al colegio *Don Segundo Sombra* comienza cuando Fabio Cáceres lo ha abandonado ("Durante tres años fui al colegio. No recuerdo que causa motivo mi libertad"³³). Así, si temporalmente es novela de aprendizaje, en el plano espacial está entre las que enjuician la institución escolar. A eso se refiere Kapsoli cuando dice:

"la escuela y los maestros fueron conquistando un lugar y una legitimidad profesional. Pero, siguieron funcionando lejos de las necesidades y aspiraciones de los educandos y el país. Carentes de ciencia, cultura y democracia recrearon los problemas y los prejuicios de su entorno social. *Paco Yunque* de César Vallejo, *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa y *Los ríos profundos* de José María Arguedas son, entre otras, creaciones literarias que reflejan aspectos de aquella realidad educacional"³⁴

³² Peter Elmore, op. cit. p. 331

³³ Ricardo Güiraldes *Don Segundo Sombra. Prosas y poemas*. Buenos Aires, Biblioteca Ayacucho, 1986. p. 158.

³⁴ Wilfredo Kapsoli, Estudio preliminar a José María Arguedas, *Nosotros los maestros* p. 9-10



Quizá de las tres narraciones mencionadas la de Arguedas y la de Vargas Llosa sean las más cercanas. El colegio como encierro está presente en las dos dado que se trata de internados. En ambas no sólo son las diferencias sociales sino el sistema educativo mismo, la *paideia retrógrada*, la que se cuestiona como castrante, por último es curioso constatar que en ambos casos quienes conducen el colegio no son exactamente profesores. En un caso se trata de un colegio religioso, en el otro de un colegio militar. La religión y el ejército aparecen como dos poderes que deforman el crecimiento del yo ejerciendo una violencia en contra. En la novela de Vargas Llosa la violencia, ejercida por militares, es básicamente física; en la de Arguedas, ejercida por sacerdotes, es básicamente moral. La situación de violencia no es sin embargo menor en ninguna de las dos.

2. LA IMAGINACIÓN INFANTIL



Los ríos profundos comienza con un primer enfrentamiento: la visión infantil del mundo que tiene Ernesto y la que tiene un hacendado avaro al que conoceremos como El Viejo³⁵.

³⁵ Yerko Moretic ("Los ríos profundos", *El Siglo*, Santiago de Chile, 30 de julio de 1967) sostiene la carencia de unidad entre los primeros capítulos y los restantes. Desde este primer enfrentamiento quedaría sin embargo articulada la novela. Se podría decir que el conflicto niño/viejo se plantea en el Cusco pero se resuelve en Abancay.



El enfrentamiento con El Viejo es simbólico en sí mismo ya que se trata no sólo de un pleito por su avaricia o por la forma agravante en que los trata sino sobre todo es la distancia que hay entre una visión "vieja", en su acepción de fosilizada, del mundo y la visión del niño que no podrá ser del todo interpretada ni siquiera por el padre de Ernesto.

Ernesto como personaje es la reivindicación de la mirada no racional o preracional del universo. En general el tópico niño está relacionado con este tipo de visión siempre. El gran esfuerzo de la escuela por "educar a los niños", el esfuerzo de instrumentos como la llamada "literatura infantil" tan llena de moralejas, son, normalmente la exigencia que hace la sociedad adulta al niño para que abandone su "irracionalidad" y se incorpore a la mentalidad cartesiana. Arguedas hace lo contrario. Resalta el valor de lo preracional infantil.

Será un descubrir relaciones subterráneas entre seres, cosas, valores del universo. El mundo no es una suma de objetos inconexos sino que cada cosa se relaciona con las demás y con el todo. La propia existencia es el resultado de esta interacción del universo. Lo pasado también se actualiza en este mundo mágico infantil. En realidad no podemos hablar de pasado sino de un eterno presente, un fluir cíclico del tiempo que actualiza el ayer en el hoy, el hoy en el mañana. Así las piedras del Cusco le revelarán una serie de sentidos ocultos y establecerán una comunicación con él que el padre no podrá entender y que para El Viejo será incluso hostil. Si El Viejo considera al muro



inca como una "muestra del caos de los gentiles, de las mentes primitivas" (, para Ernesto en cambio es "una bestia que se agitaba a la luz" y que transmitía "el deseo de celebrar, de correr por alguna pampa, lanzando gritos de júbilo"(23).

Cuando el niño descubre que detrás de la pared inca viven nobles avaros, parecidos al Viejo, se pregunta como el Inca puede permitir ese sacrilegio. El padre le responde que los incas están muertos, sin embargo Ernesto insiste: "-Pero no este muro. ¿Por qué no lo devora, si el dueño es avaro? Este muro puede caminar; podría elevarse a los cielos o avanzar hacia el fin del mundo y volver". (15)

Parte importante de esta visión fluyente de las cosas es la negación del principio de identidad. Para entender mejor esta propuesta detengámonos ahora en los elementos que son objeto de esta imaginación: el muro y las piedras. Nosotros veríamos un muro como señal de enclaustramiento o por lo menos de separación, la piedra por otro lado tiene carga semántica de dureza, un muro de piedra nos hace pensar en ausencia casi total de movimiento. Pero eso si y solo si el sentido de las cosas es unívoco. En el pensamiento de Ernesto las cosas ocurren de distinto modo. Las piedras se mueven y están quietas al mismo tiempo³⁶. Tampoco las piedras son muy silenciosas que digamos. "Cada piedra habla" (15). Así son piedras pero también ríos:

³⁶ "Papá, parece que caminan, que se revuelven, y están quietas" (15)



"Toqué las piedras con mis manos; seguí la línea ondulante, imprevisible, como la de los ríos, en que se juntan los bloques de roca".(14)

"Me acordé, entonces, de las canciones quechuas que repiten una frase poética constante: "yawar mayu", río de sangre; "yawar unu", agua sangrienta; "puk'tik yawar k'ocha", lago de sangre que hierve; "yawar wek'e", lágrimas de sangre ¿Acaso no podría decirse "yawar rumi", piedra de sangre, o "puk'tik yawar rumi", piedra de sangre hirviente?". (14)

Frente a las evidentes limitaciones de la identidad aristotélica se habló de la "contradicción complementaria": "Cada término puede actualizarse en su contrario, del que depende en razón directa y contradictoria: A vive en función contradictoria de B; cada alteración en A produce consecuentemente una modificación en sentido inverso de B"³⁷.

Ernesto no sólo proclama la coexistencia dinámica y necesaria de los contrarios sino su final identidad. Y esta reconciliación, que no implica reducción ni transmutación de la singularidad de cada elemento es una ruptura con el pensamiento occidental adulto. Desde Parménides nuestro mundo ha sido el de la distinción neta y tajante entre lo que es y lo que no es. El ser no es el no-ser. Sobre esta concepción se construyó el edificio de las "ideas claras". Sobre esta concepción nos hemos negado la posibilidad de aceptar otras formas de pensamiento, hemos roto nuestra identidad con el mundo, identidad

³⁷Octavio Paz, *El arco y la lira*, México, FCE, 1982, p. 101. Hago uso de la tercera edición, cuarta reimpresión



que místicos y poetas no han dejado de buscar pero condenados a una suerte de ilegalidad. Arguedas mantiene esa búsqueda pero logra encontrar dos mundos en que la identidad se produce: el pensamiento infantil y el pensamiento andino. Es sobre esos dos mundos que construye toda su narrativa. El joven Ernesto de nuestra novela ya ha aparecido, con algunos años menos, en cuentos anteriores que pueden considerarse una zaga

El niño, desde la primera infancia (2 a 7 años), desarrolla lo que Piaget ha llamado "juego simbólico o juego de imaginación" que tiene como función "satisfacer al yo merced a una transformación de lo real en función a los deseos (...) compensa y completa la realidad mediante la ficción"³⁸. Junto a esto se desarrolla el animismo infantil, "la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intenciones"³⁹. Es un pensamiento que se va volviendo más complejo conforme va avanzando, hacia la adolescencia, al pensamiento abstracto. El adolescente sin embargo no se ha asimilado todavía al pensamiento adulto, piensa "como si el mundo tuviera que someterse a los sistemas y no los sistemas a la realidad"⁴⁰, es la edad metafísica por excelencia.

³⁸ Jean Piaget, *Seis estudios de psicología*, España, Seix Barral, 1975 (8a edición), p. 40.

³⁹ Piaget, op. cit. p.44

⁴⁰ Piaget, op. cit. p 99.



Es fácil hacer un paralelo entre esa visión infantil que "anima los cuerpos inertes" y "materializa en cambio la vida del alma"⁴¹ con lo que Lévi-Strauss señala del pensamiento salvaje que supone una "humanización de las leyes naturales" y una "naturalización de las acciones humanas"⁴². No es que uno sea herencia de otro: la permanencia de las leyes de desarrollo mental basta para explicar estas coincidencias, y como todos los hombres, incluidos los "primitivos", han empezado por ser niños, el pensamiento del niño precede tanto al de nuestros más lejanos antepasados como al nuestro. Por eso es lógico de entender que aún cuando el niño de la costa a los 14 años ya abandonó el animismo infantil para pasar a la visión metafísica, Ernesto mantenga ambas. Su personalidad es la suma de la visión infantil y de la visión andina de las cosas. Es en esa suma que se crea un orden natural en el que los objetos se parecen al hombre y están dotados de inteligencia y emoción.

En el primer capítulo queda definido cuáles son los límites de ese "orden natural" y cual es el "orden no-natural" que lo enfrenta. Lo primero que entra en el orden natural es la visión utópica de la herencia incaica⁴³. El hecho de que el capítulo empiece retornando al

⁴¹Piaget, op. cit. p. 45

⁴²Claude Lévi-Strauss, *El pensamiento salvaje*, México, FCE, 1964. Traducción de Francisco González Aramburu. p. 321

⁴³ Véase Alberto Flores Galindo, *Buscando un Inca: identidad y utopía en los Andes*, Lima, Instituto de Apoyo Agrario, 1987. Dice Flores Galindo: "Este es un



Cusco, el centro del mundo inca, no es casual. Sin embargo no es una visión maniquea de lo inca en contra de lo español. Los objetos no valen según su procedencia étnica, sino según su capacidad evocadora y la posición que toman en el orden natural de Ernesto. Es este orden natural está el muro inca pero también la María Angola, cuya voz es mucho más que un hecho físico. Remueve no sólo a los hombres y animales sino a las entrañas mismas del cerro. En un escrito sobre el significado actual del Cusco, Arguedas ya había subrayado el sentido mestizo de la María Angola:

"Y como la voz de toda esta unidad hecha de elementos bárbaramente extraños, unidad de genios, de razas, de mundos diferentes, fundidos por la obra del dolor, del tiempo y de la voluntad humana; voz áurea de esta armonía en el silencio de la aurora, a las cinco de la madrugada, canta la gran campana del Cuzco, la 'María Angola'" ⁴⁴

Y sin embargo este paraíso patriarcal está corrompido: "El de mi padre...no podía ser este" (11). En él esta el Viejo ("el Anticristo" 19), está la Catedral que hace sufrir. La presencia en el Cusco es el inicio de un conflicto entre dos órdenes: el orden que por su naturaleza e

rasgo distintivo de la utopía andina: La ciudad ideal no queda fuera de la historia o remotamente al inicio de los tiempos. Ha existido. Tiene un nombre: el Tahuantinsuyo. Unos gobernantes: los incas. Una capital: el Cusco. El contenido de esta construcción ha sido cambiado para imaginar un reino sin hambre, sin explotación y donde los hombres andinos vuelvan a gobernar" (op. cit. p. 49).

⁴⁴ José María Arguedas, "El nuevo sentido histórico del Cuzco", en *Indios, mestizos y señores*, Lima, Ed. Horizonte, 1985, p. 137



historia le correspondería al Cusco, con el que se siente solidario Ernesto, que piensa y siente como él, y el de los señores usureros que han usurpado el sitio:

"Los conquistadores conquistaron casi toda la ciudad y destruyeron la obra que había costado siglos de trabajo y de perfeccionamiento al genio creador del indio; convirtieron las joyas más preciadas en vulgar oro, exterminaron a los príncipes y destrozaron las canchas, los templos y las plazas⁴⁵

Lo que subsiste entonces del orden natural es un regreso a la naturaleza que será permanente en toda la novela suministrando una red de relaciones entre los personajes, eventos y lugares y colocándose ella misma como personaje de la trama y un regreso a las comunidades campesinas que será el permanente refugio de Ernesto:

"Huyendo de parientes crueles pedí misericordia a un ayllu que sembraba maíz en la más pequeña y alegre quebrada que he conocido... Los jefes de familia y las señoras, *mamakunas* de la comunidad, me protegieron y me infundieron la impagable ternura en que vivo."(42)

3. EL MUNDO ADULTO

Pero si hay un enfrentamiento entre el niño y el viejo también hay una relación polar viejo/viaje. El mundo adulto no es unívoco sino contradictorio y la contradicción queda planteada en el principio de la

⁴⁵ Arguedas, op. cit. p. 133



novela como el enfrentamiento entre el tío y el padre. La ya comentada frase "El de mi padre...no podía ser este" (11) nos indica que hay un Cusco visible: el del Viejo y un Cusco oculto: el del padre.

El Cusco del viejo esta corrompido. Es la distorsión del sentido simbólico del Cusco por una estructura de poder que supone una distinta jerarquización y valoración. "Los señores avaros habrían envenenado quizá, con su aliento, la tierra de la ciudad"(26). El Viejo "grita con voz de condenado" y "almacena las frutas de las huertas y las deja podrir" (11). Hay una hostilidad entre la naturaleza y el mundo del Viejo, el árbol del patio es "bajo y de raíces escuálidas" y mostraba trozos blancos en el tallo como prueba de ser martirizado (12). No sólo la naturaleza es martirizada, también los hombres. Junto al árbol encuentra al pongo "indio de hacienda que sirve gratuitamente, por turno, en la casa del amo"(11).

El padre supone un proyecto distinto. El Cusco era su ciudad nativa pero por la presencia de los avaros le era hostil. "No quería que lo reconocieran" (11) pero abrigaba un extraño proyecto en contra del Viejo. Nunca se aclara en qué consiste este proyecto por lo que adquiere para el lector la dimensión mítica de lo secreto. Es el enfrentamiento al Viejo -cuya presencia usurpa el lugar del Inca- lo que da la dimensión del padre. Pero este enfrentamiento no es victorioso y el regreso al paraíso paternal es un retorno frustrado.



