

SERIE EDUCACION Y SOCIEDAD

Director: Raúl Vargas Vega

Seminario de temas Peruanos

Prof: Antonio Zapata

31 hojas

norman s. gall
**LA REFORMA
EDUCATIVA
PERUANA**

1988



• MOSCA AZUL EDITORES

Este trabajo se publicó originalmente en cuatro partes, con el título de *Peru's Education Reform*, en los números 3, 4, 5 y 6 del volumen XXI de las "West Coast South America Series", del American Universities Field Staff, en Nueva York, en 1974.

TRADUCCIÓN DE MIRKO LAUER Y PATRICIA OQUENDO

Tapas de Patricio Andrade



©
NORMAN GALL

©
DE LA VERSIÓN CASTELLANA
MOSCA AZUL EDITORES SRL
LA PAZ 651. MIRAFLORES, LIMA, PERÚ

NOTA INTRODUCTORIA

No DEJA de ser sintomático que un informe agudo y discutible sobre la reforma educativa peruana pertenezca a un periodista y observador norteamericano. Una suerte de imperialismo cultural, al que brillantemente alude Pablo Macera al hablar de la arqueología peruana, hace que muchos ángulos de la problemática contemporánea de nuestro país aparezcan tratados por un número mayor de investigadores, o informantes de los grandes centros hegemónicos mundiales, que de los propios nacionales. Ello podría predisponernos en contra del libro de Norman Gall, pero tal actitud sería necia, primero porque en verdad se trata de un análisis revelador y con muchas puntas polémicas que precisa bien el estado actual de la reforma educativa y, segundo, porque veremos en el comportamiento de un versado especialista en asuntos latinoamericanos, de neta formación universitaria norteamericana, cuánto de similar tiene con el comportamiento de los hombres de negocios norteamericanos, no obstante su pretendido objetivismo y su aparente inclinación y simpatía por el atrasado pueblo peruano.

La oportunidad de este volumen se puede apreciar precisamente por el conjunto de referencias y problemas que maneja, por los desafíos que tácitamente plantea y deja irresueltos, por algunas "manías" recurrentes que dominan su estrategia expositiva. Cabría, pues, distinguir las razones que llevan a publicarlo y divulgarlo entre el público peruano y también las limitaciones que, de entrada, hay que plantearle a un material provisorio cuyo papel es informativo, impresionístico y de improbable simpatía por el camino iniciado por el Perú a partir de 1968.

Norman Gall ha estado en el Perú varias veces y ha escrito sobre nuestro país en diversas publicaciones de tiraje, divulgación y calidad mundiales. Se complace particularmente en procesar la información por oposiciones, en hacer pormenorizados recuentos históricos, y en apoyarse alternativamente tanto en la frialdad de la estadística y el dato económico, como en la apreciación política y la precisión sociológica, pero también en el reportaje, en la exposición casi fotográfica de situaciones, personas o pueblos que equivalen a "muestreos". El suyo es un periodismo a profundidad y como quiera que lo hace para grandes corporaciones académicas además de grandes publicaciones, tiene el inocultable valor del informe a la sofisticada metrópoli que reclama una información ajustada, enfática y casi confidencial de las áreas marginales bajo su control.

Con relación a la reforma educativa peruana se ha escrito con relativa abundancia y en muchos casos partiendo del nudo mismo de la tormenta. Como no podía ser de otro modo, la reforma educativa es objeto de debate y da lugar a posiciones antagónicas no siempre esclarecedoras ni equilibradas. Iniciada en 1970, bien puede decirse que ella está también en el peligroso tiempo de maduración que requiere correctivos y alcances críticos. Así como su nacimiento estuvo irremediabilmente ligado a una situación general que era el proceso mismo de transformaciones sociales y económicas de la sociedad peruana, las críticas que se le pueden hacer, aparte de su planteo doctrinal y teórico, están también referidas a la forma en que han cambiado las otras reformas estructurales, a las bases social y económica que la sustentan y condicionan en su praxis concreta. De algún modo, ese es el procedimiento elegido por Gall: confrontar ideas y propósitos con la dura expresividad de los hechos y las cifras. Para él, el aspecto más saltante del Perú en este siglo ha sido la expansión espectacular, geométrica, del sistema de la educación pública y la demanda proliferante que ha vencido los límites impuestos por las estructuras sociales y las dificultades geográficas. (En nuestro siglo la lucha ha sido por lograr "más escuelas" en cada vez más exigentes y apartados rincones del país.) Ello ha llevado a una inflación del gasto público, y a la aparición de nuevos y variados requerimientos que van desde la formación del profesorado hasta la conformación de planes y programas de estudio acordes con las subterráneas modificaciones en la conducta social de los

marginales — sean campesinos, migrantes, pobladores de los pueblos jóvenes — o en gentes de la misma clase media.

[La presión masiva en pos de educación ha ido paralela con el proceso de urbanización y de radicalización de los movimientos populares.] En esta interrelación es que, precisamente, surge el espejismo que atribuye un poder de cambio y de transformación a la educación, por encima de los gobiernos y las posiciones retrógradas, reaccionarias o multívocas de las clases dirigentes. Las escuelas primarias, secundarias, normales, los centros universitarios se forman por doquier, por iniciativa de las masas locales o regionales, pero también con el apoyo de políticos, demagogos y caciques. No siempre ello garantizará la democratización real del país, pero el certificado de estudios, al nivel que sea, alentará un cierto tipo de movilidad en la escala social, permitirá un cierto tipo de defensa ante el abuso del hacendado, del cura o de la autoridad administrativa, dará, en fin, la ilusión de una integración a la maquinaria de la vida nacional. La educación, pues, aparece como un medio de legitimación social en un país en el que el mínimo rasgo cromático de la piel, la pronunciación regional, la demostración de un vestido o una costumbre diferente a la costeña permitía el escarnio, la desigualdad, la marginación.

Pero la explosión educativa, aun en tasas superiores a la explosión demográfica, encuehtra a un Estado incapaz de atender mínimamente las necesidades que apareja, y en general presiona sobre el conjunto de la sociedad peruana, exigiendo cambios estructurales. Después de la tierra y el trabajo, la educación ha sido el tercer gran requerimiento de las grandes mayorías peruanas en el presente siglo. A este movimiento masivo la república respondió con paliativos y las más de las veces con la violencia defensiva de un sistema amenazado. No obstante el incremento de servicios educativos, la selección escolar, la pirámide educacional dejaban regados en el camino esperanzas, esfuerzos, ilusiones. Si administrativamente el sistema educacional tenía una creciente complejidad, en términos cualitativos sufría un deterioro que corroía tanto los fines, métodos y contenidos de la educación, como los servicios en sí, la calidad del profesorado, provocando el ausentismo y la deserción escolar y magisterial y la crisis de las profesiones liberales.

Todo este universo problemático adquiere un clímax en la década del 60 y culmina con el pronunciamiento institucional de Octubre

de 1968, que abre una etapa decisiva y definitiva para el país. Después de la dación de la reforma agraria, la ley de reforma de la educación en 1970 procura ambiciosamente reconstruir la educación peruana y asentarla sobre bases que se correspondan con los cambios operados en la sociedad, ya sea por la trabajosa y dramática evolución del siglo, cuanto por las medidas del Gobierno Militar. A Norman Gall estos hechos le interesan en directa vinculación con las formas que adopta el movimiento magisterial y con las dificultades que el régimen militar experimenta en sucesos sangrientos ocurridos por esa época en el sur del Perú. En 1969, precediendo la dación de la reforma agraria, ocurren los sucesos de Huanta y Ayacucho, cuyo origen se vincula con un pago por alumno desaprobado en algún curso, y que provoca la reacción colectiva y la acción de grupos políticos de arraigo considerable entre profesores, alumnos y estudiantes secundarios. En 1970, precediendo a la efectivización de la Ley de Reforma Educativa, los sucesos de Puno, Cuzco y Arequipa, que terminaron con la persecución del sindicato mayoritario y maoísta de maestros del país (SUTEP), contaron con la masiva participación popular. Sin decirlo explícitamente, para Gall estos dos antecedentes como que bloquean de antemano la vida futura de la reforma educacional, si no todas las acciones revolucionarias del gobierno. Llega a sostener que los sucesos de "Huanta y Ayacucho revelaron al nuevo régimen militar cuán resistentes podían ser los peruanos a decretos y nuevas morfologías políticas impuestas desde arriba", no obstante que, según su propio relato de los acontecimientos, más que una acción global y completa ellos representan una reacción a las cada vez más desafortunadas respuestas de los administradores regionales, sean educacionales, policiales o prefecturales. Una "nueva morfología política", dada a los pocos días de los graves acontecimientos, como fue la reforma agraria, no provocó en "los peruanos", salvo naturalmente el estupor de la clase latifundista, esa resistencia a la que alude Gall, en un tono que hace recordar inocultablemente a los enemigos del proceso iniciado en 1968.

Dejando de lado este aspecto, Gall quiere insistir, tras el relato y el análisis por boca de testigos y protagonistas de ambas conmociones, en algo que indudablemente acompaña al proceso peruano no como una amenaza sino como una exigencia de su profundización. "Así como feudalismo y analfabetismo iban de la mano —dice Gall— en el estático pasado peruano, la revuelta campesina, la reforma

agraria y la expansión de la educación son elementos inseparables de su dinámico presente". Las profundas desinteligencias que delatan hechos como los de Huanta y de Puno —y los de Lima en 1975 añadiríamos nosotros— no pueden únicamente atribuirse a acciones políticas, racionalizadas en una guerra de oposición; hay allí la dolorosa irracionalidad de la revuelta desesperada, el accionar de fuerzas sociales mucho más bronco y torrencial que no se compadece con los propósitos gubernamentales ni con los esfuerzos participatorios de la burocracia intermedia. En ese sentido, Gall ha planteado con razón, ha entrevistado en la multiplicidad de fenómenos sociales y políticos que cíclicamente ocurren desde 1960, el creciente predominio histórico de la ancha base campesina peruana hasta un punto definitivo para nuestro acontecer contemporáneo.

Pero, probablemente, donde la exposición de Norman Gall no puede ocultar una inconfesada posición, es en lo tocante a la explosión demográfica peruana y a la mínima habilitación de servicios educativos que sea paralela a ella o la atenúe. El Perú, en efecto, se sitúa entre los países latinoamericanos de mayor incremento poblacional, al mismo tiempo que registra espectaculares cifras en el crecimiento de la matrícula escolar y los servicios educacionales. Sin embargo, la disparidad entre ambos es clamorosa. El cuadro presentado por Gall es alarmante y lleva, casi imperceptiblemente, a desear el control de la natalidad, la drástica disminución de las tasas de incremento demográfico. 1980 y 2001 son una suerte de años de incontenible multiplicación de gente, años de carestía y terror: habrá demasiada gente y los servicios en general serán escasos, y los existentes habrán sufrido el impacto del tiempo y el desorden o serán dramáticamente inadecuados para un país en revuelta. Este tipo de futurismo científico, basado en variables estadísticas al parecer irreprochables, comparadas a su vez con la lentitud del desarrollo económico del Perú, es obvio que impactan y llevan una señal de alarma a tener en cuenta. Lo que no se vislumbra con estos análisis es el comportamiento político y las morfologías sociales nuevas que se asumirán en lo interno, por lo que implícitamente parecen destinados a bloquear las esperanzas y a desfallecer los esfuerzos.

Por estas consideraciones es que Gall nos recuerda, en general, a los analistas de los países ricos cuando observan a los países pobres y sus esfuerzos como irremisible fracaso, salvando sin embargo, por

su interés y preocupación su buena conciencia. Frantz Fanon, en su célebre requisitoria contra Jean Paul Sartre, incidía en la inevitable confrontación entre estos observadores del primer mundo que, explícitamente, temen lo peor de la caótica y problemática dimensión de los pueblos de color, y los propios pensadores y ejecutores de los países del tercer mundo. En ese sentido, no hay, pues, informe políticamente neutro aunque sea científicamente solvente. La contradicción manifiesta en el trabajo de Gall reside en que su manejo de fuentes y situaciones retratan una oposición entre el "gobierno revolucionario" —como lo pone él, entrecomillado— y el pueblo en rebelión, con el que simpatiza, pese al temor que le tiene y que revela al predicar indirectamente la necesidad de controlar el crecimiento demográfico. Con el pueblo sí, para rechazar todo control estatal; pero con el pueblo no, si este tiene que seguir creciendo y multiplicándose; ese parecería ser el pensamiento de fondo de este brillante analista especializado en asuntos latinoamericanos.

Siempre es importante que ojos extranjeros den su versión sobre la realidad nacional. Es indudable que el trabajo de Gall aporta fuentes, ideas, peligros, todos ellos sugestivos, algunos polémicos. Es inocultable que aprecia positivamente el aporte norteamericano en educación, tangencial o altamente comprometido (CARITAS, Cuerpo de Paz, Alianza para el Progreso, iglesias evangelistas), aunque observa críticamente que las misiones educativas norteamericanas en el país constituyeron etapas absurdas y no siempre positivas. A ese respecto ofrece algunos elementos de juicio que no han sido suficientemente estudiados en nuestro medio, y que representan posibles líneas de investigación. Pone el dedo en la llaga en sus visitas a puntos tan distantes como la escuela de Mallma, en Quispicanchis, Cuzco, o de Huarocondo, en la Pampa de Anta, Cuzco, o en las escuelas de las barriadas de la zona norte de Lima. Allí el espectáculo que se presenta es, de un lado, el incontenible afán por construir escuelas por acción comunal, la búsqueda de profesores, la oficialización del plantel, la desertión de los alumnos, las esperanzas, suspicacias, decepciones de los padres de familia intensamente participantes en todo lo concerniente a educación.

Un punto que el libro de Gall ha tratado con amplitud y de innegable interés es el de la educación rural. Tanto las referencias

latinoamericanas sobre el tema como la experiencia de Warisata que luego se concretaría en los llamados núcleos escolares campesinos en la región del altiplano, mediante estrecha colaboración entre Bolivia y Perú, con la presencia de adventistas norteamericanos, tienen singular importancia en estos momentos, puesto que en la práctica la acción educativa en las zonas rurales sigue constituyendo uno de los desafíos centrales de la reforma educacional en curso. Si algo habría que extrañar en este capítulo, tan completo y acucioso, es la ausencia de referencias por parte de Gall a la difusión y arraigo que las ideas de alfabetización de Paulo Freire y la educación liberadora han tenido en el país casi contemporáneamente con la propia reforma de 1970.

Gall es, en cambio, mucho más crítico con Iván Illich, otra de las figuras que ha tenido contradictoria influencia en la reforma nacional. Es evidente que Gall no simpatiza con las posiciones del profeta anti-institución profesional de Cuernavaca, pero tal vez si sus prejuicios hubiesen atendido a las formas no escolarizadas de educación, inspiradas en Illich pero también en la enorme influencia de los medios modernos de comunicación, no serían tan alarmantes ni cataclísmicas las perspectivas que traza para la educación peruana ante el embate demográfico. No es el caso añadir más argumentos en la defensa de Illich, salvo el remarcar que en Gall encontramos a un informante de prosa filuda e irónica que se inquieta frente a cuestionadores del *establishment*. En el fondo, se trata de un hombre que cree en la educación formalizada en añejas y sólidas instituciones; hombre de College y de ferviente convicción tecnológica y moderna, la educación se le presenta como un vehículo que no puede recusar las formas que han construido la sociedad burguesa y democrática, liberal y avanzada, representada por los Estados Unidos.

No crea el lector que estas líneas están destinadas a hacerle perder interés en un libro que está realizado formalmente en el mejor estilo periodístico y cuya función ilustrativa servirá a maestros y personas interesadas en la educación. Al contrario, habrán cumplido su propósito si avivan el interés y sitúan sin parcialidad el aporte de Gall. Estamos en un momento de particular importancia para el destino de la reforma educativa; contribuciones como la de Gall son oportunas, precisas, necesarias.

RAÚL VARGAS VEGA

más escuelas

Algunos pedagogos (rivalizando con los vendedores de panaceas) se imaginan que sabiendo un hombre los afluentes del Amazonas y la temperatura media de Berlín, ha recorrido la mitad del camino para resolver todas las cuestiones sociales. Si por un fenómeno sobrehumano los analfabetos nacionales amanecieran mañana no sólo sabiendo leer y escribir, sino con diplomas universitarios, el problema del indio no habría quedado resuelto: al proletariado de los ignorantes sucedería el de los bachilleres y doctores. Médicos sin enfermos, abogados sin clientela, ingenieros sin obras, escritores sin público, artistas sin parroquianos, profesores sin discípulos, abundan en las naciones más civilizadas formando el innumerable ejército de cerebros con luz y estómago sin pan. Donde las haciendas de la costa suman cuatro o cinco mil fanegadas, donde las estancias de tierra miden treinta y hasta cincuenta leguas, la nación tiene que dividirse en señores y siervos.

Manuel González Prada,
Nuestros Indios (1904)

I

LA ESCUELA de Mallma¹ se encuentra en el extremo oriental de la Hacienda Lauramarca, junto a un camino de tierra que cruza las desoladas montañas del Cuzco y lentamente descende hacia Puerto Maldonado, a dos días de viaje. La escuela, una tambaleante estructura de adobe blanqueada con cal, con dos pequeñas ventanas y un tejado de paja, yace al fondo del angosto valle del río T'inqui; el río descende para un paisaje verde-gris de pasto y piedra glacial que se inicia en las blancas laderas del monte Ausancate de casi 7,000 metros, amo y señor espiritual y ecológico de Lauramarca. De acuerdo a los habitantes del lugar, la montaña blanca es un dios que ha abandonado a su pueblo. Este sentimiento de abandono recorre a la población de

1. Pronúnciese Mayma.

Lauramarca, que se encuentra en pleno proceso de transición entre sus usos tradicionales y una incipiente, quizá pasmada, modernización.

La escuela de Mallma es oscura, húmeda y ventosa la mayor parte del año. Su única aula — dividida por un precario tabique que permite al maestro conducir dos grupos al mismo tiempo — está amoblada con viejos pupitres de madera, algunos de fabricación casera y otros suministrados por el Ministerio de Educación. Su población la componen niños de muy variadas edades que sólo pueden comunicarse en quechua y que acuden a la escuela con sus vestimentas tradicionales: chullos multicolores, ropa hilada en casa y ojotas. La mayor parte de los alumnos se sienta en los pupitres de a dos y de a tres, para copiar laboriosamente y memorizar de la pizarra palabras en castellano apenas entendidas, y recitar en voz alta el texto de cuidadosamente conservados ejemplares de *Lola y Pepe*, un libro de lectura editado en 1950. Los que no tienen pupitre pasan sus días en la penumbra, sentados contra los muros, sobre rudimentarias bancas de adobe², bajo los amarillentos retratos de los próceres y los héroes navales caídos en la desastrosa guerra del Pacífico (1879 - 1884)³. Dado que la escuela sólo da instrucción hasta el segundo grado, sólo puede

2. En una detallada investigación del sistema escolar peruano realizada en 1956, en la víspera de la dramática expansión educativa de las últimas dos décadas, el Ministerio de Educación descubrió que la mitad de los alumnos de primaria carecía de bancas. Aunque ésta ha mejorado en algo, continúa siendo un grave problema en muchas escuelas de la sierra. Véase: Ministerio de Educación, *Inventario de la realidad educativa del Perú*, Lima, 1957, vol. I, p. 204. De aquí en adelante nos referiremos a este estudio en cuatro tomos como *Inventario*.

3. El impacto de la Guerra del Pacífico —en la cual Bolivia y Perú perdieron grandes extensiones de tierra rica en nitratos, que pasaron a manos chilenas— en el sistema educativo peruano es elocuentemente descrito por José Antonio Encinas, uno de los principales filósofos de la educación peruanos, en una relación de sus experiencias como maestro en su Puno nativo a comienzos de siglo: "El país, espiritualmente destruido, sólo podía buscar refugio en la escuela primaria. Necesitaba un punto de apoyo para desplazar nuevas energías y prepararse para la revancha. Esta necesidad imprimió a la escuela un sello chauvinista. Toda la vida escolar se centraba en la guerra. A los niños se les infunde un espíritu guerrero. El odio a Chile es una nueva máxima moral. Los episodios de la guerra se convierten en los rasgos principales de la rutina escolar. Los nombres de Grau, Bolognesi, Leoncio Prado, excitan la imaginación infantil. Los incidentes militares minimizan todos los otros elementos culturales. Además de apropiarse de los territorios costeros peruanos de Arica, los ejércitos chilenos invadieron y ocuparon grandes áreas de la costa y de la sierra del Perú, incluida Lima". Véase: Encinas, *Un ensayo de la escuela nueva en el Perú* (segunda edición), Lima, Festival de Libro Punoño, 1949, Vol. I, p. 86.

contarse con modestos logros educacionales antes de que los alumnos sean recobrados por el pastoreo de llamas y alpacas y el cultivo de la papa.

Aunque los campesinos de Mallma construyeron su escuela cuarenta años atrás en una muestra de gran entusiasmo y determinación, pagando los salarios de los primeros profesores de sus propios bolsillos, la asistencia de alumnos ha ido decreciendo en los últimos años, al extremo de que algunos padres han optado por matricular a sus hijos una y otra vez, para evitar que la escuela cierre por falta de alumnos. "Esto es porque contar con una escuela confiere cierta importancia a una comunidad", me dijo uno de los maestros de Lauramarca. "Una escuela coloca una remota comunidad indígena sobre el mapa. El gobierno envía representantes — inspectores — para indagar de cuando en cuando por la escuela y la comunidad. A su vez, la comunidad puede obtener ayuda exterior a través de la escuela. El número de escuelas de una sola aula de Lauramarca ha crecido tanto que ya no hay suficientes niños para llenarlas. En Mallma hay treinta alumnos matriculados, pero el promedio de asistencia diaria es sólo de quince, pues los padres dicen que los niños deben pastar sus animales. Sin embargo, la asistencia se eleva vertiginosamente cuando el maestro o el inspector amenazan con cerrar la escuela. Tras dos años de escolaridad los alumnos por lo menos aprenden a firmar sus nombres".

El fundador de la escuela de Mallma es Constantino Condori Mandora, un indio de 86 años de edad, que usa un sombrero de cuero de cabra y un raído poncho marrón para sus excursiones por el territorio que rodea su choza de adobe y la escuela, dos hitos en torno de los cuales los campesinos de Mallma han tendido a apiñar sus hogares en los últimos años. El viejo camina con gran dificultad y tiene los ojos encostrados por un tracoma que lo ha dejado casi ciego. Cuando le pregunté a don Constantino por qué la gente de Mallma hacía tamaños sacrificios para enviar a sus hijos a la escuela, explicó: "Queremos que aprendan unas cuantas palabras [de castellano]. No queremos que nuestros hijos sean analfabetos como nosotros, ni que su ignorancia les cause los sufrimientos que nos ha causado la nuestra. No podemos hacer negocios o penetrar las oficinas de gobierno por nuestra cuenta, porque no sabemos nada. Para cualquier carta o documento tenemos que pagarle a un tinterillo para que la escriba o la

firmé por nosotros. Decidí organizar la escuela hace cuarenta años, cuando el administrador de la hacienda me ordenó que fuera al Cuzco a servir de pongo en su casa. Cuando dije que deseaba enviar a un sustituto, el administrador me envió al Cuzco con una carta para el jefe de policía en la que decía que yo era un enemigo de la hacienda, que no quería trabajar, que debía ser encarcelado. Como no sabía leer, no tenía forma de saber lo que decía la carta. Afortunadamente enseñé la carta primero a un amigo, que la mostró a un abogado, que dijo que no había motivo legal para que yo fuera a la comisaría, y que mejor era que regresara a mi comunidad. Fue entonces que decidí organizar la escuela para poner fin a nuestra ignorancia. Primero pagamos a los maestros nosotros mismos, y después se encargaron los adventistas. El Ministerio de Educación la tomó a su cargo en 1961. Podemos decir que la existencia de la escuela nos ha beneficiado, porque nuestros niños han aprendido por lo menos a decir Buenos Días, Buenas Tardes y Buenas Noches".

Las 200 mil hectáreas de hosca puna que forman la hacienda Lauramarca, se encuentran en la provincia de Quispicanchis, uno de los lugares de mayor atraso económico y estancamiento demográfico de la sierra peruana. Su tasa de mortalidad es alta, sus comunicaciones deficientes, sus índices migratorios bajos y la mayoría de sus habitantes sobreviven a través de formas primitivas de una agricultura de subsistencia. Quispicanchis es una de las once provincias del Cuzco —de las trece que tiene el departamento— cuya población ni aumentó ni disminuyó significativamente entre los censos de 1940 y 1972. Durante ese periodo el Perú como un todo había duplicado su población y cuadruplicado la de sus "áreas urbanas". De acuerdo al censo de 1940, sólo el 15% de los pobladores de Quispicanchis mayores de 5 años había penetrado alguna vez una escuela. Es en esa época que Bernard Mishkin escribió, en su ensayo sobre "Los Quechuas Contemporáneos":

"La sierra, a pesar de ser la región más densamente poblada del Perú, con el mayor número de centros poblados, es la zona con los peores servicios educativos. Se perciben extensiones enormes en las que no existe una sola escuela. En algunos lugares, las comunidades

4. La amplia definición censal peruana de "área urbana" es cualquier agrupación contigua de por lo menos 100 casas, o cualquier capital de distrito que tenga menos casas.

*quechuas trataron de satisfacer una necesidad agudamente sentida estableciendo clases en castellano a su propio costo, pero estas escuelas pronto fueron abandonadas. Los maestros mestizos, que no habían terminado de dominar el alfabeto, se descorazonaron al no poder recolectar la pitanza que se les prometió. De otro lado, los niños perdieron todo su interés inicial a consecuencia de la pobreza de la instrucción. En los sitios donde los indígenas tienen acceso a escuelas, el idioma demuestra ser una dificultad insalvable para los estudiantes quechuas: en casi todos los casos, la instrucción se da en castellano. Los estudiantes quechuas no la pueden seguir, y tras un breve, pero estéril esfuerzo, terminan confiándose a ordenar el campo escolar y a la Educación Física. Mientras tanto, el maestro puede concentrar sus mejores esfuerzos en los niños mestizos que vienen de hogares donde se habla el castellano"*⁵.

En 1957 el antropólogo peruano Gustavo Alencastre visitó la hacienda Lauramarca por encargo del Ministerio de Trabajo, para informar sobre las condiciones sociales luego de que los siervos formaron un sindicato y fueron a la huelga, como respuesta a un movimiento de cercado de pastos realizado por los nuevos propietarios argentinos de la hacienda. A causa de la larga historia de conflicto social en Lauramarca, y porque este era el primer sindicato campesino que se formaba en el Cuzco en las últimas décadas⁶, el informe de Alencastre, que recomendaba la expropiación, fue leído con gran interés por los funcionarios de Lima, y luego suprimido⁷. El informe contenía las revelaciones de un censo de 1957 que mostraba que de las 2,929 personas mayores de 7 años que habitaban la hacienda, sólo 163 sabían leer y escribir, y muchos de estos últimos eran administradores, choferes y tenderos de T'inqui, el centro administrativo de la hacienda. De los 812 niños entre 7 y 16 años de edad, sólo 50 (el

5. Bernard Mishkin, "The Contemporary Quechua", en Julian Steward, ed., *Handbook of South American Indians*. Vol. II: *The Andean Civilizations*, Washington, Smithsonian Institution, 1946, p. 461.

6. Para un bosquejo histórico de los conflictos de Lauramarca en los primeros tiempos de la reforma agraria, véase mi texto "The Master is Dead", en *Dissent*, junio de 1971, pp. 281-320.

7. El informe de Alencastre, una de cuyas copias mecanografiadas obtuve hace poco en Cuzco, nunca fue publicado. Para la versión de otro visitante a Lauramarca en este periodo, véase: Richard W. Patch, *The Indian Emergence in Cuzco* (RWP-8-48), American Universities Field Staff Reports, West Coast South America Series, Vol. V, N° 9, 1958.

6%) asistían a las tres escuelas que entonces funcionaban en la hacienda.

Sin embargo, algunos cambios importantes ya se encontraban en curso. Entre 1956 y 1963 las matrículas en la primaria de Quispicanchis casi se duplicaron, hasta alcanzar 7,451 alumnos, cifra que a lo largo de la siguiente década lentamente llegó a unos diez mil en el año 1973. Por la época de mi primera visita a Lauramarca en 1970, poco después de que la hacienda fuera expropiada por la veloz Reforma Agraria realizada por el régimen militar que tomó el poder a fines de 1968, el número de escuelas primarias de dos grados se había elevado rápidamente de tres a siete. En los cuatro años que han pasado desde que la hacienda fue expropiada y convertida en una cooperativa, bajo la Reforma Agraria, pocas de las 975 familias campesinas de Lauramarca han participado en los asuntos de la cooperativa; ellas han desconfiado de los funcionarios gubernamentales que llegaron a ocupar el lugar de los administradores de la hacienda y han preferido cultivar sus propias papas y atender a su propio ganado. Sin embargo, el cambio más palpable generado por la nueva cooperativa fue el establecimiento de una escuela de primaria completa en T'inqui, lo cual dio a la gente de Lauramarca, por primera vez, la posibilidad de terminar su primaria sin abandonar ese dominio aproximadamente del tamaño de Luxemburgo o Rhode Island. Más aún, los campesinos mismos están construyendo una segunda escuela de primaria completa en Pampacancha, otro de los caseríos de Lauramarca con techos de calamina y puertas proporcionadas por SINAMOS⁸, el brazo político civil del régimen militar.

"La nueva escuela tendrá dos aulas, y está siendo construida con una contribución de 100 adobes por familia", dijo Claudia Alarcón de Vega, la maestra de Pampacancha que fundó la actual escuela en 1965. "Cuando llegué aquí, hace 9 años, me sentía muy sola. Sólo había la escuela que antes había sido empleada para alfabetizar, y dos chozas junto al camino; yo tenía mucho miedo de quedarme sola de noche, pero la gente fue muy buena conmigo y mostró mucho entusiasmo respecto de la escuela. Yo usé ese entusiasmo para conseguir que construyeran un cerco de piedra alrededor de la escuela, una capilla y una tienda cooperativa, y ellos suministraron a la escuela pupitres, mesas y

8. Siglas que significan Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social.

una pizarra. En la vieja escuela los papeles se vuelan y los alumnos se resfrían cuando el viento sopla por el valle, pero la nueva escuela tendrá ventanas más grandes que darán más luz y está siendo construida de tal manera que el viento no sopla a través de las aulas. A cambio de su trabajo para la escuela, la organización católica de caridad CARITAS, entrega a los campesinos donaciones de la U. S. Food for Peace, lo cual es un gran incentivo. La nueva escuela de cinco grados aumentará considerablemente sus posibilidades de concluir la primaria, pues hasta ahora hacerlo había significado vivir lejos del hogar, pagarle pensión a uno de los comerciantes de Ocongate y trabajar en su casa como sirviente. Ninguno de los muchachos hace esto, y ninguna de las muchachas estudia más allá del segundo grado porque sus padres prefieren que sean pastoras. Aunque ahora será más fácil para todos concluir la primaria existen aún grandes obstáculos para que los estudiantes de Lauramarca vayan a la secundaria, pues el colegio nacional más cercano está en Urcos, la capital de la provincia, que está a cuatro horas de ómnibus o de camión".

Una de las cosas impactantes de la presente expansión educacional peruana es la cantidad de personas de áreas rurales atrasadas que logran salvar estas barreras geográficas y económicas para continuar su educación. En la sierra esto suele significar que los niños indígenas abandonen su comunidad para ir a la capital de la provincia o del departamento a estudiar su secundaria, a vivir en cuartuchos alimentándose de raciones de maíz y papas enviadas desde sus hogares. En las barriadas de Lima esto significa que padres que ganan menos de 90 soles diarios pasen sus fines de semana construyendo nuevas aulas y escuelas para acomodar a los matriculados que aumentan cada vez más. Luego, comprando equipo para estos edificios y pagando los salarios de los maestros de sus propios bolsillos. En el departamento del Cuzco, donde la población ha venido creciendo en 1.3% durante las últimas tres décadas, las matrículas escolares han crecido a cuatro veces esa velocidad en el mismo periodo, excediendo el 14% anual durante el clímax de esta expansión ocurrida entre los años 1961 y 1966⁹. Entre 1940 y 1972, la población de la ciudad del Cuzco

9. Para una ilustración del crecimiento de las tasas de matrícula en el periodo 1961-1966, que excede el 10% anual en virtualmente cada departamento, véase el mapa en: Martha Bargar y Peter Gardiner, *Population of Perú: estimates and projections 1962-2002*, Washington, U.S. Census Bureau, Demographic Reports for

se triplicó, de 40 mil a 120 mil, y la contribución del impulso educacional a ese crecimiento no es difícil de percibir. En 1956 había 1,567 adultos estudiando en la primaria nocturna, mientras que no habían escuelas secundarias nocturnas y la Universidad del Cuzco contaba con unos 800 estudiantes. En 1963 la población universitaria era de 6,545 alumnos, mientras que las nocturnas primarias y secundarias albergaban a 10 mil adultos. En otras palabras, la mitad de la población cuzqueña ubicada entre los 15 y los 30 años – el mayor grupo migratorio – estudiaba en la nocturna o en la universidad¹⁰.

