

## **Planteamientos y balance de la Reforma Educativa del GRFA**

**Javier Aguilar**

### **1.1. La Comisión de Reforma: sus miembros y sus influencias**

Desde su concepción, la reforma educativa estuvo articulada con el proyecto general del régimen militar. La nueva sociedad creada por las reformas estructurales que el Gobierno había planteado necesitaría formar a los ciudadanos de manera acorde a este nuevo país: por ello, el rubro educación debía de ser transformado para lograr los objetivos de la revolución (Churchill 1980: 21).

Debido a la influencia de pensadores desarrollistas/progresistas dentro de la formación académica e intelectual de los militares que conformaron el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (GRFA), el régimen de Velasco buscó contar con destacados intelectuales y profesionales para que ellos sean quienes incorporen y realicen las reformas del gobierno. Emilio Barrantes, quien presidió la comisión narra “Quienes trabajamos en la Reforma, estábamos convencidos de la necesidad imperiosa de una modificación radical de nuestra sociedad, merced a una obra conjunta de la política y la educación” (Barrantes 1990: 41). Así, la mayoría de los diagnósticos realizados por el GRFA poseían el respaldo de intelectuales, lo que les dio un carácter original, académico y pudieron inspirarse en errores pasados de fenómenos y proyectos que habían observado desde la academia (Oliart 2013: 8).

La comisión estuvo compuesta por más de 100 miembros, entre los cuales destacan Augusto Salazar Bondy, Emilio Barrantes y Walter Peñaloza. Todos ellos eran intelectuales especialistas en lo referido a Educación y Pedagogía, viniendo de carreras como sociología y psicología; no se incluyó a personas provenientes del antiguo Ministerio de Educación salvo Andrés Cardó Franco (Churchill 1980: 21), ni hubo una consulta o diálogo a los gremios de maestros existentes en esa época; lo que motivó también un rechazo posterior.

La CRE se instaló el 3 de Noviembre de 1969, e inició su labor refiriéndose en primera instancia a la organización de la propia comisión, estableciendo un organigrama. Según el propio Barrantes, quien hace una crónica del proceso de creación de la reforma, las propuestas de la comisión se daban por consenso tras fuertes discusiones académicas

sobre lo que debía incluirse o no. Si bien la comisión estaba integrada por profesionales de diversas carreras, todos se encontraban de acuerdo en la necesidad de aplicar reformas radicales y poseían voluntad para dialogar y debatir en torno al tema, además de recoger e investigar planteamientos ya existentes de modo que puedan aplicarse para optimizar la reforma. (Oliart 2013: 12). Poseían, sin embargo, ciertos consensos ideológicos: buena parte del equipo estaba influenciado por la teoría de la dependencia y, en base a esta, consideraban que, en vez de alcanzar el desarrollo mediante la reducción de la pobreza, este solo se lograría mediante la liberación del país de su dependencia política y económica de los Estados Unidos, además de la destrucción de las estructuras de dominación en la sociedad nacional (Oliart 2013: 8).

Por otro lado, la CRE se inspira en varias otras medidas utilizadas a lo largo de la historia de la educación en el Perú, además de corrientes pedagógicas de Latinoamérica y otras partes del mundo. En el Libro Azul se rescatan algunos de los conceptos del proyecto educativo indigenista de Luis E. Valcárcel, quien fue ministro de educación durante el gobierno de Bustamante y Rivero, y promovió la creación de núcleos de escuelas rurales que pudieran apoyarse mutuamente a fin de maximizar recursos (proyecto que fue dirigido por José María Arguedas). La CRE utilizaría esta idea posteriormente, y tomaría otras medidas de carácter indigenista que influyeron en la política cultural del GRFA como el volver el Quechua un idioma oficial del país. Además, si bien no se contó con referencias explícitas, la comisión fue influenciada por la reforma universitaria de Córdoba en 1918, que propugnaba el contenido de lo enseñado en la universidad tenía que, necesariamente, estar vinculado a los problemas nacionales y ver de ofrecer soluciones a los problemas de la realidad. Por otro lado, la Reforma de Córdoba, llamaba a la colaboración de la sociedad entera en la labor educativa. Por último, otra fuente de influencia fueron las innovaciones pedagógicas de la década de 1960, donde se cuestionó el rol de la educación como reproductora de vicios presentes en la sociedad y que formarían posteriormente la base del sustento teórico de la reforma educativa. Por última, Oliart señala la relevancia de considerar la influencia de la revolución cubana, debido en particular a su articulación entre los objetivos generales de la revolución política-social con un modelo educativo (Oliart 2013: 14)