La biografía del padre es una repetición simbólica del peregrinaje de Guaman Poma. Perdido el centro -el Cusco- sólo queda ser un peregrino sin casa, es el que "no pudo encontrar nunca donde fijar su residencia" (27). Su residencia natural ha sido tomada como en el cuento de Cortázar y el viaje es, de alguna manera, un reconocer esta toma. Recordemos lo que decíamos al principio: la novela se produce en el momento en que comienza la urbanización de la población peruana que supone el imponer la condición de migrante a la mayoría de la población peruana, incluido el propio Arguedas. Pero la condición de migrante no es, como en el cuento, una aceptación pasiva de "la casa tomada", es situarse en un imprevisible proceso que sitúa al movimiento y por consiguiente al fluir de la historia en un primer plano. Por eso Arguedas le da al peregrinaje un sentido liberador: "Mi padre iba tranquilo. En sus ojos azules reinaba el regocijo que sentía al iniciar cada viaje largo. Su gran proyecto se había frustrado, pero estábamos trotando. El olor de los caballos nos daba alegría" (26)

Además el viaje a caballo no sólo pone al individuo en movimiento, también lo reintegra a la naturaleza. "El viajero entra a la quebrada bruscamente. La voz del río y la hondura del abismo polvoriento, el juego de la nieve lejana y las rocas que brillan como espejos, despiertan en su memoria los más primitivos recuerdos" (26). Este reintegrarse a la naturaleza es reintegrarse al sí-mismo. El capítulo II es a la vez el de "los viajes" como dice su título, y del recuento



biográfico, el del encuentro de Ernesto consigo mismo. La dispersión impide que los detalles del pueblo empiecen a ser rutinarios, "parte de la memoria" (27), pero en cambio abren un diálogo entre el personaje y el mundo, o los mundos, por él percibidos.

Estos mundos suponen otras propuestas de existencia adulta. En primer lugar el mundo musical indígena, que, como veremos luego, tendrá resonancia en toda la novela. Aquí sólo mencionemos que el padre buscaba siempre que llegaba a un pueblo al mejor arpista y violinista y siempre eran indios:

"A los pocos días de haber llegado a un pueblo averiguaba quién era el mejor arpista, el mejor tocador de charango, de violín y de guitarra. Los llamaba y pasaban en la casa toda una noche. En esos pueblos sólo los indios tocaban arpa y violín" (28)

Es curiosa este dato de la novela. El narrador privilegia lo indio en la interpretación de la música. El huayno, sin embargo, ha sido tocado por mestizos desde la colonia. Arguedas⁴⁶ mismo nos cuenta que en los años 40 ya habían importantes intérpretes y compositores mestizos: "Morochuco" Gutiérrez y Moisés Vivanco que introducen el huayno a la capital; Killko Waraka y Gabriel Aragón que inician el

⁴⁶ José María Arguedas. "La canción popular mestiza e india en el Perú su valor documental y poético" en *Indios, mestizos y señores*, Lima, Ed. Horizonte, 1985, pp. 65-72



huayno con autor. Pienso que este privilegio al huayno indio logra reivindicar lo indio como alegría y vitalidad y crea una distancia tanto de los pongos que olvidaron cantar como del pequeño grupo de propietarios, que sintiéndose superiores, "habían logrado impedir las manifestaciones principales de lo indio en sus casas: el baile, la música, el kechwa"⁴⁷.

La música y la fiesta tienen en el ande poderes carnavalizadores. Es voltear el mundo. Durante la fiesta el indio tiene por un momento la primacia:

"Los indios hacían la fiesta: salían danzantes, *waylias*, *macho'ks*, con arpa y violín, clarinete o flauta, bailaban en las esquinas o en las plazas; la gente del pueblo los seguía -indios, mestizos y hasta señoritos- sólo los más principales veían a los danzantes desde los balcones de sus casas"⁴⁸.

Lo que organizaba el padre era una especie de fiesta de bienvenida a si mismo. Alquilaba una casa de las más baratas pero de los barrios centrales del pueblo y llevaba a un músico que tocaba en una esquina. Desde esa esquina y con los ojos cerrados -actitud de respeto hacia su propio oficio- la música invadía todo, "formaba un

⁴⁷Arguedas, op. cit. p. 92

⁴⁸José María Arguedas, "Ensayo sobre la capacidad de creación artística del pueblo indio y mestizo" en Antonio Cornejo Polar *José María Arguedas antología comentada*, Lima, Biblioteca Nacional, 1996 p.55 (publicado antes en *Canto kechwa*, Lima, Cia. de impresiones y publicidad, 1938)



torbellino que grababa en la memoria la letra y la música de los cantos" (28). El indio y su música tomaban una primacia mítica en lo que era un ingreso casi iniciático a cada pueblo.

Por último la posibilidad de canto del indio presupone una situación del mismo. Los indios de los ayllus y de las ciudades, que son más o menos libres, cantan, hacen fiestas, todos tienen sus momentos de alegría. Conforme va creciendo la opresión las posibilidades de reír y cantar son menores. En los valles de Apurímac, donde Arguedas encontró marcadas relaciones de servidumbre, los indios nunca hacían bulla, no sabían cantar, no tenían quena y se les había atrofiado incluso la capacidad de escuchar: "¿Por qué será, no cantan?" decía yo. Y tenía pena. Algunas noches los visitaba y junto a ellos cantaba los waynos de Ayacucho, de Abancay, de Coracora. Pero casi no me oían."⁴⁹

El iniciar el capítulo II con una referencia a la capacidad musical de los indios en los pueblos que visitaba da ya una información sobre esos pueblos. No hay relaciones de servidumbre en ellos o por lo menos no es generalizada. Pero no es el lado de las relaciones de producción sino el de las relaciones comunicativas el privilegiado. El tema de la novela es la comunicación y la reproducción de la cultura. Dentro de este tema está también la comunicación entre hombre y naturaleza que parece ser como la otra cara del papel, no hay la una

⁴⁹José María Arguedas, op. cit. p. 56



sin la otra. Si un pueblo es hostil con los hombres será hostil con los pájaros, si los hombres "odian a los forasteros", los niños cazan "a los pájaros como enemigos de guerra" (29). Un pueblo así descrito no puede tener nombre. Es, en un capítulo lleno de nombres, el único que no lo tiene. Así como el Viejo cuyo nombre nunca sabremos. Dar nombre es dar identidad. Nuestro nombre nos identifica tanto que lo instauramos como bien jurídico a defender contra los delitos de difamación y calumnia. Es normal a la pregunta "¿quién es?" dar el nombre de la persona como si su nombre fuera su ser. Esto ocurre incluso en nuestra relación con la divinidad, como recuerda Borges: "Moisés preguntó al Señor cual era Su nombre: no se trataba, lo hemos visto, de una curiosidad de orden filológico, sino de averiguar quién era Dios, o más precisamente qué era"⁵⁰

Otra fue la suerte en Yauyos, Huancapi, Cangallo o Huamanga donde la relación entre los hombres y entre ellos y la naturaleza era cordial aun cuando en cada uno distinta.

El viaje era un aprendizaje para Ernesto. Un aprendizaje más vivido que recibido, el mundo adulto era captado desde el propio mundo, elaborando él mismo los contenidos desde sus propias necesidades vitales y en diversas direcciones.

⁵⁰ Jorge Luis Borges. "Historia de los ecos de un nombre" en *Otras inquisiciones*, Emecé editores, 1960, p. 208.



Si tomamos el aprendizaje simplemente como recepción de conocimientos, debemos decir que son pocos los muchachos de catorce años que se pueden preciar de conocer tanto el Perú, sus hombres y sus costumbres como Ernesto, la sola lista de lugares recorridos es larga: "Pampas, Huaytará, Coracora, Puquio, Andahuaylas, Yauyos, Cangallo..." (27).

Pero la educación es algo más que conocimientos. Debe estar dirigida al desarrollo de la persona y de su inserción social como propone Hernán Silva Santisteban:

"Educar es, de un lado, ayudar a ser, ayudar a ser plenamente persona, es "sacar a la luz" (educere) la más auténtico y original de cada ser humano; es ayudar al conocimiento de las disposiciones naturales que cada persona, única e irrepetible, posee (...). Educar es, de otro lado, saber que existen también los "otros", sentir que ellos son tan legítimos como nosotros; es reconocer todas las relaciones que nos ligan a ellos, y por eso mismo, educar es ayudar a reconocernos como seres sociales"⁵¹

Este proceso educativo lo vive Ernesto en sus viajes. Es en ellos que adquiere sus valores personales; la conciencia de sus disposiciones naturales; la orientación de la solidaridad que manifiesta hacia el mundo indígena y mestizo; el desarrollo de su espíritu crítico, que le

⁵¹ Hernán Silva-Santisteban Larco, "Educación y Paz", en *III Seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú*, Lima, PUCP, 1990



permite situarse de una manera muy personal en los diversos conflictos que vive en y fuera del colegio; el inicio de sus procesos de socialización, fundamentales a los catorce años; en fin, la conciencia que tiene de pertenencia a la sociedad y del lugar que en ella debe ocupar son cosas que aprendió en los viajes.

De alguna manera podemos afirmar que sus compañeros de estudios también recibieron su ubicación en la sociedad antes de entrar al colegio. Antero, por ejemplo, no podrá solidarizarse con las chicheras no por lo que dice o deja de decir el Padre Linares, sino porque es dueño. "Tú no puedes entenderlo, porque no eres dueño" (131) le dice a Ernesto. Así el primer fracaso del intento que tienen los colegios de formar un coto cerrado donde no se cuele la realidad exterior es que ésta viene acompañando a sus alumnos.

Por otro lado debemos considerar la propuesta de Enrique Gonzales y Virgilio Galdo, para el mundo andino. Según ellos, hay en el ande la contraposición entre una educación escolar formalizada que le da al niño los elementos de la cultura occidental y una educación informal que le permite mantener sus propia cultura⁵² debemos decir que el quechua y el huayno, fundamentales en el mundo interno de

⁵² Enrique Gonzales Carre y Virgilio Galdo Gutierrez, *Introducción al proceso de socialización andina*, Huamanga, UNSCH, 1976 ("hay una cultura andina que sigue viviendo y que no necesita Escuelas, Colegios ni Universidades para seguir manteniéndose, a pesar de los largos siglos de penetración efectuada por la cultura occidental")



Ernesto, serán adquiridos en estos viajes y en el momento escolar sólo aparecerán en sus salidas a Huanupata. La oposición entre educación formal e informal esta marcada por el propio Padre Director que cuando regresaba de estas salidas lo llamaba "loco" y "tonto vagabundo" (42).

Estos niveles de aprendizaje vital que los viajes significan para Ernesto serán interrumpidos por el ingreso al colegio. Entrar al colegio significará para Ernesto no una sino muchas pérdidas: es abandonar y ser abandonado por el padre que seguirá viajando, es perder la libertad y pasar a una situación de encierro, es entrar a un mundo hostil. Pero curiosamente es también abandonar el aprendizaje. El de Arguedas es un discurso opuesto al discurso oficial sobre la escuela. Tal como está organizada no se entra a aprender sino a dejar de aprender. El colegio, en tanto encierro, nos enajena al mundo real. Esto será central en la crítica de Arguedas al aula tanto en las salidas al campo con sus alumnos, cuanto en el relato de la novela.



CAPITULO II

EL ENCIERRO





1. MUCHOS ENCIERROS

Hemos dicho que el tema de la separación con el padre divide una relación cordial, un nosotros, para reemplazarlo al mismo tiempo por un abandono que entristece a ambas partes y por el encierro de Ernesto. Debemos decir ahora que el encierro en el plano de lo real que supone el internado implica varios encierros en el plano de lo simbólico. Un dato curioso de la novela es que no se menciona ni una sola vez a la madre de Ernesto⁵³. No está presente ni siquiera como una ausencia: no se habla de orfandad. Los roles que normalmente se le da a la madre (dar amparo, enseñar a amar) son cumplidos por hombres⁵⁴, aquellos que lo cuidaron de niño: don Felipe Maywa, don Demetrio Pumaylli, don Pedro Kokchi y su propio padre. A ellos

⁵³ Recuérdese el importante papel que tiene la madre en el desarrollo erótico del niño según el psicoanálisis. Freud nos dice que "La madre se horrorizaría probablemente al conocer esta explicación y ver que con su ternura despierta el instinto sexual de su hijo (...) Si la madre comprendiera mejor la alta significación del instinto para la total vida psíquica y para todas las funciones éticas y animicas, no se haría ningún reproche aun cuando admitiera totalmente nuestra concepción. Enseñando a amar a su hijo, no hace más que cumplir uno de sus deberes". (Sigmund Freud, "Tres ensayos para una teoría sexual" en *Obras Completas*, T II p. 1225, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973)

⁵⁴ En realidad si hay un momento en que aparece una mujer en función de madre: la costurera cusqueña que lo ampara cuando desmaya en el motín, pero ni aun así deja de ser cierto que quienes le enseñaron a amar y protegieron en la primera infancia, a cuya protección mítica sigue recurriendo, son hombres.



recurrirá mentalmente cada vez que necesite acumular fuerzas para enfrentarse al mundo externo. El entrar al colegio tiene entonces como primer efecto separarlo de su mundo natural. Es lo que podríamos llamar un encierro afectivo.

El encierro afectivo va en correlato con el encierro físico. Hemos visto que el Arguedas maestro criticaba al colegio ser "un local grande, donde profesores y alumnos nos encerrábamos" y en el que "de lo que pasaba y de lo que había fuera de ese local, nunca hablábamos"⁵⁵. En la estrategia de la novela este encierro físico que todo colegio supone queda reforzado por el hecho de ser un internado. Pero este encierro no es en realidad sólo un problema físico, supone además un encierro pedagógico. La oposición internado/viajes, como ya hemos visto, marca oposiciones de vida y de aprendizaje: libertad/clausura; aprendizaje vivencial/aprendizaje receptivo. El viaje coloca a Ernesto en el fluir de la historia y la naturaleza, aprende las cosas porque las vive, porque entran a formar parte de su memoria vivencial. En el colegio los alumnos no aprenden sino que reciben conocimientos externos en cuya elaboración ellos no participan. No es casual que, a pesar de ser una novela sobre un colegio, no se mencione ni un solo momento de clase. Los recuerdos que guarda el narrador sobre el colegio no se ubican en el aula sino en los espacios de socialización y vivencia colectiva. Se podría decir que se aprende más en el recreo, en el juego con el trompo al que sí dedica un capítulo.

⁵⁵ Ver nota 23



El nivel afectivo es más complicado aun por tratarse de un colegio religioso. Encinas pone como paradigma de lo retrógrado en educación justamente la escuela regentada por la iglesia. Frente a la "nueva escuela" que propiciaba la Normal de Varones y aun antes de ella se erguía la Normal regentada por religiosas, desde la que se propagaba una escuela muy distinta:

"Las religiosas que se asilan en el viejo caserón de San Pedro no aceptarían que se discutiese en "su Escuela" cuestiones relativas a la educación sexual, que se leyese y comentase la página más inocente de Gargantúa de Rabelais, que se criticase la desigualdad social y económica existentes, mucho menos que se llevase el espíritu de las alumnas -las futuras maestras- hacia la obra de redención del Indio"⁵⁶

La pérdida que mencionamos al principio podría haber sido cubierta por el espacio escolar si en él hubiese podido encontrar otras relaciones igualmente afectivas. A todo joven le ocurre que algún profesor se torna sustituto del padre justo en el momento en que comenzamos a distanciarnos de éste por el proceso de diferenciación generacional.