El Colegio de Ciencias, fundado por Simón Bolívar en 1825 se encuentra en una amplia plaza en el centro del Cuzco, junto a la gran iglesia colonial de San Francisco. De noche el patio interior del colegio recuerda de modo tétrico el de uno de las grandes prisiones norteamericanas: figuras sombrías se escurren por el frío a través del patio, de la nada a la nada, mientras maestros y alumnos se apiñan bajos sus abrigos en las apenas iluminadas aulas de esa edificación de cuatro pisos. En una de esas aulas, conocí a Gilberto Cárdenas de 19 años, un campesino de la provincia de Acomayo que ha estado estudiando en el Cuzco los últimos 3 años, mientras trabaja en una panadería. "Duermo en la panadería y trabajo ahí de 7 a.m. a 7 p.m. y después voy a clases en la noche", dijo. "Me pagan 300 soles al mes, más casa y comida. Mi padre sólo tiene una hectárea de tierra, pero logra enviar papas y chuño a sus 4 hijos que estudian aquí, en Cuzco. Dos de mis hermanos estudian en la Facultad de Educación de la Universidad, y otro hermano y yo estudiamos de noche, aquí en el Colegio de Ciencias. Quiero terminar mi secundaria para poder entrar a la Guardia Civil que me pagaría unos 8 mil soles al mes". Según uno de sus maestros hay ahora unos 1,500 alumnos estudiando de noche en el Colegio, una cuarta parte más que el año pasado y el doble que en 1972. "La matrícula aumentaría aún más rápido si contáramos con la

Foreign Countries Series P-96, N° 4, 1971, p. 24. La tasa de matrícula para el departamento del Cuzco en el mismo periodo fue de 14.6%, la más alta de la sierra. 10. Además del *Inventario*, op. cit., las principales fuentes de estadísticas sobre matrícula de estos informes son los anuarios 1967 y 1973 del Ministerio de Educación, así como el *Boletín Estadístico* N° 3 (1972) de la Quinta Región del Ministerio de Educación, que comprende los departamentos de Cuzco, Apurímac y Madre de Dios. Asimismo el *Anuario Estadístico* del gobierno peruano en los años 1942, 1954, 1960, 1961, 1964 y 1969. Los datos sobre la matrícula universitaria se basan principalmente en: CONUP, *Población matriculada según universidades, ramas y especialidades de estudio y sexo*, Lima, 1970.

infraestructura necesaria. Todos estos jóvenes creen que la educación es el único medio para progresar, aunque unas tres cuartas partes de ellos se retiran antes de acabar".

Recientemente visité una escuela primaria nocturna en la avenida Túpac Amaru, en el pueblo joven de Collique, en las afueras de Lima. Allí varios cientos de adultos estudiaban a la luz de lámparas de kerosene en las deprimentes aulas de la escuela Fe y Alegría, que funcionaba de manera casi continua, de 8 a.m. a 10 p.m., en diversos turnos. Entre los que estudiaban ahí estaba Víctor Mamani Cutunta, un exsiervo de hacienda del distrito de San Jerónimo, Cuzco, de 20 años de edad. En el curso de una discusión de clase grabada, sobre por qué los habitantes de la barriada hacían tales sacrificios para estudiar de noche, Mamani explicó en su lenguaje suave y entrecortado: "Vengo aquí para aprender a leer un poco más y defender mis derechos y no ser engañado año tras año. Porque si uno sale a buscar trabajo el jefe pregunta cuánta educación tiene uno y si sabe leer. Pide papeles, documentos y si uno no tiene estas cosas lo trata a uno como basura, diciendo este cholo no sabe ni siquiera leer. Por eso todos tenemos que saber leer para defender nuestros derechos. Porque si no nos engañan y nos explotan como lo hicieron en el Cuzco, donde el hacendado era dueño de todo y hacía y deshacía las vidas de 300 ó 400 personas. El hacendado los trataba como esclavos y no quería que estudiaran, porque si estudiaban también despertaban y desaparecían de su hacienda. Mis padres todavía están ahí en la hacienda, porque nunca aprendieron una sola letra y sólo hablan en quechua. La mayoría de la gente ahí trabajaba para el hacendado, de manera tal que una persona podía vivir del trabajo de los que estaban bajo él. Aquí en Lima, uno puede ir al colegio y aprender lo que el maestro tiene que enseñar. Poco a poco uno empieza a comprender. Después uno puede ir a cualquier ciudad o pueblo para buscar trabajo, porque uno conoce sus derechos y cómo defenderlos. Hasta que mi hermano me trajo a Lima, hace dos años, yo nunca había estado en la escuela y no sabía leer. El hacendado nos había llevado a una plantación que tenía en Madre de Dios, donde llovía mucho y nosotros cultivábamos arroz y yuca. Los hacendados de Cuzco a menudo tenían plantaciones en la selva. Como no habían caminos a Madre de Dios, el hacendado llevaba a sus peones en avión. Mi hermano tuvo que luchar duro para sacarme de ahí".

II

El desperdicio y la desesperación de la expansión educacional peruana ha provocado a lo largo de los años juicios amargos y angustiados. En su mensaje al Congreso de 1897, cuando sólo 1 de cada 40 peruanos tenía acceso a la educación pública, el Presidente Nicolás de Piérola sombríamente señaló: "La instrucción primaria es deficiente, mal hecha y enteramente desproporcionada con el grueso gasto que ella impone"¹¹. «Siete décadas más tarde después de que las matrículas en los colegios nacionales se han multiplicado por 40, en una de las grandes expansiones educacionales de los tiempos modernos, colocando a uno de cada cuatro peruanos dentro de alguna forma de aula por el Gobierno, la Comisión de Reforma de la Educación fue igualmente cáustica en un informe de 1970 que llegó a convertirse en un *best-seller* de las librerías limeñas.

*"Un sistema en el cual en 1967 se gastó 7618.4 millones de soles, elevada suma que representó el 4.8% de nuestro PNB — uno de los más altos porcentajes de América Latina — y que únicamente logró graduar al término de la Secundaria a 12 alumnos que comienzan su escolaridad en Transición, está revelando en este solo dato, fallas y distorsiones tan profundas que resulta imperioso detenerse a examinarlas. (...) los enormes egresos en este ramo no adoptan el carácter de inversión reproductiva, sino de gasto que se pierde en gran parte y que solo débilmente contribuye al propósito perseguido"*¹².

➤ Mientras que la expansión de la población escolar ha sido más dramática a partir de 1957, a menudo se olvida que la población escolar ha venido creciendo a lo largo del siglo en una progresión geométrica general de 5.4% al año, casi el triple del crecimiento global de la población¹³. (El apéndice II examina las dificultades de mantener o expandir los actuales índices de matrícula si la población

11. Citado en: Jorge Basadre, *Historia de la República del Perú* (sexta edición), Lima, Editorial Universitaria, 1968, Vol. XV, p. 8.

12. Ministerio de Educación, *Reforma de la Educación Peruana: Informe General*, Lima, 1970, pp. 15-16. De aquí en adelante nos referiremos a este texto como *Informe*.

13. Estas tasas de crecimiento se basan en matrículas de 87,000 en 1904 y 3'265,000 en 1973, para todas las escuelas primarias, secundarias y universidades. Durante el mismo periodo la población creció a más o menos un 1.9% anual, de unos 3.5 millones en 1900 a 13.5 millones en 1972.

continúa multiplicándose como en los 60). Mientras tanto la partida de educación del presupuesto nacional peruano se elevó de 2.9% en 1900 a 30% en 1966¹⁴. La Comisión de Reforma de la Educación — compuesta por educadores de dentro y fuera del sistema de educación pública — señaló que durante la década 1958 - 1968 el número de los alumnos de primaria casi se duplicó, mientras que el de los alumnos secundarios y universitarios llegó a ser de más del triple que antes. Mientras tanto, el índice de deserción escolar bajó de 95% en los años 50 a 87% en 1967, y al 75% en 1973, lo cual condujo a la Comisión a señalar que los logros en mantener a los alumnos en escuelas primarias han "provocado una explosión ascendente de las matrículas en escuelas secundarias y universidades". Sin embargo, el índice de deserción permanecía tan elevado que la Comisión preguntó: *"¿Qué clase de sistema educativo tenemos que cada año arroja de las escuelas como desperdicio a más de un tercio de millón de alumnos?"*

Para responder a tales preguntas debemos remontarnos por lo menos a los inicios del periodo republicano. Como otras constituciones latinoamericanas, la peruana de 1823 fue una declaración de lejanas intenciones, tanto como una legislación específica, sobre todo en aquella parte de su texto que describe a la educación como una necesidad común a ser satisfecha por la República a través del establecimiento de universidades en toda capital de departamento, y escuelas primarias hasta en los más remotos caseríos. Como en tiempos coloniales la educación estaba concentrada casi totalmente en manos de la Iglesia, un decreto supremo de 1823 ordenó a todos los conventos y monasterios establecer escuelas primarias gratuitas bajo la supervisión de los obispos, que en general prefirieron ignorar el decreto. El 14 de abril de 1825 el libertador Simón Bolívar, que fue dictador en los primeros años de la República, escribió sobre el "completo abandono en que se halla la educación pública en todos los pueblos del Perú. En ninguna hay escuelas ni de primeras letras y los niños y los jóvenes crecen en la más absoluta ignorancia"¹⁵. En 1847 el Presidente Ramón Castilla, uno de los ejecutivos más hábiles de la historia peruana, informó al

14. Para una reveladora serie estadística, véase: Shane J. Hunt, *Distribution, Growth and Government Economic Behavior in Perú*, Woodrow Wilson School, Princeton University, Development Research Project: Discussion Paper N° 7 (mimeografiado), 1969, p. 31.

15. Basadre, I, 238.

Congreso que "la instrucción pública ha recibido toda la prioridad que permiten la deficiencia de nuestros recursos y nuestra convicción sobre sus ventajas y beneficios. Las escuelas primarias han sido multiplicadas lo más posible, se ha supervisado lo más estrechamente posible a los maestros que conducen las escuelas a las que ahora asisten alumnos de todas las clases sociales". Castilla continuó diciendo que, a pesar de la falta de fondos, "me es satisfactorio decir que frecuentan las escuelas de la República 29,942 alumnos, número que eleva en mucho la proporción de la enseñanza primaria del Estado respecto de la de otros de la América del Sur"¹⁶.

Durante el resto del siglo XIX la población escolar primaria aumentó 1.8% al año, casi al doble de la velocidad del aumento demográfico general, llegando a alcanzar la cifra de 85,000 para 1904, mientras que la población creció de 2 millones en 1850 a unos 3.5 millones en 1900¹⁷. De ahí en adelante las matrículas comenzaron a elevarse a partir de la administración del presidente Pardo (1904-1908), cuando dos mil escuelas primarias fueron construidas en 4 años y el número de educandos pasó de 85 mil a 156 mil¹⁸. Durante esos años de súbita expansión educacional, el Perú estaba gobernado por una oligarquía civil orientada hacia las exportaciones, cuyos objetivos fueron analizados hacia 1928 por el profeta del marxismo peruano, José Carlos Mariátegui:

"El periodo de reorganización económica del país sobre bases civilistas, inaugurado en 1895 por el gobierno de Piérola, trajo un periodo de revisión del régimen y métodos de la enseñanza. Recomendaba el trabajo de formación de una economía capitalista interrumpido por la guerra del 79 y sus consecuencias y, por tanto, se planteaba el problema de adaptar gradualmente la instrucción pública a las necesidades de esta economía en desenvolvimiento. El Estado, que en sus tiempos de miseria o falencia abandonó obligadamente la enseñanza primaria a los municipios, reasumió este servicio. Con la Fundación de la Escuela Normal de Preceptores se preparó el cimiento de la

escuela primaria pública o, mejor, popular (...) Este periodo se caracteriza en la historia de la instrucción pública por su progresivo orientamiento hacia el modelo anglo-sajón. La reforma de la segunda enseñanza en 1902 fue el primer paso en tal sentido. Pero, limitada a un solo plano de la enseñanza, constituyó un paso falso. El régimen civilista reestablecido por Piérola no supo ni pudo dar una dirección segura a su política educacional. Sus intelectuales, educados en un gárrulo e hinchado verbalismo o en un erudicionismo linfático y académico, no tenían sino una mediocre habilidad de tinterillos"¹⁹.

Una generación más tarde, Jorge Basadre, dos veces Ministro de Educación y principal historiador del Perú, desarrolló el siguiente punto de vista:

"En el Perú, como en casi todos los demás países de América Latina, la orientación fue, en las primeras décadas del presente siglo, la de tener una escuela primaria de proporciones limitadas, una educación secundaria dividida entre los colegios nacionales cuyo número fue muy reducido y a los que iban ciertos sectores de las clases medias mientras la mayor parte de la población estudiantil acudía a colegios particulares que tendían a la proliferación y en su mayoría eran costosos o medianamente caros. Todo el sistema era de élite (...) El país vivía regido por la aristocracia de la costa cuya fortuna se basaba, sobre todo, en la agricultura de exportación y, en el interior, por los propietarios de tierras y ganados de la sierra. Las características agrario-mercantiles de la sociedad peruana la llevaron a conservar los viejos moldes de la educación con la escuela primaria gratuita pero poco accesible a las masas rurales y con un espíritu marcadamente de clase media; la secundaria poco numerosa, antesala de los estudios superiores; y estos orientados, sobre todo, en un sentido burocrático y a las profesiones liberales sin preocupación por el fomento industrial y el desarrollo económico"²⁰.

Tal sistema estaba basado en un crecimiento temprano que fue lento y doloroso. La Escuela Normal de Lima, cuya creación se

16. *Ibid.*, III, 248.

17. Véase: CEPD (Centro de Estudios de Población y Desarrollo), *Informe Demográfico del Perú*, Lima, 1972, p. 57.

18. Frederick B. Pike, *The Modern History of Perú*, New York, Praeger, 1967, p. 192.

19. Mariátegui, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, La Habana, Casa de las Américas, 1963, p. 98. Este libro clásico ha tenido varias ediciones, incluida una versión en inglés recientemente publicada por University of Texas Press.

20. Basadre, XV, 98.

decretó en 1822, no comenzó a funcionar hasta 1859, y sólo duró 10 años, durante los cuales tuvo 8 directores y sólo alcanzó a graduar 2 maestros. El decreto ministerial que clausuraba la Escuela hablaba de "vicios de organización arraigados y que hoy mismo se sostienen con pretensiones excesivas que es difícil si no imposible combatir con buen éxito"²¹. Al mismo tiempo la educación estaba financiada por un delirante tejido de impuestos especiales, muchos de ellos nunca recaudados, de la tierra, de los ingresos, de las cosechas, y de las ventas, y se discutía poco sobre el contenido y el propósito de la educación. Tuvimos una especie de descanso de la fatigosa tarea de aprender a leer las lecciones de cuadros murales con los que se nos enseñaba los diferentes rasgos geográficos y las principales unidades del sistema métrico", recordaba José Antonio Encinas, uno de los más importantes filósofos de la educación en el Perú, al hablar de sus días escolares en Puno, después de la Guerra del Pacífico. "Todo lo que hacíamos era repetir las palabras del maestro. No teníamos idea alguna acerca del valor, el significado, la utilidad de esas figuras. La más monótona de nuestras actividades del aula era la memorización de las tablas de sumar, sustraer, multiplicar y dividir. En una cantaleta repetíamos de memoria las cuatro tablas sin ninguna aplicación práctica"²². Tras volverse maestro en su Puno nativo, Encinas observó que el gobierno de Lima: "obedecía a las recomendaciones de los caciques provinciales y enviaba como inspectores de educación a personas de dudosos antecedentes y absoluta carencia de conocimientos pedagógicos: abogados sin clientela, ex-subprefectos y jefes de policía, guardaespaldas de políticos. Todos estos desechos sociales servían al Partido Civilista en la trascendental misión de transformar la educación pública"²³. Durante un intenso debate parlamentario en 1917 acerca de la contratación de más inspectores de escuela, un diputado dijo: "un Ministro de Instrucción Pública en el Perú es un verdadero Prometeo encadenado en una cumbre; juguete de las cadenas y de los principios de la política, porque nosotros, los representantes, nos hemos acostumbrado a considerar a todos los funcionarios y empleados del ramo de la Instrucción en nuestras provincias como dependientes de nuestro arbitrio y nuestra

21. Basadre, VI, 255.

22. Encinas, op. cit., Vol. I, p. 100.

23. Ibid., p. 47.

voluntad". En el mismo debate, otro diputado añadió: "La intervención de los políticos anteriormente ha llegado hasta el punto que ha habido unos que han hecho nombrar inspectores de instrucción a los mayordomos de sus chacras y que aquí han cobrado el sueldo como apoderados de esos mayordomos"²⁴.

El agitado y explosivo crecimiento de la escolaridad en este siglo curiosamente coincide con los periodos de gobierno civil. Las décadas en que se incrementaron agudamente las matrículas — los 20, los 40 y los 60 — han sido también periodos de expansión económica bajo presidentes civiles, mientras que los golpes militares de 1930, 1948 y 1968 llegaron durante crisis económicas que determinaron tanto un retraimiento fiscal como una disminución de la tasa de matrícula. Asimismo, los gobernantes militares han sido mucho menos hábiles que los políticos civiles para enfrentar subproductos de la expansión educacional, tales como los alzamientos estudiantiles y el creciente volumen y beligerancia de las organizaciones magisteriales. Sin embargo, bajo gobierno civil o militar el alza radical del número de matrículas escolares ha sido considerada como parte de una redistribución tanto de la riqueza como de los derechos políticos que están alcanzando las más remotas áreas de una nación profundamente dividida por barreras geográficas, raciales y culturales.] - o x t e n t e

Según el profesor Shane Hunt, de la Universidad de Princeton, importante analista e historiador de la economía peruana:

"... una ojeada al desarrollo de la composición del gasto peruano, muestra que la creciente porción del Producto Nacional Bruto que corresponde al gobierno ha estado, en efecto, asociada con un creciente impacto redistributivo, a través de la creciente importancia de los gastos educacionales y de salud. Nótese que esta expansión educacional no es meramente el reflejo de una tendencia al alza de los gastos, común a todos los países pobres. Aunque la expansión educacional ha ocurrido en otros lugares, la peruana fue extraordinaria, tanto así que hacia 1963, el país estaba dedicando a la educación un porcentaje de su PNB mayor que el de cualquier otro país latinoamericano. Es aquí en la educación, donde con mayor claridad percibimos las presiones sobre el presupuesto gubernamental ejercidas por grupos recién

24. Basadre, XV, 61.

llegados a la arena política que reclaman más rendimiento político y económico. Trátese de grupos de residentes de la provincia o de personas recién migradas a Lima, quizá su primera y más fuerte exigencia es la educación de sus hijos. Sin embargo la educación es una exigencia derivada; la demanda principal es de superación ocupacional y es así que (la expansión educacional bajo Belaúnde tuvo como propósito la expansión del empleo y el ingreso de maestros prospectivos, tanto como la expansión de las oportunidades educativas para los niños)²⁵.

Entre 1960 y 1968, el número de universidades en el Perú se elevó de 7 a 33 y los estudiantes matriculados en programas universitarios de entrenamiento magisterial se quintuplicaron, de 6,381 a 31,953²⁶. La matrícula en las escuelas normales se multiplicó por 17, de 1,017 en 1956 a 17,590 en 1967; y el número de escuelas normales, públicas y privadas, se elevó de 14 a 111 durante el mismo periodo. Un joven catedrático de educación en la Universidad de Huamanga, cuyo arresto junto con otros 37 "extremistas" en la batalla por la gratuidad de la enseñanza secundaria desencadenó los sangrientos alzamientos de Huanta y Ayacucho en junio de 1969, me dijo: [En el Perú de hoy un título profesional se ha convertido en lo que durante la Colonia era un título nobiliario. En el pasado una familia pobre realizaba increíbles sacrificios para que sus hijos devinieran sacerdotes u oficiales del ejército, para así alcanzar algún status económico y social. Ahora los hijos y las hijas de los mismos tipos de familias abultan las matrículas de las universidades, con los más pobres y menos calificados de entre ellos ingresando a los programas de capacitación magisterial. Pero hay tantos graduados de educación en estos días, que muchos de ellos ni pueden conseguir trabajo como maestros, y cuando lo consiguen suele ser en el tipo de área rural pobre de la que habían tratado de escapar". En palabras de un reciente estudio del Ministerio de Educación:

"Las escuelas normales y las universidades están preparando futuros maestros sin tomar en cuenta nuestras necesidades educacionales. Aunque sólo tenemos 600 mil alumnos en la secundaria y 3 millones en la primaria, las universidades han preparado 24 programas para

25. Hunt, op. cit., p. 25.

26. CONUP, Población matriculada según universidades, ramas y especialidades de estudio y sexo, Boletín Estadístico N° 4, Lima, 1970, p. 10.

maestros secundarios y sólo 9 para la instrucción primaria, con 23 mil estudiantes siendo entrenados para la secundaria y sólo 2,700 para la primaria, totalmente de espaldas a la realidad nacional. El resultado de esta acción demencial de las escuelas normales y universidades ha sido lanzar al mercado de trabajo a miles de jóvenes que no encuentran ocupación. Los programas de capacitación de maestros secundarios gradúan a unos 5,200 alumnos al año para satisfacer una demanda que es de unos 1,000 nuevos maestros secundarios al año. En las escuelas primarias se produce la situación inversa: una relativa escasez de maestros, no tanto por una falta de graduados sino por su negativa a trabajar en las áreas donde son más necesitados, lo cual obliga al Ministerio a nombrar maestros primarios sin título o estudio profesional. El currículum se caracteriza por un exceso de temas individuales que deben ser memorizados mecánicamente. El resultado es una deficiente preparación de los maestros, no sólo en lo concerniente al tema, sino también a la metodología"²⁷.

La enorme expansión educacional de los últimos años no ha logrado cambiar la imagen del maestro y la escuela rural. En 1953, un lujoso proyecto financiado por la Universidad de Cornell en el campo de la Antropología Aplicada construyó en la Hacienda Vicos, en el Callejón de Huaylas, una enorme escuela con seis aulas, una biblioteca y oficinas. Al año siguiente se terminó un edificio aún más grande que contenía un auditorio, una cocina, un comedor y talleres de carpintería y metal-mecánica, lo cual dio a los pobladores de Vicos — que pocos años antes habían sido siervos de la hacienda — "facilidades de educación primaria superiores a la de los pueblos hispanófonos del área"²⁸. En un libro que analiza la experiencia educacional en Vicos durante toda la siguiente década, el antropólogo pe-

27. Comisión de estudio de la situación del magisterio: informe general, Lima, 1972, p. 10 (mimeografiado).

28. De: Richard W. Patch, An Hacienda Becomes a Community (RWP-2-57), American Universities Field Staff Report, West Coast South America Series, Vol. IV, N° 11, 1957, p. 8. Para otros informes sobre el progreso del proyecto véase: Life in a Peruvian Indian Community (RWP-1-62), West Coast South America Series, Vol. IX, N° 1, 1962, y Vicos and the Peace Corps (RWP-1-64), West Coast South America Series, Vol. XI, N° 2, 1964. Para un informe del director del proyecto, véase: Allan R. Holmberg, "Changing Community Attitudes and Values in Perú: a Case Study in Guided Change", en Social Change in Latin America Today, New York, Vintage Books, 1960, pp. 63-108.

ruano Mario C. Vásquez, uno de los iniciadores del proyecto, informó que entre 1952 y 1959 la escuela de Vicos funcionó más durante el año escolar de 1959, cuando estuvo abierta por 151 días, aunque la asistencia promedio de los 9 maestros de la escuela fue de sólo 114 días, es decir 12.5 días al mes. "En la medida que el ausentismo de los maestros alienta el ausentismo y la deserción de los alumnos, basta decir que los mejores maestros acuden de lunes a viernes, mientras que aquellos llamados 'turistas' sólo acuden dos o tres días a la semana o únicamente en las mañanas (...). En muchos casos los informes de asistencia a clases de los alumnos en cada escuela son adulterados de acuerdo a los intereses del maestro"²⁹. "La rutina de los maestros es: llegada a Vicos los lunes entre las 7 y las 10 de la mañana, unos en bicicleta y otros a pie, desde el cercano pueblo de Macará, donde los deposita el ómnibus. Llegan con la idea de permanecer en Vicos hasta las 3 de la tarde del viernes pero la mayoría de ellos vuelve a sus casas dos o tres veces a la semana, generalmente después del mediodía. Esta situación nunca pudo ser controlada por el Director de la escuela, porque él hace lo mismo. Quienes permanecen en Vicos deben preparar su propia comida. Sólo un maestro permanece ahí con su familia"³⁰. Durante una típica jornada escolar que va de 9 de la mañana a 5 de la tarde sólo cuatro horas son de estudio en el aula y el resto se va en actividades de recreación en el patio y formaciones militares. (La relación pormenorizada por Vásquez de una jornada escolar en Vicos aparece en el Apéndice I).

A pesar de tales deficiencias, la tajada de la educación en el PNB peruano se duplicó entre 1960 y 1966, con los salarios del magisterio absorbiendo el 95% del presupuesto de educación. Este dramático reentrumbamiento del excedente económico peruano al sistema escolar reflejó el creciente poder político de los maestros en una democracia electoral de bases estrechas (sólo los alfabetizados pueden votar), al extremo de que "expandir las partidas de educación fue más una respuesta a las exigencias de los maestros que a las de las familias de los escolares"³¹. Según Hunt:

29. De: Mario C. Vásquez, *Educación Rural en el Callejón de Huaylas: Vicos*, Lima, Estudios Andinos, 1965, p. 43.

30. *Ibid.*, p. 61.

31. Hunt, *op. cit.*, p. 29.

"La mayor parte de este incremento se originó en la ya famosa ley 15215, que decretó un alza de 100% en los salarios de todos los maestros, alza que se haría efectiva en cuatro aumentos anuales de 25% cada uno, en la gran expansión de la infraestructura del entrenamiento de maestros, y la garantía de un empleo gubernamental para todo nuevo graduando. Esta extraordinaria ley casi no concitó oposición al ser presentada al Congreso en 1964, sobre todo porque a todos los partidos políticos les interesaba conservar su imagen ante tan grande e influyente grupo de votantes, a pesar del hecho de que el planeamiento fiscal necesario para implementar la ley fue, por decir lo menos, inadecuado. En dos años este compromiso fiscal, entre otros, provocó una crisis económica de la que el Perú no ha acabado de recobrase. Los últimos dos de los 4 aumentos del 25% fueron cancelados, como lo fue el compromiso de contratar a todos los graduandos magisteriales. Ya, para 1968, el gobierno necesitaba menos de 2 mil nuevos maestros, pero estos se estaban graduando a un ritmo de 9 mil. Es obvio que en décadas anteriores, especialmente antes de la segunda guerra mundial, nunca fue necesario asumir semejante compromiso fiscal para ganarse el apoyo de los maestros del sector público"³².

Con las enormes y cada vez más militantes organizaciones magisteriales, bajo el control del partido de oposición APRA, cuando se dio la ley 15215 el régimen de Belaúnde hábilmente maniobró para dividir el movimiento magisterial en sindicatos antiapristas y propapristas, logrando reducir así el impacto político de la cancelación de los dos aumentos anuales del 25% programados para 1967 y 1968. Según un dirigente sindical aprista, "el comando educativo de Acción Popular (...) ya había dado órdenes de que se destruyera nuestro sindicato, formando sindicatos paralelos en todas las provincias del Perú" con la ayuda de los funcionarios del Ministerio de Educación³³. Los maestros no tuvieron éxito en la huelga que realizaron en los meses de abril y mayo de 1967 con el fin de recobrar sus aumentos. Sin embargo, el lastre fiscal y las presiones inflacionarias generados por

32. *Ibid.*, p. 30.

33. Cristóbal D. Bustos Chávez, *Experiencias sindicales y pedagógicas del magisterio peruano*, Lima, 1969, p. 199. Esta es la mejor fuente consultable sobre el movimiento sindical magisterial hasta 1968.

los aumentos ya concedidos, se combinaron con una creciente deuda pública y un déficit en la balanza comercial que obligó, más tarde, a una devaluación del 40% del sol peruano. Mientras tanto, con el poder parlamentario de interpelar Ministros a la orden del día, el Ministerio de Educación se había convertido en un campo de batalla político tal, que el tambaleante régimen de Belaúnde llegó a tener 8 Ministros de Educación antes de ser desalojado por un golpe militar en octubre de 1968.

III

La expansión educativa y las batallas políticas que ella generó fueron parte profunda de extraordinarias transformaciones en la sociedad peruana, que alcanzaron su clímax en la década del 60. Una ola de rebeliones campesinas e invasiones de tierras en la sierra sur y central, que comenzaron en 1957-58 con los levantamientos de Lauramarca y el Valle de La Convención en el departamento del Cuzco³⁴, así como una serie de fallidos movimientos guerrilleros castristas a mediados del 60, aceleraron las principales iniciativas de la Reforma Agraria en 1964 y 1969³⁵. En el curso de estos levantamientos y reformas, la tradicional servidumbre indígena fue abolida en los Andes por ley. Sin embargo, la intensificación de la actividad política en el campo generó extenuantes controversias y divisiones en la izquierda, comenzando con la escisión del Partido Comunista Peruano en 1965 en una facción maoísta y otra moscovita. Los maoís-

34. Para un informe de primera mano sobre estos levantamientos en la región del Cuzco, véase mi "Carta de Perú", en *Commentary*, junio de 1964. Una versión ampliada en castellano del mismo ensayo, titulada "Las semillas de la revolución" apareció en la revista *Política*, N° 37, Caracas, enero de 1965.

35. Durante 1965-66 pasé unos cinco meses en la sierra y la selva cubriendo la reforma agraria peruana y los movimientos guerrilleros de mediados de los años 60. Véase mi texto "A Red Insurgency Joins Latin America", *The Wall Street Journal* (página editorial), 8 de noviembre de 1965; "Mao type war in the Andes", *The Observer* (Londres), 16 de enero de 1967; "Revolution without Revolutionaries", *The Nation*, 22 de agosto de 1966; "Perú's Misfired Guerrilla Campaign", *The Reporter*, 26 de enero de 1967; "More Land than Law for Latins", *The Economist*, 4 de junio de 1966; "Elusive Land Reform", *The Wall Street Journal* (página editorial), 18 de agosto de 1966. Para otras relaciones de la insurrección guerrillera véase la bibliografía publicada en: Leon G. Campbell, "The Historiography of the Peruvian Guerrilla Movement, 1960-65", *Latin American Research Review*, primavera de 1973.

tas, mientras se dividían ellos mismos en cuatro diferentes partidos pro-chinos, fueron rápidos en ganar el control de las organizaciones estudiantiles y la maquinaria administrativa de las principales universidades del Perú³⁶. Esto se pudo comprobar especialmente en los programas de capacitación de maestros. Los maoístas también asumieron el control del desilusionado movimiento sindical magisterial en la víspera del golpe de 1968 (cuando los militares congelaron los sueldos de todos los empleados públicos, pero se subieron sus propios sueldos).

(En la década del 60, paralelo a la expansión y radicalización política del sector educativo se dio un proceso de aceleración de la urbanización. Mientras en 1940 35.4% de la población peruana vivía en "áreas urbanas" (2.2 millones de los 6.2 millones) con 14.3% (888,433) en ciudades de más de 20 mil habitantes, esta proporción aumentó notablemente en el censo de 1961, el cual mostró un incremento geométrico anual de 3.7% en el conjunto de la población urbana de 4.7 millones, o sea 47.4% de un total de 9.9 millones (mientras la población en ciudades sobre los 20 mil habitantes se elevó un 4.8% anualmente, cerca de 2.4 millones, o sea 24% del total). Después de 1961, este proceso de concentración urbana se elevó considerablemente. En 1972 la población de los pueblos y ciudades más importantes se había duplicado a más de 5.5 millones, reflejando un incremento anual de 6.7%, mientras la población urbana creció 5.1% al año elevándose a más de 8 millones, o sea cerca del 60% de los 13.5 millones de peruanos censados. Curiosamente la ley 15215 que elevó el sueldo de los maestros y redujo las diferencias salariales entre los profesores de áreas rurales y urbanas, jugó su rol en el asedio a pueblos y ciudades ya que "empeoró la dilatada fuga de los maestros de las áreas rurales".

36. Para un perfil de la maquinaria política en la Universidad de Cuzco, véase mi texto "With Mao in the Mountains", *The Economist*, 29 de enero de 1966. Hasta el momento el movimiento maoísta se ha dividido en las siguientes facciones: Bandera Roja, formada tras la divisa original del PCP en 1965, proclama la lucha armada en el campo; Patria Roja, se escindió de Bandera Roja en 1972 y tiene bases sobre todo universitarias; los Sotomayoristas, otra escisión de Bandera Roja conducida por José Sotomayor, ex-miembro del Comité Central del PCP y de Bandera Roja; Vanguardia Revolucionaria (VR), formada en París en 1965, que ha tenido dos retoños trotskistas: Liga Comunista y Partido Obrero Marxista Revolucionario, este último conducido por Ricardo Napurí, que actualmente vive en París.

Según Rolland Paulston, miembro de la misión asesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Columbia en el Ministerio de Educación peruano en la década del 60 :

*"Antes de la ley 15215, los maestros rurales de núcleos o escuelas de un solo profesor no eran elegidos para enseñar en las escuelas públicas urbanas. Después de [1964] cuando todos los maestros fueron ubicados en el mismo nivel salarial, los maestros de áreas rurales devinieron candidatos para enseñar en cualquier lugar donde pudieran encontrar trabajo, y la pequeña diferencia salarial por servicio rural previsto por la 15215, probó a menudo ser muy chica para atraer y retener a maestros graduados en las áreas rurales de las mesetas y la selva"*³⁷. La fuga de maestros calificados a las ciudades aumentó en los campesinos el incentivo de seguirlos a las áreas urbanas en busca de ventajas educativas.