### **1.2.1. Enfoque Teórico de la Reforma Educativa**

El problema de la educación no puede ser enfrentado como uno de simple modernización de procedimientos o instalaciones sino, por el contrario, como una tarea que demanda – al igual que otros problemas básicos del Perú – medidas drásticas y coherentes de verdadero carácter transformador. Así, más que cualquier otra situación, dentro de un proceso revolucionario las medidas educacionales son indisolubles de otras medidas y acciones de transformación socio-económica (Comisión de Reforma Educativa 1972: 1).

Es necesario resaltar este objetivo de transformación del individuo hacia un nuevo paradigma ya que, habiéndose planteado tal meta, no se concibe la educación como un fin en sí mismo, sino como una herramienta para un fin superior. Como explica Judith Bizot, observadora de la UNESCO:

La ambiciosa premisa de la Comisión era la de que la meta final de cualquier sistema educativo debía ser la de crear "el nuevo hombre peruano en la nueva sociedad peruana". Se arguyó que, para lograr este objetivo, tendría que darse un cambio radical en actitudes y valores, una transformación que sólo podría tener lugar mediante una "concientización", definida en la subsecuente Ley de Educación como "un proceso educativo por el que los individuos y los grupos sociales adquieren una conciencia crítica del mundo histórico y cultural en el que viven, asumen con sus responsabilidades, y llevan a cabo la acción necesaria para transformarlo" (Bizot 1976: 23),

La comisión, dentro de su análisis de los problemas en el rubro educación hasta la fecha, toma en cuenta estadística referente a la vertiginosa expansión de la educación en las décadas anteriores. Entre 1958 y 1968 la población escolar matriculada aumentó en aproximadamente un 100%, con la primaria incrementándose en 78.7%, la secundaria en 265.8% y la Universitaria en 280.9%. Sin embargo, las cifras absolutas manejadas por la CRE revelan que es un porcentaje mucho menor el que realmente egresa de la secundaria, quedando más de un tercio en el camino, desertando en algún punto de la vida escolar: en la década 1957-1967 solo concluyeron 42226 alumnos, habiendo desertado 366619 niños y jóvenes. Con respecto a la década anterior hubo una mejora en el índice de retención, pero este sigue siendo 12%, que es increíblemente bajo. Concluyen que, pese a la multiplicación de las escuelas, el índice de escolaridad es bajísimo. (CRE 1970: 11). La comisión señala que: "exagerando los términos podríamos decir, aunque sin estar completamente descaminados, que estamos gastando más de siete mil millones al año para producir cada vez más analfabetos." (CRE 1970: 12)

Además, la Comisión encuentra que el Sistema Educativo nacional hasta el gobierno de Belaunde tenía los siguientes problemas:

-Baja productividad en relación al porcentaje del PNB invertido en el sector educación: con un porcentaje alto para la región (4.8% del PNB), que no mostraba resultados positivos

-Incapacidad de resolver el problema del analfabetismo: que seguía afectando al país e incluso podría encontrarse en aumento.

-Desatención de sectores marginados: niños de los sectores más pobres que no contaban con una familia que promoviera sus capacidades no llegaron a la escuela o se iniciaron tarde.

-Ausencia de mecanismos de recuperación: vinculado a lo anterior, no existe un sistema que permita una adecuada re-integración para personas que no hayan podido cursar una educación regular.

-Carácter discriminador al servicio de una minoría: debido a que en la estadística se ve como la mayoría de desertores pertenecen a clases bajas. Por lo mismo, la CRE denuncia una desconexión de la realidad, al ser el sistema ajeno a los intereses de la mayoría de peruanos, y la acusa de reforzar también la sensación de alienación que padece el hombre peruano al no tocar dentro de su currículo los problemas que padece el país..