Este tipo de relación afectiva se ve sin embargo bloqueada por el carácter religioso del colegio. La iglesia, como el ejército en *La ciudad y los perros*, es un espacio reglado y su vínculo con el colegio hace que

⁵⁶ Encinas, op. cit. p. 10. Aún hoy, con el tiempo que ha pasado a favor de cambios de actitud, la iglesia se sigue oponiendo a la educación sexual en la escuela.



ambas instituciones funcionen dentro de un orden totalmente ritualizado. Freud afirma que:



"Si el propósito del educador es impedir cuánto antes que el niño llegue a pensar por su cuenta, sacrificando su independencia intelectual al deseo de que sea 'un niño juicioso' el mejor camino es, ciertamente, el engaño en el terreno sexual y la intimidación en el terreno religioso"⁵⁷

la violencia en lo sexual, que el colegio no procura evitar con una adecuada educación sexual del joven sino que incluso propicia, y el carácter de institución cerrada unen de manera muy clara estas dos novelas. Tanto el ejército como la iglesia resultan ser instituciones que dan la "norma" o la "ley", pero no de la misma manera que quien cumple en el psicoanálisis la función de padre⁵⁸ sino como represión que anula y castra, tanto en el plano emocional-afectivo como en el de la independencia intelectual. Esto será visible en algunos de los alumnos retratados en *Los ríos profundos*: Lleras, Valle, Añuco, con los que siempre marcara Ernesto distancias. Si el carácter religioso del colegio no le hizo a él gran daño es porque su real educación se produjo en los viajes.

⁵⁷ Sigmund Freud "La ilustración sexual del niño" *Obras Completas*, T: II, p. 1247

⁵⁸ El padre como función, en el psicoanálisis freudiano, es quien introduce la ley o el límite en el desarrollo del individuo, necesario para su ingreso a la sociedad.



En las dos novelas la disciplina escolar no está determinada por las relaciones interpersonales sino por una serie de temores. En la de Vargas Llosa por el temor al superior y al orden castrense, en la de Arguedas por el temor, más profundo aún: al pecado y al castigo eterno. Es, como dice Freud un sacrificio a la independencia personal, que a la vez está al servicio de determinadas estructuras de poder. Recuérdese los sermones del padre Linares:

"exaltado, hablando con violencia, recordaba a los hombres sus otros deberes. Elogiaba a los hacendados; decía que ellos eran el fundamento de la patria, los pilares que sostenían su riqueza. Se refería a la religiosidad de los señores, al cuidado con que conservaban las capillas de las haciendas y a la obligación que imponían entre los indios de confesarse, de comulgar, de casarse y vivir en paz, en el trabajo humilde" (43)

Así la religión supone una serie de obligaciones y humillaciones que resultan un nuevo encierro. Encierro moral de los que participan en el colegio y encierro de la comunidad a la que se le imponía el "vivir en paz" no como un vivir tranquilos, sino como un vivir obedientes. Y cuando hablamos de la comunidad nos estamos refiriendo tanto a la del pongaje, que era propiedad de la hacienda y "ya no escuchaban ni el lenguaje de los ayllus", como al conjunto de Abancay ya que se trata de una ciudad construida en el terreno de una hacienda: "Abancay no podía crecer porque estaba rodeada por la hacienda Patibamba, y el patrón no vendía tierras a los pobres ni a los ricos y los grandes señores



sólo tenían algunas causas antiguas que se ventilaban desde hacía decenas de años" (35).

Así el encierro ritual que supone lo religioso se conjuga con el encierro social que se vive en Abancay. Lo que la religión impone es una serie de obligaciones y humillaciones que ayudan a mantener el orden. "Vivir en paz", en el discurso del Padre Linares no es vivir tranquilos, sino vivir obedientes. El encierro social en el que vive Abancay abarca a toda la ciudad a los pobres y a los ricos. Amank'ay es una flor silvestre y awankay el balanceo de las grandes aves. "Awankay es volar planeando, mirando la profundidad" (34). Si nos guiáramos por esta etimología Abancay debería ser un sitio libre, silvestre como la flor, con capacidad de vuelo como el ave. Pero no es así. "Es un pueblo cautivo, levantado en la tierra ajena de una hacienda"(34). La ciudad no puede crecer como la flor porque estaba rodeada por la hacienda, esta encerrada en límites no sólo infranqueables sino ajenos, que afectan la autonomía y el desarrollo del pueblo y de su gente.

La gente de Abancay da lastima. El notario amigo del padre es encorvado, pálido, debilitado hasta el extremo, casi un inútil que se deja robar por el empleado. Abancay es un sitio en que es imposible prosperar incluso para los profesionales y pequeños propietarios. Por eso es que se va el padre; sencillamente no puede encontrar trabajo. Al no existir pequeños propietarios no habían litigios por tierras, apenas algunas querellas interminables. El padre se libera del pueblo, cruza el



Pachachaca, que significa "puente sobre el mundo", y logra lo que quiere: ser vecino de un pueblo, dejar de ser un errante.

Pero si la situación de los profesionales es esta, la de los indios es peor. Han perdido su calidad de personas y en su calidad de pongos se han convertido en objetos propiedad de la hacienda. Los indios y las indias no hablaban con los comuneros. Un sudor negro les chorreaba, eran especialmente sucios. Ya no escuchaban el lenguaje de los ayllus, "les habían hecho perder la memoria", nos dice (41-42). Comunicación, limpieza y memoria anulados eran la negación de si mismos, bastaba compararlos con los indios libres para ver los grados de violencia a los que habían sido sometidos.

Debemos decir aquí que la preocupación por esta dimensión cultural de la situación de los pongos estuvo siempre muy presente en el pensamiento de Arguedas y se reflejó tanto en su narrativa como en su trabajo antropológico. En este último muestra la situación límite de los pongos:

"Los indios eran del viejo, como las mulas de carga, como los árboles frutales. Los indios le tenían miedo al viejo, como al diablo, temblaban cuando el viejo gritaba (...). Esa indiada no tenía pueblo, no tenía casa, ni un pedacito de tierra: todo era del viejo (...) muchos no tenían casi ya sexo: allí formaban su nido los piques de la quebrada. Esa indiada no sabía cantar. Los indios de la hacienda nunca hacían bulla (...) pocas veces se reían, subían al corredor de la casa-hacienda, se sentaban en fila sobre los poyos y esperaban. El administrador los contaba con el dedo y después los despedía. Se iban unos



administrador los contaba con el dedo y después los despedía. Se iban unos tras otros. En su rancho no tenían ni una quena ni un charanguito siquiera. Llegaban, tomaban un lawa, un chupe de cualquier cosa y se dormían después, ya fueran solteros o casados.⁵⁹

En la narrativa esta situación límite se torna liberadora y vemos como en *El sueño del pongo*⁶⁰ la situación del pongo se vuelve mítica dentro de un esquema de mundo al revés. En el Más Allá los papeles se invierten: se premia al pongo, se castiga al patrón.

En la cita anterior queda explicado a que se refiere la novela cuando dice "le habían hecho perder la memoria". No es sólo que no se acuerden del quechua, de su idioma natal, como podría olvidarse alguien que se va a vivir lejos por ejemplo, es que se habían olvidado de sí mismos, estaban tan enajenados en lo económico como en lo psíquico. Se habían olvidado de hablar, de cantar, de amar. Pero no era un olvido voluntario: "les habían hecho perder la memoria".

Y el internado esa parte de esa situación de violencia: el director elogiaba a la virgen pero odiaba a los chilenos. Es la escuela chauvinista de la que había hablado Encinas:

⁵⁹ José María Arguedas, "Ensayo sobre la capacidad de creación artística del pueblo indio y mestizo" en *Canto kechwa* Lima, 1938, Compañía de impresiones y publicidad Enrique Bustamante y Ballivan, sucesor en Lima, Perú.

⁶⁰ José María Arguedas, *Obras Completas* T. I p. 249-258.



"Se inculca a los niños el espíritu guerrero. El odio a Chile es su nueva máxima moral (...). Los héroes de 1821, más aun los genuinamente peruanos como Tupac Amaru y Pumacalhua, pierden su importancia ante la nueva falange de mártires que la imprevisión, el error y la traición habían originado. Pero la escuela no hizo otra cosa que jugar con los sentimientos del niño. No era suficiente engendrar un odio patológico hacia Chile, había que desplazar la actividad infantil en un sentido contrario a sus verdaderos intereses"⁶¹

Esta escuela fue la que educó no a Arguedas, sino a la generación anterior, a fines del siglo pasado y primeros años del presente, Encinas, que la vivió, le dedica varias páginas en su libro y seguramente de ellas, recién publicadas en el momento de escribir la novela, se alimentó la imagen de la escuela chovinista que da Arguedas. Esto haría imposible seguir sosteniendo la idea de que se tratan de páginas autobiográficas de Arguedas y pone énfasis a su trabajo de desmontar la *paideia retrógrada*. Lo que Encinas nos había dado como críticas teóricas cobra una fuerza mayor al ser mostrado como vivencias de Ernesto en la novela. Aunque sean ficticias resultan presentadas y vistas por el lector como experiencias vivenciales.

El odio también está dirigido hacia el interior de nuestras fronteras en una escuela que participa de la marginación del indio. El Padre Director hablaba con violencia y elogiaba a los hacendados, recomendaba la paz pero a modo de sumisión y terminaba narrando "algún pasaje del calvario" (44). La violencia y el encierro son dos

⁶¹ Encinas, op. cit. pp. 62-63.



marcas que van parejas en la escuela y en la comunidad de Abancay. El padre director es el representante emblemático de ambas, pero en la conciencia de Ernesto deberá ser puesto a prueba antes de la descalificación total. Lo que hay al principio es más bien una relación dual, un juego de temor/adhesión:

"Yo lo confundía en mis sueños; lo veía como un pez de cola ondulante y ramosa, nadando entre las aguas de los remansos, persiguiendo a los pececillos que viven protegidos por las yerbas acuáticas, a las orillas de los ríos; pero otras veces me parecía don Pablo Maywa, el indio que más quise, abrazándome contra su pecho al borde de los grandes maizales". (44)

En el curso de la novela la relación rechazo/adhesión se irá resolviendo. La evaluación que se realiza del colegio se ve reflejada en el desarrollo de esta relación que atraviesa hasta cuatro momentos: al principio cuando el colegio es una meta el Padre Director es un santo; apenas ingresado al colegio y visto éste desde dentro hay un equilibrio exacto entre el rechazo y la adhesión; en la rebelión de las chicheras se da también la rebelión de Ernesto, ya no obedece al Padre; pero el rechazo es abierto cuando lo descubre incapaz de amar al momento de la muerte de la opa. Iremos viendo poco a poco como se realiza este proceso, ahora nos limitamos a señalarlo.



2. RUTAS DE SALIDA

La supervivencia misma de Ernesto supone que encuentre rutas de salida, que no se mantenga en el encierro total. Serán básicamente cuatro: a) la memoria, que lo lleva, por ejemplo, a la comunidad de Pedro Maywa; b) el río Pachachaca, que tiene fuerza purificadora; c) Huanupata, el único barrio alegre de la ciudad; d) la palabra, que lo lleva a su propio mundo interno y tiene a su vez, en la oralidad, dos rutas subsidiarias: la música y el quechua. Veamos como funcionan:

a) **La memoria.** En toda novela de aprendizaje la memoria es clave en la voz del narrador. Sea en *Los ríos profundos* o en *Don Segundo Sombra*, por sólo poner dos ejemplos ya vistos, la ceremonia de la escritura es un intento de recobrar el pasado. Es este recobrar lo que garantiza tanto la identidad del narrador, un adulto que evoca la edad de la transición y el cambio, como la coherencia misma del proyecto narrativo. En el plano epistemológico el recuerdo es lo que garantiza el conocimiento. El emisor adulto cuenta porque recuerda.

Pero en *Los ríos profundos* junto a la memoria, que viene del narrador, existe el recuerdo que es parte de la vida interior del personaje. La memoria permite construir la novela, con el recuerdo Ernesto consigue supervivir en el medio violento de Abancay y del internado. Cuando los indios de la hacienda lo consideran forastero y



no hablan con él, es en la memoria que los convierte en representantes de la comunidad donde fue feliz, esa especie de arcadía infantil que quienes han leído los relatos anteriores de la zaga de Ernesto ya conocemos (ver *Warma Kuyay*⁶²). Junto a "la voz de los internos, la voz del Padre; la voz de Antero y Salvinia, la canción de las mujeres, de las aves en la alameda de Condebamba" (101). De aquí el afán por asociar realidades presentes a otras sólo evocadas que sirven de contrapartida.

Junto a este recuerdo salvador hay el recuerdo mágico. El canto del trompo "avivaba en la memoria la imagen de los ríos, de los árboles negros que cuelgan en las paredes de los abismos" (66). Es un recuerdo que permite relacionar entre sí los espacios y tiempos que no son parte de la violencia a la que Ernesto está sometido. Cada elemento se relaciona con los demás y con el todo y no existe sino en esta maraña de relaciones cambiantes en el marco de una relación íntima, subjetiva, metafórica, que el propio Ernesto va creando paso a paso. En realidad es la fe de que el encierro del colegio sólo puede ser superado por las funciones creativas del intelecto.

Ese carácter creativo del recuerdo parece no haber sido comprendido por algunos críticos. Ya hemos visto que a Paoli le parece discutible que sea una novela de aprendizaje porque Ernesto está "encerrado en su memoria", cuando es justamente en el recuerdo

⁶² José María Arguedas, *Obras Completas*, Tomo I pp. 7-12



donde se da este desarrollo. El recuerdo moviliza los objetos con los que Ernesto se identifica y neutraliza el encierro porque se trata de un recuerdo creativo, el desarrollo de un pensamiento divergente capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. En el recuerdo es que Ernesto pone en funcionamiento su mente, encuentra respuesta a sus preguntas, construye su pensamiento autónomo frente a una sociedad y escuelas que encuentra hostiles.