Mientras la expansión educativa peruana puede ser vista como costosa e improductiva por muchos "expertos" y forasteros, el progreso por medio de la educación ha sido el foco de mayor esperanza entre la abrumadora mayoría de los peruanos, tanto que cualquier intento de restricción ha probado ser difícil, y políticamente peligroso. Después de que el APRA hegemónica en el Congreso aprobó ley tras ley, a fines de los años 50 y en la década del 60, ordenando la creación de escuelas normales en determinadas ciudades para satisfacer las demandas de electorados específicos, cualquier intento posterior de cerrarlas encontró una fiera resistencia local. "Tantas escuelas normales fueron creadas en ciudades pequeñas por razones políticas, que muchas de ellas carecían de profesores, equipos y de un local propio" me dijo en 1970 el director de una escuela normal de Huanta en el departamento de Ayacucho: "Muchos de los funcionarios fueron nombrados porque eran parientes o amigos de los congresistas y el departamento de Ayacucho tiene ahora 2 mil profesores graduados sin trabajo. En la escuela normal de Huanta hay sólo 134 estudiantes en este momento, pero cuando tratamos de cerrarla hubo enormes presiones al Ministerio a través de memorandos a Lima, mítines locales, discursos y proclamas. El presidente de la Asociación de Padres de Familia, un líder aprista, se rehusó a entregar los muebles y el equipo a los funcionarios

37. De: Rolland G. Paulston, *Society, Schools and Progress in Perú*, New York y Oxford, Pergamon Press, 1971, p. 221.

del Ministerio cuando intentaron cerrar la escuela, que funcionaba en un local alquilado. La escuela normal todavía está funcionando". Según un estudio de las Naciones Unidas, este es un problema educacional común a toda América Latina :

*"Las reformas que parecen amenazar los intereses de un grupo específico de maestros o administradores son resistidas, usualmente, a través de canales políticos. Al mismo tiempo, los esfuerzos para racionalizar la expansión de sistemas educativos son contrarrestados con la continua presión de programas especiales y nuevas instituciones locales, a menudo bien intencionados y deseables en sí mismos, pero no relacionados con las prioridades y que, en la práctica, contribuyen principalmente a la creación de nuevos puestos y a la complicación del aparato administrativo. La actual proliferación de nuevas universidades y escuelas especializadas, en respuestas a iniciativas locales y sectoriales, sin consideración de los objetivos del entrenamiento o el aprovisionamiento de staff calificado, recursos materiales y estudiantes, es una importante faceta del problema"*³⁸.

La ciudad de Huanta provee otro ejemplo de los peligros políticos de las restricciones educativas en el actual "gobierno revolucionario" de generales y coroneles, cuando el nuevo régimen militar, en su ahora famoso Decreto 006 anunció en la víspera del año escolar de 1969, que cualquier estudiante secundario reprobado en uno o más cursos debía pagar anualmente 100 soles. Ya que la mayoría de los estudiantes son reprobados al menos en un curso (con tres cursos reprobados se perdía el año) la nueva ley, en efecto, significó la abolición de la gratuidad de la enseñanza pública secundaria, cuyas filas se habían expandido astronómicamente en 15 años desde 1957 en un porcentaje promedio anual del 14.5%. Ya que muchos estudiantes y sus familias viven precariamente cerca del nivel de subsistencia, la proclamación del Decreto Ley 006 fue seguida por una serie de levantamientos estudiantiles, respaldados por organizaciones de padres de familia y campesinos en la mayoría de las ciudades importantes de la sierra: Tarma, Jauja, Huancayo, Huanta, Ayacucho, Andahuaylas, Abancay y Cuzco. En muchos de estos lugares, la jefatura local o los

38. ECLA (CEPAL-Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas), *Education, Human Resources and Development in Latin America*, New York, 1968, p. 64.

"notables" eran miembros del APRA, partido de oposición que unos meses atrás había sido bloqueado en sus pretensiones presidenciales por el golpe militar; los movimientos estudiantiles y campesinos estaban bajo influencia izquierdista. Los más violentos de estos levantamientos de 1969 ocurrieron en Huanta y Ayacucho, las dos ciudades más importantes del departamento de Ayacucho, una de las regiones más pobres de los Andes donde la expansión de la educación pública había alterado dramáticamente el rostro de la pobreza. V

ii

fuga de la pobreza

La luz de las estrellas iluminaba el pueblo. No hacía resaltar la basura de las calles, sino las portadas gastadas, de piedra blanca, el tejado desteñido de las casas, las yerbas tristes que agonizaban en los bordes extensos de las acequias que corrían por el centro de la calzada durante el verano. Tenía un poco de luz la laja blanca de las aceras; espacios negros separaban las piedras, allí donde habían sido arrancadas. En el gran silencio, las montañas se elevaban mucho; podía verse cómo el agudo filo de las cumbres rozaba con los ríos de estrellas. El canto de los grillos transmitía a fondo esta ligadumbre del cielo y la tierra. La voz del gran río llegaba al pueblo; parecía mover profundamente, con extrema ternura, el grupito de árboles agonizantes que se erguían en la plaza seca y tan grande.

José María Arguedas, Todas las sangres, 1964.

A PESAR de las manifestaciones estudiantiles del día anterior, la noche del 20 de junio de 1969 estaba tranquila como siempre; los focos, de un amarillo anémico, iluminaban apenas la plaza y las calles principales hasta las diez de la noche. Después de esa hora, las calles de barro y casas de adobe nadaban en profundas y mudables sombras durante el resto de la noche, interrumpidas por maldiciones y pleitos de ocasionales grupos de borrachos y por los movimientos susurrantes de los indios de la puna que dormían en los umbrales de las puertas.

Durante toda esa noche y la madrugada del sábado 21 de junio, el subprefecto de la provincia de Huanta, Octavio Cabrera, estuvo jugando a las cartas con el Dr. Lazón, el dentista, y el italiano que manejaba el generador eléctrico del pueblo. El subprefecto Cabrera es un hombre alto, entrando en los sesenta, con una cabeza leonina que sería verdaderamente distinguida si no fuera por sus ojos inyectados y una cara muy arrugada, elocuente de los efectos del alcohol. Empa-

rentado por matrimonio a un ex-Jefe de Estado Mayor del Ejército, ha adquirido conexiones políticas que lo han hecho un veterano de 35 años en las oficinas de gobierno de los pueblitos de la sierra, costa y selva del Perú, en lugares como Huarochirí, Canta, Rioja, Tarapoto, Lucanas, San Miguel, Cangallo y en el mismo Ayacucho. El ya había sido subprefecto de Huanta en los años 60. Su secuestro al día siguiente sería el evento más espectacular en su larga e ilustre carrera.

//El levantamiento de junio de 1969 en las vecinas localidades de Huanta y Ayacucho fue la revuelta popular asociada con la puesta en marcha de la educación pública gratuita más importante en la historia peruana. Al ocurrir unos días antes de la proclamación de una importante ley de Reforma Agraria por el "Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada" que tomó el poder en octubre del 68, los sucesos de Huanta-Ayacucho revelaron al nuevo régimen militar cuán resistentes podían ser los peruanos a decretos y nuevas morfologías políticas impuestas desde arriba. No sólo marcó el tono de las frustrantes relaciones con los campesinos e invasores urbanos — las clases sociales cuya lealtad los militares esperaban ganar decretando importantes reformas sociales — sino mostró además la desesperación con la que se opondrían a cualquier medida que atentase contra el acceso a la educación pública gratuita, el único medio de escape de la pobreza total y dependencia que habían existido en la sierra por siglos. Fue un nuevo decreto del régimen militar, el 006, emitido pocos meses después de la toma del poder en octubre del 68, el que amenazó con colocar a la educación secundaria fuera del alcance de muchos estudiantes pobres al cobrar una pensión de 100 soles mensuales a los que desaprobaban un curso. Porque parecía bloquear este medio de escape de la pobreza, el nuevo decreto provocó una reacción violenta en las clases emergentes que recientemente habían conseguido acceso a la educación secundaria y llevó a una serie de huelgas y levantamientos en los pueblos de la sierra, que culminaron en los sangrientos sucesos de Ayacucho y Huanta en los días 21 y 22 de junio de 1969.

I

El pueblo de Huanta fue alguna vez un tambo en el Camino Real de los Incas, que sigue el curso del Mantaro de Jauja al Cuzco. Un cronista español del siglo dieciséis, Pedro Cieza de León, escribió

que "todos los caminos están llenos de cuevas, donde hombres y bestias se guarecen de la lluvia y nieve. Los nativos de esa región tienen sus asentamientos en las grandes sierras... cuyas cumbres están cubiertas de nieve casi todo el tiempo. Plantan sus cultivos en lugares resguardados, como los valles de las montañas. En muchas de éstas hay grandes vetas de plata"¹. Las cuevas de los alrededores de Huanta se encuentran en una sorprendente zona ecológica en la que "en un radio de 15 millas, el medio montañoso incluye áreas de desierto subtropical, praderas de arbustos, bosques de espinos secos, bosques húmedos de arbustos y tundra sub-ártica". La sequedad de la región ha permitido la conservación en sus cuevas de testimonios de vida humana de hasta 22,000 años, los más antiguos del Nuevo Mundo, cronicando "el progreso del hombre de cazador a agricultor incipiente y a agricultor pueblerino, hasta finalmente el rol de súbdito de un reino imperial"². El "complejo de Huanta", de raspadores, navajas y puntas de proyectiles se remonta 10,000 años, hasta el último glaciar de los Andes.

Mientras que no hay testimonios escritos dejados por los imperios prealfabéticos Huari e Inca, y sólo indicaciones inexactas han sido proporcionadas por funcionarios de la corona española, toda la evidencia apunta a un estancamiento demográfico no definido desde 1791, cuando la *Guía Política, Eclesiástica y Militar del Perú* (1793) afirma que la población de la provincia (*partido*) de Huanta era de 27,330 habitantes³. A pesar de que el nombre de la provincia y el pueblo de Huanta es la palabra quechua para sífilis, la sequedad de la tierra y su inhospitalidad a la agricultura son razones suficientes para que el aumento en la tasa de población de la provincia durante los siguientes siglos haya sido sólo de un 0.5 por ciento anual: de 27,330 en 1791 a 33,165 en 1862, y de 50,983 en 1940 a 67,590 en 1972.

Mientras que el marcado descenso en la tasa de mortalidad en décadas recientes ha llevado a un aumento de más del 3% anual en la población, en áreas montañosas atrasadas como Huanta este lento

1. De: Pedro Cieza de León, *El señorío de los Incas*.

2. Para una relación de las investigaciones del proyecto arqueológico-botánico de Ayacucho basado en trabajo de campo de los años 1969-70, véase: Richard S. MacNeish, "Early man in the Andes", *Scientific American*, abril de 1971, p. 37.

3. CEPD (Centro de Estudios de Población y Desarrollo), *Informe Demográfico del Perú: 1970*, Lima, 1972, p. 20. Mis datos de 1972 han sido tomados de los resultados provisionales del censo de 1972.

fecto a decir que no pagarían impuestos sobre un artículo de primera necesidad. Solicitaron además la circulación de moneda boliviana en la región. Los indios se rebelaron el 27 de setiembre con 2,000 hombres contra 25 y mataron al subprefecto". El jefe de la fuerza expedicionaria escribió después: "Esta valerosa gente peleó de cerro en cerro sin rendirse. Opino sinceramente que si no hubiéramos tenido nuestros rifles modernos, ellos nos hubieran dado una amarga lección. . . Las mujeres son tan feroces como sus maridos y los alientan con gritos y aplausos"¹¹.

Al escribir, unos años más tarde, Manuel González Prada, líder del movimiento indigenista de los intelectuales peruanos que estaban entre los principales ideólogos de reforma social en el siglo veinte, preguntó: "¿Sufren menos los indios bajo la república que durante la dominación española? Si ya ni los corregimientos ni las encomiendas existen, continúa aún el trabajo forzado y el reclutamiento. . . Los mantenemos en la ignorancia y servidumbre, los envilecemos en las barracas del ejército; los estupidizamos con el alcohol; los lanzamos a desastrosas guerras civiles y, de tiempo en tiempo, los asesinamos en cacerías humanas como las de Amantani, Ilave y Huanta"¹².

Fue en un medio de atraso y pobreza que el crecimiento violento de la educación pública ha ocurrido en años recientes. De acuerdo al censo de 1940, sólo el 16% de la población en edad escolar del departamento de Ayacucho había estado en un aula, comparado al 31% de todos los peruanos entre los 6 - 14 años. La proporción de jóvenes de 15 años o mayores que habían ido al colegio (14.2%) fue sólo un tercio de la cifra nacional (43%). Desde 1940 el enroalamiento en primaria en Ayacucho se ha triplicado, mientras se ha quintuplicado en el resto del Perú. A pesar de esto, los aumentos más espectaculares de la década de 1958-68 ocurrieron justo en estas provincias olvidadas de la sierra, alcanzando su clímax en el periodo de 1961-66, cuando el número de alumnos en primaria del departamento de Ayacucho creció un 13.6% anual comparado con el 5.3% de todo el Perú¹³.

11. *Ibid.*, X, 182-3.

12. De: Manuel González Prada, *Horas de lucha*, Lima, Ediciones PEISA, 1969, p. 228. La cita es del ensayo "Nuestros indios" (1904).

13 Véase: Martha Bargar y Peter Gardiner, *Population of Peru: Estimates and Projections 1962-2002*, Washington, U.S. Census Bureau Demographic Reports for Foreign Countries Series P-96, No 4, 1971, p. 24.

El impacto social y político de este crecimiento se ve fácilmente en la ciudad de Ayacucho que ha cambiado de una soñolienta y aislada capital departamental (población de 16,642 en 1940 y 24,936 en 1961) a uno de los principales centros educacionales de los Andes. El crecimiento repentino de Ayacucho en los años 1960 se debe casi en su totalidad a la unión de gente y fondos gubernamentales en las nuevas instituciones educacionales que han proliferado durante la pasada década. La universidad de Huamanga fue reabierta en 1956, después de haber estado cerrada por casi 70 años, aumentando su capacidad de 551 alumnos en 1963 a casi 4,000 en 1973, mientras una Universidad Católica privada abierta en 1968 atrajo a sólo 1,230 estudiantes para 1973. Sólo dos colegios nacionales funcionaban en la ciudad en 1940; ya había 13 de ellos y cinco otros de educación de nivel superior a la primaria en el tiempo de las revueltas contra el Decreto 006 en 1969. Como resultado de esta repentina expansión educacional se estimó que los estudiantes de secundaria y universitarios representaban más de la cuarta parte de la población (43,304) ayacuchana en 1972. Muchos de ellos llegaron a la ciudad desde pueblos y comunidades remotas y se instalaron en chozas de esteras en los cerros, como las de San Juan Bautista y Carmen Alto que aumentaron su población en 250% entre 1961 y 1972. El censo 1970 de Pueblos Jóvenes¹⁴ de las principales ciudades del Perú mostró que el 38% de la población de Ayacucho vivía en estas barriadas con una concentración significativamente más alta de habitantes debajo de los 25 años que en el resto del Perú, una proporción igualmente alta de hispanohablantes (86%) y personas de 15 o más años con educación secundaria (30%)¹⁵. De acuerdo a uno de los cabeçillas de la

14. Se trata del eufemismo oficial para las barriadas o asentamientos urbanos marginales. La definición censal de los Pueblos Jóvenes es: "asentamientos urbanos que se originan por migración y/o crecimiento inorgánico de ciudades con poblaciones de 10,000 o más, y que se caracterizan por estar ubicados en o alrededor de tierras privadas o estatales, y por carecer de servicios básicos como agua, desagüe, energía eléctrica, calles, veredas, mercados, escuelas y postas sanitarias". De: Oficina Nacional de Censos y Estadísticas, *Censo de Pueblos Jóvenes 1970: Asistencia escolar y nivel de educación*, Vol. II (1973), p. III.

15. En los asentamientos urbanos marginales ayacuchanos el 46.4% de la población tenía menos de 15 años y el 20.7% estaba entre los 15 y los 24; compárese esto con los respectivos porcentajes de 44.1 y 19.1 que corresponde a todo el Perú. Véase: Oficina Nacional de Censos y Estadísticas, *Los Pueblos Jóvenes en el Perú*, Vol. I (1972), p. 81 Para los estimados de la estructura por edades de la población general en 1970 véase: Bargar y Gardiner, *op. cit.*, p. 76.

revuelta estudiantil de 1969, "muchos de los estudiantes del campo traen su propia comida, principalmente papas y choclo de sus casas. Viven juntos en cuartos pequeños de alquiler de 50 a 100 soles mensuales, cocinando su comida, estudiando a luz de velas o lámparas de kerosene y durmiendo sobre pieles de ovejas extendidas en el suelo. Estudian más y tienen mejores notas que los de la ciudad porque no tienen plata para el cine o el billar".

En la provincia de Huanta el número de estudiantes de primaria se duplicó entre 1956 y 1970 mientras que se triplicó en todo el Perú. A pesar de esto, el desarrollo más saltante de este periodo ha sido la cuadruplicación del número de estudiantes de secundaria y su concentración en Huanta, siendo esto la causa de la mitad del aumento de población entre los Censos de 1961 y 1972. Mientras que en 1956 había sólo 317 estudiantes de secundaria en el pueblo que iban a la Gran Unidad Escolar Gonzales Vigil para hombres y a un colegio de monjas para mujeres, para 1970 había 1,350, además de 4 nuevas instituciones de nivel superior a la primaria; un colegio de educación secundaria nocturno, un colegio industrial, ambos mixtos, y la escuela normal fundada en 1963.

Los inconvenientes para estos jóvenes de educación secundaria eran enormes ya que, como se dijo en la ECLA, "la escuela primaria no garantiza o es poco capaz de garantizar un escape del trabajo manual. Sólo unos cuantos tienen acceso a la universidad y, en todo caso, deben antes pasar por la secundaria. De esta manera la educación secundaria es la clave de toda la situación. Es precisamente ella la que proporciona los requisitos necesarios para conseguir empleo en el sector terciario. No es entonces sorprendente que, mientras la gente de otros lugares ha sido forzada a reconocer la necesidad de hacer universal la educación primaria — aunque esto está muy lejos de su realización — otros grupos procuran mantener a la educación secundaria como una reserva para sí" ¹⁶.

Durante los años 1960, la convergencia de logros de los profesores universitarios de izquierda y miles de estudiantes empobrecidos

16. ECLA (CEPAL-Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas), *Education, Human Resources and Development in Latin America*, New York, United Nations, 1968, p. 86.

de Ayacucho se unieron en un tipo de "contra-orden-establecido" ¹⁷ dominado por los maoístas que controlaban la maquinaria administrativa y la federación de estudiantes. En el transcurso de la movilización popular contra los recortes de presupuesto universitario, los impuestos a la tierra que el gobierno belaudista trató en vano de imponer en 1967 y el decreto 006 del régimen militar, un Frente de Defensa del Pueblo (FDP) firmemente constituido se formó de una variedad de grupos: estudiantes de secundaria y universitarios, profesores escolares, habitantes de barriadas, mujeres del mercado, trabajadores de hospitales, obreros, conductores de camiones y taxis, carniceros, panaderos, peluqueros y la federación campesina del departamento. Todos estos grupos estaban muy interesados en la gratuidad de la educación pública, permitiéndole entonces al FDP organizar un mitin de cinco horas de duración y de 10,000 personas en la Plaza de Armas de Ayacucho, el martes . . . de junio de 1969, para protestar por el Decreto 006; mitin al que asistieron "estudiantes, trabajadores, profesores y delegaciones fraternales de las provincias de Huanta, La Mar y Cangallo" debajo de las narices de "ametralladoras pesadas y refuerzos policíacos apostados en las torres de las iglesias coloniales de San Francisco, Santo Domingo y la Catedral" ¹⁸.

Durante el resto de la semana hubo líos esporádicos entre estudiantes y policías, al llegar el subdirector de la Tercera Zona educativa de Huancayo a comunicarles a los estudiantes que cerraría los colegios ayacuchanos por el resto del año si se negaban a terminar con la huelga empezada el viernes anterior. Se organizaron entonces demostraciones estudiantiles en todo el departamento de Ayacucho en pueblos como Cangallo, Vilcashuamán, Tambo, Huancapí, Huancasancos y Chincheros.

17. Esta frase es de Erik Cohen, de la Universidad Hebrea de Jerusalem, y aparece en un análisis inédito sobre el levantamiento de 1969 en Ayacucho: *Power Structure and Urban Riots: A Case Study and a General Framework for Analysis*. Cohen fue testigo de los acontecimientos de 1969. Las relaciones publicadas incluyen: "Los sucesos de Huanta y Ayacucho: historia de una lucha del pueblo", en *Nueva Crónica y Buen Gobierno*, suplemento de la revista *Narración*, Lima julio de 1971, y: Aracelio Castillo Cruz, "El movimiento popular de junio de 1969", en: *Proceso*, N° 2, Huancayo, Universidad Nacional del Centro del Perú, setiembre-octubre de 1973. Mi reconstrucción de los hechos se basa en los documentos arriba citados y en mis propias entrevistas realizadas en Huanta y Ayacucho en marzo-abril de 1970.

18. "Los sucesos de Huanta y Ayacucho...", op. cit.

El viernes 20 de junio, se produjo un choque entre estudiantes y policías en un puente en un caserío de las afueras de Capillapata, y justo afuera del mercado central de la ciudad. Los estudiantes se refugiaron dentro del mercado, y la policía cerró las entradas y tiró bombas lacrimógenas al interior, causando el pánico entre compradores y vendedores y dando lugar a otra ola de revueltas por toda la ciudad que continuó hasta entrada la noche. Estos incidentes fueron el preludio a los sangrientos sucesos que ocurrirían dos días después.

II

El subprefecto Cabrera me dijo que el juego de cartas con el dentista y el italiano terminó a las cinco de la mañana del 21 de junio de 1969. "Fui a tomar café a la plaza" dijo. "Casi una hora después un camionero me informó que habían arrestado al abogado Cavalcante en su propia casa. No fue sino hasta las 7:30 que yo traté de telefonar a Ayacucho desde la oficina de correos. Me enteré que 35 extremistas habían sido arrestados en Ayacucho y que había peleas en las calles. A las 8:30 a.m. yo seguía hablando por teléfono cuando una turba de campesinos rodeó la oficina. A las 9:00 me tomaron como rehén y me empujaron a la calle. Después de un rato me llevaron al Calvario, uno de los cerros que están sobre el pueblo, del que vimos las peleas en las calles en la mañana del domingo. Vayan al pueblo y averigüen qué ha ocurrido" les dije a los indios. "Nada hubiera pasado si no me hubieran tomado como rehén para intercambiar por Cavalcante. La policía no tardará en encontrarme, entero o en pedazos. Entonces pagarán por esto. La Guardia Civil visitará a cada uno de ustedes, casa por casa. No sólo van a pagar ustedes sino también sus mujeres e hijos y las ovejas y gallinas". Los indios hablaron entre sí por un momento y finalmente me dijeron que me dejarían ir. Bajé hasta el lado de la pista donde me recogió un camión de obras públicas que llevaba a 4 policías".

Aurora Alvarado de Avila es una mujer pequeña, de ojos angostos y voz aguda, quien como vendedora en el mercado, tuvo frecuentes tratos con los campesinos de la campiña vecina y con los otros vendedores que jugaron un rol principal en las protestas contra el

Decreto 006. Veterana de algunas de las rebeliones campesinas del 60 y oradora en las reuniones masivas de Huanta y Ayacucho durante la semana anterior al levantamiento, la Sra. Avila explicó más tarde que el abogado Cavalcante, hijo de un campesino y educado en Lima, se había convertido en un hombre importante para los campesinos, por su ayuda en los asuntos legales desde que volvió a Huanta a dirigir la lucha contra el impuesto a los predios rústicos de 1967 decretado por el régimen belaundista. El régimen militar lo acusó de ayudar a la organización de las protestas en contra del Decreto 006. Pero la Sra. Avila dijo en una serie de entrevistas grabadas que "la única cosa que hizo Mario Cavalcante fue proveer a los campesinos de unos escritos legales que necesitaban. El había estado haciendo esto desde 1967, cuando una comisión de nuestros campesinos había ido a Lima a protestar ante el Presidente Belaúnde por los predios rústicos; Cavalcante regresó a Huanta y habló en una reunión importante donde los campesinos lo nombraron su consejero legal en los comités contra los impuestos. No sólo les proporcionó gratuitamente sus servicios legales sino que les aconsejó la estrategia a seguir, ya que sus dirigentes estaban en la cárcel y no tenían a quién recurrir.

El 13 de junio, las vendedoras del mercado llamaron a una huelga de 48 horas y la gente del valle se negó a llevar tomates, verduras, leche, leña y otras cosas al pueblo, pero los de la puna llevaron carne, papas y chuño al mercado, bajo protección policial. No hubo violencia hasta el arresto de Cavalcante, a pesar de que la policía fue a las áreas rurales a tratar de obligar a los campesinos a llevar sus productos al mercado. Cuando se enteraron del arresto de Cavalcante, los campesinos fueron al puesto de la Guardia Civil y a la PIP pero nadie les quiso decir a dónde habían conducido al abogado. Ocurrió que los pagos de Caballococha, Alameda, Chancaray, Palomayo, Pucarajay y San Miguel habían enviado representantes al pueblo ese sábado a presionar un reclamo sobre un pleito de aguas de regadío. Urgieron al subprefecto para que enviara un telegrama para preguntar sobre Cavalcante. No sabían que el abogado ya había sido enviado en avión a Lima esa madrugada, junto con otros prisioneros. El subprefecto dijo que trataría de hablar por teléfono con Cavalcante y los campesinos insistieron en escuchar su voz por teléfono. Después de esperar sin conseguir respuesta, un grupo de mujeres tomó como rehén al Subprefecto y lo llevaron al Calvario, sólo para obtener

información sobre Cavalcante. Espinoza, un sargento de la Guardia Civil, envió un telegrama urgente a Ayacucho, advirtiéndole que si la Guardia Civil de Huanta no era reforzada todo el pueblo desaparecería porque los indios lo habían tomado. Después de reforzado el puesto de la Guardia Civil los campesinos cortaron los cables del telégrafo y el puente que llevaba al pueblo y regresaron a sus casas a pasar la noche".

Temprano en la mañana siguiente, se empezaron a reunir grandes grupos de campesinos en las afueras de la ciudad. Para las 10 a.m. cerca de 10,000 de ellos se habían congregado en el parque junto al hospital y empezaron a marchar con palos, piedras y hondas por el Jirón Santillana hacia el centro del pueblo. Sostuvieron una pequeña asamblea en el parque de la Alameda y continuaron hacia la Plaza de Armas para sostener una reunión mucho mayor; pero un cordón de guardias civiles, junto con otros policías y detectives de la PIP apostados en los techos, les bloquearon el camino con ametralladoras. A la cabeza de los campesinos marchaban los "chutos" de la puna, llevando banderolas. Luego venían las mujeres, los estudiantes y después los hombres. "Al acercarnos a la oficina de correos, nosotras, las mujeres, y los estudiantes pasamos a los chutos porque esos carniceros los derribarían de un golpe pero lo pensarían dos veces antes de dispararle a mujeres" dijo una de las vendedoras del mercado. "Nos apostamos juntos, del brazo, unas vistiendo trajes de la ciudad y otras polleras. Los estudiantes avanzaron desde atrás y nos aconsejaron que no causásemos líos. Mis tres hijos se comportaron como hombres. De repente la policía lanzó bombas lacrimógenas y nos asustamos. Empezamos a toser al estar rodeados por los gases, nos ardían terriblemente los ojos. Entonces los hombres empezaron a maldecir y se prepararon para pelear, pero nosotras los detuvimos. 'Esperen', les dijimos. 'La policía piensa que vamos a atacar. Nosotros nos acercaremos a ellos para hacerles saber que sólo queremos tener una reunión'".

Es difícil decir cómo fue que empezó la verdadera pelea, si fue por las piedras lanzadas por las hondas de los campesinos o por los balines de la policía. "La turba empezó a gritarle a la policía, pero los estudiantes urgieron a la gente a ir por otra calle hacia la plaza", me dijo un estudiante. "Después de que empezaron a volar piedras

y balines, la policía comenzó a disparar sus ametralladoras, tirando a matar. Los estudiantes lanzaron sus bombas molotov y dinamitaron la estación de policía. La policía retrocedió a la Plaza de Armas, por los techos y las calles, y empezó a disparar furiosamente contra la gente. La policía estaba muy asustada. Los excedían en número, tenían muy pocas máscaras para protegerse de los gases lacrimógenos y no tenían carros".

Hacia las 11 a.m. habían ya docenas de bajas. El hospital municipal, de 44 camas, no tenía sala de operaciones, equipo de rayos X, ni banco de sangre. Cuando el tiroteo empezó, se colocó colchones en los corredores para acomodar a los heridos. Un misionero bautista norteamericano usó su radio de onda corta para llamar a Lima y Ayacucho pidiendo ayuda. Más tarde llegó un helicóptero con médicos, enfermeras y algunas medicinas.

Mientras tanto, la turba se dirigió hacia el cuartel de la PIP. De acuerdo a lo dicho por Juan Saavedra López, un tendero, "los campesinos iban buscando al jefe de la PIP de Huanta, un hombre llamado Uribe, a quien habían visto matar a dos estudiantes. Los detectives de la PIP se treparon a los techos, tiraron gas lacrimógeno y dispararon su ametralladora desde el medio de la calle. Mi hija de 22 años, Irene, que seguía el quinto año de educación secundaria en la escuela nocturna, recibió un disparo en la cabeza al gritarle a Uribe, en el portal de la plaza, 'así es como matan a gente indefensa'".

Incendiado por las bombas molotov de los estudiantes, el cuartel de la PIP empezó a arder rápidamente, y en la calle se prendieron hogueras con los expedientes y documentos policiales. Un comerciante asustado se encerró en su tienda y arrojó dinero a la calle para apaciguar a los campesinos, que entonces tiraron abajo la puerta y saquearon el local. Al mismo tiempo, la policía se acantonó estratégicamente alrededor de la plaza: en la torre de la iglesia, en el municipio, en los cuartos de encima de la farmacia de la esquina, tras los muros de cemento. La gente comentaba después que la turba seguía avanzando como si quisiera forzar a la policía a terminar todas sus municiones antes del ataque final. Cerca de las 4 p.m. se corrió la voz de que 200 guardias de asalto, conocidos como sínchis, estaban entrando, a pie, al pueblo. Habían llegado en avión de Lima a

información sobre Cavalcante. Espinoza, un sargento de la Guardia Civil, envió un telegrama urgente a Ayacucho, advirtiéndole que si la Guardia Civil de Huanta no era reforzada todo el pueblo desaparecería porque los indios lo habían tomado. Después de reforzado el puesto de la Guardia Civil los campesinos cortaron los cables del telégrafo y el puente que llevaba al pueblo y regresaron a sus casas a pasar la noche".

Temprano en la mañana siguiente, se empezaron a reunir grandes grupos de campesinos en las afueras de la ciudad. Para las 10 a.m. cerca de 10,000 de ellos se habían congregado en el parque junto al hospital y empezaron a marchar con palos, piedras y hondas por el Jirón Santillana hacia el centro del pueblo. Sostuvieron una pequeña asamblea en el parque de la Alameda y continuaron hacia la Plaza de Armas para sostener una reunión mucho mayor; pero un cordón de guardias civiles, junto con otros policías y detectives de la PIP apostados en los techos, les bloquearon el camino con ametralladoras. A la cabeza de los campesinos marchaban los "chutos" de la puna, llevando banderolas. Luego venían las mujeres, los estudiantes y después los hombres. "Al acercarnos a la oficina de correos, nosotras, las mujeres, y los estudiantes pasamos a los chutos porque esos carniceros los derribarían de un golpe pero lo pensarían dos veces antes de dispararle a mujeres" dijo una de las vendedoras del mercado. "Nos apostamos juntos, del brazo, unas vistiendo trajes de la ciudad y otras polleras. Los estudiantes avanzaron desde atrás y nos aconsejaron que no causásemos líos. Mis tres hijos se comportaron como hombres. De repente la policía lanzó bombas lacrimógenas y nos asustamos. Empezamos a toser al estar rodeados por los gases, nos ardían terriblemente los ojos. Entonces los hombres empezaron a maldecir y se prepararon para pelear, pero nosotras los detuvimos. 'Esperen', les dijimos. 'La policía piensa que vamos a atacar. Nosotros nos acercaremos a ellos para hacerles saber que sólo queremos tener una reunión'".

Es difícil decir cómo fue que empezó la verdadera pelea, si fue por las piedras lanzadas por las hondas de los campesinos o por los balines de la policía. "La turba empezó a gritarle a la policía, pero los estudiantes urgieron a la gente a ir por otra calle hacia la plaza", me dijo un estudiante. "Después de que empezaron a volar piedras

y balines, la policía comenzó a disparar sus ametralladoras, tirando a matar. Los estudiantes lanzaron sus bombas molotov y dinamitaron la estación de policía. La policía retrocedió a la Plaza de Armas, por los techos y las calles, y empezó a disparar furiosamente contra la gente. La policía estaba muy asustada. Los excedían en número, tenían muy pocas máscaras para protegerse de los gases lacrimógenos y no tenían carros".