-Verbalismo, memorismo y tendencia academizante: que va de la mano con estrategias pedagógicas desfasadas y la ausencia de un sentido creador que debería de tener la educación.

-Inadecuada formación y selección del magisterio. La postura del CRE sobre los maestros se resume en la siguiente cita:

Sin cuya modificación radical no podrá mejorarse el sistema en conjunto. El maestro es el elemento activo más importante de la educación y en el Perú Está llamado a cumplir una labor social de enorme significación. Sin embargo, su vocación ha sido hasta ahora mal orientada y su cooperación a la tarea colectiva no ha encontrado el reconocimiento social adecuado, lo que produce un sentimiento de frustración muy perjudicial para la obra educadora (CRE 1970: 18).

-Burocratismo y distorsión administrativa y financiera: donde se tiende a exigir rígidamente el cumplimiento mecánico de normas abstractas desligadas de la realidad o sin condicionamiento real.

-Instalaciones deficientes o mal aprovechadas (CRE 1972: 1 y CRE 1970: 14-19)

En estas críticas, la CRE alcanza fundamentalmente a las gestiones anteriores y se reprocha su falta de planificación y eficiencia a pesar de contar con los recursos necesarios y, por otro lado, la ausencia de políticas exclusivas. Además, critica a los maestros y las estrategias pedagógicas usadas por ellos. Cabe precisar que esto también es una crítica al gobierno puesto que la mayoría de los maestros se formaban en instituciones del estado. Quienes quedan ausentes de críticas son los estudiantes: si bien hoy en día se critican, por ejemplo, la mala nutrición que poseen los niños y la deficiencia que esto genera, el análisis de la CRE no incluye este tipo de dimensiones coyunturales de la vida de los estudiantes y, entonces, al ser el Estado el principal culpable en base a esta lectura, se concluye que cambiar la situación de la educación en el país dependerá entera y únicamente de la acción del gobierno, creyendo que los maestros forman parte del alcance del gobierno.

La comisión se refiere a la reforma como fundamentalmente humanista. Su artículo número seis denota: "La educación peruana tiene como finalidad fundamental la formación integral de la persona humana en sus proyecciones inmanentes y trascendentes". Esta concepción humanista, de una educación subordinada a la pedagogía y a la didáctica, se opone a la concepción de una educación subordinada a las necesidades del desarrollo económico, cuyo objetivo es la preparación de mano especializada. (Cueto Fernandini: 1971: 19). Con esto se busca reafirmar el valor de los ciudadanos en si mismos, reconociendo su dignidad esencial sea cual sea su origen, raza, clase social o sexo, y su capacidad para autogobernarse y decidir su futuro por su propia cuenta. En ese sentido, busca la "liberación" del individuo para que pueda desarrollarse como persona de la manera que considere adecuada. En sus propias palabras:

Se comprende que la Reforma, para ser profundamente humanista, tiene que definirse como un movimiento orientado al desarrollo y al cambio estructural de la sociedad peruana y en consecuencia a la liberación y afirmación de nuestro ser nacional. Solo así puede contribuir a la realización de las grandes mayorías nacionales a superar su marginación y su opresión seculares y a canalizarlas hacia la creación colectiva de una sociedad justa y de plena

participación y de cultura original y fecunda, por vez primera auténticamente nacional (Comisión de Reforma Educativa 1972: 4).

De esta concepción humanista parten algunas de sus ideas principales. En primer lugar, que la propuesta educativa debe de alcanzar a todos los ciudadanos del país, sin excepción alguna, y pueda adecuarse a las necesidades especiales que se demanden, actuando con mayor dedicación en zonas empobrecidas del país. Por otro lado, la reforma busca una redefinición de lo que se concibe como trabajo, el mismo que, sobre todo el manual, ha sido menospreciado por una mentalidad aún colonial y aristocratizante como lo señalan (CRE 1972: 3): el trabajo debe de servir entonces como una herramienta para la auto-realización personal ya que así se contribuirá a la transformación estructural del país. Ahora bien, lo único que no se desprende directamente de esta concepción humanista, pero que es agregado a la ley de todos modos, es lo referido a la perspectiva nacionalista de la educación peruana. Si bien teorías similares sobre la liberación del individuo se referirían a la concepción de “nación” como un obstáculo para la verdadera liberación individual, esta ley concibe lo contrario: la liberación y el desarrollo pleno solo se consigue estando vinculado al desarrollo del propio país, debido a que, por definición, el trabajo se realiza dentro de una comunidad (esto es, el país), y es entonces necesario velar por sus intereses y participar activamente de la misma para transformar la sociedad en una esencialmente democrática.