El recuerdo que nos mantiene en el pasado, en contra del fluir histórico, es explícitamente rechazado. En el capítulo II Ernesto nos dice: "mi padre decidía irse de un pueblo a otro (...) cuando los detalles del pueblo empezaban a formar parte de la memoria". En cambio hay un recuerdo que mira al futuro. Recuerdo que forma parte del proceso de conocer el sí-mismo y proyectarlo. Es el caso de los indios libres con los que Ernesto creció, totalmente distinto a los peones de hacienda:

"Y así, renovado, vuelto a mi ser, regresaba al pueblo; subía la temible cuesta con pasos firmes. Iba conversando con mis viejos amigos lejanos: don Maywa, don Demetrio Pumaylli, don Pedro Kokchi... que me criaron, que hicieron mi corazón semejante al suyo" (60)

Si la memoria es un conocer el sí-mismo, renovarse, "subir la gran cuesta, amanecer en la cumbre" (185), la forma más extrema de sometimiento de un pueblo es "hacerle perder la memoria" que es lo



que nos dice textualmente sobre los pongos (41-42). La memoria no sólo es un arma individual sino parte del sentir comunal. Por eso discrepamos también con Cornejo Polar que dice que: "El proyecto existencial de Ernesto mira hacia el pasado (...) mientras el mundo se moviliza hacia el futuro, históricamente, y se transforma"⁶³. El recuerdo creativo conjuga todos los tiempos, proyecta a quien recuerda. El recuerdo creativo sirve al presente y va unido al futuro: "refrenaba el mal recordando a mi padre, concibiendo grandes hazañas que intentaría realizar cuando sea grande". (58)

Esta visión del recuerdo como elemento de la creatividad es muy propia del mundo andino. Recordemos que *yuyay*⁶⁴ significa al mismo tiempo 'recordar' y 'reflexionar', dos operaciones que van unidas en Ernesto. *Yuyay runa*, que literalmente sería 'el que recuerda' (aplicable a Ernesto), significa 'hombre entendido'. La asociación con el acto creativo es mayor aun en *yuyana* que significa imaginación y todavía más en el propio *yuyay* en su acepción de 'vida'. El recuerdo no sólo permite a Ernesto sobrevivir al internado, sino que le da sabiduría, lo vuelve un "hombre entendido" y lo proyecta hacia la vida. Es, contra lo que dice Paoli, un elemento del aprendizaje.

⁶³ Antonio Cornejo Polar, op. cit. p. 109

⁶⁴ Clemente Perroud. *Diccionario castellano-quechua/ quechua-castellano. Dialecto de Ayacucho*. Lima, Seminario San Alfonso, Padres Redentores, 1970)



b) El río. Según Bachelard⁶⁵ nuestra imaginación se mueve en dos direcciones: hay una fuerza que empuja hacia lo inesperado, lo nuevo, lo externo; otra que ahonda en el fondo del ser donde quieren encontrar lo primitivo y lo eterno, domina lo temporal e histórico tanto en nuestro interior como en la naturaleza. La imaginación de Ernesto se movía más por este segundo carril. Una de sus materias primas era interior, el recuerdo, la otra más bien de la naturaleza: los ríos.

No uno sino muchos ríos son los que se mueven en el interior de Ernesto. Está el "yawar mayu", río de sangre, del primer capítulo. Aparentemente sólo un juego simbólico-verbal del joven. Si la superficie del muro "era cambiante, como la de los ríos en verano" entonces se podía decir "yawar rumi" así como se dice "yawar mayu". Pero es un juego complejo. En primer lugar por el uso del quechua, idioma con el que se dicen las cosas más sentidas:

"El kechwa es la expresión legítima del hombre de esta tierra, del hombre como criatura de este paisaje y de esta luz. Con el kechwa se habla en forma profunda, se describe y se dice del alma de esta luz y de este campo, como belleza v como residencia"⁶⁶

Si se usa el quechua es porque era una expresión que formaba parte del mundo mágico de Ernesto. En efecto, la sangre tiene una

⁶⁵Gaston Bachelard, *El agua y los sueños*, México, FCE, 1978. p. 7

⁶⁶ José María Arguedas. "Entre el kechwa y el castellano la angustia del mestizo". En *Indios, mestizos y señores*. Lima, Ed. Horizonte, 1985, p.35.



doble función mágica: biológicamente es el sustento de la vida, pero para serlo plenamente debe ser también muerte, muerte purificadora cuando se liga al sueño de Ernesto de que el muro se trague a los señores que han usurpado el Cusco. Al decir de Paul Claudel el agua queda valorizada al convertirse en sangre: "Toda agua nos es deseable; y en verdad, más que la mar virgen y azul, apela a lo que existe en nosotros, entre la carne y el alma, nuestra agua humana cargada de virtud y de espíritu, la ardiente sangre oscura"⁶⁷

Esta valorización del río en el primer capítulo va a comprometer al resto de la novela. Cada vez que un río aparece es la sangre de la Tierra, en su doble acepción posible vida y muerte de la Tierra. El agua arrastrará todo el paisaje hacia su propio destino. Y esto lo vemos una y otra vez. En el capítulo V: "Puente sobre el mundo" tiene especial importancia la presencia de dos ríos.

El primero es el de Los Molinos, precipicio donde quedó abandonado cuando perseguían a su padre. Como precipicio y como orfandad resulta una doble alegoría infernal. El sol no lo alumbraba. Alumbraba las cumbres pero eso hacía aún más oscuro el valle. Lo peor que tiene el infierno es saber que existe el cielo, la cumbre alumbrada. El agua funcionaba ahí como un elemento de muerte, era la barrera que no se podía vencer para llegar a la cumbre: "las

⁶⁷ Citado por Gaston Bachelard, op. cit. p. 97.



inmensas piedras del río, coronadas de arbustos secos, me esperaban y yo no podía ir contra ellas" (59). Pero, en un juego dialéctico que potencia aún más la fuerza simbólica del agua también es un elemento de la vida: "En los remansos, casi ocultos bajo las sombras, nadaban, como agujas, uños peces plateados y veloces" (59).

El infierno de Los Molinos es recordado en un símil con la violencia sexual que se practica en el colegio. Pero esta última es aún más infernal. Es "un abismo de hiel, cada vez más hondo y extenso, donde no podía llegar ninguna voz".

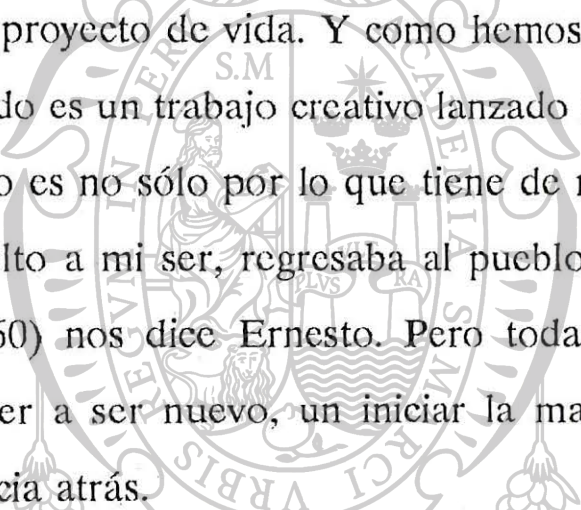
Una materia que no proporciona ocasión para una ambivalencia psicológica no puede encontrar su doble poético que permita infinitas transposiciones. Bachelard dice que: "Podemos enunciar, como ley primordial de la imaginación, la recíproca: *una materia que la imaginación no puede hacer vivir doblemente no puede representar el papel psicológico de materia original*"⁶⁸

En Los Molinos se produce ese vivir doblemente. El agua es una barrera contra la vida pero es vida en sí misma. Sin embargo la recíproca se produce realmente cuando el recuerdo Los Molinos se confronta con la presencia del Pachachaca. Se cumple con esta ley desde distintos niveles. En primer lugar el temporal. Los Molinos están

⁶⁸ Gaston Bachelard, op. cit. p. 24. El subrayado es del autor.



en el pasado. No todo recuerdo está en el pasado. La comunidad que lo acogió cuando niño es un recuerdo que se renueva en el presente y tiende sus brazos al futuro. Los Molinos es un pasado cerrado en sí mismo. Pachachaca es más bien el futuro: "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" (60).



El río es un proyecto de vida. Y como hemos dicho en el acápite anterior, el recuerdo es un trabajo creativo lanzado hacia adelante. Este proyecto de vida lo es no sólo por lo que tiene de reto sino por lo que tiene de raíz: "vuelto a mi ser, regresaba al pueblo (...) con mis viejos amigos lejanos" (60) nos dice Ernesto. Pero toda renovación es por definición un volver a ser nuevo, un iniciar la marcha, no implica la mirada estática hacia atrás.

Si bien hay una diferencia temporal entre Los Molinos y Pachachaca, también hay otra espacial. Los Molinos es el lugar donde Ernesto estaba y del que tenía que salir, era el encierro, un lugar tan cerrado como después el colegio. Pachachaca es el lugar al que se llega "cuando más abrumado y doliente me sentía". Es una de las puertas de salida que tiene el dolor y supone un esfuerzo para llegar, es una meta. En el Pachachaca también hay un precipicio, pero Ernesto lo mira desde arriba y ve a los grandes loros.



La tercera comparación posible tiene que ver con la luminosidad. A Los Molinos no llega el sol, astro que nos da la visión. En cambio el Pachachaca no sólo es "puente sobre el mundo", una hipérbole que nos provee de una visión ampliada de las cosas, sino que además es un puente que "tiene dos ojos altos, sostenidos por bases de cal y canto, tan poderosos como el río" (60). Aun cuando el narrador se esté refiriendo a la arcada del puente, el término ojo, y más si son dos, no puede dejar de ser una referencia al órgano de la visión. El Pachachaca resulta una figura armónica. Tanto el río andino como el puente español, en sincretismo perfecto, "despejaban mi alma, la inundaban de fortaleza y de heroicos sueños"(61), afirma Ernesto.

c). **Huanupata.** Si el Pachachaca es el lugar para encontrarse consigo mismo y a partir del sí-mismo con el mundo, el Huanupata es el espacio de la socialización, del encuentro con los otros y a partir de ellos con el sí-mismo.

Huanupata es el barrio marginal; su propio nombre, según nos informa el narrador, significa "morro del basural" (45), pero justamente por su dimensión aluvional es que en él se encuentran los hombres libres, que no pertenecen a la hacienda: vendedoras del mercado, peones y cargadores, gendarmes, empleados de comercio, litigantes de los distritos, arrieros, viajeros, mujeres fáciles e inclusive prostitutas. No hace Ernesto ningún juicio de valor hacia las prostitutas, no ve en ellas



la violencia que sí se da en el abuso sexual dentro del colegio⁶⁹. Son, como las chicherías, parte del ambiente del Huanupata, el único barrio alegre de la ciudad.

Como todos los momentos de alegría en la novela éste también está relacionado con la música. En las chicherías cualquier parroquiano podía pedir que tocaran el huayno de su preferencia. Era difícil que el arpista no lo conociera. Pero si no lo conocía la alegría era mayor. Era un reto para el arpista que intentaba sacarlo, siempre poniéndole el tono vivo y tierno del huayno apurimeño.

Cornejo Polar, en *Los universos narrativos de José María Arguedas* parece no reconocer esta ruta de salida. Nos dice: "Ernesto se liberaba recorriendo extensos caminos; dos especialmente: el que lleva a Patibamba, donde vivían los colonos de la hacienda, y el que conduce al río Pachachaca"⁷⁰. No es tan cierto. Patibamba, como hemos visto, era parte del encierro del que Ernesto huía. Lo que sí es cierto es que le hubiese gustado encontrar en Huanupata algún indio de la hacienda. Nunca lo logró. Si alguna vez encontró un indio bastó que le pregunte si era de la hacienda para que él lo niegue.

⁶⁹ Arguedas se refiere a las prostitutas sin ningún prejuicio moral. Por el contrario en el primer diario de *El zorro de arriba y el zorro de abajo* aparecen como símbolo de vida: "El encuentro con una zamba gorda, joven, prostituta, me devolvió eso que los médicos llaman 'tono de vida'" (T. V p. 18). Esa misma simbología tienen en Huanupata.

⁷⁰ Cornejo Polar, op. cit. p. 111



El privilegio que en esta lectura de Cornejo Polar y en otras parecidas tienen los pongos de Patibamba viene, posiblemente, de las costumbres que nos forjó el indigenismo. Desde *Aves sin nido* los indigenistas han tenido una piadosa preferencia a los indios más pobres y tristes como tema. Arguedas supera en esto al indigenismo. Su obra en una verdadera antropología literaria, recorre el abigarrado mundo mestizo, que marca y destina a los personajes según su origen social, racial y geográfico, según su estrato familiar o social. Arguedas ve la potencia de la alegría y del canto del mestizo, incluso incorpora el canto a la estructura de la novela. Desarrollos posteriores del propio Cornejo han reconocido la importancia del mestizo e incluso del migrante en la narrativa arguediana.⁷¹

d). **La palabra.** No es gratuito que Julio Ortega haya comparado nuestra novela con el *Retrato de un artista adolescente*. Todas las rutas de salida son, como hemos visto, espacios psicológicos antes que geográficos. Por eso pueden ser resumidos en el acto de la palabra que en unos casos permite y en otros dificulta la expresión y la comunicación intrasubjetiva.

El acto de la palabra supone una serie de relaciones. En primer lugar es una relación con la palabra misma. Ya hemos visto cómo la relación con el río se potencia por el juego verbal de "yawar mayu".

⁷¹ Ver "Condición migrante y representatividad social: el caso de Arguedas" en *Amor y Fuego* pp. 3-14



Igual ocurrirá con el zumbayllu. Al hablarnos del zumbayllu nos da la novela un informe lingüístico sobre el quechua y su manifestación del logos. Se nos presenta un repertorio de instrumentos de comunicación que incluyen en combinación dinámica la palabra, la música, la voz, la luz. En el centro mismo de este repertorio de mediadores mágicos que permiten una comunicación más plena se ubica el zumbayllu, como figura del juego ritual y el deseo transfigurador. Objeto iniciador de un diálogo nuevo, liberador, el mágico trompo renueva el ambiente, lo hace propicio y restituye una condición original a los jugadores, a los celebrantes.

La palabra potencia tanto al objeto como a quienes la usan. Es parte de la memoria colectiva. Pero las relaciones de poder pueden hacer que los pueblos pierdan la memoria. El miedo traba el habla del pongo del Viejo, la pérdida de la lengua materna es el índice más claro del desamparo de los indios de la hacienda Patibamba. Si alguien se da cuenta de esto además de Ernesto es el Padre director.

El director del colegio, el Padre Linares, también era profesor de castellano al mismo tiempo que predicador. Era el dueño de la palabra en el colegio, funda su autoridad en la retórica, en su capacidad verbal. La equívoca atracción que ejerce sobre el *artista adolescente* se origina en la semejanza de sus vocaciones. Sin embargo el discurso del Padre Linares, chauvinista, feudal, violento, no puede conmover a Ernesto



que desde el principio desconfía. La desconfianza es mayor cuando el Padre Linares se enfrenta a las chicheras. Es en el plano de la socialización donde se define la palabra, pero sólo será -ya lo veremos- cuando la palabra se erotiza que la desconfianza puede pasar a ser ruptura.