Hacia las 11 a.m. habían ya docenas de bajas. El hospital municipal, de 44 camas, no tenía sala de operaciones, equipo de rayos X, ni banco de sangre. Cuando el tiroteo empezó, se colocó colchones en los corredores para acomodar a los heridos. Un misionero bautista norteamericano usó su radio de onda corta para llamar a Lima y Ayacucho pidiendo ayuda. Más tarde llegó un helicóptero con médicos, enfermeras y algunas medicinas.

Mientras tanto, la turba se dirigió hacia el cuartel de la PIP. De acuerdo a lo dicho por Juan Saavedra López, un tendero, "los campesinos iban buscando al jefe de la PIP de Huanta, un hombre llamado Uribe, a quien habían visto matar a dos estudiantes. Los detectives de la PIP se treparon a los techos, tiraron gas lacrimógeno y dispararon su ametralladora desde el medio de la calle. Mi hija de 22 años, Irene, que seguía el quinto año de educación secundaria en la escuela nocturna, recibió un disparo en la cabeza al gritarle a Uribe, en el portal de la plaza, 'así es como matan a gente indefensa'".

Incendiado por las bombas molotov de los estudiantes, el cuartel de la PIP empezó a arder rápidamente, y en la calle se prendieron hogueras con los expedientes y documentos policiales. Un comerciante asustado se encerró en su tienda y arrojó dinero a la calle para apaciguar a los campesinos, que entonces tiraron abajo la puerta y saquearon el local. Al mismo tiempo, la policía se acantonó estratégicamente alrededor de la plaza: en la torre de la iglesia, en el municipio, en los cuartos de encima de la farmacia de la esquina, tras los muros de cemento. La gente comentaba después que la turba seguía avanzando como si quisiera forzar a la policía a terminar todas sus municiones antes del ataque final. Cerca de las 4 p.m. se corrió la voz de que 200 guardias de asalto, conocidos como sínchis, estaban entrando, a pie, al pueblo. Habían llegado en avión de Lima a

Ayacucho, en el mismo avión que llevó a Lima a los 38 extremistas arrestados la mañana anterior. Su entrada al pueblo había sido demorada por la destrucción del puente en la noche, pero entraron disparando sus armas y para el anochecer ya tenían dominada la situación. Los sinchis decretaron estado de sitio en Huanta y prohibieron la circulación de vehículos y de personas en las calles mientras que el Gobierno anunciaba en Lima un total de 14 muertos. Como es común después de estas revueltas, las fuentes locales declararon que el número de muertos era mucho mayor. De acuerdo a un artículo publicado dos años después "a las 7 p.m. de la noche del domingo, la policía recolectó a los muertos y heridos, en la oscuridad, usando ponchos y camillas improvisadas. Por un rincón, un camión de basura recogía los muertos"¹⁹.

III

Dos días después del levantamiento de Huanta, el 24 de junio de 1969, Día del Indio, el Gobierno Revolucionario revocó el Decreto 006 y proclamó la más arrolladora ley de reforma agraria de Latinoamérica. Un mes más tarde el nuevo Presidente, Juan Velasco Alvarado, anunció, en su primer mensaje anual a los peruanos, que "el Ministerio de Educación está sentando las bases para una completa reestructuración del sistema educativo. Una aproximación realista al problema del analfabetismo merece una atención especial por medio del desarrollo de un auténtico colegio rural vinculado a las acciones de la reforma agraria"²⁰. Se formó una comisión de reforma de la educación, en noviembre de 1969, que emitió un informe general muy discutido a los 10 meses de su nombramiento y un proyecto de ley en marzo de 1971. Tras un intenso debate interno y público, se publicó el proyecto de ley revisado, en diciembre del 71, y la nueva ley general de educación se promulgó formalmente el 21 de marzo de 1972.

El diseño de la nueva reforma de la educación ha sido recibido con una actitud en general favorable. Un informe del cuerpo direc-

19. "Los sucesos de Huanta y Ayacucho...", op. cit.

20. De: Juan Velasco Alvarado, *Velasco: la voz de la revolución*, Lima, SINAMOS, 1972, vol. I, p. 74.

tivo de un banco mundial, que preparó el camino a un préstamo de 40 millones de dólares para financiar la construcción y equipamiento de 49 nuevas escuelas de secundaria, la calificó de "concisa e innovadora. Cubre todos los niveles y programas de educación y proporciona un marco para un sistema reformado de educación que irá lejos en la tarea de ocuparse de las necesidades de la estructura socio-económica del país durante aproximadamente las dos décadas inmediatas"²¹. Mientras que la nueva ley proclama la intención de incorporar a los niños menores de 5 años al sistema escolar y de dar diferentes formas de educación no escolarizada, como alfabetización, cursos televisados y entrenamiento laboral a los adultos, el principal objetivo de la reforma es reducir drásticamente el enorme desperdicio de la rápida extensión del aparato de educación formal mediante la disminución de la tasa de deserciones y haciendo que la educación esté más vinculada a la productividad económica y a la necesidad de ganarse la vida. El informe de 1970 de la Comisión de Reforma de la Educación atacó la "ausencia de contenido significativo de las diversas ramas y niveles de la educación, y la excesiva memorización en los métodos de enseñanza... Los estudiantes no adquieren nociones básicas, como lectura inteligente y pensamiento reflexivo, ni se les entrena para actividades útiles ni productivas"²². Para reducir la tasa de deserciones en la escuela primaria, la reforma intenta terminar con la frustración y la humillación en las aulas, introduciendo la instrucción en el idioma vernacular en las áreas indígenas y permitiendo la promoción de un grado a otro con independencia del rendimiento²³. Mientras que los estudiantes peruanos han venido asistiendo a 6 años de educación primaria y a 5 de secundaria, se reestructurará gradualmente la secuencia a lo largo de las dos próximas décadas para englobar 9 años de "educación básica general" seguidos de 3 años de educación secundaria en un nuevo tipo de colegio llamado ESEP (Escuela Superior de Educación Profesional). En todos los niveles de este currículum, textos y métodos de ense-

21. Banco Mundial, Perú: Appraisal of a First Education Project (mimeografiado), noviembre de 1973, p. 7.

22. *Reforma de la Educación Peruana: Informe General*, Lima, 1970, p. 19. De aquí en adelante nos referiremos a este texto como Informe.

23. A pesar de que los estudiantes desaprobados en principio deben tomar cursos y rendir exámenes durante el periodo vacacional, en realidad la organización de estos cursos ha sido tan deficiente que en la práctica no se han producido y los estudiantes han pasado de año de todos modos.

nianza van a ser gradual pero drásticamente revisados para hacerlos más vinculados a la vida del estudiante, su medio y futuras necesidades vocacionales. En lo referente al año escolar 1974 los nuevos currícula y textos han sido ya introducidos en los primeros tres años de educación primaria y la reforma está planeada para abarcar un grado más cada año.

Mientras que en Latinoamérica el colegio rural ha sido tradicionalmente "una exótica y enfermiza importación de las ciudades"²⁴, la Reforma de la Educación peruana ha adoptado como su unidad básica de administración escolar al núcleo escolar (Núcleo Escolar Campesino) que ha estado operando de modo equivocado y limitado durante las últimas tres décadas, en muchas áreas rurales. Financiados con ayuda de los Estados Unidos en los años 40 y 50 estos fueron descritos por la Comisión de Reforma como una "valiosa creación organizacional" representando el más exitoso, extensivo y antiguo experimento en el país que reemplazaría a "la actual, obsoleta, cara e ineficiente organización escolar"²⁵.

En décadas recientes los núcleos han operado bajo la forma de un colegio central que ofrecía los cinco primeros años de educación primaria y varios colegios-satélites en la campiña de los alrededores, que dan educación a nivel de segundo o tercer grado. Bajo la nueva reforma de la educación el concepto de núcleo ha sido ampliado (Núcleo Educativo Comunal) para comprender a un distrito escolar gobernado por un director elegido por el Ministerio entre tres candidatos presentados por un Consejo de Educación de la comunidad y compuesto por representantes elegidos de profesores y padres de familia como también de los oficiales públicos locales. En las palabras de un miembro clave de la Comisión de la Reforma:

"En el contexto de la Revolución peruana muchas cosas están cambiando; aun los instrumentos para la formulación de la política educacional han sido ajustados para corresponder con las otras reformas estructurales, con la transferencia del poder de la oligarquía al pueblo. La institucionalización de la participación en el campo educativo se refleja en uno de los conceptos más originales y atrevidos de la Reforma

24. ECLA (CEPAL), op. cit., p. 67.

25. Informe, pp. 134-5.

*de la Educación [la nuclearización]. La nuclearización de la comunidad educacional moviliza la participación de los ciudadanos del distrito en el proceso dual de crítica y creación que permitirá la definición de modelos educacionales auténticos enraizados en la cultura y necesidades de la comunidad organizada"*²⁶.

La "participación" se ha convertido en el lema más frecuente de la propaganda oficial y en la estrategia política más ambivalente del régimen militar peruano. Esta ambivalencia ha encantado a los científicos políticos de todo el mundo, lanzándolos a vivos debates escolásticos sobre la naturaleza "corporativista" (esto es, no propiamente fascista) del nuevo sistema político. El sistema educativo reformado ha sido designado como un elemento clave de la nueva morfología política en la que, teóricamente, el gobierno local asumiría el rol de guía y guardián de la seguridad nacional y el orden público mientras que mucha de la vida social y económica del país estaría en manos de "unidades de participación local" de varios tipos, incluyendo a los núcleos escolares. De acuerdo al análisis de Palmer de esta nueva morfología "estas unidades de participación están organizadas por un sector funcional: cooperativas agrarias y comunidades campesinas; cooperativas manufactureras y asociaciones vecinales. Son creadas bajo la iniciativa del gobierno central, y los miembros son organizados por cuadros del gobierno, representantes de la burocracia a nivel local. El gobierno creó, además, una organización nacional, (SINAMOS)²⁷ que trabaja a nivel departamental y provincial con la función explícita de estimular y canalizar la participación de la ciudadanía en otras unidades locales. Estas unidades a su vez son dirigidas hacia las estructuras de producción del gobierno"²⁸. Por otro lado, agrega: "La retórica de la revolución de este gobierno, con énfasis en la transferencia del poder efectivo al pueblo, es (...) combinada con la práctica de un control central fuerte. Casi toda iniciativa del gobierno para dar fecha a la participación ha sido temperada por controles directos o indirectos. Las oportunidades para participar en el sitio de trabajo y la residencia

26. De: Leopoldo Chiappo, "Liberación de la Educación", *Participación*, N° 2, Lima, febrero de 1973, p. 33.

27. Siglas de Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social.

28. Palmer, op. cit., pp. 11-12. Este es el más coherente de los estudios políticos hechos a la fecha sobre la teoría y la práctica del régimen militar peruano.

están siendo creadas pero dentro de límites cuidadosamente circunscritos que casi invariablemente aseguran la retención del control sobre los asuntos importantes por la burocracia gubernamental o los dueños actuales de los medios de producción. Esto asegura que el desarrollo de metas no se interrumpa, que los ciudadanos aprendan a participar en asuntos de mayor envergadura al participar en los menores y que no se afecte el compromiso militar con la seguridad nacional. El potencial de participación, como se expresa en la ideología es enorme; la práctica hasta el momento, es bastante limitada²⁹.

IV

El carácter de la reforma educativa peruana no puede entenderse sin una lectura cuidadosa tanto de estos diseños oficiales como de la ideología en evolución y la mística del colegio del siglo veinte en América Latina. De acuerdo al ECLA, "todo régimen revolucionario, sin descuidar otras agencias socializadoras, tiende a darle mucha importancia a los colegios como medio de transmisión del nuevo sistema de valores que trata de imponer. Desde este punto de vista, no hay diferencia entre la Revolución Francesa de 1789, la Revolución Rusa de 1917 y la Revolución Cubana del 59"³⁰.

En la Revolución Mexicana, que proporcionó el modelo cultural para la expansión de la educación en Latinoamérica, la extensión de la educación al campesinado se convirtió en un movimiento casi religioso en el que el colegio era considerado como el instrumento revolucionario y ecuménico de la redención social. "Educar es redimir" se convirtió en lema. José Vasconcelos, el primer secretario de Educación de 1921, estuvo "fuertemente influenciado por Tolstoi... un pacifista e igualitarista"³¹. Al escribir a principios de 1930, Frank Tannenbaum observó que "ningún logro de la revolución mexicana es más significativo que el movimiento educativo que ha nacido de ella." El enfoque educativo es de mayor envergadura y entraña más el nacimiento de un nuevo espíritu que los movimientos agrarios o

laborales (...). La educación en México tiende a convertirse en educación para la comunidad más que para el individuo"³². En 1923 Vasconcelos envió la primera "Misión Cultural" al campo para el desarrollo de la comunidad y la labor evangélica de entrenar a profesores rurales. El personal de estas misiones, que se multiplicaron y extendieron por todo México en los años 1920 y 1930, generalmente incluía a un "organizador rural" entrenado en extensión agrícola, un trabajador social, una enfermera partera, un profesor de música, un profesor de artes plásticas y un mecánico que manejaba el proyector y enseñaba y se ocupaba de otras labores mecánicas³³. Tannenbaum observó que "la comunidad debe construir el edificio de la Escuela; debe proporcionar los elementos básicos (muebles y equipos del Colegio); si no los consigue, los debe hacer; debe donar un trozo de tierra al Colegio para que, de su producción, éste pueda lentamente satisfacer sus necesidades básicas; debe proporcionar al maestro un lugar donde vivir y su manutención de lo obtenido de la siembra del lote de tierra separado para sus ingresos. "La comunidad rural debe mantener en el futuro a la escuela, del mismo modo en que en el pasado mantuvo a la iglesia""³⁴. Las muchas funciones asumidas por el colegio en esta mística están descritas en el informe de un inspector del pueblo de Oaxaca:

"El edificio del colegio ha sido estucado, se ha conseguido una donación de 5 hectáreas para la agricultura del colegio, hemos conseguido muebles de colegio, se ha construido la casa del maestro, hemos logrado que la comunidad adquiera una lámpara de gasolina para las clases nocturnas, se adquirió un sello para el colegio, un gallinero, un palomar, se ha construido un campo para atletismo y un jardín, se ha conseguido una bandera para el colegio. Estamos solicitando al Telégrafo Nacional la instalación del aparato de teléfono-telégrafo, logramos, gracias a la cooperación de la comunidad, el arreglo de la pista, se ha nombrado un nuevo comité, se está construyendo el teatro al aire libre, se ha instalado un comité de salud, se ha vacunado a todos

29. Ibid., pp.161-62.

30. ECLA (CEPAL), op. cit., p. 79.

31. Frank Tannenbaum, *Mexico: The Struggle for Peace and Bread*, New York, Knopf, 1950, p. 155.

32. Frank Tannenbaum, *Peace by Revolution: An Interpretation of Mexico*, New York, Columbia University Press, 1933, pp. 263, 268.

33. Una discusión detallada de las misiones culturales puede encontrarse en: George I. Sánchez, *Mexico: A Revolution by Education*, prólogo de Rafael Ramírez, New York, Viking, 1936, pp.63-95.

34. Tannenbaum, (1933), p. 302.

los niños y a la mayoría de los adultos, se ha nombrado un comité en contra del alcoholismo (...). El colegio tiene 10 hectáreas de cafetales y 3 de cocoteros³⁵.

La revolución mexicana intentó "crear un sistema de valores que incorporara al indio no sólo como un miembro útil de la nación, sino como parte de la definición de excelencia nacional"³⁶. Este fortaleció en gran parte al movimiento indigenista peruano de los años 1920 y 1930, que, en sí, fue el producto de una larga y rica genealogía intelectual³⁷. Fue en México que el APRA, el partido político pe-

35. Citado en Tannenbaum, (1933), pp. 286-7.

36. ECLA (CEPAL), op. cit., p. 82.

37. Basadre (XVI, 27-31) cataloga de la siguiente manera las corrientes intelectuales que dieron forma al indigenismo: "Antes de la Independencia: a) los testimonios de Garcilaso y de quienes pertenecieron a su escuela y a la de Las Casas durante la Conquista y el período colonial, origen de la "leyenda negra". b) El "indigenismo hispanista" de doctrineros, misioneros, lingüistas, etc. que se acercaron al aborigen para "redimirlo" de sus pecados —la idolatría, la superstición— y trataron de conocerlo estudiando sus formas de vida. c) El movimiento europeo, iniciado por Montaigne, que exaltó la bondad del hombre en estado de naturaleza y que, después de una curiosa trayectoria filosófica y jurídica, desembocó en el campo político con las ideas de Rousseau. d) La reacción europea y americana en contra de las tesis de De Pauw y de otros autores acerca de la inferioridad y degeneración irremediables de los habitantes del llamado Nuevo Mundo. Durante el siglo XIX y los primeros años del siglo XX: e) los grupos liberales en el momento de la emancipación que buscaron afirmar a los nuevos Estados sobre la tradición indígena. f) Los exponentes del Romanticismo a principios del siglo XIX que no sólo trataron a los indios y a los Incas dentro de un plano literario sino también tuvieron representantes científicos como, en un campo de interés especial en ese momento, el campo lingüístico, (Tschudi). g) Los autores protestantes, sobre todo los anglosajones, que estudiaron con severidad la obra de España en América y con simpatía a los indios. h) Los positivistas que, ya a fines del siglo XIX, hicieron la vivisección del sistema y de las instituciones coloniales con una mentalidad sobre todo liberal, y, directa o indirectamente, pudieron ayudar a una actitud de reivindicación de la época anterior. i) Los sociólogos marxistas alemanes como Cunow de esa época y primeros años del siglo XX, cuyo interés particular fue el problema de la economía colectivista en el Perú antiguo. j) Exploradores interesados, ante todo, en las ciencias naturales, como Reiss y Stübel que, de hecho, contribuyeron al mayor conocimiento de la civilización aborigen. k) Los defensores morales o legales del indio, simbolizados a mediados del siglo XIX por Juan Bustamante y la Sociedad Amiga de los Indios y agrupados en la primera parte del siglo XX en la Asociación Pro-Indígena y otras entidades. l) Los arqueólogos que empezando con Max Uhle, hicieron, desde fines del siglo XIX y principios del XX descubrimientos sensacionales de yacimientos antes no sospechados, ahondaron en el tiempo y en el espacio el horizonte de las culturas pre-incas e hicieron resaltar la variedad y la importancia de sus remanentes; y los etnólogos, y antropólogos y sociólogos europeos y americanos que estudiaron científicamente en este último siglo al Perú,

ruano más importante durante los siguientes 50 años, fue fundado por Víctor Raúl Haya de la Torre en 1924, el mismo año en que Hildebrando Castro Pozo publicó su influyente *Nuestra Comunidad Indígena* después de haber sido Director de Asuntos Indígenas bajo el Presidente Augusto B. Leguía (1919-1930). (Después de su ruptura con la dictadura civil de Leguía, Castro Pozo enseñó sociología en el colegio San Miguel en la ciudad de Piura, donde uno de sus alumnos sería el futuro Presidente Velasco Alvarado)³⁸. El historiador francés François Chevalier remarca la influencia de Gorki y los escritores agrarianistas rusos en los indigenistas peruanos, como también sobre las previsiones de la constitución mexicana de 1917 basada en el "Plan de Ayala" de 1919, de Emiliano Zapata, que reconoció el derecho a tener propiedades y restablecer los perdidos ejidos de las comunidades indígenas³⁹. Como por otros revolucionarios de la época, los asuntos de educación eran discutidos por los indigenistas peruanos casi tanto como los asuntos de tierras. En sus clásicos *Siete Ensayos de interpretación de la Realidad Peruana* (1928) José Carlos Mariátegui, que escribió profusamente sobre asuntos educacionales y que más tarde se convertiría en el ídolo casero del marxismo peruano, ofrece una posición bastante defendida del rol del colegio en la sociedad peruana:

"El primer siglo de vida republicana se cierra con un enorme déficit en la educación pública. El problema del analfabetismo está casi intacto. El Estado, hasta el momento, ha sido incapaz de estable-

a los Incas y sus antecesores y a los indios. m) En un plano literario e ideológico, Manuel González Prada, al afirmar que "nuestra forma de gobierno se reduce a una gran mentira porque no merece llamarse República democrática un Estado en que dos o tres millones de individuos viven fuera de la ley" y, por último, que "la cuestión del indio más que pedagógica, es económica, es social", por lo que hay que predicarle rebeldía pues "todo blanco es, más o menos, un Pizarro, un Valverde, o un Areche". n) Los marxistas, sobre todo comunistas, que ahondaron y sistematizaron muchos años más tarde las palabras de González Prada e insistieron en que la base de la revolución social tenía que ser agraria y racial. o) Los intelectuales y artistas regionalistas, andinistas y serranistas con hostilidad a Lima, a la costa y a los blancos y mestizos".

38. Véase: Raúl Estuardo Cornejo, *Velasco o el proceso de una revolución*, Lima, CEPEID, 1969, p. 88.

39. François Chevalier, "Official Indigenismo in Perú in 1920: Origins, Significance and Socio-economic Scope", en Magnus Mörner, ed., *Race and Class in Latin America*, New York, Columbia University Press, 1970, p. 189. Una traducción y exégesis académica del Plan de Ayala aparece como Apéndice B de: John Womack, Jr., *Zapata and the Mexican Revolution*, New York, Knopf, 1969, pp.393-404.

cer escuelas a lo largo de todo el territorio nacional. La diferencia entre el tamaño de la empresa y los recursos a mano es enorme. Faltan profesores para el modesto programa de educación popular autorizado por el presupuesto nacional. Menos del 22% de todos los profesores se han graduado en Escuelas Normales (...). La carrera del profesor de primaria, aún sujeta a las burlas y contaminación de los terratenientes y los jefes políticos locales, es una de miseria, sin estabilidad alguna. La queja de cualquier congresista, acostumbrado a encontrar a los profesores de su distrito entre su lista de cortesanos sumisos, pesa más en el pensamiento oficial que la hoja de servicios de cualquier profesor consciente. El problema del analfabetismo de los indios va más allá de cualquier plan pedagógico. Cada día que pasa no hace sino probar que alfabetizar no es educar. El colegio elemental no redime social y moralmente al indio. El primer paso real hacia esta redención debe ser la abolición de su servidumbre"⁴⁰. 1920

Los métodos autocráticos de Leguía llevaron pronto a una ruptura con los indigenistas y al viaje al exilio de varios de ellos, después de que se opusieron a su reelección en 1923. A pesar de esto, el indigenismo se mantuvo como doctrina oficial, aunque débilmente implantada⁴¹, y las matriculas en la escuela primaria se duplicaron durante el oncenio 1919-1930 en uno de los más fuertes empujes de crecimiento de este siglo, generada por una mayor expansión económica. Se fundaron las escuelas normales indígenas en tres regiones de la sierra en 1930, y se formaron Comisiones Indígenas de Educación en Ayacucho, Huanta, Huancavelica, Huancayo, Jauja y Tarma⁴².

Después de que la depresión truncara su expansión y precipitara el derrocamiento de Leguía, una nueva fusión de los ideales educa-

40. Mariátegui, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, La Habana, Casa de las Américas, 1963, p. 141. Véase también: Mariátegui, *Temas de educación*, una reunión de textos periodísticos publicados entre 1923 y 1929, Lima, Biblioteca Amauta, 1970. También: Omar Zilbert Salas, "El fenómeno educativo en Lenin y Mariátegui", en *Lenin y Mariátegui*, Lima, Biblioteca Amauta, 1970.

41. Según Chevalier, op. cit., "se demoró la aplicación de leyes de protección de los indios. Para el astuto Leguía estas medidas representaban ... el medio ... de aplacar y halagar a un nuevo sector de la opinión pública". Sin embargo Leguía dio reconocimiento legal a relativamente pocas comunidades indígenas.

42. Basadre, XV, 96-7.

cionales de la revolución mexicana y el indigenismo andino ocurrió en el pueblo boliviano de Warisata, al otro lado del Titicaca, en Puno, donde se fundó el primer núcleo escolar campesino. Iniciado como un esfuerzo para entrenar profesores rurales en un marco rural, para mediados de 1930, Warisata se convirtió en una red de 33 colegios pueblerinos que se extendió en un radio de 60 millas en el altiplano boliviano, todos controlados desde el colegio central de Warisata cerca del pueblo de Achacachi gobernados por Amautas. De acuerdo a Elizardo Pérez, el fundador de Warisata:

... "este sistema integraría a un solo núcleo de actividades vitales, en agricultura y otro tipo de trabajo, en relación constante con el colegio central. Los colegios elementales satélites proveyeron al colegio de productos de la diferentes regiones y recibían a cambio los productos de los talleres artesanales del colegio central, en especial materiales de construcción como tejas para el techo... De los profesores muchos respondieron con gran calidad humana, pero hubo otros que fracasaron y más de uno fue expulsado por los indios por su incompetencia. Cualquier persona no podía hacer este trabajo, que requiere una máxima honestidad y un esfuerzo permanente. No podríamos permitir que los profesores vivan a expensas de los indios y que nadie controle estos excesos. Ahora los ojos de la comunidad y el consejo de los Amautas los controlan, y estos a su vez tienen un estricto control de la escuela central"⁴³.

Warisata llegó a ser un modelo en el campo de la educación indígena, hasta tal punto que los ministerios de educación del Perú y de Bolivia realizaron encuentros en Arequipa y en la propia Warisata, con la asesoría de educadores norteamericanos, con el objeto de realizar un trabajo conjunto para la creación de los primeros núcleos escolares campesinos en el Perú y otros en Bolivia, bajo los siguientes principios generales⁴⁴:

43. De: Elizardo Pérez, *Warisata: la escuela-ayllu*, La Paz, 1962, pp. 188-189. Véase también la entrevista concedida por Pérez a su retorno a Bolivia tras una ausencia de 20 años, en: *Presencia*, La Paz, 26 de enero de 1974, p. 8.

44. De: John Baum, *Los núcleos escolares campesinos* (segunda edición), México, 1967, p. 17.

- * El problema indígena es un problema del Estado, y abarca aspectos socioeconómicos, sanitarios, educativos, de comunicación, agrícolas y jurídicos.
- * La educación de los colegios rurales que se debe impartir será básicamente agrícola, sin impedir por ello que los alumnos más destacados sigan estudios superiores.
- * La influencia de la escuela rural deberá introducirse en las casas de las familias indígenas para modificar todos los aspectos de su vida.

El establecimiento de los primeros 16 núcleos escolares campesinos en el sur del Perú en 1947, en los alrededores del Lago Titicaca y el valle del Urubamba-Vilcanota del Dpto. del Cuzco, institucionalizaron la convergencia del indigenismo con el fenómeno separado pero relacionado con la influencia de los Estados Unidos sobre la educación peruana en este siglo. La historia de esta influencia es el matrimonio de lo pobre y lo ridículo. Bajo la primera administración de Leguía (1908-1912), el modelo educacional europeo (principalmente francés) y consejeros del siglo XIX fueron reemplazados bruscamente por una tropa de americanos en posiciones claves: consejero del Ministro de Educación, inspector de colegios en los departamentos de Lima y Puno, rector de la Universidad del Cuzco, supervisor de la educación comercial y la secretaría de una comisión de reforma de la educación⁴⁵. Cuando Leguía retornó al poder en 1919, el alcance de la misión de los Estados Unidos se había expandido hasta el punto que uno de sus miembros podía jactarse, en impresos, que el Perú se había convertido en la primera nación latinoamericana que "tomó el paso radical de poner en manos de una misión norteamericana todo su sistema de educación pública"⁴⁶. De acuerdo a Paulston, miembro de una misión estadounidense posterior, se hizo esfuerzos para "reclutar a profesores y administradores norteamericanos que habían trabajado para el gobierno colonial de los Estados Unidos en las Filipinas o en Puerto Rico. La evidencia parece indicar que los 24 consejeros contratados en 1921 fueron, en general, mediocres e im-

propios para el servicio en el Perú. Sólo unos pocos podían hablar castellano..."⁴⁷ Manuel Vicente Villarán, el primer Ministro de Educación de Leguía y arquitecto de las reformas de 1913 y 1920, defendió el cambio del sistema francés al norteamericano porque "con toda su admirable intelectualidad (Francia), todavía no ha sido capaz de modernizar, democratizar y unificar suficientemente su propio sistema y métodos educativos". Por otro lado "los grandes personajes europeos reforman hoy sus planes de instrucción para seguir el modelo yankee, porque comprenden que las necesidades de este tiempo piden hombres de empresa y no de tipo erudito y literario"⁴⁸.

La más fructífera fertilización cruzada de influencias norteamericanas e indigenistas en las primeras décadas de este siglo vino no de oficinas de gobierno sino del departamento de Puno. Estos fueron años de expansión de los sistemas de hacienda en el Perú, de vastos movimientos de cercado bajo distintas estratagemas y pretextos legales para quitarles sus tierras ancestrales a las comunidades indígenas en respuesta a estas presiones. En 1911, en Arequipa, tuvo lugar el "Primer Congreso Regional de Graduados de Escuelas Normales" para discutir dos problemas relacionados: la educación indígena y la usurpación de tierras indígenas bajo el incentivo económico de elevar los precios mundiales de la lana de oveja y alpaca que llevó a revueltas indígenas en todo el altiplano⁴⁹. Uno de estos graduados de escuelas normales fue José Antonio Encinas, quien, con la colaboración de un inspector de colegios norteamericano, Joseph A. MacKnight, condujo experimentos educacionales en Puno que llevaron a la formulación de cargos por un congresista local de "enseñar doctrinas contrarias a la Constitución del Estado". Estos experimentos y rebeliones coincidieron con una campaña evangelizadora de los Adventistas del Séptimo Día en las provincias que limitaban con el Titicaca. En la provincia de Chucuito, donde ocurrieron las revueltas indígenas más importantes en 1903,

47. Paulston, *op. cit.*, p. 54.

48. Citado en Mariátegui, *op. cit.*, pp. 97, 99.

49. Para una discusión de estos levantamientos, véase: Jean Piel, "A propos d'un soulèvement rural Peruvien au debut du vingtième siècle: Tcroyoc (1921)", en: *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, octubre-diciembre 1967, pp. 375-405. Para una serie estadística de las fluctuaciones de los precios de la lana y los cueros durante este periodo véase: Shane J. Hunt, *Price and Quantum Estimates of Peruvian Exports, 1830-1962*, Princeton, Woodrow Wilson School Research Program in Economic Development, enero de 1973. (mimeografiado).

45. James C. Carey, *Perú and United States: 1900-1962*, South Bend, University of Notre Dame Press, 1964, p. 24.

46. William E. Dunn, "Perú's Progressive Educational Program", *Hispanic American Historical Review*, IV (1921), p. 511.

1905, y 1912, el misionero adventista Ferdinand Stahl fue de choza en choza "llevando un poco de alivio para los males de la tifoidea, tifus y viruela, que diezaban a la población aborigen". Al visitar el centro adventista de la Platería décadas más tarde, un congresista, Encinas, observó que ellos "tenían colegios de educación primaria, escuelas normales y hospitales, y que habían logrado alrededor de 5,000 conversos (...). Lo principal es que están transformando el espíritu del indio, llevándolo a la vida cívica y haciéndole darse cuenta de sus derechos y obligaciones, separándolo de los vicios de la coca y el alcohol, removiendo la superstición, curando enfermedades y enseñándoles el mejor camino hacia la dignidad humana"⁵⁰.

Mientras que el núcleo escolar boliviano de Warisata puede haber servido como modelo oficial para el establecimiento de los primeros núcleos en el Perú en los años 1940, los colegios adventistas de Puno pueden haber tenido más influencia en hacer posible esta nueva partida en la educación rural⁵¹. Al escribir en los años 60, el antropólogo peruano Gabriel Escobar proporcionó esta descripción de los colegios adventistas:

"Los adventistas empezaron su trabajo en 1906 (...) y para 1940 decían tener 20,000 fieles. Los adventistas están en casi todos los distritos rurales, agrupados alrededor de sus propios colegios de educación primaria, que sirven además como sitios de culto. El director escolar es además un misionero que alterna el enseñarle a niños con predicar y leer la Biblia. Es interesante anotar que la orientación adventista va hacia la mayor movilidad social (del indio) en su conversión a cholo o mestizo y hacia la vida urbana con una marcada tendencia nacionalista".

"Los profesores son casi siempre indios conversos al adventismo que trabajan con celo religioso y a quienes la comunidad les paga justo lo necesario para vivir. El edificio del colegio es construido por los mismos fieles o con su contribución monetaria. El calendario del colegio es diferente del de los colegios públicos, demanda menos tiempo y

50. José Antonio Encinas, *Un ensayo de escuela nueva en el Perú* (1932), segunda edición, Lima, 1959, Vol. II, p. 10.

51. Este es el punto de vista de Jorge Basadre, quien fue dos veces Ministro de Educación durante el periodo en que se diseñaron y construyeron en diversas partes de la sierra los Núcleos Escolares Campesinos. (Comunicación personal).

*está mejor ajustado al ciclo anual de la actividad económica de la comunidad; empieza justo después de la cosecha, en marzo o abril, y termina justo después del tiempo de siembra. Durante las vacaciones los profesores asisten a cursos de entrenamiento en Puno o Juliaca y se dedican a labor misionera. Aparentemente, aunque no es posible confirmarlo, bajo este sistema estos colegios cuentan con una más elevada asistencia regular que los públicos y un mayor número de sus alumnos termina su educación primaria, para ir luego a Chullunquiani, el colegio de educación secundaria de los adventistas en Juliaca"*⁵².

En su apogeo, la misión adventista norteamericana SECPANE (Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano de Educación), ocupaba todo el décimo piso del Ministerio de Educación que hasta hace poco era el más alto de Lima. El Ministerio de Educación se agobiaba cada verano por oleadas de profesores de las provincias que se agolpaban en las entradas y corredores en busca de traslados, promociones, citas, pensiones, etc., mientras que en las veredas una multitud de tinterillos con máquinas de escribir portátiles y mesas plegables les llevaban documentos en papel especial con sellos oficiales. Tomando como modelo a Warisata y a los colegios adventistas de Puno, el SECPANE proveyó de fondos y supervisó lo que fue su propio sistema para colegios indígenas que ya en 1960 comprendían 2,416 colegios centrales y satélites y un enrolamiento de 226,000 alumnos. Estaban más lujosamente provistos que el resto de los colegios rurales peruanos, algunos combinaban "aulas grandes", facilidades sanitarias, peluquerías, corrales para criar animales domésticos, carpetas y muebles, habitaciones para los profesores, oficinas, tiendas, implementos para la agricultura, generadores eléctricos, proyectores de películas y todo lo demás que, dentro de los límites naturales, podía ser usado para contribuir a una buena educación básica para el niño y la comunidad adulta⁵³.

52. De: Gabriel Escobar M., *Organización social y cultural del sur del Perú*, México, Instituto Indigenista Interamericano, 1967, pp. 66-80. Para otras relaciones del cambio social en la región de Puno, véase: Edward Dew, *Politics in the Altiplano: The Dynamics of Change in Rural Perú*, Austin, University of Texas Press, 1969; y François Bourricaud, *Changements à Puno: Etude de Sociologie Andine*, Paris, Institut des Hautes Etudes de L'Amérique Latine, 1962.

53. De un informe de SECPANE citado en Paulston, op. cit., pp. 69-70.

Cuando se abolió el SECPANE por órdenes de Washington, en 1962, para ser reemplazado por una misión más modesta del Colegio de profesores de la Universidad de Columbia, "se dio el golpe de gracia a los núcleos. (El almacén del Cuzco que contenía equipo escolar fue saqueado. El Ministerio siguió pagando el salario de los profesores pero nada más (...). Los supervisores de alfabetización, agricultura y salud carecían de transporte y recursos y no podían entonces viajar del núcleo central a los aislados colegios seccionales" ⁵⁴. Los núcleos parecían depender de los símbolos de status e incentivos económicos proporcionados por la ayuda de Estados Unidos. Cuando, por ejemplo, el SECPANE, empezó a retener su ayuda económica al núcleo de Quiquijana, cerca del Cuzco, en 1955, después de su inversión de capital inicial, un rápido cambio de supervisores y directores empezó a impedir el funcionamiento de los colegios satélites, las cooperativas agrarias y la educación de adultos. Junto con estos problemas, "la falta de personal administrativo eficiente y estable, como de profesores y administradores que pudieran enseñar en el taller (lleno de equipo no usado), hizo que el núcleo de Quiquijana pareciera estar al borde del fracaso" ⁵⁵. Mientras que entre 1949 y 1961, apenas el 27% de los alumnos de Quiquijana desaprobaban el año, una tasa de desaprobados menor que en la mayoría de los colegios rurales, el éxito en el colegio ha significado "constantes y frecuentes migraciones de la juventud de la comunidad a ciudades más grandes al terminar la escuela primaria en el núcleo". Otro problema que ha perseguido a los colegios de la sierra durante toda su expansión, es el uso del castellano, en lugar del quechua, como idioma inicial:

"La decisión de enseñar castellano como idioma nacional, fue tomada por el SECPANE antes de formar el núcleo de Quiquijana. El problema fue establecer un periodo de transición del quechua al castellano. La opinión general ha sido que si se les prohíbe a los alumnos el hablar el quechua, éstos aprenderán castellano en 6 meses o un año, por necesidad. Pero, ya que los niños hablan quechua al jugar y en sus casas, el problema resultó ser más serio y complejo de lo que parecía. La barrera del lenguaje es uno de los impedimentos más serios

de la enseñanza en el núcleo de Quiquijana, lo que hace necesaria la revisión de los métodos y material utilizado en la enseñanza" ⁵⁶.

Para responder a esta necesidad, la Comisión de la Reforma de la Educación en 1970 urgió la adopción de un alfabeto quechua oficial como primer paso hacia la utilización del quechua y otros vernáculos indígenas de la sierra y selva como lenguajes para la instrucción primaria en los colegios de esas regiones. Su informe agregaba que el enseñar en castellano a niños que no lo entendían era "la principal razón para el abandono del colegio, la traumatización de niños monolingües y su fracaso para aprender a leer y a escribir" ⁵⁷. Al mismo tiempo, los 5 departamentos de la sierra sur, conocidos como la mancha indígena —Puno, Cuzco, Apurímac, Ayacucho y Huancavelica— fueron declarados "zona prioritaria" para la aplicación de la Reforma Educativa en base a razones de justicia social, "para apoyar a la reforma agraria dentro del esquema de cambios estructurales" ⁵⁸.

54. Ibid., pp. 70-71.

55. Baum, op. cit., pp. 50-51.

56. Ibid., p. 71.

57. Informe, op. cit., p. 188.

58. Informe, p. 168.

diálogo de sordos

Ellas (las escuelas elementales) se encuentran sobre todo en manos de maestros ignorantes e incapacitados. A los niños se les alimenta con la mera cáscara del conocimiento. Dejan el colegio e ingresan al amplio escenario de la vida sin disciplina alguna; sin poder mental y sin temple moral (...). Escuelas pobres y maestros pobres son una mayoría en este país (...). Muchas de las escuelas son tan pobres que le haría bien al país cerrarlas (...). Proporcionan el triste espectáculo de la ignorancia embarcada en el enorme fraude de autoperpetuarse a costas del dinero público.

William Franklin Phelps,
*Presidente de la Asociación de
 Educación Nacional norteamericana, en 1870.*

Justo cuando la Reforma de la Educación Peruana empezaba a cobrar movimiento, una serie de huelgas y levantamientos en las ciudades del sur peruano, a fines de 1973, establecieron el Sindicato Único de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP), como principal oposición organizada a un "Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada" que se encontraba en su quinto año. Los despidos y arrestos de dirigentes del SUTEP en Puno y Arequipa, desencadenaron una escalada de incidentes que terminaron en una huelga general de 8 días en Arequipa, la segunda ciudad del Perú. Paros de apoyo de los ferrocarrileros y otros trabajadores del transporte paralizaron el desplazamiento de todos los bienes, incluidos los indispensables abastecimientos de alimento y combustible desde la costa a los pueblos y ciudades de la sierra. Luego, levantamientos estudiantiles en toda la región culminaron con la quema del cuartel general de SINAMOS, ubicado en un palacio colonial en el centro del Cuzco, y la destrucción de los documentos que testimoniaban la deuda agraria. Todo esto sólo pudo terminar una vez declarada la ley marcial en toda la sierra y cuando

más de 100 dirigentes del SUTEP fueron arrestados en diversos lugares del país. Pero la fuerza del movimiento magisterial había impactado al gobierno lo suficiente como para que el Presidente Juan Velasco Alvarado declarara en una conferencia de prensa, días después: "Si quieren guerra, tendrán guerra. Esta es nuestra posición: o cae el SUTEP o cae la Revolución".

El movimiento magisterial ganó fuerza y militancia después de una huelga general que fracasó en 1971 cuando el Partido Comunista Peruano (moscovita), que se había convertido en ávido apoyador del régimen militar, se apartó del movimiento y permitió que los siete dirigentes de la huelga—incluido el líder campesino trotskista, Hugo Blanco—fueran deportados por el gobierno. Más tarde, los diferentes gremios magisteriales (primarios, secundarios, vocacionales, etc.) se unieron en un solo sindicato nacional, SUTEP, formado en un congreso en el Cuzco en junio de 1972, evento controlado principalmente por elementos maoístas. Durante una visita a Puno, pocos meses después de los levantamientos de 1973, un joven sacerdote cercano al movimiento me explicó que "la ambigüedad del movimiento magisterial tolera la participación de diversos grupos". En el norte del Perú muchas de las posiciones claves en el SUTEP son de dirigentes apristas, y en el sur de grupos maoístas como "Patria Roja", "Bandera Roja" y el grupo trotskista "Vanguardia Revolucionaria". La educación es un campo de batalla político, y la reforma educativa es empleada como una forma de hacer cobrar conciencia al pueblo. Cuando 4 dirigentes del SUTEP fueron arrestados en Puno, taxistas y camioneros, estudiantes secundarios y universitarios, comerciantes y plateros, salieron a

1. Citado en *Caretas* (Nº 489, Lima, 10-20 de diciembre de 1973). Muy poca información sobre estos eventos apareció en la prensa controlada del Perú. Para las mejores versiones, véase: *Caretas*, Nos. 488 y 489, y el semanario noticioso británico *Latin America*, Vol. VII, Nos. 46 y 48 (16 y 30 de noviembre de 1973). También véase: César Hildebrandt, "Entrevista en la clandestinidad: habla Víctor Manzur, Secretario General del SUTEP", en: *Caretas*, Nº 487, 8 de noviembre de 1973, pp. 224.

2. Para una relación de la huelga y las deportaciones de 1971, véase: César Hildebrandt, "Extraños extrañamientos", *Caretas*, Nº 443, 20 de setiembre de 1971, p. 8. Hugo Blanco condujo el levantamiento campesino más importante de los años 60, en el valle de La Convención, y estuvo preso durante casi siete años después de su arresto en mayo de 1963. Poco después de su puesta en libertad se unió al movimiento magisterial. Ahora vive en Suecia. (Volvió al Perú en 1975. N. de los T.).

la calle en un esfuerzo por conseguir su libertad. El SUTEP está formando grupos de estudio político y trata de mostrar que el gobierno suprime la lucha de clases arrestando dirigentes del SUTEP. Al principio, la dirigencia comunista moscovita condenó las huelgas del sur peruano, como parte de un complot "del imperialismo yanqui y la oligarquía" para "crear huelgas artificiales que dañan la producción y la economía nacional". Luego el secretario general de la CGTP, controlada por el PCP, Gustavo Espinoza, dio media vuelta completa cuando percibió la fuerza del movimiento de Arequipa tras una visita que hizo para convencer a los sindicatos a volver al trabajo. Aparentemente temeroso de las consecuencias políticas de la marginación de un movimiento de protesta con abrumador apoyo popular, Espinoza se unió a los huelguistas, declarando que "fuerzas sanas y decentes movilizadas en los acontecimientos de Arequipa no tienen nada que ver con los intereses imperialistas y reaccionarios. Ni los empleados de banco, ni los maestros, ni los trabajadores del transporte pueden ser acusados de contrarrevolucionarios...".

A comienzos de este año pude meter de contrabando una grabadora a la cárcel de Lurigancho, ubicada en las desérticas colinas de las afueras de Lima, para entrevistar a algunos de los dirigentes maoístas del SUTEP arrestados a fines de 1973. Eran en su mayoría jóvenes maestros que bordeaban los 30 años, producto de la rápida expansión de los programas de entrenamiento magisterial de las universidades y escuelas normales peruanas de los años 60. Su lenguaje reflejaba tanto la radicalización política de ese período como el deficiente entrenamiento profesional, recibido bajo las presiones de una matrícula proliferante. Sin embargo, su rol como dirigentes de la oposición al régimen militar lo lleva a uno a sospechar que en el Perú está llegando a su madurez una nueva generación política en cierto modo similar a la de los elementos mestizos que emergieron durante la fase revolucionaria del APRA en los años 30.) — impo...nte

3. Citado en *Caretas*, Nº 489, 10 de diciembre de 1973, p. 8.

4. Mientras que el Apra de los 30 y el actual movimiento magisterial comprometen políticamente a grupos de mestizos emergentes, la principal diferencia está en que el Apra tuvo en el comienzo apoyo de terratenientes y comerciantes locales en su base del norte del Perú. Para una explicación más detallada, véase: Peter Klaren, *La formación de las haciendas azucareras y los orígenes del APRA*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1970.

"El movimiento de protesta en Puno se remonta un poco", dijo Platón Palomino, un hirsuto puneño de 29 años, que estaba entre los 10 maestros arrestados que me rodeaban en una esquina del patio de Lurigancho. "Uno de los acontecimientos más importante fue la visita de la esposa del Presidente Velasco a Puno el 27 de junio de 1972. Tuvo que ser evacuada en un carro blindado durante los momentos tensos que hubo entre las protestas de estudiantes y trabajadores que pedían la libertad de algunos dirigentes presos. Oficialmente tres personas murieron en la violencia que siguió, pero sabemos que otros desaparecieron. La gente que protestó comparaba su propia pobreza con el gran dispendio de la gira de la primera dama. Luego, el 25 de octubre de 1973, cuatro dirigentes del SUTEP fueron arrestados en Puno. Al día siguiente, los estudiantes secundarios puneños se movilizaron por primera vez en la historia del departamento, para pedir la libertad de sus maestros. La policía atacó a los estudiantes universitarios y secundarios, hombres y mujeres, en las calles, arrestando gente a diestra y siniestra. Luego los estudiantes decidieron ocupar los locales escolares, la policía los atacó con balines, arrojó bombas lacrimógenas dentro de las escuelas y cortó el agua y la electricidad, pero los estudiantes permanecieron dentro durante 11 días, mientras la policía arrestaba a otros dirigentes estudiantiles y magisteriales".

"Yo soy secretario general provincial de Puno. Uno de los motivos que dieron para nuestro arresto fue el descubrimiento de armas y municiones en la Casa del Maestro de Puno. Hasta la noche anterior a la redada policial en nuestro local, yo no había visto ahí ni armas ni explosivos. Cuando la policía ingresó al lugar a practicar un registro, el 15 de noviembre, lo hizo con un camión. Hicieron saltar la puerta de la Casa del Maestro. No hubo armas ni municiones, sólo nuestros muebles destruidos. Alguien escribió sobre una pared: Pueblo de Puno: esta es la obra del gobierno revolucionario. Entra y mira. Durante tres horas la gente entró a ver lo que la policía había hecho, hasta que un piquete policial volvió y clausuró el local con guardias armados. Dos o tres días más tarde, los periódicos de Lima publicaron con grandes titulares la noticia de que la policía había encontrado armas y explosivos en la Casa del Maestro. Ese es el motivo que dan para tenernos prisioneros".

A fines de 1974, el Presidente Velasco sostuvo una serie de entrevistas mensuales con dirigentes del SUTEP encaminadas a alcanzar un *modus vivendi* entre los maestros y el gobierno. Pero estas entrevistas se cortaron abruptamente cuando un grupo de dirigentes maoístas del SUTEP empezó a atacar a aquellos representantes magisteriales inclinados a llegar a un acuerdo con Velasco para lograr importantes beneficios económicos a favor del magisterio. El dirigente de esta facción maoísta fue Arturo Sánchez Vicente, de 34 años de edad, Subsecretario General del SUTEP, que estaba entre los dirigentes sindicales que entrevisté meses atrás en la cárcel de Lurigancho. En aquella ocasión dijo: "Yo personalmente considero que las últimas medidas del gobierno militar reflejan su carácter represivo, antipopular e imperialista, al servicio de la burguesía industrial financiera de los terratenientes (sic), que simplemente mantiene el injusto sistema social en el que vivimos. Considero que la actual lucha de los maestros y del pueblo peruano en general no es meramente económica, sino fundamentalmente política. La ofensiva represiva de la Junta Militar se encontrará con una contraofensiva política del pueblo. Pensamos que las persecuciones, los encarcelamientos, los golpes, las deportaciones, los asesinatos, y el terror policial desatados contra todas las organizaciones populares, son medidas políticas de la Junta Militar destinadas a destruirlas. Hablando en concreto, los problemas magisteriales incluyen un paupérrimo salario de 4 mil soles; estamos pidiendo un salario básico de 10 mil 200 soles mensuales que se elevaría automáticamente con el costo de vida. La lucha económica de los maestros no es egoísta ni aislada, sino más bien parte de la lucha general del pueblo por el aumento de sus sueldos y salarios. Los maestros están jugando un rol de vanguardia en la lucha por la liberación popular, por la destrucción de la injusta sociedad en que vivimos, de esta sociedad de clases con explotadores y explotados, de opresores y oprimidos. Estamos avanzando hacia la destrucción de la sociedad burguesa. Nuestra lucha económica inmediata no está sólo en nuestros reclamos salariales sino también en la obtención de personería jurídica para el SUTEP, para que las autoridades tengan que abrirnos sus puertas y discutir nuestros reclamos. Estamos combatiendo por el derecho de todos los peruanos a organizarse en sindicatos de su elección. Aquí en la cárcel hemos consolidado nuestra organización".

Un profesor universitario de Puno, que se encontraba también

entre los prisioneros, dijo: "la primera vez que fui arrestado fue durante la toma de locales escolares en Puno, el 6 de noviembre, cuando permanecí preso 4 días. Yo pertenecí a un comité que trataba de negociar una solución al problema de los maestros presos y los manifestantes estudiantiles, y finalmente recobré mi libertad, por presión estudiantil y popular, el 10 de noviembre. Pero volví a ser arrestado una semana más tarde, el 17 de noviembre, mientras conducía mi auto por las inmediaciones de la Plaza de Armas. Me hicieron salir del auto y empezaron a golpearme casi desde el momento que ingresé a la Comisaría. Justo cuando entraba salían otros prisioneros, entre ellos el presidente del Colegio de Abogados de Puno. Otros catedráticos y dos universitarios también habían sido golpeados y estaban siendo enviados a Lima. La primera vez se me golpeó con los puños y los pies. La segunda fue con una vara de cuero, después de lo cual tomaron todas mis pertenencias y me dejaron en una celda. A la medianoche me sacaron para volver a golpearme. Me esposaron las manos a la espalda y me metieron una toalla en la boca para que no gritara. Entonces comenzó lo que podría llamarse una paliza sistemática. Los golpes comenzaron a la altura de los hombros y fueron descendiendo hasta mi abdomen y luego me volvieron a hacer lo mismo por la espalda. Dijeron que me golpearían de tal manera que terminaría vomitando sangre. Luego me dijeron que me matarían a golpes y me arrojarían al Titicaca. De vuelta en mi celda, esperé que volvieran a golpearme durante dos o tres horas, pero nunca volvieron. Permanecí incomunicado por unos doce días. No pude hablar con nadie. Estaba en una celda de más o menos un metro cúbico, donde lo único que me llegaba, tras un detenido escrutinio de los guardias, era el alimento que me enviaba mi familia. Después de eso, la policía me interrogó principalmente para averiguar de dónde provenía mi dinero. Trataron de probar que me subsidiaba alguna organización internacional. Encontraron algunos pases de frontera que tenía para cruzar al lado boliviano del lago. Entonces dijeron que estaba en contacto con algunos bolivianos para recibir dinero. Les dije que estos pases de frontera eran para un peregrinaje a Copacabana, un lugar sagrado del lado boliviano del lago. La policía trató intensamente de probar la complicidad de alguna organización política internacional en el movimiento de protesta de Puno. De la estación de policía de Puno me llevaron al Potao y de allí me trajeron aquí a Lurigancho".

"El pueblo de Puno respondió de manera muy organizada al llamado de apoyo del SUTEP. Hay una alianza de organizaciones populares llamada el frente 27 de junio en honor de la resistencia popular durante la visita de la esposa del Presidente Velasco. A este frente pertenecen diversos sindicatos de trabajadores, organizaciones populares y asociaciones estudiantiles, que en su conjunto convocaron una huelga general de apoyo a la toma de locales que habían realizado los alumnos secundarios en Puno. Esta huelga general se expandió de la ciudad de Puno a todo el departamento. Los estudiantes secundarios de las otras provincias del departamento respondieron al llamado del SUTEP. En primer lugar, pedían la libertad de sus maestros, pero en el fondo protestaban por las terribles condiciones de vida en el Altiplano. Se supone que ha habido reforma agraria en Puno. En lugar de tener una deuda con el terrateniente como en el pasado, los campesinos ahora tienen una deuda con el Estado por el pago de la misma parcela de tierra en la que siempre han vivido. Los campesinos han visto que el problema fundamental es la burocracia. Ahora son los agrónomos los administradores de cooperativas, los capataces, los que deben ser mantenidos con sueldos altos. Sin embargo, el gobierno hace propaganda a la reforma agraria en la región mostrando que en unas cuantas grandes haciendas expropiadas la vida de los campesinos ha mejorado un tanto. Por ejemplo, si antes de la reforma el campesino no tenía acceso a la casa del dueño, ahora los campesinos dicen con orgullo ahora puedo ir ahí cuando quiero. Ahora es mía, pero esto no resuelve el problema básico, el problema de la tierra. El gobierno está tratando de perpetrar un gran engaño. De un lado sus leyes son muy bonitas, pero de otro, pueden despedir y encarcelar maestros cuando se les ocurre. (El maestro vive cerca del campesino y comparte sus duras condiciones y esto es parte de un largo proceso educativo". }

II

A pesar de que la reforma educativa peruana se encuentra en su etapa inicial, confronta ya un número de grandes obstáculos, entre los cuales la tensión entre maestros y gobierno militar no es sino uno. Otro es la continua contradicción entre la altisonante retórica libertaria de la reforma del "Gobierno Revolucionario" y la realidad de los

métodos represivos y dictatoriales que utiliza no sólo para tomar y conservar el poder sino también para imponer sus objetivos desde arriba. Más allá de esto, los burócratas mandarines del Ministerio de Educación son un obstáculo formidable a cualquier iniciativa importante pues, en palabras del informe de la comisión de reforma de 1970, "el excesivo número de funcionarios y empleados" y la "burocratización y la rutina (...) tienden a exigir el cumplimiento mecánico de normas abstractas desligadas de la realidad..."⁵.

➔ Aún más, el aislamiento político de la reforma educativa y del propio régimen militar surgen de la peculiar manera en que los generales y coroneles peruanos se han conducido en el poder. Mientras que las dictaduras militares de Brasil y Chile han llamado a muchos civiles para ocupar cargos ministeriales y subministeriales, los militares peruanos han conservado casi todos los altos cargos públicos para generales y almirantes. Así la conducción de la reforma educativa ha estado en manos de generales de rudo rostro, nombrados como ministros de educación por razones políticas y jerárquicas, que en el curso de su trabajo han demostrado no ser ni lo mejor ni lo más brillante de la oficialidad, y una sucesión de coroneles del ejército que ocupan el viceministerio durante un año, antes de seguir rotando hacia estudios militares más elevados. Los militares han contado con la ayuda de planificadores educativos y "filósofos tecnocráticos" impuestos sobre la jerarquía ministerial para diseñar y guiar el programa de reforma hacia su realización. Sin embargo, los tecnócratas han ayudado a sembrar la división entre la burocracia permanente del Ministerio. Durante los primeros seis años de régimen militar se ha producido una rápida rotación de personal civil y militar del que sólo se exceptuaron quienes tenían larga permanencia en el ministerio; en ocasiones, esta rotación se vio acelerada por el destino y las exigencias políticas. Por ejemplo, el filósofo Augusto Salazar Bondy, principal arquitecto de la reforma, murió súbitamente de hepatitis en Febrero de 1974. En julio de 1974 tras la expropiación de todos los periódicos limeños, Walter Peñaloza, otro planificador clave de la reforma educativa, fue nombrado director del diario "La Prensa". En un país, tan corto de profesionales de alto nivel, este tipo de rotación y pérdidas apenas puede

tolerarse en una iniciativa política de primera magnitud, con tantos problemas y obstáculos por superar.

➔ En los 150 años de vida republicana del Perú ha habido varias "reformas" dirigidas a la reorganización y reorientación del sistema educativo. En un librito llamado *Vía Crucis de las Reformas de la Educación Peruana*, el profesor J. Wilbert Salas Rodríguez, de la Universidad del Cuzco, enumera 12 "estaciones" de reforma educativa entre la Constitución de 1823 y la Ley General de Educación de 1972⁶. Estatutos y Decretos Educativos de importancia fueron promulgados en 1850, 1855, 1873, 1876, 1901, 1902, 1905, 1920, 1930, 1941, 1957, 1964. Reflejan una progresiva centralización de la responsabilidad educacional que gradualmente trasladó el control administrativo de la iglesia y los municipios, al gobierno central. Gran parte del debate público durante estas "estaciones" de reforma expresó una angustiada preocupación por el estado del sistema educativo. Al mismo tiempo, para resolver recurrentes crisis financieras, los legisladores a menudo organizaron aquelarres para fijar impuestos especiales que solventaran el sistema escolar. Por ejemplo, en 1848, un colegio secundario de mujeres, el colegio "Rosa" fue fundado en Puno con apoyo financiero proveniente de un nuevo impuesto a la importación de mulas, caballos y burros de la Argentina⁷. Una ley de 1875 provee apoyo a las escuelas primarias, entonces en manos municipales, a partir de un décimo del producto de las tierras irrigadas por los gobiernos nacionales o municipales y también a partir de un impuesto a la renta personal que nunca fue cobrado, todo lo cual causó tal decaimiento financiero que muchos colegios públicos cerraron entre 1874 y 1879⁸. Mientras tanto, las sucesivas leyes educacionales se fueron tornando más prolijas y expansivas, pasando de 66 artículos en 1850 a 414 en 1901. Escribiendo sobre previos esfuerzos de reforma educativa de este siglo, Jorge Basadre observó: "la ley de 1920, como las anteriores, y la de 1941 que la reemplazó tuvo un defecto esencial: implicó reordenamiento de arriba hacia abajo, con enunciados dogmáticos y teóricos de carácter general, sin que hubiese quien ensamblara

5. Ministerio de Educación, *Reforma de la Educación Peruana: Informe General*, Lima, 1970, (de aquí en adelante *Informe*) pp. 20-21.

6. J. Wilbert Salas Rodríguez, *Vía crucis de las reformas de la educación peruana*, Cuzco, 1970.

7. Jorge Basadre, *Historia de la República del Perú*, sexta edición, Lima, Editorial Universitaria, 1969, Vol. III, p. 250.

8. *Ibid.*, VII, pp. 117-119.

su contenido dentro de la realidad cotidiana. Pertenecía al tipo de 'derecho estratosférico' al que corresponden asimismo también en parte otros cuerpos jurídicos como la Constitución y el Código Penal. Representó una estructura mental nominalista que se satisface con la expresión de las obligaciones y de los compromisos, más o menos bellos o justos, del Estado frente a la colectividad".

La Ley General de Educación de 1972 marca un enorme avance sobre los diseños legislativos y administrativos de anteriores esfuerzos de reforma educativa. La nueva ley no sólo ataca directamente los problemas del desperdicio y la productividad en un sistema escolar estatal en rápida expansión, sino que también ha proporcionado una necesarísima descentralización administrativa que ha conferido autoridad adicional a las oficinas regionales y zonales de provincias. Ahora es más fácil resolver rutinarios problemas de personal que durante décadas convocaron en Lima cada verano a una masa migratoria de maestros que llegaban para alegar y esperar en los corredores del ministerio de educación. Más allá de esto, a través de la nuclearización del sistema escolar, se ha colocado un poder real en manos de los dirigentes comunales, de los padres y de la comunidad, para influenciar la marcha de las escuelas y ver que los maestros y personal administrativo cumplan sus obligaciones. La implementación de la reforma avanza deliberadamente, año tras año, y el nuevo curriculum y los nuevos métodos han llegado hasta el tercer año de la escuela primaria. Queda sin embargo un largo camino por recorrer, y se presentan preocupantes signos de conflictos y confusión en la ejecución de la reforma.

El tipo de problemas que parecen aguardar en el futuro se vuelve un ejemplo dramático en los programas de reentrenamiento magisterial, que han sido un esfuerzo central de reforma durante los últimos tres años. El informe de la comisión de reforma de la educación de 1970 precisaba que el maestro debe ser convertido en "un agente lúcido y crítico del proceso educativo y de los otros cambios estructurales iniciados en el país (...). La diferencia entre los antiguos y los nuevos sistemas educativos, no sólo en su diseño general, sino también en su concepción, doctrina, fines y medios es de tal magnitud que se requiere un nuevo tipo de maestro, así como infraestructura

equipo, materiales y técnicas adaptadas a su carácter especial"¹⁰. Para cubrir estas necesidades se asignó un rol clave de la mayor urgencia al reentrenamiento de los 120 mil maestros del Perú. "Estamos tratando de lograr que los maestros abandonen sus viejos métodos y hábitos mentales", dijo Augusto Salazar Bondy. "Estamos tratando de hacerlos pensar críticamente, cuestionarlo todo, enriquecer la perspectiva de sus alumnos y la suya propia a través de la discusión constante, para romper las viejas formas que hicieron de la escuela un instrumento de dominación por parte de las clases dominantes. Esta es la única forma en la que podemos realizar la revolución educacional".

Es imposible llegar a percibir la dinámica de la reforma educativa peruana sin comparar esta retórica con los dantescos procedimientos de adoctrinación con que el régimen militar trata de remodelar el pensamiento de una amarga y recalcitrante masa de maestros. En 1974 visité unas sesiones de reentrenamiento magisterial en Lima y Cuzco. En la ciudad de Sicuani (13 mil habitantes), cerca del Cuzco, encontré a unos 300 maestros concentrados en una sola aula para sufrir seis semanas de conferencias de 3 horas, dictadas por enviados del Ministerio de Educación y otros organismos gubernamentales. Pronto uno llega a la conclusión de que estas conferencias tienen poco que ver con la reforma educativa y sus nuevos métodos y currículos, y que la propaganda oficial sobre el cuestionamiento, la crítica y la discusión se reduce a la supina repetición de lo que los conferencistas dictan. Muchos de los conferenciantes son el mismo tipo de jóvenes "promotores" que dan charlas a asambleas de campesinos en la reforma agraria, y que le explican a maestros y campesinos que "la historia peruana ha pasado por tres etapas: la primera independencia, que duró de tiempos prehistóricos hasta la conquista española en 1532; 400 años de dependencia que terminaron con la toma del poder por 'el gobierno revolucionario de la fuerza armada' el 3 de octubre de 1968, que inicia la tercera etapa, la nueva era de la segunda independencia peruana. Mientras el régimen militar obliga a los maestros a sacrificar sin paga la mitad de sus períodos vacacionales para recibir este mensaje revolucionario, en muchos lugares las sesiones de reentrenamiento simplemente se han convertido en otro campo de batalla política entre el gobierno y el SUTEP. Irónicamente, los nuevos métodos

9. Ibid., XV, p. 95.

10. Informe, p. 154.

de pensamiento imaginativo y de cuestionamiento están siendo enseñados a los maestros a través de los viejos métodos de la charla interminable, del paporreteo y del sometimiento a la autoridad. Con la excepción de uno o dos elementos de propaganda política, no hay material impreso disponible para la lectura y la discusión. En agosto de 1973, varias semanas después de los levantamientos de Arequipa, Puno y Cuzco, ocurrió en Sicuani un importante disturbio que comprometía al SUTEP y a los estudiantes secundarios. Edgar Figueroa, maestro del Instituto Agropecuario local, que se duplicaba como organizador rural de SINAMOS, empezó a atacar a los otros maestros de "contrarrevolucionarios" en su programa bisemanal de una radio de Sicuani. En respuesta, los maestros exigieron su silenciamiento o despido, pero el oficial a cargo de la guarnición de Sicuani respaldó a Figueroa y la exigencia magisterial fue ignorada. Los maestros fueron a la huelga. Ocuparon las oficinas zonales del Ministerio de Educación, mientras que los estudiantes secundarios capturaron los grifos de ambos extremos de la ciudad y derribaron árboles para bloquear la línea del tren y las carreteras que constituyen los únicos nexos de Sicuani con el mundo exterior. La movilización de los estudiantes secundarios de Sicuani, como meses más tarde en las ciudades más grandes de la Sierra Sur, fue la primera en que estudiantes por debajo del nivel universitario participaban en acciones callejeras a gran escala en la política peruana. El conflicto terminó cuando Figueroa fue transferido a un cargo administrativo en el Cuzco. Según un maestro secundario, a quien conocí mientras asistía al curso de reentrenamiento en Sicuani, "todos actuamos como si fuéramos prisioneros de esta sociedad. El maestro se siente económicamente marginal. No tiene una visión política de la realidad. Pero quiere ganar más porque ve que los militares ganan más dinero y realizan menos trabajo. Al mismo tiempo, los organizadores rurales de SINAMOS están creando conflictos entre padres y maestros. La gente de SINAMOS dice que no estamos haciendo nuestro trabajo, e instruye a los padres para que nos denuncien a las autoridades si faltamos al colegio".

"Los maestros odian a los militares y están contra el gobierno", dijo un anciano director de colegio que encabezaba el curso de reentrenamiento de Sicuani. "Quieren más sueldo, y eso es todo lo que les interesa. Al mismo tiempo, la gente que viene a dar charlas aquí a menudo está pobremente entrenada. No tenemos a nadie capaz de

explicar a los maestros los nuevos currícula de lenguaje y matemática. Los nuevos materiales de enseñanza que se nos envió de Lima llegaron tarde y no alcanzaron. Hasta nos faltan stenciles y papel para reproducir las conferencias que se les dicta a los maestros. Los reentrenadores vienen de Lima con ideas muy generales sobre política y la nueva sociedad peruana, mientras que los maestros se indignan por el hecho de que los reentrenadores ganan sueldos mucho más altos que los suyos".