Relación con la palabra misma, relación de poder, la palabra también es un componente de la relación con el otro, de las relaciones intrasubjetivas, del erotismo. Si la relación de Ernesto con Antero comienza en el juego continúa cuando éste, a pesar de ser mayor y estar en grado superior le pide que escriba una carta a la amada: "Me han dicho que escribes como poeta". Antero al mismo tiempo que reconoce a Ernesto como poeta y le pide un favor muy íntimo, establece, por la vía de la reciprocidad andina, un intercambio de objetos mágicos: la palabra íntima y un zumbayllu especial.

El uso de la palabra cobra en ese momento una trascendencia distinta. Hemos visto cómo en el Guadalupe el profesor Arguedas pidió a sus alumnos que escriban sobre su primer amor, al que consideraba "su ingreso al mundo real". Efectivamente, para Antero el ingreso al mundo es la relación idealizada con Salvinia. Ernesto no tiene un ansia erótica tan evidente, peor aun: la tiene trabada justamente por encontrarse entre dos códigos lingüísticos. Sus mujeres ideales son "Justina o Jacinta, Malicacha o Felisa; que no tenían melena ni



cerquillo, ni llevaban tul sobre los ojos. Sino trenzas negras, flores silvestres en la cinta del sombrero" (71), para quienes no puede escribir, dado que no saben leer. Comienza a hacerlo: "*Uyariy chai k'atik'niki siwar k'entita*", "Escucha al picaflor esmeralda que te sigue" (71) pero sabiéndolo inútil.

Esta dimensión erótica de la comunicación lo lleva a Ernesto a distanciarse de Valle, a quien antes admiraba por ser quien más leía entre sus compañeros de colegio, lector de Schopenhauer y Chocano, se quedaba en la simple manipulación atildada de la palabra, en una forma sin contenido. No tiene sentido la palabra si no va unida a una relación intrasubjetiva plena.

Carente de relaciones intrasubjetivas, tampoco es válida la sexualidad sin erotismo que el colegio ofrece en el cuerpo de una opa. El sólo observar este trato utilitario de la opa era una escena del infierno. Escena del infierno tolerada sin embargo por los religiosos que fingen no darse cuenta aun de lo más evidente. Cuando ella muere Ernesto, que había sufrido solidariamente con ella, reza a su lado y le pide perdón a nombre de todos. El Padre Linares, que sólo podía concebir las relaciones desde una perspectiva utilitaria, le pregunta si estuvo con ella. Ernesto no podía responder. La sola formulación de la pregunta lo ensuciaba. Es uno de los momentos de crisis de la novela. Poder contra poder, una religiosidad contra otra: "¡Padrecito! -le volví a



gritar, sentándome- ¡Padrecito! No me pregunte. No me ensucie. Los ríos lo pueden arrastrar. ¡El Pachachaca está conmigo!" (184)

Esta escena, al final de la novela, es la ruptura irrevocable entre Ernesto y el Padre Linares y el orden que representa. No cae, sin embargo, en una condena sectaria en contra de la religión en su conjunto. Si el Padre Linares está sucio no lo está, por ejemplo, el hermano Miguel, él no le hubiera preguntado, "me habría mirado con sus ojos blancos y humildes, como el de todo ser que ama verdaderamente al mundo". (184)

3. ESCRITURA Y ORALIDAD

Hemos comparado *Los ríos profundos* y *La ciudad y los perros* y hemos visto que tienen una gran coincidencia: ambas se desarrollan en el marco de colegios castrantes, el uno religioso, el otro militar. Las rutas de salida que hemos descrito son la marca de una importante diferencia. No es sólo que Ernesto, al recorrerlas, se está colocando entre dos formas de educación diferentes: la formal recibida en el colegio y la informal que, ahora que no hay viajes, se realizara en las chicherías. Es la propia novela que inscribe su estrategia narrativa en los márgenes abiertos hacia la oralidad.



La importancia de la pugna entre la cultura oral, colectivista, y el fetichismo de lo escrito, individualista, es múltiple en la novela: el Padre Director es un funcionario de la lengua, profesor de lenguaje, orador, experto en retórica; el barrio de las chicheras, donde luego se gestará la rebelión, es un lugar donde se reúnen a cantar, opuesto así a los peones de hacienda que no cantan ni hablan quechua; el propio Ernesto ostenta un amplio conocimiento del quechua y nos va informando el significado de cada palabra que entra en el relato: Abancay, Huanupata, Pachachaca, etc. informe que llega a ser todo un apartado lingüístico en el zumbayllu.

Hemos visto cómo el carácter religioso del colegio, con la idea de pecado y castigo que supone, es de por sí opresivo. En la relación escritura/oralidad lo religioso tiene un sentido adicional. La iglesia se considera depositaria de la Escritura por excelencia: la Biblia. En la concepción etnocentrista de los conquistadores el poder que tenían sobre la masa indígena era una emanación de esta Escritura. Este es el sentido del uso de la palabra en el Padre Linares. "Nunca hablaba en quechua en el templo de Abancay" (141). Pero, aun cuando habla en quechua a los indios su discurso los hace sufrir, opuesto al discurso afirmativo que les da a sus alumnos:

"El padre hablaba esta vez de otro modo, no como lo hizo en el tablادillo de la hacienda, frente al patio barroso que pisaban los colonos de Patibamba. Quizá era una idea, un presentimiento sólo mío. El quechua en que habló a



los indios me causaba amargura '¿Tiene varios espíritus?', me pregunté, 'A nosotros no pretende hacernos llorar a torrentes, no quiere que nuestro corazón se humille, que caiga en el barro del piso, donde los gusanos del bagazo se arrastran ... A nosotros nos ilumina, nos levanta hasta confundirnos con su alma'" (111)

El quechua utilizado por el Padre Director es parte de la retórica de la opresión. Cuando es utilizado por sus hablantes naturales, en cambio, es parte de la cultura de resistencia. Esto se ve sobre todo en los cantos. Los cantos van formando un tejido que Ángel Rama ha llamado "opera de los pobres"⁷². Antes del ingreso al colegio es el jarahui con que los indios que criaron a Ernesto se despiden de él y que lo compromete con el pueblo indio:

"!Ay warmallay warma
yuyaykunkim, yuyaykunkim!
Jhatun yurak' ork'o
kutiykachimunki

!No te olvides, mi pequeño
no te olvides!
Cerro blanco
hazlo volver"

(p 42)

Luego del levantamiento de las chicheras el canto es parte del enfrentamiento. De hecho el capítulo X ("Yawar mayu") no sería el mismo sin las escenas musicales y los textos de los cantos. Por un lado está la retreta que organiza la tropa recién llegada de Lima y que trastoca la parte más urbana de Abancay, la de los mistis: "La retreta

⁷² Ángel Rama, *Transculturación narrativa en América Latina*, México, Siglo XXI, pp. 229-270



cambió a la ciudad" (141). Al mismo tiempo, en las chicherías, el canto quechua con arpa y violín seguía desafiando a las tropas:

"Imanallautas atinman	Por qué ha de poder	
!way! atinman	!huay! qué ha de poder	
manchak' "huayruro"	el espantado "huayruro"	
Doña Felipa makinwan	con la mano de doña Felipa	
Doña Felipa kallpanwan	con la fuerza de doña Felipa"	(p. 155)

El uso de los elementos musicales no es sólo una ambientación sino que, a manera de coros, establece un diálogo operístico entre dos culturas: la de la retreta y la del huayno. La oralidad potencia la palabra como una de las rutas de salida de Ernesto, pero es a la vez ruta de salida de la propia novela. Con ella la novela "sale" del mundo occidental hacia otras formaciones culturales. Arguedas toma de la cultura occidental la forma narrativa de la novela, pero, como señala Ángel Rama⁷³, la transforma en "ópera" con los cantos quechuas que articulan el propio relato, le dan una síntesis explicativa desde otro nivel que no es el del discurso narrativo. Así encontramos varios planos en el relato arguediano: por un lado el discurso explícito, por otro el tema profundo que circula a través de los cantos que reinterpretan líricamente el relato y lo llevan a un tercer plano de naturaleza simbólica en el que se encontrará la cultura indígena que le sirve de sustento.

⁷³ Ángel Rama (op. cit.) desarrolla con mucha más amplitud de la que nos permitimos ahora estos parentescos entre la novelística arguediana y la oralidad.



La cultura indígena, efectivamente, se expresa por medio de dos formas verbales: el canto y el relato oral. Arguedas recopiló muchos cuentos y aunque no los utilizo en su propia producción novelística, en los diarios de los *Zorros* muestra su entusiasmo con los elementos formales de la narrativa como lo haría García Márquez. En cambio si utilizó las canciones en un feliz intento de hacer lo que Lienhard ha llamado "escritura oral"⁷⁴. Pero esto lo llevaba necesariamente a otro problema: el del idioma quechua que, como ya hemos visto, Arguedas considera "expresión legítima del hombre de esta tierra"⁷⁵.

Una de las claves en la formación personal de Ernesto es justamente la presencia del quechua. Si para él la palabra tiene un sentido mágico éste es mayor cuando se trata del quechua. El universo infantil percibe con mayor respeto que el adulto la energía de las palabras. Reconoce en la propia palabra la *cosa referida* como presente; la palabra determina la cosa a menos que haya una transgresión flagrante. Por eso cada vez que Ernesto se encuentra frente a una palabra nueva quiere encontrarle su sentido etimológico. El recorrido geográfico de la novela va acompañado de otro etimológico. Pachachaca es "puente sobre el mundo" y efectivamente implica la separación simbólica entre Abancay y el mundo al que fue su padre; "Huanupata" es "morro del basural" y efectivamente es el barrio

⁷⁴ Martín Lienhard, *La voz y su huella*, Lima, Ed. Horizonte, 1992

⁷⁵ Ver nota 62



marginal, aun cuando justamente por eso sea el espacio más libre. La violación etimológica se produce en "Abancay" que es "volar planeando" y sin embargo es una ciudad encerrada en una hacienda. El régimen de hacienda y el encierro que supone son una violación del orden natural de las cosas.

Igual función cumple el quechua en el símil piedra/sangre/río que realiza en el primer capítulo y sobre todo en la constitución del trompo en algo más que un juguete. Para darle contenido mágico lo llamara "zumbayllu". El narrador nos da una larga explicación sobre el sentido mágico de la palabra:

"La terminación quechua *yllu* es una onomatopeya. *Yllu* representa en una de sus formas la música que producen las pequeñas alas en vuelo; música que surge del movimiento de objetos leves. Esta voz tiene semejanza con otra más vasta: *illa*. *Illa* nombra a cierta especie de luz y a los monstruos que nacieron heridos por los rayos de luna. *Illa* es un niño de dos cabezas o un becerro que nace decapitado [...]" (62-64)

Es casi una transcripción del artículo "Acercas del intenso significado de dos voces quechuas"⁷⁶ publicado el mismo año (1948) en

⁷⁶ José María Arguedas, *Indios, mestizo y señores* pp. 193-196. Sobre las variantes que hay entre la novela y el ensayo véase Antonio Melis: "Escritura antropológica y escritura narrativa en Arguedas" en *Hoja Naviera* No 3 Lima, nov. 1994 pp. 26-34



que salían los primeros capítulos de la novela en *Las moradas*. Pero, como en los juegos de Borges, el texto, siendo el mismo, no dice lo mismo una vez cambiada la ubicación. El artículo es una información lingüística sobre la estructura significado/significante en el quechua. El fragmento de la novela nos informa más bien sobre el sentido que tiene para Ernesto el llamarlo "zumbayllu" y no trompo. El extenso informe lingüístico lleva por detrás una valoración de lo andino por el personaje, que además sabemos poeta. Por eso termina con una intervención directa de Ernesto:

"Yo recordaba al gran Tankayllu, el danzarín cubierto de espejos, bailando a grandes saltos en el atrio de la iglesia. Recordaba también el verdadero tankayllu, el insecto volador que perseguíamos entre los arbustos floridos de abril y mayo. Pensaba en los blancos pinkuyllus que he oído tocar en los pueblos del sur. Los pinkuyllus traían a la memoria la voz de los wak'rapukus y de que modo la voz de los pinkuyllus y wak'rapukus es semejante al extenso mugido con que los toros enclados se desafían a trabes de los montes y los ríos!" (65)

El conocimiento de la cultura quechua entre los alumnos del internado no es del todo escaso: en competencias cantaban hasta 50 huaynos. Hay un permanente contacto entre las dos culturas en juego en el panorama de Abancay. Al fin y al cabo los alumnos son hijos de los sectores medios y de pequeños propietarios: Añuco es el único hijo de hacendado, pero no es legítimo El propio sentido mágico de las



palabras en el alma del niño no es sino un reflejo del sentido que tiene en las sociedades ágrafas, como dice Ángel Rama:

"Arguedas estuvo íntimamente ligado a las comunidades ágrafas, donde la palabra, como privilegiado instrumento de elaboración cultural, se emplea con la reverencia y el laconismo de un valor superior, reconociéndole capacidad encantatoria, poder sobrenatural, alcance sacralizador"⁷⁷

El encierro no ha sido logrado por el colegio no sólo con respecto a Ernesto, sino que, en mayor o menor medida, todos los personajes de la novela tienen alguna ruta de salida: el amor y la música entre las principales. Los que se mantienen en el encierro no sólo tendrán una personalidad más violenta, sino también más débil en la crisis final.

El encierro no ha sido impuesto tampoco al relato que se mueve libremente entre el canto como forma de expresión andina y la novela occidental, entre el castellano como forma de relato y el quechua como actitud mágica. De alguna manera esta dialéctica encierro/rutas de salida nos habla de otro cerco que preocupaba a Arguedas:

"El cerco podía y debía ser destruido; el caudal de las dos naciones se podía y debía unir. Y el camino no podía ser, ni era posible que fuera únicamente el que se exigía con imperio de vencedores expoliadores, o sea: que la nación vencida renuncie a su alma, aunque no sea sino en la apariencia, formalmente,

⁷⁷ Ángel Rama, op. cit. p. 235



y tome la de los vencedores, es decir que se aculture. Yo no soy un aculturado; yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz, habla en cristiano y en indio, en español y en quechua¹⁷⁸

El juicio que Arguedas hace al colegio desde las páginas de la novela y desde la práctica del profesor es sobre su papel en la destrucción del cerco. La *paideia retrógrada* o no lo destruye como cuando el Padre Director habla a los indios para hacerlos llorar y a los internos para levantarlos hasta su alma o lo destruye con "imperio de vencedores expoliadores". Se trata de construir otro tipo de educación, capaz de romper el cerco sin destruir el alma.

4. NOVELA DEL APRENDIZAJE MESTIZO

En las propuestas educativas de Mamá Equus⁷⁹ hemos dicho que el proceso educativo supone llevar a la persona a tres conocimientos: conocer el mundo, que no son sólo las "materias de los cursos" sino sobre todo conocer nuestros intereses por él y nuestra capacidad de cambiarlo; conocer a los demás, desarrollar nuestro sentido de pertenencia, sabernos seres sociales con capacidad de interactuar; conocer el sí-mismo, desarrollar nuestra autoestima. Si esto es cierto para cualquier realidad lo es más para la zona sur-andina donde trabajó

⁷⁸ José María Arguedas, "No soy un aculturado", en *Obras Completas* T. V pp. 13-14

⁷⁹ Daniel Mathews, *Hacia un proyecto de educación en lenguaje*, Lima, Mamá Equus, 1993.



Arguedas y donde se desarrolla la novela. Porque en este caso el desarrollo de la autoestima supone dos posibilidades: la de la *paideia retrógrada* supone sacrificar el sentido de pertenencia y la inserción cultural del joven, dándole la idea de que es superior al conjunto social; la de la educación alternativa refuerza el sentido de pertenencia y por tanto trabaja con los jóvenes la revaloración de los marcos culturales de la zona.

Si el proceso educativo incluye el trabajo de inserción en la sociedad, la educación del joven mestizo en una sociedad escindida supone algunas dificultades especiales que se verán reflejadas al momento de realizar una novela de aprendizaje como *Los ríos profundos*. Por eso no es exactamente igual a la novela de aprendizaje europea, como dice Lienhard:

"Algunos trabajos han mostrado que *Los ríos profundos* permite una lectura unilateralmente occidental si se le coloca en la tradición europea de 'Entwicklungsroman'. Pero tal lectura pasa por encima de otra realidad, evidente para un lector familiarizado con la cultura quechua: el sistema de signos quechua subyacente al texto lleva a reinterpretar, en un sentido colectivo, los procesos de conciencia "individuales" del narrador Ernesto."⁸⁰

Esta afirmación no nos impide seguir viéndola como novela de la emergencia del joven; podríamos decir *novela del aprendizaje mestizo*,

⁸⁰ Martín Lienhard, op. cit. p. 136



igual que *Don Segundo Sombra*. No olvidemos que Arguedas se considera en deuda con la novela de Güiraldes, que leyó en momentos de búsqueda formal en que escribía *Agua*: "Fue en aquellos días que leí *Tungsteno* de Vallejo y *Don Segundo Sombra* de Güiraldes. Ambos libros me iluminaron el camino"⁸¹

¿Qué tomó de cada autor? No nos da Arguedas información precisa pero lo podemos suponer: de *El Tungsteno* la idea de un mundo dividido entre opresores y oprimidos, de *Don Segundo Sombra* el personaje infantil que en *Agua* será, como Fabio Cáceres, un joven que quiere estar en la otra mitad del mundo. Pero en *Agua* el intento de estar en la otra mitad no se logra, para ello debería pasar por el camino alienante de negarse a sí mismo. En *Los ríos profundos*, Ernesto no sólo no se niega sino que valida el sí-mismo al producir su integración social. Esto se facilita por la asimilación de los aportes de Güiraldes al dar cuenta del aprendizaje mestizo. No es evidentemente una imitación, ya hemos visto algunas diferencias: Ernesto va al colegio, Fabio no; Ernesto está en el medio "misti", Fabio es criado por don Segundo Sombra. Pero es importante dar cuenta de un par de coincidencias: en lo formal, la incursión de la oralidad en la novela ya sea por el cuento o por la canción; en el tema el *aprendizaje mestizo* no se trata de una alienación como en *Agua* sino una integración,

⁸¹ José María Arguedas "La novela y el problema de la expresión literaria en el Perú", en Juan Larco, *Valoración múltiple de JMA*, Casa de las Américas, La Habana, p. 398.



efectivamente un sincretismo, y eso supone entender la condición problemática que marca los dos mundos entre los que se encuentran las figuras centrales y el carácter emergente que toma en esas condiciones la novela de aprendizaje.





CAPITULO III

EL COLEGIO Y LA REALIDAD





I. EL COLEGIO. SE ESCAPA

Es claro que el episodio de las chicheras abre un nuevo momento de la novela. Hay un cambio en la tensión narrativa. Cambio que supone un esfuerzo para la lectura crítica. Quiero por eso comenzar comentando lo que de este cambio dice Vargas Llosa que acusa claramente cierto desconcierto declarando que es "curioso ver como un libro volcado hacia el mundo interior [...] pueda de pronto cargarse de una violencia insoportable"⁸².

Hemos seguido las cuatro rutas de salida de Ernesto y hemos visto que, en efecto, se dirigen todas hacia el mundo interior. En eso no podemos sino darle la razón a Vargas Llosa, pero hay que poner dos atinencias. En primer lugar este mundo interior que da forma a la novela es un muro en contra de una "violencia insoportable" configurada por el encierro y el orden opresivo que supone el internado. En segundo lugar, la escena de las chicheras forma parte del trabajo por liberar este mundo interno, tanto para el colectivo mestizo como para Ernesto y Antero, aun cuando en sentidos distintos.

⁸² Mario Vargas Llosa "José María Arguedas y el indio" *Casa de las Américas* N°26, La Habana, oct-nov 1964. p. 139



En primer lugar se trata de probar la fuerza que tienen las mujeres frente a una situación que le es hostil. La situación hostil es más bien simple: la Recaudadora (dependencia estatal de captación de impuestos que controla la distribución de la sal) ha ocultado este producto esencial para las chicherías. No se trata de una lucha por la transformación social como podría ser el caso de *Todas las sangres*. Un cambio de este tipo haría que el tema de la novela pase del mundo interno al exterior de modo abrupto. Es apenas un problema de distribución. Pero en el enfrentamiento de ese problema de distribución las cholas muestran toda su fuerza, su capacidad organizativa, su solidaridad. Así es como debemos entender algunas frases ambiguas del texto: "Si una sola hubiera podido gritar como cuando era libre, habría incendiado a la multitud y la hubiera destrozado". ¿No eran libres acaso? ¿Actuaban coaccionadas? ¿La rebelión no es un acto liberador? Sí, pero es una acción en la que el *yo* pasa a ser *nosotros*. Los espacios de socialización son los que delimitan de modo autónomo la voluntad del individuo. Es una disciplina muy distinta a la disciplina heteronómica que impone la escuela a partir del castigo y el temor.

Definimos la disciplina autónoma como aquella que origina el propio individuo a partir del reconocimiento de sus intereses así como de la incorporación, igualmente consciente, a un colectivo que le permitirá alcanzarlos. Si yo sé qué es lo que me interesa (conciencia de mí mismo) y con quienes me interesa hacerlo (conciencia social) podré



formular determinados comportamientos que hagan posible el logro de esos objetivos y de las relaciones positivas que el grupo requiere para seguir vivo. El caso de las chicheras es claro. Lo primero que han fijado es su objetivo: conseguir la sal que había sido acaparada por la Recaudadora. La disciplina que estructuran está orientada hacia ese logro y no pueden aceptar ni criterios de autoridad (el Padre Director que se les enfrenta), ni de moral (la acusación de robo) que sean externas al objetivo común.

La disciplina de las chicheras es la contraparte de la disciplina heteronómica que se vive en el colegio. En esta última todo viene de afuera, de la observancia de leyes y ordenamientos explícitos e implícitos de la escuela en la infancia, de la oficina, el taller o la hacienda después. Es el profesor, el jefe, la autoridad el que decide lo que uno debe aprender, producir, pensar, saber. Son ellos incluso los que deciden cómo, para qué y hasta qué límites ser "*participativos*". Es frente a ellos que uno responde, de manera individual y sin necesidad de preocuparse por la construcción de un colectivo. Seremos evaluados uno por uno y por el contrario nos obligarán a competir para ser "mejor que el otro". Es parte de lo que Miguel Ángel Santos Guerra llama el "*currículum oculto*" de la escuela: "Se exige silencio para poder estudiar pero también para que se aprenda a obedecer, para que se ejercite la docilidad, para que se respeten las normas, para que la institución se mantenga por encima de los individuos"⁸³

⁸³ Miguel Ángel Santos Guerra, *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*, Archidona (Málaga) Ed. Aljibe, Biblioteca de Educación, 1994,



Nótese que esta voluntad autonómica se encuentra en las chicheras de Huanupata, uno de las rutas de salida de Ernesto. Es un grupo social que habla quechua y por eso se identifica con su origen andino, pero al no ser propiedad de la hacienda son una reserva tanto de alegría, como se vio antes, cuanto de capacidad de respuesta, como se ve ahora. A ellas quisiera estar integrado Ernesto, hacia ellas va cuando puede salir del colegio; ellas son las Justina o Jacinta que alimentan su erotismo. Y he aquí que es en el motín que esta integración se produce y libera las energías que hasta ahí Ernesto sólo tenía de modo latente: "La violencia de las mujeres me exaltaba. Sentía deseos de pelear, de avanzar contra alguien" (84).

El pensamiento de Antero es distinto al de Ernesto: no han tenido el mismo aprendizaje previo, Antero no ha sido cuidado por Pedro Maywa⁸⁴ ni se ha enfrentado al Viejo. Al contrario, piensa como propietario. No tiene los elementos de identificación con las chicheras que posee Ernesto. Lo que ve en el levantamiento es algún tipo de odio. "Oye, Ernesto ¿qué te pasa? (...) ¿A quién odias?" (85), pregunta extrañado. Sin embargo para él también es un movimiento liberador. Le permite mostrarse como un valiente frente a Salvina. Toma una

⁸⁴ Aunque hemos señalado como error buscar en la autobiografía de Ernesto la del propio Arguedas no podemos dejar de señalar que esta es una de las coincidencias más importantes; su ubicación frente al mundo indio tiene mucho que ver con su primera infancia. En el caso de Arguedas por doña Cayetana, su "madre india", a quien dedica *Catatay* (ver Tomo V p. 225).



actitud protectora ante un posible peligro, que incluso hasta preferiría que realmente existiera para poderlo enfrentar. "¡Quisiera que alguien intentara quitármela! ¡Que alguien se opusiera! ¡Tengo ansias de pelear, hermano!" (97). Hay un parecido muy evidente para ser casual con lo que dijo hace un rato Ernesto: "Sentía deseos de pelear". En ambos hay la liberación de un yo que quiere entregar todo por el nosotros que se está formando. La sintonía es tal que se abren vías inéditas de comunicación: "Me has hecho hablar -dijo-. Todo lo que pienso a solas lo he contado. No se por qué, contigo se abre mi pensamiento, se desata mi lengua" (98). Ya hemos visto el poder liberador del lenguaje en las relaciones intrasubjetivas y no necesitamos insistir ahora en el tema.

Hay otros personajes más movilizados en el motín, las indias de Patibamba que reciben la solidaridad de las chicheras y que vencen por un momento su miedo ("Las indias recibían la sal, la bendecían con sus manos, se volvían a sus chozas y se encerraban") pero que son obligadas casi inmediatamente a devolverla configurando la primera derrota del motín: el Padre Linares, que quiere apagar el motín con un discurso de orden, afirmando su Yo contra el nosotros de las chicheras ("Yo te digo en nombre de Dios"). Más adelante veremos estas figuras de un modo claro.



2. DEL MOTÍN AL MITO

Si bien las rutas de salida se potencian cuando el colegio queda fracturado por un motín que hace que los chicos se escapen, también es cierto que el orden escolar todavía tiene alguna capacidad de respuesta; terminado el motín los alumnos regresan. Ernesto es sometido, apenas llega, a un castigo físico y moral con el propósito de rebajar su propia dignidad rebelde. Aun cuando al principio recibe los golpes y el dolor casi jubilosamente, con la fuerza que le queda por la experiencia vivida, luego de la sesión confiesa que "el castigo y los rezos me habían empequeñecido".

El castigo continuará en los mismos caminos que sirvieron de liberación, en Patibamba. A los indios de la hacienda había sido fácil derrotarlos: su miedo, vencido por un frágil momento por las chicheras que fueron en acto solidario a repartirles la sal, regresó inmediatamente cuando los gendarmes fueron a recuperarla. Ernesto supo de todo esto bajo la protección de una madre simbólica, con la que sentía "el verdadero sueño de los niños en el regazo materno" (92). Ahora el Padre volvía a la hacienda y donde los indios, a entregarles de nuevo la sal pero ya no a ser solidario sino caritativo. No a quitarles el miedo sino a aumentárselo. Ernesto nota que el Padre hablaba distinto en el colegio.



"¿Tiene varios espíritus?', me pregunté, oyéndolo en la capilla. 'A nosotros no pretende hacernos llorar a torrentes, no quiere que nuestro corazón se humille, que caiga en el barro del piso, donde los gusanos del bagazo se arrastran... A nosotros nos ilumina, nos levanta hasta confundirnos con su alma...'" (110)

Esta práctica muestra sensiblemente la territorialización que el sistema impone. Ante los indios el Padre proclama el sufrimiento universal como justificación de un orden injusto y termina exigiendo el llanto comunitario. Es la preparación para el escarmiento que traerá la tropa. Le pide a Ernesto que también se arrodille pero él procesa una segunda rebelión, definitiva. Se niega a arrodillarse y huye al colegio para encontrar ahí un instrumento mágico: el trompo layk'a que Antero ha hecho para él. Este trompo "mezcla de ángel con brujos" connota la vida afectiva de Antero y Ernesto. "En su alma hay de todo. Una linda niña, la más linda que existe; la fuerza del Candela; mi recuerdo; lo que era layk'a; la bendición de la Virgen de la costa" (119). Permite que a través de su sonido venga el padre ausente, se fortalezca el alma de Ernesto para poder enfrentar al padre Linares ("¡Que venga ahora el Padrecito Director!"), la relación entre Ernesto y el mundo se rehaga aún en medio de la violencia que hay fuera del colegio (la llegada de la tropa) y dentro del mismo (la violencia racista contra el hermano Miguel).