Un informe interno sobre el avance de la reforma de la educación esbozado por la oficina regional del Ministerio en Cuzco relievaa los siguientes problemas: "Tiempo limitado para reentrenamiento magisterial; recibo tardío de los viáticos para los maestros (1,500 soles para todo el período de seis semanas para quienes viven lejos de su hogar); falta de hábito de lectura entre los maestros; resistencia de algunos maestros a los actuales cambios; manipulación del SUTEP para obstruir la reforma en la zona 54 (Sicuani) al condicionar la cooperación con la reforma a las demandas económicas de los maestros; interferencia de los funcionarios de Lima; carencia de personal de reentrenamiento; frecuente uso de la vieja metodología por parte de los maestros reentrenados; resistencia de los padres".

Aunque el Perú se encuentra lejos de realizar la retórica pretensión del "Gobierno Revolucionario" de crear "una democracia social de participación plena"¹¹, las reformas agraria y educativa han intensificado considerablemente la interacción entre Lima y las provincias, y entre las capitales de departamento y el campo. Para apreciar tanto el impacto como la enorme dificultad de estas iniciativas gubernamentales, debemos observar estos cambios en las regiones remotas y atrasadas de la sierra que hasta hace poco vivían envueltas en un manto de feudalismo y analfabetismo casi universal. Así como feudalismo y analfabetismo iban de la mano en el estático pasado peruano, la revuelta campesina, la reforma agraria y la expansión de la educación son elementos inseparables de su dinámico presente. Varias semanas después de mi visita a las sesiones de reentrenamiento magisterial en Sicuani, volví a la región del Cuzco para observar en marcha los procesos relacionados de la tierra y la reforma educativa en un ámbito donde

11. Esta frase fue tomada del mensaje anual del Presidente Velasco, el 28 de julio de 1974, y aparece en muchos pronunciamientos oficiales.

tanto las dificultades como los logros pueden ser comprendidos con mayor facilidad.

III

La comunidad de Huarocondo está ubicada en el filo nor-oeste de la pampa de Anta, donde la ancha y ventosa llanura – anegada gran parte del año – empieza a elevarse hacia los montes andinos en parcelas de subsistencia que forman un suave damero de marrones y verdes. El pueblo mismo, en el que vive casi la mitad de las 6,989 personas del distrito, es un clásico caserío andino, con calles estrechas y adoquinadas que descienden gradualmente hacia la llanura por entre casas de adobe. El humo se filtra hacia arriba a través de los toscos techos de tejas en la madrugada, mientras vacas, burros y ovejas pasan por las calles en dirección de los campos. La plaza del pueblo está dominada por una iglesia colonial en estado de agudo deterioro, con un tambaleante campanario de piedra, un techo hundido y un blanqueado harto desleído sobre sus macizas paredes de adobe. Campesinos indios de ponchos raídos y deformes sombreros de piel de cordero, emergiendo de las tempranas nieblas matinales características del tiempo de la cosecha. Doblados por enormes cargas de corona atadas a sus espaldas, cruzan la Plaza de Armas en fila de a uno, como los obedientes siervos de la miseria en el bíblico sueño de José.

Huarocondo se encontraba en el corazón del Imperio Incaico, a sólo 40-kms. de la antigua capital imperial. La fangosa pampa de Anta, centro de esta escena, fue para los Incas un problema tan grande como para los ingenieros de la Reforma Agraria de hoy. El cronista español Pedro Cieza de León informó en 1553 que: “el agua de un río que se eleva cerca de este valle forma una profunda ciénaga que sería muy difícil cruzar sin una carretera ancha y sólida como la que los incas mandaron construir, flanqueada por paredes perdurables”¹². A causa de su agua, de su viento, y de su arcillosa tierra, la exhuberante pampa de Anta nunca ha sido arable. Diversas heladas ocurrieron en julio y agosto, a 4,200 metros sobre el nivel del mar. En la cercana

12. Pedro Cieza de León, El Señorío de los Incas (1553).

puna, la tierra debe permanecer inactiva entre 10 y 25 años¹³. Sin embargo, el maíz y cierto tipo de trigo crecen en las protegidas grietas de las montañas, y las papas lo hacen en las alturas más frías. Dispersos conjuntos de eucaliptos y de techos de teja roja revelan la diáspora de los asentamientos rurales. Antes de la reforma agraria, el 80 por ciento de las tierras del distrito constituían haciendas¹⁴. El jornal de cada campesino se había venido elevando de 5 soles en 1958 a 30 soles hoy. La desaparición del sistema de hacienda en Huarocondo fue precipitada por una serie de levantamientos campesinos e invasiones de tierras, organizados a mediados de los 60 por el dirigente trostkista Vladimiro Valer, hoy jefe de operaciones rurales de la región del Cuzco de SINAMOS. La población total de Huarocondo, tal como aparece en los censos de 1940 y 1972, se ha mantenido virtualmente pareja. Baum observa que “la migración de quienes se encuentran entre los 15 y los 30 años es prácticamente total”¹⁵. Migran principalmente al cercano valle tropical de La Convención – donde un importante movimiento campesino fue liderado por Hugo Blanco, cuñado de Valer – así como a las ciudades del Cuzco y de la Costa. A comienzos de los 60 el club social huarcondino de Lima donó al núcleo escolar de la aldea natal una sonora banda¹⁶. “Los instrumentos hace tiempo que han desaparecido de esta escuela”, dijo el Alcalde nombrado por el Gobierno, Jorge Velasco Cochán, que participó en los levantamientos de La Convención y de Huarocondo. “Pero usamos las cornetas para la invasión de las haciendas”.

13. Véase: Lynn Williams, Land Use Intensity and Farm Size: Traditional Agriculture in Cuzco, Perú, tesis doctoral inédita, Departamento de Geografía, University of Kansas, pp. 14 y 19. Williams fue un voluntario del Cuerpo de Paz en la región de Anta antes de volver allí para su investigación de campo doctoral. Véase también: Isaiah Bowman, The Andes of Southern Perú, New York, Henry Holt, 1916.

14. John Baum, Los núcleos escolares campesinos, segunda edición, México 1967, p. 82. Me he apoyado mucho en este agudo ensayo para los datos sociales y económicos de Huarocondo y la forma en que operaba su núcleo escolar antes de la reforma.

15. Ibid., p. 84.

16. Este es uno de los infinitos clubes formados en Lima por migrantes de la misma comunidad o pequeña ciudad provincianas. Véase William Mangin, “The role of regional associations in the adaptation of rural population in Perú”, Sociologus, 9: 21-36 (1959). También véase: Paul L. Doughty, “La cultura del regionalismo en la vida urbana de Lima, Perú”, América Indígena, Vol. XXIX, N° 4, México, 1969, pp. 949-82.

En una esquina de la Plaza de Armas de Huarcocondo, hay un pequeño restaurante de largas mesas de madera y piso de tierra; en los últimos años prosperó con el patrocinio de los funcionarios gubernamentales mestizos que recorren la campiña y atiborran las mesas a la hora de comer: agrónomos de la reforma agraria, alfabetizadores, policías, promotores de SINAMOS, maestros, organizadores de cooperativas, etc. Cuando la reforma educativa llegó a Huarcocondo hace dos años, la comunidad ya era parte de una de las iniciativas de reforma agraria más complejas del régimen militar. Unas 68 haciendas expropiadas y sus peones, 37 comunidades indígenas y 170 pequeños agricultores fueron reunidos en una sola unidad de producción: la cooperativa Antapampa que comprende a más de 5 mil familias campesinas en una extensión de 80 mil acres de tierra, de los cuales sólo 5 mil son de cultivo y otros 25 mil de pastoreo. Visité el proyecto de Antapampa en 1970 durante las etapas iniciales de la planificación y la expropiación¹⁷; cuando volví, 4 años más tarde, encontré a esta enorme cooperativa con grandes problemas a causa de la escasez de tierra fértil, el lamentable estado de las vías de comunicación entre las comunidades integrantes de la cooperativa y, finalmente, a causa de la distancia y la desconfianza existentes entre los cooperativistas de la base y sus gerentes y directores.

Según un informe interno de SINAMOS, hubo "ausencia de entrenamiento de los miembros en todos los aspectos y niveles de la cooperativa; rechazo del esfuerzo cooperativo dentro del proceso revolucionario; divisiones y rivalidades entre los asesores y jefes de las unidades de producción; grupos vinculados a partidos políticos que buscan beneficiarse políticamente del esfuerzo cooperativo; desconfianza hacia la reforma agraria a causa de la baja productividad y la defectuosa comercialización, lo cual genera una actitud negativa (...). Del lado técnico, la cooperativa no es administrada racionalmente, hay descuido en la cosecha, subempleo de hombres y de máquinas, pago de salarios injustificados, ineficaces hábitos de comercialización y control. Del lado financiero, la cooperativa no logrará cumplir con el pago de sus deudas"¹⁸.

17. Véase mi texto: "Peru's Ambitious Land Reform Plan", *The Wall Street Journal*, 8 de julio de 1971 (página editorial).

18. SINAMOS, Plan tentativo de acciones a realizarse en la Cooperativa de Producción "Tupac Amaru II" de Antapampa Ltda, 106 (mimeografiado). Cuzco, agosto de 1973.

Los campesinos se aprestaron a expresar su amargura por estos fracasos. Mamerto Hualpa Quintanilla, el presidente de la comunidad, dijo que menos de un tercio de los comuneros de Huarcocondo han ingresado a la cooperativa. "A la mayoría de nuestros comuneros habría que convencerlos todavía de que les es beneficioso unirse a la cooperativa", añadió. "Estamos exigiendo un estado de cuentas de la cooperativa, pero el balance de 1962 no está listo todavía. Sabemos que Antapampa está al borde de la quiebra. Sus fondos proceden de préstamos sobre la cosecha que no son devueltos cuando ésta es recogida. Dicen que hay utilidades, pero en realidad se trata de préstamos gubernamentales. El Presidente de la cooperativa se pasa todo el tiempo en Cuzco y nunca visita a las comunidades que la integran. Los campesinos vienen donde mí a quejarse de que tienen que esperar de tres a seis meses para cobrar sus jornales. Por esto, se niegan a seguir trabajando para la cooperativa. La cosecha de papa del año pasado fue arruinada por un hongo porque se le almacenó mal. La cooperativa de Antapampa se compone de tres zonas: Anta, Zurita y Huarcocondo. Nosotros los de Huarcocondo queremos separarnos de Antapampa y formar una cooperativa comunal más pequeña, pero la oficina de Reforma Agraria del Cuzco no nos deja.

Tiempo antes de que Huarcocondo se convirtiera en teatro de la reforma agraria, la comunidad estaba profundamente comprometida con la expansión y la experimentación educacionales de las últimas tres décadas. Según el censo de 1940, sólo una sexta parte de la población de Huarcocondo en edad escolar, de 6 a 14, y una décima parte de los mayores de 15 habían ido alguna vez a la escuela. Sin embargo, para 1962, el 60 por ciento de los niños en edad escolar estaban matriculados¹⁹. Cuando el núcleo escolar campesino de Huarcocondo fue formado en 1956, ya existían 17 maestros de aula trabajando en el distrito y una matrícula de 536 alumnos en lo que iba a convertirse en la escuela central del núcleo. Los alumnos se apiñaban en cuatro aulas que carecían de iluminación adecuada, de pupitres, y de otros medios considerados esenciales. Sin embargo, la limitación de facilidades y recursos fue aceptada con el tiempo por la gente del distrito. Algunos de los principales miembros de la comunidad piensan que,

19. Baum, op. cit., p. 85.

a pesar de que la vieja escuela carecía de algunas cosas, cumplía su cometido mejor que el núcleo" ²⁰.

Un punto de vista igualmente crítico me fue expresado este año por Mamerto Huallpa. "Tengo dos hijos en la escuela del Núcleo", dijo. "En su quinto año de primaria no pueden escribir una carta decente, mientras que nosotros en el tercer grado ya habíamos aprendido castellano y podíamos leer y escribir. Muchos maestros simplemente no enseñan bien, viven en Cuzco y llegan tarde por la mañana. Cuando van a la huelga, el aprendizaje de los niños se ve afectado".

La mayoría de los alumnos del núcleo asisten a las ocho escuelas satélites de la campiña. Según Baum :

"... Las escuelas satélites están ubicadas entre 30 minutos y 4 horas de la escuela central; se llega a pie o a caballo. Se encuentran en caseríos de más o menos 300 personas que viven alejadas de los centros urbanos de la sierra. La escuela representa para esta gente el único contacto formal y constante con las instituciones gubernamentales. Estas comunidades son ocasionalmente visitadas por miembros de la guardia civil y por el cura de la parroquia, pero estas visitas son poco frecuentes y muy formales, lo cual dificulta una relación estrecha con la comunidad. Parecería que la única institución que efectivamente existe es la escuela con sus maestros. Consecuentemente, es a través de su acción y no a través de la de otras organizaciones, que en realidad no existen, que ocurrirían los cambios importantes de la puna." El director del núcleo y sus supervisores ayudan a los maestros de las escuelas satélites. El programa de visitas a cada satélite se planea con un mes de anterioridad en la oficina del núcleo en Huarrocondo. Cada satélite es visitado por el director o uno de los tres supervisores por lo menos quincenalmente. Estas visitas a menudo comprenden una reunión con los comuneros para discutir algún nuevo punto del programa, tal como la distribución de los árboles de eucalipto o la construcción de nuevas facilidades para la escuela (...). El maestro de la escuela satélite a menudo carece de título profesional y, por lo tanto, no puede enseñar en la escuela central. Su vida es dura y carente de dedicación o de deseos de continuar enseñando hasta la jubilación. Muchos maestros aborrecen su trabajo. Se vieron obligados a ir a la puna tras el

20. Ibid., p. 93.

único empleo que podían conseguir. Por lo general la suya es una vida solitaria, al margen de la comunidad, en la cual ellos hacen poco esfuerzo para cumplir o mejorar los planes de los supervisores. Lamentablemente para la escuela y la comunidad, los mejores maestros no permanecen más de dos o tres años. La vida del maestro en la puna discurre tranquila y sin control por parte de las autoridades del núcleo. A menudo las escuelas permanecen cerradas. A veces el maestro ha llevado a los alumnos de excursión a considerable distancia de la escuela. Otras veces el maestro está ausente y la escuela no funciona" ²¹.

A la escuela satélite de Huayllacacha, a una hora de camino del pueblo de Huarrocondo, la reforma de la educación llegó hace dos años en un estallido de multicolores textos nuevos y afiches de aula que anunciaban el nuevo curriculum y la esperanza de una nueva actitud hacia la educación. Siguiendo órdenes de la oficina regional del Ministerio de Educación del Cuzco, el núcleo escolar campesino de Huarrocondo fue fusionado con un núcleo más antiguo de la vecina aldea de Zurite, para formar un amplio núcleo escolar comunal (NEC), que comprendió un total de 21 escuelas primarias rurales con 76 maestros y tres mil 275 alumnos. Los directores de los viejos núcleos fueron candidatos rivales para la nueva dirección, que sería designada por el Ministerio a partir de una terna elegida por una asamblea de maestros, padres de familia y autoridades locales. Pero el Director de Huarrocondo, un puneño, se retiró de la competencia en el último momento y dio su apoyo a su rival. "Comprendí que el otro tenía más cursos de administración educativa y que seguramente sería elegido por el Ministerio", dijo. "De esta manera, acordamos que yo seguiría siendo director del subnúcleo de Huarrocondo".

El nuevo director del NEC en Zurite, que también es un hombre joven con el trato afable de un hábil político, explicó que "la educación tradicional peruana estaba orientada hacia la memorización, insistía en la lectura y la escritura; con la reforma educativa el niño tendrá una serie de nuevas experiencias educacionales para desarrollar nuevas líneas de actividad. Queremos niños que aprendan a razonar y a criticar. Al comienzo los padres se sienten defraudados porque sus niños no empiezan a aprender el alfabeto inmediatamente. El primer

21. Ibid., pp. 106 y 110.

grado comienza con ejercicios de dibujo para que los alumnos aprendan cómo utilizar un lápiz y otros materiales del aula. Tras seis semanas de este trabajo preliminar empiezan con el nuevo libro de lectura *Amigo* que les enseña palabras completas antes que letras individuales. Con la reforma nadie es desaprobado y ningún niño repite el trabajo del año.

El libro de lectura *Amigo* enfoca temas que serían familiares a cualquier niño de un pueblo pequeño o del campo, expresados en palabras sencillas y con ilustraciones de vivo color que se reproducen en afiches que son colgados de las paredes de todas las aulas del primer grado en el Perú.

Menos susceptibles de éxito son los nuevos textos de matemática, que tratan de enseñar matemática moderna, sustituyendo las operaciones aritméticas habituales con juegos que comparan formas geométricas. Los maestros se quejan de que no comprenden los nuevos métodos de enseñanza, y que las sesiones de reentrenamiento magisterial que se suponía que debían instruirlos en el manejo del nuevo curriculum estaban tan sobrecargadas de adoctrinamiento político que no hubo tiempo para aprender esas metodologías poco familiares. En la escuela satélite de Huayllacacha, un joven maestro me dijo: "los textos de matemática moderna llegaron en la segunda mitad del año escolar. Un niño necesita mucho poder de razonamiento para resolver estos problemas de la matemática moderna, sin embargo, en las áreas rurales la dieta es muy pobre y no siempre los niños cuentan con la energía y el poder de concentración para enfrentarse a estos problemas. A medida que progresan las lecciones de matemáticas, los problemas se vuelven más difíciles. Estas lecciones fueron desarrolladas entre alumnos de clase media en las escuelas experimentales de Lima, y son muy difíciles de aplicar en áreas rurales. En esta región la dieta de los niños es mote, fideos, frejoles y papas y la comida es más liviana pero parecida. A menudo no almuerzan. En Huayllacacha solíamos tener un problema de almuerzos escolares, pero eso acabó con la Alianza para el Progreso. Bajo la reforma hay menos presión para que los niños aprendan castellano rápido. Debemos tratar a los niños quechuas con gran cuidado para superar sus sentimientos de vergüenza e inferioridad. Durante el primer año, enseñamos todo en quechua y cantamos canciones en quechua. Les mostramos objetos familiares

y los hacemos recitar sus nombres en quechua y luego en castellano. Ahora los niños no aprenden a leer y escribir el primer año. Tratamos de explicar a los padres que aprenderán en dos o tres años. No hacemos clases totalmente en castellano hasta el cuarto grado".

La escuela de Huayllacacha tiene unos 30 años. Gran parte de la comunidad solía pertenecer a la hacienda "Huaypa Chico", de la familia Romainville, una de las principales terratenientes del Cuzco, cuya hacienda "Santa Rosa" en La Convención fue escenario de una de las más importantes revueltas campesinas de la pasada década. En los años 60 bajo el programa de Cooperación Popular del Presidente Fernando Belaúnde Terry, la escuela se expandió considerablemente hasta tener seis aulas, que ahora albergan a 308 alumnos. Como en la mayoría de los proyectos de cooperación popular, los campesinos construyeron los muros de adobe de las nuevas aulas, y el gobierno aportó las ventanas, el techo, los pisos de concreto, las puertas y las pizarras. La jornada escolar, en principio, comienza a las 9 a.m. pero tanto alumnos como maestros llegan a eso de las 9 y media y las clases no comienzan hasta eso de las 10 a.m. La mañana que visité la escuela la oficina del director había sido forzada la víspera y por el piso se encontraban regados los papeles, los cuadernos y los archivos.

"Es la primera vez que esto sucede aquí", dijo otro maestro. "Sin embargo los padres se han vuelto indiferentes ante la escuela. Ya no aparecen para hacer trabajo comunal de cercado y de cultivo de la parcela de la escuela, ni fabrican muebles para las aulas. Para los maestros se hace difícil vivir en la comunidad porque siempre hay problemas de comida. Las mujeres campesinas están demasiado ocupadas en el campo como para poder cocinarnos. Viven casi completamente de papa y chuño, y no se acostumbra comer carne. Por esto los maestros tienen que buscarse la comida y cocinarse ellos mismos, así como encontrar su alojamiento. Asimismo, se ha desarrollado una fricción entre los padres y los maestros. La prensa, la radio y el Sinamos estimulan el odio a los maestros. Los comuneros piensan que somos ricos porque ganamos un sueldo, y siempre nos andan recordando las diferencias de clase. Los padres siempre se quejan de nuestras ausencias, pero la única vez que ellos aparecen es para la matrícula y las ceremonias de clausura. Entre esas dos ocasiones hay mucha indiferencia. En los viejos tiempos, los maestros tenían que ir de casa en casa,

a las 4 ó 5 de la mañana para reclutar a la gente para las tareas comunales de la escuela. Para mejorar nuestras escuelas rurales, los maestros deben vivir en la comunidad, conocer a los comuneros y convencerlos de los beneficios de la educación. Yo he trabajado en áreas rurales desde que me gradué en la escuela normal Túpac Amaru de Tinta. Por un tiempo trabajé en la costa, cerca de Tarma, pero volví a la sierra porque estoy manteniendo a dos hermanos en la Universidad del Cuzco. Me cuesta demasiado vivir en la costa y a la vez enviarle dinero a mis hermanos en la universidad. Es mucho más barato vivir en la sierra”.

Se dice que uno de los primeros logros de la reforma educativa fue obtener una importante reducción del ausentismo magisterial en las escuelas rurales pues los padres fueron alentados a controlar a los maestros y a tener cierta influencia con las autoridades educativas locales a través de la elección del director del núcleo. En la escuela central del subnúcleo de Huarcocondo, como en todas las otras partes, esta nueva vigilancia ha generado resentimiento entre los maestros. La mayoría de los maestros de Huarcocondo llegan en la mañana con el lento tren que baja del Cuzco, pasa Macchu Picchu y avanza hacia Quillabamba. Para tomar el tren de las 6 de la mañana, que es la principal conexión de Huarcocondo con el mundo exterior, los maestros que viven en Cuzco tienen que despertarse a las cinco, y a menudo no vuelven a sus hogares hasta las 8 p.m. Hacen este sacrificio para poder vivir con sus familias y evitar los problemas y gastos de mantener dos casas. Este tipo de desplazamiento, que implica gran esfuerzo tanto para los maestros como para la escuela, es uno de los muchos signos de la intensificación de las comunicaciones entre la ciudad y el campo ocurrida en los últimos años, y sin embargo ella parece contribuir a la decaída y el ausentismo que se han convertido en legendarios dentro de la educación peruana.

maestros En Huarcocondo los maestros, al igual que los campesinos, critican al gobierno, pero por diferentes motivos. Los maestros expresan su resentimiento sobre todo en términos de las presiones de los padres de familia y las nuevas exigencias profesionales generadas por la reforma educativa. Una joven maestra de quinto año, que se moviliza al trabajo desde el Cuzco con su hijo de 8 años, explicó que “la reforma educativa ha convertido a los padres en perros guardianes de los

maestros. Cuando un maestro falta o llega tarde, los padres se quejan a la zonal del Cuzco y allí los jefes se ponen en movimiento”.

“Este es un gobierno procampesino que favorece al campesino, y les da la razón en todo. Aunque hay mucha propaganda acerca de la libre discusión en la reforma educativa, en realidad nos está prohibido hablar de política, desafiar a la autoridad o hacer críticas. Los padres se nos quejan de que sus niños deberían comenzar a leer apenas entrados a la escuela, pero los manuales de reforma dicen que ellos deben empezar en un punto más avanzado del proceso educativo. Nuestros programas de reentrenamiento en seis semanas, cuya asistencia es obligatoria para los maestros cuyas escuelas entran a la reforma, son llevados con mucha prisa y énfasis en la política y la “cientización” de los maestros. En cambio, nosotros los maestros hemos solicitado demonstraciones prácticas de cómo debe aplicarse el nuevo currículum en las áreas rurales. La cosa resultó en que no ha habido tiempo para reentrenarse con las nuevas técnicas educativas y los nuevos materiales y manuales llegaron tarde. Pero los jefes dicen que todo marcha bien”.

“una democracia social de participación plena”

A pesar de las deficiencias discutidas a conciencia en estos informes, el sistema educacional peruano se ha desarrollado hasta un punto desde el cual puede disputarle el rol tradicional de única y verdadera institución nacional a la Fuerza Armada y, a veces, puede ser contrapuesto al poder político de esta. La expansión de la educación pública ha sido la única expresión clara y consistente de democracia en la reciente historia peruana; esta expansión continúa creciendo en dinamismo e impacto a lo largo de este siglo. Le ha servido al Perú para incorporar como parte de la ciudadanía a los elementos dominados y sumergidos de la población; ha actuado como un vehículo para el desarrollo de habilidades sociales y movilidad, y como fuerza para la integración de la sociedad peruana por medio de la enseñanza del castellano. No todos están de acuerdo con estas metas, ni se las ha alcanzado todas completamente. No obstante, las revueltas campesinas y la reciente abolición de la servidumbre en la sierra peruana no hubieran ocurrido sin la expansión de la escolarización que precedió y acompañó a estos movimientos hasta alcanzar cuando menos a elementos significativos del campesinado. En la clásica novela de José María Arguedas, *Todas las sangres*, los pobladores mestizos de San Pedro sostienen urgentemente una reunión para evitar que la comunidad indígena de Lahuaymarca abra una escuela. “En esto nos diferenciamos de los indios”, les dijo a sus conciudadanos el alcalde de San Pedro. “Si estos animales aprendiesen a leer y a escribir, ¿qué no querrán hacer y qué no pedirán después?”¹

1. José María Arguedas, *Todas las sangres*, Lima, Biblioteca Peruana (2 tomos), 1973, Vol. I, p. 72.

Con sus modestos y sobregirados recursos de mano de obra calificada, los colegios peruanos parecen estar absorbidos en el mismo proceso descrito por Richard Hofstadter para la expansión educacional en los Estados Unidos en el siglo pasado. "En su búsqueda de un número adecuado de profesores bien entrenados la nación se ve atrapada en un círculo vicioso académico", escribió Hofstadter. "Cuanto más adecuadas sean las recompensas en los niveles más altos de la educación —bachilleratos y facultades— y cuanto más elevada sea la proporción de población joven que asista a estas instituciones, mayor será su capacidad para lograr extraer el talento de los niveles bajos del sistema. Sigue siendo difícil encontrar el talento capacitado suficiente para educar a las masas en una sociedad que no hace atractiva la labor de enseñanza".² En el caso de la educación peruana la tarea es sumar a la audaz y razonable estrategia de la reforma educativa el asentimiento y la coherencia necesarios para racionalizar el explosivo crecimiento de la escolaridad en las últimas décadas. Esto significa concretamente motivar a los maestros, adaptar de modo realista el currículum a las necesidades específicas y desarrollar el capital humano educativo necesario para el nuevo tipo de educación secundaria. Las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP), formarían jóvenes para trabajos especializados de mando medio en una economía en expansión, en lugar de ser llevados a un sobrecargado sistema universitario que sólo parece capaz de producir crecientes cantidades de mal entrenados candidatos a la burocracia. Uno de los principales estrategias de la Reforma Educativa, Walter Peñaloza, escribió hace poco que no existiría discriminación contra este tipo de educación profesional de mando medio pues "el ingreso a las ESEP sería requisito para todos los que completen su educación básica (. . .) (Estas carreras cortas de nivel intermedio dejarían de considerarse como las de los jóvenes menos calificados ya que todos tendrían que pasar por ellas)".³ De esta manera, añade Peñaloza, el Perú podría armonizar su sistema educativo con sus necesidades económicas y reducir el bloqueo y la frustración familiar de la mayor parte de los sistemas latinoamericanos:

2. Richard Hofstadter, *Anti-Intellectualism in American Life*, New York, Knopf, 1963, pp. 321-2.

3. Walter Peñaloza, "Panorama general de la Reforma Educativa", *Cantuta*, N° 8, segundo trimestre de 1973, p. 66.

"El Uruguay ha expandido considerablemente su educación secundaria, pero ésta ha agudizado el bloqueo de la matrícula universitaria. Una situación similar se da en Costa Rica y Panamá. En los casos de Guatemala, Brasil y, parcialmente Bolivia, encontramos una educación secundaria insuficientemente desarrollada y, de otro lado, una sustantiva expansión de la matrícula universitaria. Esto significa que los relativamente escasos estudiantes secundarios, privilegiados ya por haber llegado a ese punto, se vuelven aún más privilegiados por su fácil acceso a la Universidad. Se refuerza así, considerablemente, el carácter elitista de este sistema".⁴

Estas deficiencias y frustraciones han producido en los últimos años muchas discusiones acerca de la futilidad de la escuela en América Latina, principalmente inspiradas por la obra de Iván Illich, el brillante heterodoxo católico cuya influencia como defensor de una "sociedad desescolarizada" se ha difundido por el mundo. Operando desde bases en Puerto Rico y Cuernavaca (México), Illich ha influido considerablemente en la agenda y el léxico del debate educativo latinoamericano. Como algunos de sus seguidores en la "sociedad desescolarizada", Illich es producto de una educación elitaria en importantes universidades.⁵ Algunos de sus críticos han calificado a Illich como un hombre con siete títulos que impide el acceso a la misma escalera por la que él trepó. Sin embargo, entre los que reconocieron su influencia se encontraban Augusto Salazar Bondy, el difunto filósofo y arquitecto de la reforma educativa peruana, y Mariano Baptista Gumucio, ex-Ministro de Educación de Bolivia. En 1970 Baptista invitó a Illich a La Paz para dar una charla ante el Presidente Alfredo Ovando y su Gabinete. Tras dejar el cargo, Baptista publicó un par de libros titulados *Salvemos a Bolivia de la Escuela* (1971) y *La Educación como Forma de Suicidio Nacional* (1973). Bolivia tiene uno de los sistemas educativos más empobrecidos y sobrecargados de América Latina. Desde la revolución de 1952, que abolió la servidumbre, Bolivia ha logrado sin

4. *Ibid.*, p. 84.

5. Nacido en Viena en 1926, de madre judía sefardita y padre católico yugoeslavo, Illich se doctoró en la Universidad de Salzburgo a los 24 años de edad y de allí pasó a estudiar en la Universidad Gregoriana de Roma, antes de ser ordenado sacerdote en 1951. Habló varios idiomas y ha sido jefe de la Universidad Católica de Ponce, Puerto Rico, antes de fundar el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca en 1961, con apoyo de la Universidad de Fordham.

embargo incrementar la tasa de matrícula de los niños en edad escolar (6 a 14 años) de un 15 a un 58% en 1970. Con un crecimiento demográfico del 2.8% anual durante las últimas dos décadas, esto ha significado una septuplicación de la matrícula primaria. Sería difícil convencer a aquellos bolivianos que han ganado acceso a las escuelas desde la revolución, de que la educación es una forma de suicidio nacional⁶.

El carisma personal y la elegante retórica de Illich lo han convertido en una personalidad de moda. Un muestreo de sus argumentos suena más o menos así: "He elegido a la escuela como mi paradigma para mostrar que la institucionalización de los valores conduce inevitablemente a la contaminación física, a la polarización social y la im-

6. Una descripción del impacto de la escolaridad expandida la da el U. S. Army Handbook for Bolivia (Washington, 1963, p. 208). "La educación (...) es considerada el factor individual más importante en la eliminación del estigma social asociado con la condición de cholo (...). Aunque su propia educación es rudimentaria y sus esposas suelen ser analfabetas, en la mayoría de los casos logran conseguir por lo menos parte de una educación secundaria para sus hijos. Unos cuantos han logrado enviar por lo menos a uno de sus hijos a una escuela secundaria privada. Cholos de segunda generación, con por lo menos cuatro años de secundaria, se han convertido en políticos menores, funcionarios públicos, o maestros. Los maestros cholos se enorgullecen bastante de su condición. Como casi todos ellos han asistido exclusivamente a escuelas urbanas, se comunican exclusivamente en castellano y han olvidado sus dialectos Quechua o Aymara. Más aún, habiendo sufrido el efecto de los currícula académicos de la secundaria, los cholos de segunda generación confieren gran valor a una educación de artes liberales y, a diferencia del indio rural, tienden a rechazar el entrenamiento vocacional. La matrícula en las escuelas se asocia, por lo menos en las áreas urbanas, automáticamente con la iniciación en la política. La actividad política entre los estudiantes comienza en el nivel primario. No es insólito que niños de primer o segundo grado asistan a mítines y sufran daño físico en el proceso". De otro lado la Estrategia socioeconómica del desarrollo nacional: 1971-1991 (La Paz, Ministerio de Planteamiento y Coordinación, 1971, pp. 503-4), preparada por el régimen de Ovando mientras Baptista fue Ministro de Educación, y contempla el fenómeno con mayor pesimismo: "La matrícula primaria crece al 4.5% anual, una tasa más alta que la del crecimiento vegetativo de la población. Sin embargo los servicios educativos no han sido capaces de absorber a toda la población en edad escolar; los estimados de 1970 muestran un grave déficit del 42% entre 1.1 millones de niños entre los seis y los 14 años, lo cual significa que 466,000 niños no pueden alcanzar los beneficios de una educación primaria y potencialmente pasarán a abultar el número de los analfabetos (...) (este déficit) se agrava por la ineficacia del sistema a todo nivel, lo cual se traduce en una baja productividad en términos de gente que abandona los estudios, de fracasados y repitentes. En términos nacionales, uno de cada dos alumnos primarios abandonará la escuela antes de concluir, y muchos de ellos en los primeros grados".

tencia psicológica: tres dimensiones de un proceso de degradación global y miseria modernizada"⁷.

"La escuela combina las expectativas del consumidor expresadas en su ritual. Es una expresión litúrgica de un culto mundial que recuerda a aquellos que recorrieron Melanesia en los años 40, que imbuyeron a los practicantes con la creencia de que si colocaban una corbata negra sobre sus torsos desnudos, Jesús llegaría en un vapor trayendo una refrigeradora, un par de pantalones y una máquina de coser para cada creyente"⁸.

"Durante generaciones hemos tratado de convertir el mundo en un lugar mejor proporcionando más y más escuelas, pero hasta el momento esto ha fallado. Lo que hemos aprendido en cambio es que obligar a todos los niños a trepar una escalera educativa abierta no sirve para remarcar la igualdad sino para favorecer al individuo que comienza antes, que es más saludable, o que está mejor preparado; que la instrucción forzada mata en la mayoría de la gente el deseo de un aprendizaje independiente; y que el conocimiento tratado como mercancía, entregado en paquetes, y aceptado como propiedad privada una vez adquirido, deberá ser siempre escaso"⁹.

"Antes de que las naciones pobres logran alcanzar el nivel de escolaridad universal (...) se agotaría su capacidad de educar. Incluso 10 ó 12 años de escuela son inalcanzables para el 85% de los hombres de nuestro siglo, si les ocurre haber nacido fuera de las pequeñas islas donde se acumula el capital. En ningún lugar de América Latina llega a ser más del 27% de cualquier grupo cronológico el que logra ir más allá del sexto grado (nota del autor N.G.: excepto Argentina, Uruguay, Chile, Perú, Venezuela, Cuba, Costa Rica), ni logra graduarse en la universidad más del 1%. Sin embargo, ningún gobierno gasta menos del 18% de su presupuesto en escuelas, y muchos (sólo Bolivia, nota del autor N.G.) gastan más de 30%. La escolaridad universal, tal como acaba de ser definido este concepto en las sociedades industriales, obviamente se encuentra fuera de su alcance (...). Por ejemplo, la escuela de artes y oficios ha sido recomendada en ocasiones como un curatodo de la escolarización masiva. Sin embargo,

7. Illich, *Deschooling Society*, New York, Harrow Books, 1972, pp. 1-2.

8. *Ibid.*, p. 65.

9. Illich, "The alternative to schooling", *Saturday Review*, 19 de junio de 1971.

es improbable que el producto de tales escuelas encuentre empleo en una economía en constante cambio y cada vez más automatizada. Más aún, los costos de inversión y de operación de las escuelas de artes y oficios, tal como las conocemos hoy, son varias veces más altos que los de las escuelas convencionales del mismo nivel. La guerrilla latinoamericana es otro mecanismo educativo mucho más incomprendido y mal aplicado que puesto en práctica. El Che Guevara, por ejemplo, la concibió claramente como un último recurso educativo para enseñarle a la gente la ilegitimidad de sus sistemas políticos. Especialmente en los países sin escuela, donde el radio a transistores ha llegado a cada aldea, no debemos subestimar la función educativa de los grandes disidentes carismáticos como Dom Helder Camara en Brasil o Camilo Torres en Colombia. Castro describe sus primeras arengas carismáticas como sesiones educativas¹⁰.

"En el nombre de Dios debemos denunciar la idolatría del progreso, la constante escalada de la producción que contamina nuestro planeta. Debemos denunciar la pseudoteología de un tipo de educación que sólo prepara a sus alumnos para una vida de frustrante consumo. Debemos recordar a los hombres que Dios ha creado un buen mundo y nos ha otorgado el poder de conocerlo y atesorarlo sin necesidad de intermediarios (...). Un mundo que limita la desenfrenada tecnología es, de necesidad, un mundo que impone límites radicales al consumo, límites a los que se llega por consenso de una vasta mayoría y en última instancia por común interés. No tiene sentido proponer un ingreso mínimo a menos que se defina uno máximo. Nadie alcanzará lo suficiente si no está informado cuánto es lo suficiente. No tiene sentido predicar niveles mínimos de asistencia médica, transporte y acceso a herramientas si no hay una definición de los niveles máximos de asistencia médica, velocidad y dimensión. Un consenso antitecnocrático, como el que vislumbro, es fácil de traducir en la necesidad de una pobreza voluntaria tal como fue predicada por el Señor"¹¹.

Illich tiene toda la razón al establecer que el problema básico es de racionalización del consumo. En el Perú la escolaridad no sólo ha estado asociada a niveles crecientes de consumo personal sino que en

el pasado ha demostrado ser el preludio de más consumo¹². Sin embargo, como muchas otras propuestas "radicales", la curiosa mezcla de retórica monacal y revolucionaria que practica Illich plantea problemas fundamentales, pero invita a soluciones reaccionarias y retrógradas. ¿No haremos distinción alguna entre los niveles de ingreso y las necesidades educativas de los Estados Unidos —donde un consumo personal excesivo ha generado un individualismo exagerado que al mismo tiempo mina la cohesión de la sociedad y aplica una fuerte presión sobre la base de los recursos mundiales— y los de un país como el Perú, donde millones de personas han buscado la educación como un vehículo para tratar de salir de la servidumbre feudal y de una economía agrícola de subsistencia? ¿Acaso la "escalera educativa ilimitada"—la escala de Jacob, si se desea— será sólo asequible, como antes, a los graduados (como Illich) de la Universidad de Salzburgo y de la Universidad Gregoriana de Roma, y a los hijos de los terratenientes y los comerciantes y los banqueros y los obispos? ¿O es que, como lo reclama Illich, aboliremos la escuela por completo y con ella la transmisión organizada entre las generaciones del conocimiento y la experiencia acumulados, quedando así libres de vivir sólo por la fe? Uno de los principales puntos planteados por Illich es si mientras sobrevivamos seguiremos viviendo en sociedades complejas, y esta pregunta parece haberse respondido hace mucho tiempo. La verdadera pregunta para el Perú, y para muchos otros países, es ¿cuánto tiempo puede su economía mantener un creciente consumo educativo sin un correspondiente incremento de las habilidades productivas?

Este consumo ha estado aumentando rápidamente. En un importante estudio sobre la distribución del ingreso en el Perú, Richard Webb describe una "revolución comercial" en la sierra caracterizada por "un

10. Illich, "The Futility of Schooling in Latin America", *Saturday Review*, 20 de abril de 1968.

11. Illich, "Education: A Consumer Commodity and a Pseudo-Religion", *The Christian Century*, Vol. 88, N° 50, 15 de diciembre de 1971, p. 1,467.

12. El informe de préstamo hecho por el Banco Mundial sobre la Reforma de la Educación en 1973, presenta estadísticas familiares que revelan que aquellos con alguna educación—primaria ganan el triple del ingreso promedio de quienes no han ido a la escuela; quienes tienen parte de su secundaria casi duplican el ingreso promedio de los que tienen parte de su primaria; y los que tienen parte de una carrera universitaria ganan casi el doble de los que sólo tienen secundaria. Asimismo, cuanto mayor es el logro educativo, menor el índice de desempleo de cada grupo. Los orígenes de clase pueden compartir con la educación la responsabilidad como factores determinantes de estas diferencias, pero la educación ha sido el principal instrumento para romper estas barreras de clase. Véase: Banco Mundial, *Peru: Appraisal of a First Education Project*, Washington, noviembre de 1973 (R73-250-A), mimeo., p. 3.

rápido incremento del movimiento de dinero, bienes y personas. Esto ha venido acompañado por cambios que preceden o acompañan el crecimiento de los ingresos, tales como la creación de infraestructura física (especialmente carreteras y servicios urbanos) y la expansión de la escolaridad¹³. Mientras que Webb detecta poca redistribución del ingreso entre los sectores modernos y tradicionales de la economía peruana entre 1961 y 1970, la educación fue la única área donde el estudio de los ingresos mostró un importante incremento general por trabajador: 2/3 partes en el sector moderno y 250% en las áreas rurales tradicionales¹⁴. "El crecimiento de pueblos, el impresionante incremento en los depósitos de ahorro, la expansión del sistema vial y del tráfico vehicular, y el relativo aumento de la fuerza de trabajo no agraria en la sierra sugieren el crecimiento de los ingresos urbanos (...). La población urbana ha sido también la principal beneficiaria del crecimiento del sector gubernamental, sobre todo durante los años 60. La concentración de personal educativo, de salud, policial y de desarrollo rural ha elevado las planillas gubernamentales sobre todo en las capitales de provincias y de distrito. Los empleados públicos disfrutaban de ingresos relativamente altos en términos provinciales, y sus salarios han venido aumentando en términos reales a lo largo del periodo. Así, los ingresos promedio de los pueblos se han visto elevados por el efecto composicional del componente gubernamental, y por los efectos multiplicadores locales de la planilla gubernamental"¹⁵. Webb adelanta persuasivos argumentos en el sentido de que las reformas realizadas por los regímenes de Belaúnde y Velasco han beneficiado casi exclusivamente a los trabajadores del sector moderno (fábricas, minas, pesqueras, agroindustriales, etc.), mientras que el campesinado tradicional se ha beneficiado mucho menos en términos reales, y sobre todo a través de la redistribución de la tierra y la expansión de la escolaridad. ¿Podía esperarse razonablemente otro resultado a partir de la extrema escasez de tierras y de mano de obra calificada de la sierra

13. Richard Webb, *Trends in Real Income in Perú, 1950-1966*. Princeton University, Woodrow School Research Program in Economic Development, Discussion Paper No. 41 (mimeografiado), 1974, p. 15. El estudio completo de Webb será publicado por Harvard University Press. Cito aquí de capítulos individuales difundidos en Princeton.

14. Webb, *Government Policy and the Distribution of Income in Perú: 1963-1973*, Princeton, WWS Discussion Paper No. 39, marzo de 1974, p. 31.

15. Webb, *Trends in Real Income in Perú*, op. cit., pp. 28-9.

peruana? ¿Y con estas premisas, debería el reducido excedente económico del Perú ser gastado en redistribuir el ingreso o en crear nuevos factores de producción? La desesperada necesidad de una mayor productividad se refleja en el diseño de la reforma educativa. Sin una productividad en alza, la educación peruana se vería sumida en crecientes presiones económicas y demográficas. De 19 países latinoamericanos, el Perú ocupa el 6to. lugar (después de Chile, Uruguay, Argentina, Panamá y Costa Rica) en la cobertura escolar del sistema educativo¹⁶. Los logros peruanos en este campo, en los últimos años, son tanto más dramáticos si consideramos que los 5 países con mayor cobertura tienen ingresos *per cápita* cuyo promedio es casi el doble de los 438 dólares que tenía el Perú en 1970, y en los años 60 tenían tasas de crecimiento demográfico de casi una tercera parte menos que el 3.2% del Perú. Más aún, los 5 países tienen sistemas escolares establecidos hace mucho tiempo y que sirven a poblaciones étnicamente integradas, sin el lastre de problemas raciales tales como el histórico prejuicio peruano contra el indio.

En los últimos años los salarios magisteriales han absorbido el 95% del presupuesto educativo peruano, en comparación con el 71% de los costos recurrentes totales para los países africanos, el 73% para los países asiáticos y el 72% para América Latina¹⁷. Discutiendo la interacción entre las tendencias de fertilidad y el "impresionante" crecimiento de la escolaridad en los países en desarrollo, Gavin W. Jones ha escrito:

"Aunque la fertilidad pueda elevarse levemente durante los próximos años en algunos países menos desarrollados, en parte por la baja de las tasas de morbilidad y mortalidad, la tendencia general será casi con certeza descendente (...). Con los actuales niveles de fertilidad y mortalidad, el impacto potencial de una reducción de la fertilidad en la reducción del incremento de la población escolar será sustancialmente mayor que el efecto que tendrá la reducción de la tasa de mortalidad en la elevación de esta población. Pues en la mayoría de los casos, las tasas de mortalidad ya son bajas mientras la fertilidad permanece alta.

16. Peñaloza, op. cit., p. 87.

17. De: Gavin W. Jones, "Effect of Population Change on The Attainment of Educational Goals in Developing Countries", en *National Academy of Sciences, Rapid Population Growth: Consequences and Policy Implications*, Vol. II, pp. 336n.

El grado en que este potencial se actualizará dependerá de la velocidad y el momento de las reducciones de la fertilidad y la mortalidad (...). La elevación de las tasas de asistencia resultarán tras un aminoramiento, en una elevación en el nivel educativo de la población adulta y esto contribuirá de diversas maneras a una reducción de la fertilidad, pero ninguna de estas maneras será completamente independiente del desarrollo socioeconómico general. En el nivel personal, las parejas educadas son más susceptibles de evaluar racionalmente los pro y los contra de un nacimiento adicional, y quizá se preocupen menos de los diversos tabús culturales y religiosos que rodean al control de la natalidad. También quizá entiendan con más claridad el conflicto que se plantea entre "cantidad y calidad" en la crianza de niños. A través de su educación pueden haber desarrollado mayores aspiraciones y adquirido nuevos deseos aparte de la procreación, algunos de los cuales en conflicto directo con esta procreación. La movilidad por ejemplo, restringida en el caso de una familia grande, es necesaria para realizar plenamente los beneficios económicos y de "status social" que se desprenden de la educación. Cualquiera que fuera la motivación, no hay duda de que en los países en desarrollo las parejas mejor educadas tienen menos hijos y recurren a la anticoncepción más que las parejas con poca o ninguna educación" ¹⁸.

El crecimiento demográfico es una de las tres variables principales que darán forma al futuro desarrollo educativo peruano. La segunda es el grado en el que el Perú seguirá desarrollando sus recursos minerales y agrícolas para mantener el crecimiento físico y el desarrollo cualitativo; y la tercera es el grado de estabilidad política, coherencia y consenso que será capaz de reunir el régimen militar y sus sucesores. Aparte del renombre internacional, cobrado por el "Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada" del Perú, por su política económica nacionalista y sus esfuerzos en el campo de las reformas sociales, uno de los principales logros del régimen militar —logro a menudo soslayado— ha sido su capacidad para mantener la economía peruana a flote y por buen rumbo a la vez que llevaba adelante importantes reformas y reorganizaba la economía dentro de patrones estatistas. Por contraste, en el vecino Chile, el régimen marxista del Presidente Salvador Allende, con acceso a una cantidad mucho mayor de técnicos, destruyó la economía chilena, tratando de llevar adelante un programa de reformas mucho

menos ambicioso que el del Perú. Si para el final de esta década cobra realidad una parte importante de los proyectos peruanos en la minería, el petróleo y la irrigación, el país podría encontrarse —condiciones económicas mundiales mediante— en la cresta de un boom de exportaciones capaz de financiar una expansión educativa continua y mucho más. Sin embargo, como explicó hace poco Abraham Lowenthal, el régimen de Velasco tiene serios problemas políticos:

"A pesar de su dimensión internacional, el régimen peruano carece casi totalmente de apoyo conspicuo interno. Es improbable que ningún grupo reemplace o incluso desafíe seriamente a los militares en los tiempos futuros, pero el gobierno enfrenta oposición concertada en muchos sectores importantes: trabajadores, empresarios, campesinos, estudiantes y profesionales. Una elección tras otra reflejan sentimientos anti-régimen. De tiempo en tiempo se revela algún apoyo, especialmente entre los pobres de la ciudad y los campesinos de la sierra que ya se han beneficiado con la reforma agraria, pero los rasgos contrarios son más notorios. Huelgas generales en diversas áreas de provincias obligaron al régimen a suspender las garantías constitucionales por un tiempo a mediados del '73 y luego otra vez hacia fin de ese año. El SINAMOS establecido en 1971, en parte para organizar el apoyo al gobierno, se ha convertido en el paradójico objeto de intensificados ataques de todas partes, incluso desde el interior del régimen. Y el desasosiego de la clase media es especialmente perceptible" ¹⁹.

A los generales y coroneles les duele su creciente aislamiento político, y el fracaso de sus redactores de discursos y de su maquinaria publicitaria para ganarles apoyo popular entusiasta. Esto adquirió ribetes dramáticos con la abortada huelga policial de febrero de 1975, en que el Ejército tomó el cuartel policial donde se encontraban atrincherados los huelguistas, matando a 100 personas en el ataque y en la operación de limpiar las calles de los saqueadores que a su vez limpiaron las tiendas, según fuentes oficiales. Además de esto, se informó que el Presidente Velasco, cuya pierna fue amputada hace dos años, sufrió un derrame a fines de enero y ha estado convaleciente desde entonces. Aparte de las recientes tensiones en torno a las confrontaciones y la sucesión, una parte de la frustración de los militares puede explicarse por

18. *Ibid.*, pp. 329 y 353.

19. Abraham F. Lowenthal, "Perú's Ambiguous Revolution", *Foreign Affairs*, Vol. 52, N° 4, julio de 1974, p. 800.

las tradicionales actitudes peruanas de cautela y pasividad política, cultivadas a lo largo de 150 años de vida republicana por la alternancia entre regímenes militares que no permitieron el sufragio y regímenes civiles elegidos por un diminuto electorado limitado en su número por requisitos de alfabetismo y hasta hace poco fácilmente negociable por jerarcas políticos. Pero en las últimas décadas el Perú ha despertado lo suficiente como para sentirse profundamente incomodado por la contradicción entre los métodos autoritarios del "gobierno revolucionario" y su retórica de "democracia social de participación plena". Extrañamente esta retórica se ha convertido cada vez más en la principal justificación del deslizamiento del régimen hacia el gobierno de un solo hombre, tanto en política militar interna, como en política peruana en general. Sin embargo, a la larga, el "gobierno revolucionario" tendrá que elegir entre los elementos autoritarios o los democráticos de esta contradicción. Un continuado desarrollo educacional podría jugar un papel decisivo en esta elección.

II

Las escuelas de Collique son una reedición contemporánea del ideal educativo de la revolución mexicana, e incluso pueden llegar a tener alguna relación con la propaganda del régimen militar sobre la creación de "una democracia social de participación plena". La escuela primaria mixta N° 2060 de la 4ta. zona de Collique, informalmente conocida como la escuela Guadalupe, yace donde las grises colinas desérticas comienzan a elevarse hacia las montañas de las afueras de Lima, unos 20 kms. al norte en la Av. Túpac Amaru. Las colinas cubiertas de chozas amanecen envueltas en niebla y carecen de vegetación, salvo las pequeñas parcelas de papa cultivadas en la parte alta de las laderas junto a las primeras moradas de las recién ocupadas tierras. Las chozas son de estera y están coronadas por rojiblancas banderas peruanas que son a la vez el símbolo de la nacionalidad y de las invasiones de tierras que han venido ocurriendo en las afueras de las principales ciudades peruanas en las pasadas décadas. Esta porción del desierto costero estaba casi totalmente deshabitada antes de que ocurriera la primera invasión de Collique en 1964. El censo de 1972 encuentra a Collique ocupado por 26,478 personas y 5,884 casas, y sigue creciendo a gran velocidad. La frialdad y la austeridad del escenario tien-

den a camuflar lo intenso de la actividad humana. La barriada de Collique se divide en cinco zonas que ascienden por la ladera más allá del límite de la costa y hasta el primer valle de los contrafuertes andinos. A pesar de su carácter provisional, las viviendas se ordenan en cuadradas rectangulares, a lo largo de calles anchas; las casas son gradualmente remodeladas y pasan de su construcción original de esteras a ser hogares permanentes de uno o dos pisos, con muros de adobe revestidos de concreto color pastel. Los domingos Collique es una colmena de actividad constructora, cuyo ritmo varía con el número de jornaleros y con la capacidad de ahorro de cada hogar para generar las horas hombre y el dinero necesarios para invertir en mejoramiento de la vivienda. El grueso del tráfico vehicular por la calle principal de Collique es el interminable discurrir de los anaranjados ómnibus de la línea Collique-San Borja, generalmente conducidos por sus propietarios, que esperan turno en largas colas en la cumbre de la colina para transportar a los pobladores de Collique al centro de Lima, recogiendo pasajeros en el camino hacia la Av. Túpac Amaru, pasando frente a farmacias, talleres de reparación de radios, depósitos de materiales de construcción, una clínica de maternidad privada y un cine llamado "Cine Revolución", y por escuelas e iglesias pentecostales y una atiborrada paradita, donde las verduras, la carne, los útiles escolares y los artefactos domésticos, son vendidos en kioskos al aire libre. En todo Collique no hay un solo caño alimentado por cañería. En consecuencia, la segunda forma más importante de tráfico vehicular por las polvorientas calles son los camiones cisterna que suben y bajan por las colinas todo el día vendiendo el agua a 6 soles por barril en el invierno y a unos 12 soles durante el verano, cuando la oferta es mínima y máxima la demanda.

En Collique hay 8 escuelas primarias y 3 secundarias, virtualmente todas construidas por los mismos pobladores, así como dos centros de educación inicial, establecidos bajo los auspicios de un programa dirigido por la esposa del Presidente Velasco. La escuela Guadalupe se fundó en 1967, como "escuela comunal", por los vecinos de la cuarta zona de Collique, en un edificio provisional de estera que ellos levantaron poco después de erigir sus propias chozas. José Lengua, un oficinista que es uno de los pocos "invasores" de Collique que han terminado su secundaria, fue el primer presidente de la Asociación de Padres de Familia. "Al comienzo los padres aportaron bancas para la escuela y algunos alumnos de pedagogía trabajaron gratis como maestros vo-

luntarios", dijo. "La escuela tenía seis o siete aulas de estera, mas los niños sufrían por el viento y el polvo que entraba a través del carrizo. Entonces organizamos rifas, tómbolas y kermesses para financiar el cambio de carrizo a madera. La Ford Motor Company donó tres camionadas de madera y la Good Year algunos otros materiales. Construimos nuestra primera aula de ladrillos en 1970. Todos los vecinos tuvieron que contribuir con cinco domingos de trabajo. Aquellos que no trabajaron debieron donar una bolsa de cemento o 50 soles por cada domingo de ausencia".

Tras el golpe militar de Octubre de 1968, el nuevo Ministro del Interior, General Armando Artola, visitó Collique como parte de los esfuerzos del "Gobierno Revolucionario" por ganar el apoyo de los pobladores de las barriadas. Como rudo y audaz político militar que era, trató de ganarse una clientela personal pronunciando discursos, juzgando y accediendo a las solicitudes de los pobladores de las barriadas, rebautizadas "pueblos jóvenes" por el nuevo régimen. Artola fue sumariamente despedido de su cargo tras haber encarcelado al obispo auxiliar de Lima, Mons. Luis Bambarén, conocido como el Obispo de los Pueblos Jóvenes, por haber apoyado la invasión de tierras que en 1971 fundó Villa El Salvador, a pesar de una prohibición gubernamental. Sin embargo, antes de caer, Artola tuvo tiempo para satisfacer el pedido de los residentes de la 4ta. Zona de Collique, en el sentido de que la Escuela Guadalupe se volviera una escuela pública, con maestros proporcionados y pagados por el Ministerio de Educación; él mismo colocó la primera piedra del nuevo edificio. Antes de que estuviera listo el local permanente de la Escuela Guadalupe, los vecinos de la cuarta zona habían fundado ya una escuela secundaria, el Colegio José Gálvez, una estructura de madera que casi destruye el fuego en 1970. Hoy la Escuela Guadalupe tiene 16 aulas de ladrillo, todas menos cuatro construidas por los propios vecinos. Las aulas se usan en dos turnos, con 17 maestros en la mañana y 15 en la tarde. En el verano de 1975 se le añadió 4 aulas a la escuela primaria y 4 a la secundaria para aliviar las presiones de la matrícula. "Este año entraron a primer año 400 alumnos nuevos", dijo Marcial Morán, actual Presidente de la Asociación de Padres de Familia. "Si no hubiéramos añadido esas cuatro aulas a la escuela primaria, ¿dónde hubieran estudiado esos muchachos? Para nosotros el gran acontecimiento de la Reforma Educativa es la nuclearización, que obliga a cada uno a estudiar en su

propia zona. Por esto estamos ampliando el Colegio Gálvez para albergar a los alumnos secundarios que ahora viajan hasta el centro de Lima".

Casimiro Izquierdo, de 45 años de edad, es un pequeño y trejo cajamarquino que llegó a Lima en 1965 y trabaja en el mercado de Collique. Miembro de la Iglesia Pentecostal local, vive en la cuarta zona con su esposa y 5 hijos en una choza de madera pintada de azul y con el piso de tierra. "Este año hemos tenido suerte, pues todos mis cuatro hijos que van al colegio han tenido maestros del Ministerio", dijo. "Esto es una gran ayuda pues hace 2 años tuve que pagar 50 soles al mes por cada uno de ellos como contribución al sueldo del maestro que contratamos. Eso es mucha plata cuando sólo se gana 70 soles diarios. Nosotros en Collique tenemos que hacernos todo nosotros mismos, no como en Lima donde el gobierno lo hace todo. Yo fui huérfano y nunca terminé el primer año. Enviamos a nuestros hijos a la escuela con tanto sacrificio porque somos pobres y la educación es la única herencia que podemos dejarles. En estos días uno no puede encontrar trabajo si no ha terminado su primaria. Si un niño no estudia se queda ignorante por el resto de su vida".

Conocí a Izquierdo en una reunión de padres de familia de la Escuela Guadalupe, el primero de mayo de 1974. Aunque en el Perú ese día era fiesta, estaba siendo empleado por los padres para encontrar la solución a un problema urgente e inesperado. La comunidad había trabajado todo el verano para construir cuatro nuevas aulas, pero entonces se enteró de que el Ministerio de Educación no iba a cumplir su compromiso previo de proporcionar sillas, pupitres y pizarras. La maestra que dirigía la reunión instó a los 32 padres que asistieron a pedir una cita con el Ministro de Educación para presionar al gobierno a que mantuviera su promesa. "Es un asunto de coima", me dijo ella más tarde. "El Ministerio nunca tiene suficientes pupitres para cubrir la demanda y estos son generalmente obtenidos por los maestros mejor conectados, los padres y directores de los barrios burgueses". Una vez que se le aclaró allí a todo el mundo que tendrían que resolver el problema por su cuenta, la discusión se centró en dos puntos. El primero fue si cada padre debía hacer un pupitre individual para cada niño o si debían todos unir esfuerzos para hacer carpetas que se emplearían en los turnos matutinos y vespertinos y pertenecerían al mobiliario de la escuela. Mientras que la segunda alternativa fue aprobada casi unánimemente, la

prolongada discusión sobre este punto reflejó la búsqueda de una justicia simple que no siempre es fácil de alcanzar. Si las carpetas eran construidas comunally, ¿cómo se impediría que se beneficien de ellas los padres que no participaron en el proyecto? De otro lado, fue tema de gran preocupación de los asistentes que los hijos de los renuentes no se vieran castigados o humillados por los defectos de sus padres. Durante el curso de la discusión, la maestra enfatizó que los niños de 6 ó 7 años de edad no podían quedarse parados todo el día durante todo el año escolar por falta de mobiliario. El segundo punto fue si los padres debían comprar los materiales y construir las carpetas ellos mismos o contratar un carpintero. Los costos tenían que ser calculados cuidadosamente, pues para familias con ingresos inferiores a los 90 soles diarios ese era un gasto importante. Se alegó que si bien un carpintero podía hacer un trabajo mejor, que a la larga resultaría quizá más barato, los carpinteros a menudo se embriagan o asumen demasiados encargos, lo cual podría demorar la entrega de las carpetas a pesar de que los padres hubieran adelantado plata al carpintero. Se nombró un comité para investigar los costos y las posibilidades, y traer un informe de vuelta en unos cuantos días. "El año pasado tuvimos que pagar 98 soles por cada carpeta lista", dijo en la discusión Casimiro Izquierdo. "Ahora sólo la madera cuesta 55 soles".

Las escuelas de Collique revelan dramáticamente las enormes presiones demográficas que hay sobre el sistema escolar limeño. Collique está en el distrito de Comas que, al convertirse en unidad administrativa en 1971, consistía en unas cuantas haciendas y chacras irrigadas y colinas secas tachoneadas de incipientes pero proliferantes caseríos, un total combinado de 8,015 casas y 34,728 personas. En 1972 la población de Comas se cuadruplicó: 173,101 habitantes en 32,001 casas lo cual aumentó la densidad de 4.0 a 5.4 personas por vivienda. La proliferación de la barriada es una de las principales razones por la que la población de Lima se ha quintuplicado entre los años censales de 1940 y 1972: de 645 mil se pasó a 3.3 millones de habitantes.

A pesar de que durante todo este período Lima creció a una tasa del 5.25% anual, sin embargo, la parte que le corresponde dentro del conjunto de la población de ciudades peruanas de más de 20 mil habitantes bajó de 3/4 a 3/5, debido al crecimiento aún más rápido de ciudades secundarias como Arequipa, Trujillo, Chiclayo, Chiclayo y Chiclayo, la mayoría de las cuales también ha experimentado dra-

máticas expansiones de poblaciones marginales²⁰. En un censo nacional de pueblos jóvenes, altamente revelador, realizado por el régimen militar en 1970, el 73% de la población de las barriadas del norte de Lima nacida en la capital tenía menos de 15 años de edad, mientras que el 57% de la población migratoria se encontraba entre los 15 y los 39 años. Consecuentemente las 4/5 partes de la fuerza de trabajo de las barriadas limeñas eran migrantes. La tasa de natalidad bruta fue de casi 40 mil, con 7 niños menores de 5 años por cada 10 mujeres en edad de procrear (15-49), aunque la fertilidad entre el 20% de las mujeres que trabajan era un tercio menor que entre el 80% de las mujeres que no trabajaban. Entre los solteros que emigraron a Lima en el período 1956-65, la educación fue declarada como el segundo motivo más importante (después de la búsqueda de trabajo) para decidirse a viajar. Los incentivos educativos y económicos se han combinado para atraer hacia Lima a muchos de los provincianos más capaces, premiándolos con espectaculares incrementos de sus niveles de consumo. Según un minucioso estudio de los niveles de ingreso en las barriadas hecho por Robert A. Lewis:

"... los habitantes de las barriadas y caseríos son a menudo vistos como periféricos o marginales al sistema económico del área urbana en la que viven. Se piensa que están en su mayor parte desempleados o subempleados en sectores del comercio y los servicios donde su productividad e ingresos son muy bajos. Este punto de vista se ve reforzado por el aspecto deslucido y provisional de las chozas de las barriadas más recientes, lo cual sugiere enconada pobreza. Estos puntos de vista tienen algo de cierto. Se descubrió que más o menos un 30% de la población económicamente activa de las barriadas estaba desempleada o subempleada. Entre el 10% y el 17.1% trabaja en ocupaciones marginales —por ejemplo servicio doméstico o venta ambulante— caracterizadas por sus bajos ingresos. Y más o menos un 10% de los hogares de la barriada tenían ingresos muy cercanos al nivel de subsistencia. Sin embargo, ha sido un difundido error considerar que la mayoría de los habitantes de las barriadas logra sobrevivir apenas encontrando cachuelos en la ciudad. De hecho, se descubrió que la mayor parte de la fuerza de trabajo de las barriadas estaba empleada en ocu-

20. Véase: Oficina Nacional de Estadística y Censos, Los Pueblos Jóvenes en el Perú, Lima, 1972, y Censo de Pueblos Jóvenes 1970, Vol. II, Asistencia Escolar, Nivel de Educación, Lima, 1973.

paciones de la clase trabajadora, en los sectores manufactureros, de construcción y de transporte, con ingresos muy similares a los de los obreros de toda el área metropolitana. La proporción de la población de la barriada empleada en el comercio y los servicios estuvo sólo 1 ó 2% por encima del promedio metropolitano (...). El ingreso real promedio de los hogares de la barriada aumentó de 57 dólares mensuales en 1956 a 76 mensuales en 1967, un incremento del orden de 33.5%. El ingreso per cápita real de las barriadas creció de 132 dólares anuales en 1956 a 157 en 1967, un aumento del orden del 19.3%. El factor más importante para explicar estos aumentos fue el aumento general del nivel de los jornales en el área metropolitana²¹.