La llegada de la tropa supone un cierto nivel de derrota del motín de las chicheras, pero que se resuelve en el plano de lo mítico⁸⁵. El zumbayllu layk'a impedirá el "escarmiento" ("Palabra antigua, oída desde mi niñez en los pueblos chicos. Enfriaba la sangre", 104); la huida de Felipa es su ingreso a la leyenda. Ni indios, ni mestizos consideran la fuga de la cabecilla como signo de fracaso; por el contrario todos, incluidos los blancos, elaboran algo así como la epopeya premonitoria del regreso. Antero, que se ubica en la posición del propietario contra las cholas, reconoce que el Pachachaca está a favor de ellas. Ernesto, que claramente simpatiza, deja explícito el mito del regreso: "Tu eres como el río señora (...). No te alcanzarán. ¡Jajayllas! ¡Jajayllas!. Y volverás. Miraré tu rostro que es como el sol del mediodía. ¡Quemaremos, incendiaremos!" (136)

William Rowe⁸⁶ ha señalado el parentesco de esta profecía del regreso de Felipa con el mito de Inkarrí,⁸⁷ sería una versión femenina

⁸⁵ Sobre el mito véase G. S. Kirk *El mito. Su significado y funciones en la antigüedad y otras culturas*, Paidós Básica, Barcelona, 1985. Para Kirk "Es posible que los mitos posean un significado en su propia estructura, que inconscientemente puede que represente elementos estructurales de la propia sociedad en la que se originaron (...). Pueden también reflejar ciertas preocupaciones humanas específicas, que incluyen las que las contradicciones entre los instintos, deseos y las incommovibles realidades de la naturaleza y la sociedad pueden producir" (op. cit. p. 261).

⁸⁶ William Rowe, *Mito e ideología en José María Arguedas*, p. 76

⁸⁷ Arguedas le prestó mucho interés a este mito como puede verse en "Puquio: una cultura en proceso de cambio" y "Mitos quechuas pos-hispánicos" ambos recogidos en *Formación de una cultura nacional indoamericana*, México, Siglo XXI, 1975. Selección y prólogo de Ángel Rama. Véase también Francois Bourricaud "El mito de Inkarrí" en *Folklore Americano*, Lima, IV, 4 de diciembre de 1956, pp. 178-



del mito. Este parentesco es mayor si consideramos, como lo ha hecho Bourricaud, que estamos en presencia de una reivindicación cultural por parte de un pueblo sometido pero no vencido, puesto que en él sigue alentando la esperanza de su reinstalación en el poder. Es el sentido que le da también Juan Ossio a la inversión de órdenes del milenarismo andino: "el milenio en el mundo andino se presenta nada más que como la inversión simétrica del orden actual"⁸⁸.

Esta inversión de que nos habla Ossio se realizara por la vía de la opa que al recoger el rebozo de Felipa recibe el poder de juzgar a los principales del pueblo. Se trata de la sesión de un objeto de poder chámánico: "Oía la banda de músicos desde el mirador más alto y solemne de la ciudad, y contemplaba, examinándolos, a los ilustres de Abancay. Los señalaba y enjuiciaba" (166)

Debo señalar que la mentalidad mítica, no es un simple adorno de la novela, como lo fue en el indigenismo, sino parte constitutiva de la estrategia narrativa. No es sólo añadir una referencia al mito de Inkarrí o al milenarismo, la relación Felipa/Inkarrí ni siquiera se menciona. Lo que se nos ofrece es la indagación de los mecanismos mentales que generan el mito, el ascenso hacia las operaciones que lo

⁸⁸ Juan Ossio *Ideología mesiánica del mundo andino* Lima, Ignacio Prado Pastor Editor, 1973, p. XXIII.



determinan. Como diría Ángel Rama⁸⁹ no nos presentan "mitos literarios" sino un "pensar mítico".

Con respecto al colegio el motín tiene otro efecto adicional. Hemos dicho que la segunda rebelión de Ernesto fue definitiva. En efecto, desde ahí el colegio deja de ser un espacio de encierro y hacia el final del capítulo X ya se ha vuelto incluso un espacio agradable. "Por primera vez me sentí protegido por los muros del Colegio, comprendí lo que era la sombra del hogar" (164) nos dice ahora Ernesto. Y es que realmente el colegio se ha convertido en el hogar donde llega el joven después de una serie de actividades intensas que lo han alimentado durante el día. Ha visto la fraternidad entre la tropa y el pueblo, comenzando por la amistad entre Palacitos y Prudencio; ha tenido relaciones muy vivas con las chicheras y los músicos que ellas congregan; ha visto cómo los señores abdican su propio modo de ser frente a una supuesta superioridad de la costa; ha repasado incluso su momento de llegada a Abancay con el recuerdo del notario amigo de su padre al que por primera vez le da nombre propio: Alcilla; ha visto como Salvinia y Alcira olvidan rápidamente sus primeros amores prefiriendo a los hijos de los oficiales limeños y cómo Antero responde con dignidad frente a este olvido. La cantidad de vivencias que obtiene Ernesto en la calle se unen a las del colegio: el llanto del confundido Añuco; la voz radiante del Padre Director; el Peluca paseando por los

⁸⁹ op. cit. p. 55



excusados en busca de la opa; la amistad con la cocinera; la opa feliz y liberada por el rebozo simbólico de Felipa; los "sapos cantores y la fuente donde el agua caía en el silencio". El colegio se ha vuelto un hogar, la rebelión ha neutralizado el encierro, ha liberado las potencialidades de Ernesto y de cada uno de los alumnos.

3. LA MUERTE COMO APERTURA

Aún nos falta ver un símbolo más en la muerte de la opa. Su carácter de víctima propiciatoria. La opa muere, en efecto, como parte de la peste que comienza a azotar al pueblo. Es la única muerte visible de la peste. Aun cuando sabemos que hay otros que están muriendo por la misma, es en ella que se concentra la violencia de la enfermedad. Se cumple así lo que afirma Rene Girard:

"Diríase que la víctima propiciatoria muere para que la comunidad, amenazada en su conjunto de morir con ella, renazca a la fecundidad de un orden cultural nuevo o renovado. Después de haber sembrado por todas partes los gérmenes de muerte, el dios, el antepasado o el héroe mítico, muriendo ellos mismos o haciendo morir a la víctima elegida por ellos, aportan a los hombres una nueva vida. ¿De qué asombrarse si la muerte, en último término, es sentida como hermana mayor, cuando no incluso como fuente y madre de toda vida?"⁹⁰

⁹⁰ Rene Girard, *La violencia y lo sagrado* Ed. Anagrama, Barcelona 1983 p. 265.



La opa puede en efecto cumplir este papel porque reúne las características que se buscan en las personas que son llevadas a los sacrificios rituales: seres que no pertenecen o pertenecen muy poco a la sociedad; seres marginales (niños, prisioneros, idiotas) que, siguiendo a Girard, "jamás pueden establecer con la comunidad unos vínculos análogos a los que establecen entre sí los miembros de ésta"⁹¹.

Efectivamente en ella había recaído la violación constante de los alumnos, podía por eso ser el símbolo de la violencia generalizada que marca la vida de la escuela SM de Abancay. La muerte la salva produciendo un mundo al revés como en "El sueño del pongo":

"A esta criatura que ha sufrido recógela, Gran Señor -la cocinera, concluido el Padrenuestro, dirigió su propio ruego en quechua-. ! Ha sufrido, ha sufrido! Caminando o sentada, haciendo o no haciendo, ha sufrido. !Ahora le pondrás luz en la mente, la harás ángel y le harás cantar en tu gloria, Gran Señor...!"
(182)

Justamente por eso era ella quien podía asumir el sacrificio, la muerte liberadora. Su muerte no es el fin de la peste sino el primer indicio, pero la peste ya no será el fin de la comunidad sino, parafraseando a Girard, el "renacer de la fecundidad de un orden cultural nuevo". Por eso Ernesto le pide "perdón en nombre de todos

⁹¹ op. cit. p. 20



los alumnos" (183). Por eso Abraham, el portero encargado del encierro que suponía el colegio⁹², el último en violarla, es castigado por Dios pero antes reconoce la capacidad salvadora de Marcelina: "La finada defenderá a otros desde el cielo (...) Dios la ayuda ahora" (187).

La violencia purificadora no queda en Marcelina. Para cumplir definitivamente su misión tiene que dar una serie de pasos. El siguiente será completar el aprendizaje del propio Ernesto. Ernesto queda más encerrado que nunca, no puede ni mirar a sus compañeros o profesores con quienes habla con una puerta de por medio. Pero en este encierro se produce la gran batalla contra la muerte, batalla de la que sale vencedor no sólo porque queda vivo, sino porque consigue su propia autonomía personal. Si al principio de la novela no podía sino seguir a su padre adonde el Viejo o aceptar que lo deje en el internado, ahora podrá decidir por sí mismo. No acepta una vuelta donde el Viejo como había dispuesto el padre y va hacia Toraya, pueblo de la provincia de Aymaraes en el propio Apurímac. Dorfman ha puesto de relieve la importancia de esta decisión:

"Cuando Ernesto decide, en la última página de la novela, desobedecer a su padre y al Padre Director, rebelarse contra el Viejo, lo que hace es quebrar este círculo, desmentir este "nos veremos" [frase con que el Viejo lo despide en

⁹² Recuérdese que el colegio es un encierro, al morir el portero queda abierto.



el Cusco], esta fatalidad cíclica que lo espera (...). A diferencia de su padre elige los valores de la liberación en vez de la seguridad económica⁹³

La violencia purifica por fin al conjunto del pueblo, y sobre todo a los indios que hasta ese momento habían aparecido como los más sometidos. La peste afecta a los colonos que hasta el capítulo X tenían una actitud totalmente pasiva, al extremo de no sumarse al motín de las chicheras. Funciona como un castigo contra esa pasividad, pero también los limpia de ella. El orden cultural nuevo que supone el sacrificio de Marcelina necesita de la participación de todos para convertirse en una real apertura. No es sólo la apertura del colegio -ya dada en el motín de las chicheras- sino del conjunto de Abancay y en primer lugar de los colonos que superan los puentes y las tropas y llegan a pedir una misa.

Al nivel del colegio cada alumno hará su aprendizaje frente a la peste con las armas que tiene. Los alumnos más apegados al mundo indio son, sintomáticamente, los que mejor resisten. Palacios logra vencer el miedo a su padre y las tensiones que produce la peste le resultan estimulantes para el conocimiento de sí mismo. Ernesto encuentra una fuerza enorme en su concepción mágica de la vida: el no teme a la muerte porque no la ha llenado de pecados y castigos eternos como en la concepción cristiana.

⁹³ Ariel Dorfman, "Puentes y padres en el infierno: Los ríos profundos" en *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* N° 12, Lima, 2º semestre de 1980 p. 134



En cambio, los que tienen menos ligazón con lo indio están indefensos y se desquician. Es el caso del Peluca que no puede resistir y enloquece. Su quiebra es una mezcla de terror ante la muerte y de certidumbre del castigo eterno que le espera: tendrá que irse al infierno por su constante asecho a la opa. Ella, por el contrario, será en su lecho de muerte donde por primera vez encuentre una mano afectuosa, el propio Ernesto que la ayuda a morir, episodio que ya analizamos en páginas anteriores.

La locura del Peluca, la muerte de la opa, traen consigo la muerte de la institución que los ha creado y criado: la *paideia* retrógrada. La clausura, aunque temporal, del colegio es una requisitoria contra un tipo de educación que no sólo aparta al hombre del mundo externo sino que lo vuelve indefenso y mutila el encuentro con el sí-mismo.

Al nivel de la sociedad, de Abancay, los colonos de una hacienda, hasta entonces marginados, muestran toda su fuerza. Arguedas mismo nos explicará el sentido de este capítulo en su intervención en el Encuentro de Narradores Peruanos: "La tesis era esta: esta gente se subleva por una razón de orden enteramente mágico; ¿cómo lo harán, entonces, cuando luchen por una cosa mucho más directa como sus propias vidas, que no sea ya una creencia de tipo mágico?"⁹⁴

⁹⁴ Arguedas et. al. *Encuentro de Narradores Peruanos*, Lima, Casa de la Cultura del Perú, 1969, p. 239. Es de justicia señalar que el primer crítico que comentó desde esta óptica el episodio fue César Lévano: *Arguedas, un sentimiento trágico de la vida* Lima, Labor, 1969, p. 64



La novela termina así con una intervención del personaje colectivo mostrando todo su poder. Hasta la narración se vuelve múltiple: el Padre Director, Antero, Villegas. Todos ellos viendo los acontecimientos desde el exterior como "testigos" que, con sus versiones particulares añaden veracidad a lo narrado. Un procedimiento muy parecido al del profesor Arguedas asistiendo con sus alumnos a observar y fotografiar las fiestas indias que luego discutían en clase, también desde sus versiones particulares. Profesor y novelista lo que hacen es viabilizar la intervención del colectivo en la formación del joven. Las bases de la formación del sujeto, en la escuela y fuera de ella, son sociales. Su objetivo es la construcción de un sujeto plural.

Esta visión es lo que, al final, diferencia a Arguedas de Vargas Llosa. Al no postular la construcción de un sujeto plural en *La ciudad y los perros* el triunfador es el sistema castrense. Esto es visto por Arguedas como una suerte de desesperanza:

"En el mismo Vargas Llosa, en *La ciudad y los perros*, el triunfador es militar, es el militar el hombre que sale de allí como el hombre más positivo. Los otros son destrozados. Entonces los narradores jóvenes, a diferencia de los poetas, ven la realidad social del país quizás de una manera más directa, más íntima; estos llenos de esperanza, pero al mismo tiempo están un poco desesperanzados"⁹⁵

⁹⁵ José María Arguedas, "Prosa contemporánea en el Perú" en *Proceso* N° 1 Hyo, U. del Centro, May-Jun 1972, p. 2



CONCLUSIONES

1. Para Arguedas, las bases de la formación del sujeto, en la escuela y fuera de ella, son sociales. Su objetivo es la construcción de un sujeto plural. Sólo podrá imponerse una educación alternativa y abrir los espacios hasta hoy cerrados por la *paideia retrógrada* cuando la sociedad en su conjunto, incluyendo a sus estratos más bajos, se movilice en torno a sus propios valores.

2. En países como el Perú con un conflicto cultural no resuelto, producto de una invasión violenta, hay dos posibilidades educativas. La de la *paideia retrógrada* supone sacrificar el sentido de pertenencia y la inserción cultural del joven, dándole la idea de que es superior al conjunto social; la de la educación alternativa refuerza el sentido de pertenencia y por tanto trabaja con los jóvenes la revaloración de los marcos culturales de la zona. Arguedas desplegó todos los esfuerzos posibles en torno a esta última opción (escritor, profesor, etnólogo).



3. El juicio que Arguedas hace al colegio desde las páginas de la novela y desde la práctica del profesor es sobre su papel en la destrucción del cerco que separa las distintas expresiones culturales que se desarrollan en el país, básicamente la cultura dominante escrita en castellano y la dominada hablada en quechua. *Los ríos profundos* debe leerse entonces como una **novela del aprendizaje mestizo**, paralela al **proyecto mestizo** que desde las aulas desarrolló Arguedas.