Uno de los más impresionantes indicadores del aumento de ingresos y de consumo personal en Lima Metropolitana en las últimas décadas ha sido la expansión de la escolaridad. Mientras que en el período 1940-1972 la población de Lima creció a una tasa del 5.25% anual, las matrículas escolar y universitaria lo hicieron a una velocidad del 7.9%. (Para un examen más detenido en la relación de las futuras matrículas y el crecimiento demográfico, véase Parte I, Apéndices dos y tres). El grueso de la diferencia entre las dos tasas de crecimiento fue absorbido por las matrículas secundaria y universitaria. Mientras que en 1942 existían sólo 17,344 alumnos secundarios en el Departamento de Lima —casi dos terceras partes de estos en las escuelas que atienden a las clases media y alta— en 1973 había 338,856 alumnos secundarios, o sea un aumento de 20 veces, con más de las 3/4 partes en escuelas estatales. El incremento de la matrícula universitaria es aún más impresionante. Mientras que en 1942 las dos únicas universidades de Lima tenían sólo 3,109 alumnos, en 1973 sus 14 universidades albergaban a 80,702 estudiantes. El Ministerio de Educación informó que en el período de 1970-1972 más o menos el 47% de la población limeña entre las edades de 5 y 39 años se encontraba relacionado con algún tipo de educación formal²². Según el censo de pueblos jóvenes de 1970, los migrantes masculinos del norte de Lima mostraron logros educativos más altos que los hombres y mujeres de

las barriadas nacidos en Lima. Toda una tercera parte de los residentes de las barriadas ubicadas al norte de Lima tenía por lo menos parte de su educación secundaria. En los pueblos jóvenes, globalmente considerados, en 1970 asistía a clases el 76.1% de los niños en edad escolar primaria, frente a sólo 61.1% para la ciudad en su totalidad (áreas de clase media y alta incluidas) en 1960. Este censo especial de 1970 reveló que en las barriadas del norte de Lima el 63.4% de los muchachos y el 55.6% de las muchachas entre 15 y 19 años de edad tenían cierta educación secundaria, mientras que el 9.1% de los hombres entre 25 y 29 años tenía estudios universitarios. El analfabetismo se hallaba concentrado sobre todo entre las mujeres migrantes mayores de 30, en un porcentaje que iba del 10 al 15%, mientras que los hombres menores de 40 tenían índices de analfabetismo bastante inferiores al 2%.

Estas estadísticas cobran dramática vigencia en Collique. Tiene uno la impresión de que las escuelas de estas barriadas se han convertido en un foco central de actividad y esperanza comunales, tal como se vislumbró hace medio siglo en las tesis educacionales de la revolución mexicana. En efecto, sin estas escuelas, la vida en las barriadas, a pesar de cierto progreso económico, asumiría la desnudez sugerida por el aspecto físico de las grises colinas y las chozas.

La escuela nocturna de "Fe y Alegría" funciona a la entrada de Collique, junto a la Av. Túpac Amaru. Con un amplio patio escolar donde los alumnos juegan fútbol, vóleybol y básquetbol durante el día, está ubicada en un gran edificio de aulas que son usadas de manera casi continua de 8 de la mañana a 10 de la noche. Como el edificio no tiene luz eléctrica, las clases se dan a la luz de lámparas de kerosene. Los estudiantes son sobre todo trabajadores y amas de casa migrantes; muchas de las mujeres son cholas que dan el pecho a sus hijos mientras atienden clase en las frías, atiborradas y penumbrosas aulas. "Tenemos que rechazar alumnos porque el espacio y los maestros no alcanzan", dijo Leoncio Antonio Pineda Céspedes, el joven Director de la Nocturna. "Tenemos más deserciones que en la diurna, una mitad de los 300 que se matriculan, pero la demanda inicial es muy grande. Hemos estado hablando sobre la posibilidad de organizar 5 nuevas escuelas nocturnas aquí en Collique. La gente quiere especialmente estudiar su secundaria aquí". Pineda mismo estaba dictando una clase de segundo grado, pues el maestro regular había sido despedido dos

21. Véase: Robert A. Lewis, *Employment, Income, and the Growth of the Barriadas in Lima, Perú*, Cornell University, Latin American Dissertation Series No. 46 (1973), p. 333.

22. Ministerio de Educación, *Plan operativo regional 1974: Lima Metropolitana* (mimeografiado).

paciones de la clase trabajadora, en los sectores manufactureros, de construcción y de transporte, con ingresos muy similares a los de los obreros de toda el área metropolitana. La proporción de la población de la barriada empleada en el comercio y los servicios estuvo sólo 1 ó 2% por encima del promedio metropolitano (...). El ingreso real promedio de los hogares de la barriada aumentó de 57 dólares mensuales en 1956 a 76 mensuales en 1967, un incremento del orden de 33.5%. El ingreso per cápita real de las barriadas creció de 132 dólares anuales en 1956 a 157 en 1967, un aumento del orden del 19.3%. El factor más importante para explicar estos aumentos fue el aumento general del nivel de los jornales en el área metropolitana"²¹.

Uno de los más impresionantes indicadores del aumento de ingresos y de consumo personal en Lima Metropolitana en las últimas décadas ha sido la expansión de la escolaridad. Mientras que en el periodo 1940-1972 la población de Lima creció a una tasa del 5.25% anual, las matrículas escolar y universitaria lo hicieron a una velocidad del 7.9%. (Para un examen más detenido en la relación de las futuras matrículas y el crecimiento demográfico, véase Parte I, Apéndices dos y tres). El grueso de la diferencia entre las dos tasas de crecimiento fue absorbido por las matrículas secundaria y universitaria. Mientras que en 1942 existían sólo 17,344 alumnos secundarios en el Departamento de Lima —casi dos terceras partes de estos en las escuelas que atienden a las clases media y alta— en 1973 había 338,856 alumnos secundarios, o sea un aumento de 20 veces, con más de las 3/4 partes en escuelas estatales. El incremento de la matrícula universitaria es aún más impresionante. Mientras que en 1942 las dos únicas universidades de Lima tenían sólo 3,109 alumnos, en 1973 sus 14 universidades albergaban a 80,702 estudiantes. El Ministerio de Educación informó que en el periodo de 1970-1972 más o menos el 47% de la población limeña entre las edades de 5 y 39 años se encontraba relacionado con algún tipo de educación formal²². Según el censo de pueblos jóvenes de 1970, los migrantes masculinos del norte de Lima mostraron logros educativos más altos que los hombres y mujeres de

las barriadas nacidos en Lima. Toda una tercera parte de los residentes de las barriadas ubicadas al norte de Lima tenía por lo menos parte de su educación secundaria. En los pueblos jóvenes, globalmente considerados, en 1970 asistía a clases el 76.1% de los niños en edad escolar primaria, frente a sólo 61.1% para la ciudad en su totalidad (áreas de clase media y alta incluidas) en 1960. Este censo especial de 1970 reveló que en las barriadas del norte de Lima el 63.4% de los muchachos y el 55.6% de las muchachas entre 15 y 19 años de edad tenían cierta educación secundaria, mientras que el 9.1% de los hombres entre 25 y 29 años tenía estudios universitarios. El analfabetismo se hallaba concentrado sobre todo entre las mujeres migrantes mayores de 30, en un porcentaje que iba del 10 al 15%, mientras que los hombres menores de 40 tenían índices de analfabetismo bastante inferiores al 2%.

Estas estadísticas cobran dramática vigencia en Collique. Tiene uno la impresión de que las escuelas de estas barriadas se han convertido en un foco central de actividad y esperanza comunales, tal como se vislumbró hace medio siglo en las tesis educacionales de la revolución mexicana. En efecto, sin estas escuelas, la vida en las barriadas, a pesar de cierto progreso económico, asumiría la desnudez sugerida por el aspecto físico de las grises colinas y las chozas.

La escuela nocturna de "Fe y Alegría" funciona a la entrada de Collique, junto a la Av. Túpac Amaru. Con un amplio patio escolar donde los alumnos juegan fútbol, vóleybol y básquetbol durante el día, está ubicada en un gran edificio de aulas que son usadas de manera casi continua de 8 de la mañana a 10 de la noche. Como el edificio no tiene luz eléctrica, las clases se dan a la luz de lámparas de kerosene. Los estudiantes son sobre todo trabajadores y amas de casa migrantes; muchas de las mujeres son cholas que dan el pecho a sus hijos mientras atienden clase en las frías, atiborradas y penumbrosas aulas. "Tenemos que rechazar alumnos porque el espacio y los maestros no alcanzan", dijo Leoncio Antonio Pineda Céspedes, el joven Director de la Nocturna. "Tenemos más deserciones que en la diurna, una mitad de los 300 que se matriculan, pero la demanda inicial es muy grande. Hemos estado hablando sobre la posibilidad de organizar 5 nuevas escuelas nocturnas aquí en Collique. La gente quiere especialmente estudiar su secundaria aquí". Pineda mismo estaba dictando una clase de segundo grado, pues el maestro regular había sido despedido dos

21. Véase: Robert A. Lewis, *Employment, Income, and the Growth of the Barriadas in Lima, Perú*, Cornell University, Latin American Dissertation Series N° 46 (1973), p. 333.

22. Ministerio de Educación, *Plan operativo regional 1974: Lima Metropolitana* (mimeografiado).

meses antes por excesivas faltas, y no se había podido conseguir un reemplazo. Para mi beneficio suscitó una viva discusión —que grabé— acerca de por qué trabajadores y amas de casa como los congregados hacían tales esfuerzos para estudiar de noche. Luisa Calzado de Sanabria, de 31 años, madre de 6 hijos, de la sierra del departamento de Lima, explicó casi susurrando: “Estudiamos para saber un poco más y para poder expresarnos y no estar siempre agachando la cabeza para no aparecer siempre ridículos frente a las autoridades con las que tenemos que tratar.” La Reforma Educativa dice que ahora podemos educarnos sin documentos. Antes se necesitaba un certificado de nacimiento o un certificado de estudio. Yo no pude estudiar porque fui huérfana y trabajé desde los 6 ó 7 años pastando ovejas y recogiendo leña en los campos. Cuando llegué a Lima hace años me robaron los papeles y no pude conseguir otros porque estos habían desaparecido del registro público. Ahora tengo cuatro hijos estudiando. Mis estudios en la nocturna me ayudan a ayudar a mis hijos en sus estudios. Es importante que una madre no sea más ignorante que sus hijos, para que ellos no tengan que ir donde un vecino a hacer preguntas sobre sus lecciones. Cuando un maestro me envía una nota con uno de mis hijos quiero poder leerla y responderla correctamente”.

Rufina Yolanda Ruiz Guillén, de 37 años, cuyo esposo trabaja de ambulante, es madre de 10 hijos. “Como tengo 3 hijos en el colegio aquí, quiero ayudarlos a estudiar”, dijo. “También quiero ayudar económicamente a mi esposo. Cuando termine el 4º de primaria quiero estudiar costura. Pero para hacer esto tengo que saber escribir para anotar los nombres de la gente, y ser capaz de sumar y restar y poner los precios”.

En la calle principal de Collique hay una nueva escuela de estereras llamadas “La Humanitaria”, a la que asisten unos 100 alumnos cuyos padres pagan de 50 a 80 soles mensuales para los sueldos de los maestros y el mantenimiento de la escuela. Ninguno de los maestros de esta “escuela comunal” tiene título de normalista o universitario, excepto el director titular, que sólo presta su nombre a la escuela para que ésta pueda acreditarse ante el Ministerio de Educación. La persona que realmente maneja el Colegio es Yolanda Choy, una diminuta mujer de 45 años que vive en Collique desde 1965 y que recién aprendió a leer en 1973 con el programa de alfabetización del Go-

bierno. Recientemente convertida a la Iglesia Adventista, la cual ha hecho una importante contribución a la educación rural en el Perú, la señora Choy observó que la lectura de la Biblia había ampliado su vocabulario y, en el estilo de los otros residentes de Collique, dio motivos simples y prácticos para tratar de aprender más: “Muchas esposas no saben leer los sobres de pago de sus maridos, y los hombres quieren que se queden así. Como yo no podía leer su sobre, mi marido sólo me daba 300 soles a la semana y se bebía el resto. Es muy poca plata cuando una está tratando de criar 5 hijos, así que una tiene que aprender para sobrevivir”.

apéndice i

UN DIA EN LA VIDA DE UNA ESCUELA RURAL (1959)

De: Mario C. Vásquez, *Educación Rural en el Callejón de Huaylas*, Lima, Editorial Estudios Andinos, 1965. pp. 73-78.

- 8:00 A.M. Los alumnos comienzan a llegar a la plaza de Vicos, donde empiezan a jugar con pelotas, aros, o simplemente a mirarse unos a otros. Unos llegan limpios y otros lo hacen sin haberse siquiera lavado la cara por la mañana.
- 8:30 El encargado toca la campana. Los alumnos dejan de jugar y se lanzan corriendo donde los caños o al riachuelo que corre junto a la escuela. Rápidamente se mojan las manos, la cara y (a veces) los pies, y se peinan mientras se aprestan a formar en la plaza.
- 9:00 Vuelve a sonar la campana. Los alumnos se reúnen frente a la escuela, formando filas por talla, empujándose unos a otros. Muchachos y muchachas forman colas separadas. Los maestros llegan uno por uno y se sientan sobre los bloques de piedra que hay frente a los alumnos. El maestro de turno, dirigiendo la formación, emite órdenes militares como "atención", "media vuelta izquierda" y "descanso", etc.
- 9:10 Con ayuda del director, el profesor de turno hace recomendaciones a los alumnos sobre aseo, sobre la recolección de leña para la cocina de la escuela, sobre

	la puntualidad, etc. Algunos alumnos siguen llegando tarde. El profesor dirige el canto del Himno Nacional y alguna otra canción escolar. Vuelta a las órdenes militares. Los alumnos marchan, en fila de a uno, al corredor, donde rompen filas y se meten a las aulas.	
9:30	Los maestros forman un grupo en el corredor y, a iniciativa del director, intercambian chismes acerca de los incidentes de la víspera o las últimas noticias de Carhuaz.	
9:45	Los maestros ingresan a sus respectivas aulas y el ruido cesa. Algunos pasan lista, mientras otros empiezan a enseñar o a dirigir un coro de canciones.	
10:10	Suena la campana para anunciar el recreo. Los maestros forman un nuevo grupo y retoman su conversación interrumpida, indiferentes a las actividades de los niños. Los niños juegan exhuberantemente con una pelotita en la cancha de fútbol mientras otros se dedican a la lucha libre. Las muchachas forman grupos y miran. Algunos alumnos van a la cocina a averiguar el menú.	
10:30	Suena la campana y los alumnos vuelven a las aulas, seguidos por sus maestros.	
11:10	Suena la campana para otro recreo. Algunos maestros vuelven a formar grupos, mientras que otros van a sus cuartos. Los niños juegan como antes.	
11:25	Suena la campana para anunciar el fin del segundo recreo.	
11:30	Se vuelve a dictar clase en las aulas. Algunos alumnos entran a clase tarde, mientras otros salen del aula con permiso para lavarse las manos o realizar alguna función corporal.	
11:40	Los niños de kindergarten dejan sus aulas y empiezan a jugar.	
12:00	La campana anuncia el descanso del mediodía. Los maestros vuelven a sus cuartos privados, mientras al-	

12:15 P.M.	gunos niños vuelven a jugar y otros esperan frente al comedor.
	El maestro de turno hace formar a los niños después de que se han lavado las manos y humedecido el cabello. El encargado del comedor pasa lista mientras el maestro mantiene la disciplina antes de que se empiece a almorzar. Dos alumnos llevan los platos al sitio de cada niño.
1:00	Terminado el almuerzo, el maestro de turno vuelve a su casa. Los alumnos lavan sus platos y los entregan al cocinero. Luego vuelven a jugar.
1:30	Suena la campana anunciando "limpieza". Los alumnos empiezan a formar grupos en el campo de juego.
1:50	El maestro de turno sopla su pito para volver a anunciar la "limpieza" antes de la formación de la tarde.
2:00	Suena la campana. Otra formación militar, esta vez más breve y menos formal. Los alumnos se dirigen a las aulas. Uno por uno, los van siguiendo los maestros.
2:15	En los primeros tres grados recomienzan las clases. El profesor de taller parte con sus alumnos a la fragua del herrero o a cultivar al campo. El director va a su oficina a hablar con un padre de familia y el otro maestro se va a su casa.
3:30	Suena la campana para otro recreo. Los alumnos van a la cancha y a los corredores, excepto aquellos que están trabajando en el huerto.
4:00	Suena la campana y recomienzan las clases.
5:00	Vuelve a sonar la campana. Los alumnos se reúnen para una última formación. El director exige puntualidad y que los alumnos vuelvan a sus casas sin demorar por el camino.
5:10	La mayor parte de los alumnos vuelve a casa, pero algunos permanecen para jugar fútbol con los alumnos de la nocturna. Los maestros vuelven a sus casas para el té.

5:30

Llega el director de la nocturna, y hace entrar a las aulas a sus alumnos. La mayoría de ellos se dirige a los caños para lavarse las manos y las caras.

Esta rutina permaneció inalterable entre 1954 y 1959, excepto los lunes, los jueves y los viernes: los lunes porque los maestros estaban ausentes o llegaban tarde; los jueves porque era "tarde deportiva" en que algunos maestros jugaban fútbol con los alumnos de 2:30 a 4 P.M.; los viernes porque las clases terminaban a las 3.30 P.M. El maestro de turno dispersaba a los alumnos hasta el próximo lunes.

apéndice ii

A pesar de los recientes logros del Perú en la expansión de la educación pública, será difícil mantener o ampliar las actuales tasas de matrícula si la población continúa multiplicándose como en los años 60. De acuerdo a estimados y proyecciones del crecimiento demográfico peruano, emitidos en 1971 por el U.S. Census Bureau, se prevé para el resto de este siglo cuatro diferentes niveles de demanda educativa. Estos varían de acuerdo a la fertilidad constante de 1962 a 2002 (serie A), fertilidad moderadamente decreciente (Serie B), fertilidad rápidamente decreciente (serie C), y fertilidad aceleradamente decreciente (Serie D). Como el Census Bureau considera las series C y D como situaciones altamente improbables en ausencia de guerra, plaga, hambruna o alguna otra catástrofe natural o producida por el hombre, nos concentraremos en las alternativas más previsibles de la fertilidad constante y la moderadamente decreciente¹:

Serie A: la tasa bruta de nacimientos declinaría levemente de 45.5 por mil en 1962 hasta nivelarse en 41.5 después de 1995, mientras que la tasa bruta de mortalidad se reduciría más de 2/3 en el mismo periodo, es decir, de 17.0 en 1962 a 5.2 en el año 2,001, produciéndose así una elevación de la tasa de crecimiento demográfico natural que iría del 2.9% en 1962 al 3.6% en el año 2001. De este modo, la población del Perú se duplicaría en los 21 años que van de 1968 a 1989, para alcanzar 37.2 millones hacia fines de siglo, o sea el triple de la población estimada en 1968. Entre 1962 y 2002 el

1. Martha Bargar y Peter Gardiner, *Population of Perú: Estimates and Projections, 1962-2002*, Washington, U.S. Census Bureau, Demographic Reports for Foreign Countries.

número de niños en edad pre-escolar (menos de 6) crecería al 3.6% anual, cuadruplicándose de 2.1 a 8.6 millones. Los niños de edad escolar primaria y secundaria se multiplicarían en proporciones similares. Para lograr matrícula universal primaria bajo las condiciones de fertilidad constante de la serie A, para el 2002 tendría que encontrarse lugar para 4.8 millones de niños más que los 2.3 millones que se encontraban matriculados en 1967, a la vez que se tendría que encontrar 141 mil nuevos maestros primarios que se sumaran a los 57 mil activos en 1965. A nivel secundario, las proyecciones hechas con tasas de matrícula constante (1961) cubrían en el mejor de los casos, el 19.5% de la población masculina entre 15 y 16 años y para el crecimiento necesario para lograr la matrícula "universal" que se daba en los Estados Unidos, de un 93% para toda la población masculina y femenina entre los 13 y 16 años. Estas proyecciones se complican por 2 factores:

1) porque la matrícula secundaria desde 1957 se ha multiplicado a una tasa promedio anual de más del 14%, es difícil proyectar incrementos continuos en esta escala, o en cualquiera de sus variantes, que con un crecimiento constante alcanzaría matrícula secundaria universal mucho antes de fin de siglo.

2) porque la cobertura educativa de 1961 es irrealmente baja para la matrícula secundaria de hoy, la matrícula efectiva de 1972 (841 mil) fue casi 50% mayor que los 573 mil proyectados para ese año. Mientras que la tasa de matrícula en el grupo escolar de edad primaria (6 a 14 años) creció menos de 1% hasta 72.2% en el periodo 1970-72, la matrícula secundaria se incrementó en 22.6% en términos absolutos, elevando la cobertura general del grupo ubicado entre 15 y 19 años de 41.5% a 44.9%.

La cobertura del grupo entre los 15 y 19 años se distribuye entre escuelas primarias diurnas y nocturnas, así como entre escuelas secundarias académicas y vocacionales, y hubo un significativo giro en esta distribución hacia las escuelas secundarias en el periodo 1970-72².

Las proyecciones de la matrícula secundaria del U.S. Census Bureau tienen poco valor en términos absolutos, pues para 1972 la

matrícula efectiva (841 mil) había excedido la "constante" proyectada para la matrícula de 1982.

Sin embargo, los niveles diferenciales de fertilidad sobre los que se basan las proyecciones del Census Bureau, así como las consecuentes diferencias en la demanda de educación secundaria, sólo deberán aparecer en la matrícula después de 1982 debido al desfase entre los nacimientos y el ingreso a la edad secundaria. Empero, en las décadas 1982-92 y 1992-2002 los efectos de los diferenciales de fertilidad en la matrícula se volverán muy sustantivos, exigiendo un incremento anual de la matrícula de 35 mil con la serie A y sólo 26 mil con la serie B en 1982-92, y 52 y 30 mil respectivamente en la siguiente década con las tasas constantes de matrícula. En las mismas dos décadas las demandas de matrícula de la serie A son respectivamente 5.0 y 8.5 veces las exigencias de la serie D, la proyección de fertilidad más baja.

Serie B: Una baja moderada de la fertilidad resultaría en la duplicación de la población peruana en los 24 años que siguen a 1967, en lugar de los 21 años a que se refiere la serie A; esto sería resultado de una caída de la tasa bruta de nacimiento de 46.5 en 1962 a 35.8 en 1985 (con tendencias a nivelarse después), mientras que la tasa bruta de mortalidad decrece con lentitud un poco mayor que en la serie A, de 17.0 en 1962 a 5.4% en 2001, produciéndose así una tasa de crecimiento de casi 3.0% para fin de siglo. Así, para el año 2000, la población del Perú sería de 32.2 millones (contra 37.2 millones en la serie A). En lugar de cuadruplicarse, como en la serie A, el número de niños en edad pre-escolar se triplicaría en estos 40 años, con incrementos vagamente similares en los grupos entre 6 y 11, 12 y 16 años. "Debido a los altos niveles de fertilidad durante los últimos años de la década del 50 y las relativamente pequeñas reducciones de fertilidad estimadas para el periodo 1962-68, la tasa de crecimiento del grupo en edad escolar primaria (6-11 años) permanecerá alto, cercano al 3.5 anual, por lo menos hasta 1975. Para ese entonces habría 2.6 millones de niños en este grupo, en cualquiera de las series, un sustantivo incremento sobre los 2.0 millones que se estimaron que existirían sólo 7 años antes, en 1968. Bajo la Serie B se mantendría una tasa de crecimiento promedio cercana al 3.7% durante el resto del periodo proyectado, lo cual resultaría en una

2. Ministerio de Educación, Plan Operativo, 1973, Lima, 1973, p. 11.

población escolar primaria total de 6.8 millones en 2002, un incremento de 163% con relación a los niveles de 1975. Las tendencias de las series B, C y D muestran el efecto de la fertilidad decreciente en este grupo. Después de 1975 la tasa de crecimiento del grupo escolar primario se reduce dramáticamente en todas estas series alcanzando puntos bajos de 2.4% en la serie B durante 1990-95; 0.4% en la serie C durante 1990-95, y -0.2% en la serie D durante 1980-85. Comparado con el incremento absoluto de 4.2 millones de niños en edad escolar primaria para la serie A, entre 1975 y 2002, este grupo aumentaría en 2.7 millones con la serie B, 0.9 millones con la serie C y sólo 0.8 millones con la serie D durante el mismo periodo. Las extraordinariamente bajas tasas de crecimiento en cualquiera de las series de baja fertilidad (C y D) daría al Perú amplia oportunidad de alcanzar la matrícula universal en este grupo y una educación primaria de alta calidad para fin de siglo ³.

Consecuentemente, la fertilidad decreciente tendría efectivo impacto en las exigencias económicas y humanas del sistema para más maestros y escuelas. En el nivel primario, donde las proyecciones han demostrado ser más confiables, el Perú necesitaría 198,500 maestros y 65,200 escuelas para 2002, en caso de producirse un crecimiento demográfico de Serie A (comparado con 57 mil maestros y 18,400 escuelas, en 1965). De otro lado, un crecimiento de serie D reduciría esta demanda a la mitad, mientras que la serie B la reduciría en casi un cuarto. En el nivel secundario "las diferencias entre las series demográficas se vuelven aún más pronunciadas cuando se toma en cuenta los incrementos de la matrícula. Bajo la serie A una matrícula universal hacia 2002, demandaría 300 mil maestros sólo para mantener la constante alumnos-maestro de 1965 (14.6 por maestro), en comparación a un total de 163 mil bajo la serie D. Esto representa un incremento promedio del número de maestros de 3.7 a 7.6 mil cada año durante los 37 años que van de 1965 a 2002. . . ."⁴

3. Bargar y Gardiner, op. cit., p. 17.

4. Ibid., p. 32.

Otros Títulos de MOSCA AZUL EDITORES

BREVE MANUAL DE PUNTUACION Y ACENTUACION

Abelardo Oquendo

Primera exposición sistemática de la puntuación castellana. Un libro claro y didáctico, indispensable para escribir correctamente. 79 págs.

50.00

MUERTE DE SEVILLA EN MADRID

Alfredo Bryce Echenique

Del autor de "Un mundo para Julius". El humor y la ironía personalísimos de Bryce. 65 págs.

40.00

POEMAS DEL AMOR EROTICO

Antología de Oquendo y Lauer

Los mejores poemas eróticos, debidos a los más notables poetas contemporáneos de nuestro idioma. Un libro audaz y exquisito. 55 págs.

40.00

EL AÑO DE LA BARBARIE

Guillermo Thorndike

Una apasionante y conmovedora crónica de la revolución aprista de Trujillo en 1932. (4ª edición en prensa)

EL ANARQUISMO FRENTE AL MARXISMO Y EL PERU

Hugo García Salvatecci

Una exposición clara y completa de las teorías libertarias; de su polémica con el marxismo y de sus manifestaciones en el Perú. 126 págs.

60.00

ESTOS 13

Antología de José Miguel Oviedo

Primera antología crítica de las últimas corrientes de la poesía peruana: sus manifiestos, declaraciones y polémicas. 189 págs.

120.00

CONVERSACIONES

L. A. Sánchez y J. M. Oviedo

Un escritor consagrado y un notable exponente de la nueva crítica peruana, discuten sobre literatura de ayer y de hoy, y sobre diversos problemas de la realidad nacional. 100 págs.

60.00

LA PARADA / Estudio de clases y asimilación**Richard W. Patch**

Un antropólogo norteamericano descubre aspectos insospechados de la realidad social del caótico mercado limeño. 79 págs.

60.00

LOS HIJOS DEL ORDEN**Luis Urteaga Cabrera**

Novela ganadora de un premio nacional y otro internacional. Una historia bella y violenta penetrante y multifacética en torno a la delincuencia juvenil y sus causas. 388 págs.

200.00

LAS RAYAS DEL TIGRE**Guillermo Thorndike**

Primera novela del consagrado autor de "El Año de la Barbarie" y "El caso Banchero". Los duros años de represión bajo el gobierno de Benavides, el Apra de las catacumbas, el espiritismo, el hampa y las revoluciones se mezclan en este libro apasionante. 320 págs.

180.00

OBRAS COMPLETAS — TOMO I — César Vallejo**CONTRA EL SECRETO PROFESIONAL**

Veinticinco años después de la muerte del gran poeta, sale a la luz la primera de sus obras inéditas. Trae un agregado que aumenta aun más su excepcional valor: las anotaciones literarias de Vallejo en sus libretas de apuntes. 112 págs.

100.00

OBRAS COMPLETAS — TOMO II — César Vallejo**EL ARTE Y LA REVOLUCION**

Otro libro inédito del genial poeta peruano. Ensayos en torno al compromiso político y sus vinculaciones con la creación literaria. Con un apéndice de anotaciones sobre el tema extraídos de sus libretas de apuntes. 176 págs.

120.00

OBRAS COMPLETAS — TOMO III — César Vallejo**OBRA POETICA COMPLETA**

Primera edición en rústica de la versión definitiva de una obra poética universalmente incluida entre las más notables de nuestro siglo. Apéndice de Georgette de Vallejo en que aclara y precisa muchos aspectos de la vida del poeta. 457 págs.

300.00

LA JUVENTUD EN LA OTRA RIBERA**Julio R. Ribeyro**

Reconocido como el mejor cuentista vivo del Perú. Amarga y hermosa, esta es la más reciente obra de su maduro talento. 64 págs.

50.00

EL DIOS CREADOR ANDINO**Franklin Pease**

Desde Wiracocha hasta Inkari, esta obra da cuenta no sólo del pasado, sino también de la cosmovisión, pensamiento y esperanzas de un pueblo vivo. 160 págs.

120.00

LA RONDA DE LOS GENERALES**José B. Adolph**

El hábil manejo de lo político y lo ideológico distingue a este autor del resto de nuestros escritores de ficción. Novela dura, dolorosa, brutal como la realidad que reconstruye. 160 págs.

100.00

CONVERSACIONES**Jorge Basadre y Pablo Macera**

El más grande de los historiadores vivos del Perú conversa en este libro sobre la historiografía, la visión del pasado peruano y su propia obra, con la figura más destacada de las nuevas promociones de historiadores. 180 págs. (2ª edición en prensa)

LA MEDICINA EN CHINA

Selección de ensayos sobre acupuntura, herboristería, moxibustión y el actual sistema de medicina social chino. 140 págs.

100.00

OBRAS COMPLETAS**José María Eguren**

Edición definitiva de la obra íntegra del gran autor. Incluye una cuidadosa recopilación de textos inéditos, artículos y cartas. Indispensable en su biblioteca. 600 págs.

350.00

EL SOL DE LIMA**Luis Loayza**

Crítica creadora y certera en la que Loayza analiza, en diversos ensayos, la literatura peruana desde Garcilaso hasta Vargas Llosa, y el placer de una prosa límpida y una inteligencia sutil. 230 págs.

180.00

LA REVOLUCION PARTICIPATORIA**Carlos Franco**

Las formas y perspectivas de la participación popular son expuestas por uno de sus teóricos más destacados. 294 págs.

200.00

BAJO CONTINUO**Mirko Lauer**

Nueva forma de expresión poética del excelente autor de "Ciudad de Lima" y "Santa Rosita y el péndulo proliferante". 48 págs.

80.00

CUADERNO DE BITACORA**Luis Alberto Sánchez**

Recopilación de los mejores artículos de nuestro brillante historiador y crítico de la literatura. 350 págs.

280.00

LA VERDADERA BIBLIA DE LOS CASHINAHUA**André Marcel D'Ans**

Tras años en contacto con esta tribu de la amazonia peruana, el lingüista y antropólogo belga M. D'Ans nos descubre la singularísima visión del mundo que se expresa en sus mitos. Más de 50 de ellos se recogen en este libro deslumbrante. 380 págs.

290.00

LA POLEMICA DEL INDIGENISMO**J. C. Mariátegui / L. A. Sánchez**

Una recopilación de los textos que precedieron y sucedieron a la memorable discusión entre José Carlos Mariátegui y Luis Alberto Sánchez. Tanto "Nosotros los indios", de Escalante, como otros artículos fundamentales en una controversia de la mayor importancia dentro de las letras peruanas, son rescatados aquí, en una edición anotada. 176 págs.

180.00

SZYSZLO: INDAGACION Y COLLAGE**Mirko Lauer**

Una conversación en la que Lauer lleva a Fernando de Szyszlo, el más notable pintor peruano no figurativo, a una exposición de las raíces de su arte, a una evaluación de la plástica actual y a una crítica de su enseñanza y su ejercicio en nuestro medio. Con sendos ensayos sobre la pintura de FS por E. A. Westphalen y J. Sologuren. 124 págs.

200.00

NO, MI GENERAL**Guillermo Thorndike**

2,000 ejemplares agotados en sólo 15 días hablan muy elocuentemente del interés de esta crónica novelada de los últimos trece meses del régimen del general Velasco. Personajes reales pueblan las páginas de este libro cuya materia prima la constituyen, también, acontecimientos auténticos. 444 págs.

450.00

Pedidos : La Paz 651, Miraflores, Lima.
Telfn. 47-06-55

INDICE

<i>Nota introductoria</i>	7
I Más escuelas	15
II Fuga de la pobreza	39
III Diálogo de sordos	69
IV "Una democracia social de participación plena"	93
<i>Apéndice I</i>	115
<i>Apéndice II</i>	119

sociedad y educación 1.

Las metrópolis requieren de una información precisa y casi confidencial sobre las áreas bajo su control. Norman Gall, que ha estado en el Perú varias veces y escrito sobre nuestro país en diversas y prestigiosas publicaciones internacionales, produjo para una institución norteamericana, este informe sobre los problemas educacionales que vivimos. Su método consiste en confrontar las ideas y las metas de la reforma educativa con cifras y hechos por lo general desoladores. Es así como se tratan acá, por ejemplo, los cruentos sucesos de Huanta y Ayacucho en 1969 y los no menos turbulentos de Puno, Cuzco y Arequipa.

Gall no responde a una visión precisamente favorable del proceso político iniciado en 1968. Es, aunque quiera evitarlo, un analista metropolitano que, sobre la base objetiva de las estadísticas, dictamina; no sin cierto pesar, el fracaso de la pobre realidad que estudia. Sin embargo, su trabajo aporta datos y otros elementos valiosos, pone el dedo en llagas ciertas e incita al lector a discutir, es decir, a esclarecer conceptos y planteamientos.



MOSCAZUL