4. El **proyecto educativo mestizo**, desarrollado en el colegio Pumacahua, suponía: a) ver el colegio como un espacio de diálogo entre las personas y las culturas que lo habitan; b) entender las características psicológicas del adolescente; c) la crítica al colegio como espacio cerrado que no sabe lo que ocurre afuera; d) reconocer la necesidad de expresión del joven. Es desde estas alternativas que se cuestiona la *paideia retrógrada* en *Los ríos profundos*.

5. Las características psicológicas del adolescente son valoradas en el enfrentamiento con El Viejo. Se trata no sólo de un pleito por su avaricia, por la forma agravante en que trata a Ernesto y su padre, o por el maltrato a los pongos, sino sobre todo es la distancia que hay entre una visión "vieja", en su acepción de fosilizada, del mundo y la visión del niño que no podrá ser del todo interpretada ni siquiera por el padre de Ernesto. La visión del niño Ernesto está a la vez vinculada a la psicología infantil y al mito andino, ambos funcionando como



liberadores en tanto cuestionan la racionalidad occidental. La música, la relación vital con la naturaleza, la solidaridad entre los hombres forman parte esencial de este pensamiento alternativo.

6. Es en los viajes que Ernesto adquiere sus valores personales; la conciencia de sus disposiciones naturales; la orientación de la solidaridad que manifiesta hacia el mundo indígena y mestizo; el desarrollo de su espíritu crítico, que le permite situarse de una manera muy personal en los diversos conflictos que vive en y fuera del colegio; el inicio de sus procesos de socialización, fundamentales a los catorce años; en fin, la conciencia que tiene de pertenencia a la sociedad y del lugar que en ella debe ocupar son cosas que aprendió en los viajes. Aun cuando cada niño tendrá procesos distintos el aprendizaje previo al colegio será decisivo en la toma de posición frente a los acontecimientos sociales que los afectan.

7. La oposición internado/viajes marca la oposición de dos formas de vida y de aprendizaje: libertad/clausura; aprendizaje vivencial/aprendizaje receptivo. El viaje coloca a Ernesto en el fluir de la historia y la naturaleza, aprende las cosas porque las vive, porque entran a formar parte de su memoria vivencial. En el colegio los alumnos no aprenden sino que reciben conocimientos externos en cuya elaboración ellos no participan.



8. Esta oposición se agrava por ser el colegio un lugar cerrado sin relación alguna con el mundo exterior incapaz por tanto de comprender lo que pasa en la región, provincia y país del que forma parte. Arguedas postula una educación ligada a la investigación y que comience con el estudio de nuestro propio medio social. El colegio sería así un espacio de diálogo e integración de nuestras expresiones culturales.

9. El carácter cerrado del colegio es acentuado en la novela por tratarse de un internado religioso. Tanto el ejército como la iglesia resultan ser instituciones cerradas donde la norma se impone sin importar el desarrollo afectivo y social del individuo, como represión que anula y castra, tanto en el plano emocional-afectivo como en el de la independencia intelectual. Es una disciplina heteronómica, que viene desde fuera del individuo y del grupo. En oposición a esto la disciplina de las chicheras es disciplina autónoma que definimos como aquella que parte del propio individuo a partir del reconocimiento de sus intereses así como de la incorporación, igualmente consciente, a un colectivo que le permitirá alcanzarlos.

10. Otra característica del colegio es la violencia. En la novela esto se refleja en la violencia sexual contra la opa permitida por los propios sacerdotes, en la predica contra los chilenos que inculca en los niños el espíritu guerrero, en la marginación del indio como cultura y como



individuos. La violencia y el encierro son dos marcas que van parejas en la escuela y en la comunidad de Abancay. Es una violencia que va dirigida sobre todo contra los pongos y que supone para ellos la pérdida de sus más íntimas expresiones culturales: el idioma, la música, la memoria. La violencia y el encierro del colegio no podrá resolverse sin resolver previamente la violencia y el encierro de la sociedad.

11. La supervivencia misma de Ernesto supone que encuentre **rutas de salida**, que no se mantenga en el encierro total. Serán básicamente cuatro: a) la memoria, b) el río Pachachaca, c) Huanupata, d) la palabra. Tiene a su vez, en la oralidad, dos rutas subsidiarias: la música y el quechua.

12. Por la memoria cada elemento se relaciona con los demás y con el todo y no existe sino en esta maraña de relaciones cambiantes en el marco de una relación íntima, subjetiva, metafórica, que el propio Ernesto va creando paso a paso. Se trata por eso no de un afincarse en el pasado sino de recrearlo como un soporte de la personalidad y de la construcción del futuro. En realidad es la fe de que el encierro del colegio sólo puede ser superado por las funciones creativas del intelecto.

13. Arguedas privilegia, para la construcción de la personalidad de Ernesto, elementos que lo sitúan en lo temporal e histórico tanto en su



interior como en la naturaleza. Una de sus materias primas era interior, el recuerdo, la otra más bien de la naturaleza: los ríos. Los ríos tienen una simbología múltiple pero sobre todo establece la relación hombre-naturaleza, hace de ésta un ser vivo, influyente en la formación del yo.

14. Si en la formación de Ernesto el río Pachachaca es el lugar para encontrarse consigo mismo y a partir del sí-mismo con el mundo, el Huanupata es el espacio de la socialización, del encuentro con los otros y a partir de ellos con el sí-mismo. Es importante señalar que en la obra de Arguedas no se privilegia, como en el indigenismo, la lastima al indio, sino las fuerzas creadoras y dentro de ellas las del mestizo. Su obra, en una verdadera antropología literaria, recorre el abigarrado mundo mestizo, que marca y destina a los personajes según su origen social, racial y geográfico, según su estrato familiar o social. Arguedas ve la potencia de la alegría y del canto del mestizo, incluso incorpora el canto a la estructura de la novela.

15. Todas las rutas de salida son espacios psicológicos más que geográficos. Por eso pueden ser resumidos en el acto de la palabra que en unos casos permite y en otros dificulta la expresión y la comunicación intrasubjetiva. La palabra supone la posibilidad de múltiples relaciones: en la retórica del Padre Linares forma parte de las relaciones de poder; en la poesía y reflexión personal de Ernesto es parte de las relaciones con el yo y con la palabra misma; en la carta que pide Antero es una ayuda en la relación con el otro y del erotismo.



16. La oralidad potencia la palabra como una de las rutas de salida de Ernesto, pero es a la vez ruta de salida de la propia novela. Con ella la novela "sale" del mundo occidental hacia otras formaciones culturales. La cultura indígena, efectivamente, se expresa por medio de dos formas verbales: el canto y el relato oral. El encierro no ha sido impuesto al relato que se mueve libremente entre el canto como forma de expresión andina y la novela occidental, entre el castellano como forma de relato y el quechua como actitud.





BIBLIOGRAFÍA

De José María Arguedas:

- 1957 "Evolución de las comunidades indígenas. El valle del Mantaro y la ciudad de Huancayo: un caso de fusión de culturas no comprometido por la acción de instituciones de origen colonial", en *Revista del Museo Nacional*, Lima, t. XXVI.
- 1972 "Prosa contemporánea en el Perú" en *Proceso*, N° 1, Huancayo, Universidad del Centro, May-Jun, pp. 1-2
- 1975 *Formación de una cultura nacional indoamericana*, México, Siglo XXI. Selección y prólogo de Ángel Rama.
- 1983 *Obras Completas*, Lima, Ed. Horizonte.
- 1985 *Indios, mestizos y señores*, Lima, Ed. Horizonte.
- 1986 *Nosotros los maestros*, Lima, Ed. Horizonte. Estudio preliminar y selección de Wilfredo Kapsoli.
- 1996 "Ensayo sobre la capacidad de creación artística del pueblo indio y mestizo" en Antonio Cornejo Polar *José María Arguedas antología comentada*, Lima, Biblioteca Nacional, pp. 53-66 (publicado antes en *Canto kechwa*, Lima, Cia. de impresiones y publicidad, 1938)
- ARGUEDAS, José María e IZQUIERDO RÍOS, Francisco
- 1947 *Mitos, leyendas y cuentos peruanos* Lima, M. de Educación.
- ARGUEDAS, José María (et. al.)
- 1969 [1965] *Encuentro de Narradores Peruanos*, Lima, Casa de la Cultura del Perú.



Sobre José María Arguedas:

BARRIONUEVO, Alfonsina.

1994 "Los personajes de Arguedas" en *El Comercio*, Lima, 4 de diciembre, p. 3.

CASTRO-KLAREN, Sara

1973 *El mundo mágico de JMA*, Lima, IEP.

1979 "Mundo y palabra: hacia una problemática del bilingüismo en Arguedas", en *Runa* Revista del INC, No 6. Lima nov-dic. pp. 8-10 y 39.

CORNEJO POLAR, Antonio

1976 *Los universos narrativos de JMA*, Buenos Aires, Losada.

DORFMAN, Ariel

1980 "Puentes y padres en el infierno: Los ríos profundos" en *Revista de Crítica literaria latinoamericana* N° 12, Lima, 2º semestre de 1980 pp. 91- 137.

FORGUES, Roland.

1989 *José María Arguedas: del pensamiento dialéctico al pensamiento trágico*, Lima, Ed. Horizonte.

1993 *José María Arguedas. La letra inmortal*. Lima, Ediciones de los ríos profundos.

HARSS, Luis

1983 "Los ríos profundos como retrato del artista", en *Revista Iberoamericana* No 122, Pittsburgh, ene-mar, pp. 133-141.

LARCO, Juan (compilador)

1976 *Valoración múltiple de JMA*, Casa de las Américas, La Habana.

LEVANO, Cesar

1969 *Arguedas, un sentimiento trágico de la vida*, Lima, Labor.

MARTÍNEZ, Maruja y MANRIQUE, Nelson (editores)

1995 *Amor y fuego*, Lima, Sur.

MELIS, Antonio

1994 "Escritura antropológica y escritura narrativa en Arguedas" en *Hoja Naviera* No 3, Lima, nov. pp. 26-34

MORETIC, Yerko

1967 "Los ríos profundos" en *El Siglo*, Santiago de Chile, 30 de julio.



MONTOYA, Rodrigo (compilador)

1989 *José María Arguedas veinte años después: huellas y horizontes: 1969-1989*, Lima, Escuela de Antropología UNMSM.

ORTEGA, Julio

1982 *Texto, comunicación y cultura. Los ríos profundos de JMA*. Lima, CEDEP.

PAOLI, Roberto

1982 "Los ríos profundos: la memoria y lo imaginario" en *Revista Iberoamericana* N° 118-119, Pittsburgh, ene-jun, pp. 177-190.

PORTOCARRERO, Gonzalo

1991 "Las últimas reflexiones de José María Arguedas" en *Márgenes*, N° 8 Lima, Sur, pp. 231-267.

RAMA, Ángel

1980 "Los ríos profundos del mito y la historia", en *Revista de crítica literaria latinoamericana* N° 12, Lima, 2º semestre pp. 69-90.

1990 *Transculturación narrativa en América Latina*, México, Siglo XXI.

ROWE, William

1973 "Mito, lenguaje e ideología en *Los ríos profundos*" *Textual*, N° 7, Lima pp. 2- 12 .

1979 *Mito e ideología en la obra de JMA*, Lima, INC.

URRELLO, Antonio

1974 *José María Arguedas: el nuevo rostro del indio* Lima, Librería-Editorial Juan Mejía Baca.

VARGAS LLOSA, Mario

1964 "José María Arguedas y el indio", en *Casa de las Américas* N° 26, La Habana, oct.-nov. pp 139-147.



Otra bibliografía consultada:

BACHELARD, Gaston

1978 *El agua y los sueños*, México, FCE.

BARRANTES, Emilio

1940 *Folklore de Huancayo*, Colegio Santa Isabel, Huancayo.

BAJTIN, Mikhail

1982 *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

BOURRICAUD, Francois

1956 "El mito de Inkari" en *Folklore Americano*, Lima, IV, 4 de dic.

BENDEZU, Edmundo

1986 *La otra literatura peruana*, México, FCE.

BORGES, Jorge Luis

1960 "Historia de los ecos de un nombre" en *Otras inquisiciones*, Buenos Aires, Emece editores.

ENCINAS, José Antonio

1986 *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*, Lima, CIDE. Es edición facsimilar de la primera edición [Lima, Minerva, 1932].

ESCAJADILLO, Tomas

1994 *La narrativa indigenista peruana*, Lima, Ed. Mantaro.

ESCOBAR, Alberto

1972 (a) *El reto del multilingüismo en el Perú*, Lima, IEP.

1972(b) *Lenguaje y discriminación social en América Latina*, Lima, Edit. Carlos Milla Batres.

ESCOBAR, Alberto; Matos Mar, Jorge; Alberto, Giorgio.

1975 *Perú, ¿país bilingüe?* Lima, IEP.

FLORES GALINDO, Alberto

1987 *Buscando un inca: Identidad y utopía en los Andes*, Instituto de Apoyo Agrario, Lima.

FREUD, Sigmund

1973 *Obras Completas*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 3 Tomos.



GIRARD, Rene

1983 *La violencia y lo sagrado*. Editorial Anagrama, Barcelona.

GONZALES CARRE, Enrique y GALDO GUTIERREZ, Virgilio

1976 *Introducción al proceso de socialización andina*, Huamanga, UNSCH.

GÜIRALDES, Ricardo

1986 *Don Segundo Sombra. Prosas y poemas*. Buenos Aires, Biblioteca Ayacucho.

JAEGER, Werner

1942 *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México, FCE.

JUNG, C. G.

1970 *Arquetipos e inconsciente colectivo* Buenos Aires, Ed. Paidós, 1970.

KIRK, G. S.

1985 *El mito. Su significado y funciones en la antigüedad y otras culturas*, Paidós Básica, Barcelona.

LÉVI-STRAUSS, Claude

1964 *El pensamiento salvaje*, México, FCE. Traducción de Francisco González Aramburu.

LIENHARD, Martín

1992 *La voz y su huella*, Lima, Ed. Horizonte,

MATTHEWS, Daniel

1993 *Hacia un proyecto de educación en lenguaje*, Lima, Mamá Equus.

OSSIO, Juan

1973 *Ideología mesiánica del mundo andino* Lima, Ignacio Prado Pastor Editor.

PAZ, Octavio

1982 *El arco y la lira*, México, FCE.

PIAGET, Jean

1975 *Seis estudios de psicología*, España, Seix Barral, 1975 (8a edición).

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA

1989 *III Seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú*, Lima, PUCP, 1989

VARGAS LLOSA, Mario

1963 *La ciudad y los perros* Barcelona, Seix Barral.



APENDICE

RESEÑA A LA REVISTA *PUMACAHUA*

(EN *EDUCAR*, Abril-Mayo de 1941)



FINMSM-FICH
BIBLIOTECA
INVENTARIO 2003