A partir de la noción de desarrollo individual, la comisión reconoce que este trasciende el espacio de la educación tradicional, es decir, la escuela. El desarrollo y la formación personal se da en múltiples instancias de la vida cotidiana, por lo que la comisión llama a tomar conciencia de esta particularidad y busca incorporar a la comunidad en general en este proceso. Así, la reforma incentiva a que las familias se entrevisten con los maestros y viceversa, de modo que todos estén más al tanto del desempeño del educando y puedan complementar mejor su formación. Además, siguiendo esta línea de pensamiento, se busca encontrar una manera de convalidar la educación informal (sea la educación comunitaria, la autoformación u otras) de modo que sean reconocidas por el Estado (Comisión de Reforma Educativa 1972: 6). Siguiendo esta misma lógica, adoptan el concepto de Educación Permanente, que además de reforzar la idea que el proceso de formación no es solo exclusivo a la escuela, tiene como objetivo el poder educar a personas que han pasado la edad promedio de la escuela.

La CRE menciona que se encuentra regida por los siguientes principios:

- 1) Libertad de Educación: entendida como la capacidad de los ciudadanos de escoger cómo formarse (e incluye la convalidación de la educación no-escolar).
- 2) Obligatoriedad de la Educación Básica y de gratuidad de la enseñanza: inversión en mujer, étnias vulneradas y población de escasos recursos.
- 3) Participación de la sociedad en el proceso de educación: (maestros, familia, educandos).
- 4) Educación flexible para un individuo libre: énfasis en la formación de pensamiento crítico en la ciudadanía, y educación para la gente que trabaja. (Comisión de Reforma Educativa 1972: 05)

Ahora bien, la comisión de reforma educativa toma en consideración que, para lograr la mayoría de sus objetivos, requiere necesariamente del apoyo de los maestros, ya que estos serán quienes, en última instancia, impartan los contenidos de esta reforma a sus respectivos alumnos y esto termina a su vez necesitando que, los maestros ya existentes obtengan una capacitación adicional a la que ya poseían. La siguiente cita refleja la postura del CRE con respecto al tema docente:

No hay ni que decir que en esta transición entre el antiguo y el nuevo sistema, la mayor parte de la responsabilidad recae sobre el maestro y que, en gran parte, depende de él principalmente – al menos en las fases iniciales – el éxito o el fracaso. En el aula, ya no es un simple instructor, sino un maestro con una misión que desempeñar dentro de la comunidad y que es tan vital como la desarrollada en la escuela (Bizot 1976: 45)

De aplicar a cabalidad esta reforma, en la práctica, requeriría que los maestros comprendan y apoyen activamente los objetivos generales de la revolución nacionalista del GRFA y esto, como se verá más adelante, simplemente era imposible.

Como observaron algunos académicos, la reforma poseía objetivos sumamente amplios y, en ese sentido, era difícil que todos fueran a llevarse a cabo (Churchill 1980: 44). En el siguiente subcapítulo se analizarán los cambios que la CRE llevó a cabo.

### **1.2.2. Enfoque Práctico de la Reforma**

La Reforma Educativa plantea varios cambios prácticos con respecto al modelo de educación pasado. En primer lugar, los niveles de la educación se modifican completamente. Hasta el gobierno de Belaúnde, el sistema de educación estaba dividido

en cuatro niveles eran pre-escolar, primaria, secundaria y superior, y comprendían un total de 11 años. La Reforma Educativa de Velasco plantea un nuevo sistema compuesto por tres niveles: Inicial, Básico y Superior, que en total cubren 12 años. Esta decisión es motivada por el concebir que la educación no comienza junto con la escuela sino es un proceso constante y continuo. Del mismo modo, la educación Inicial hace que el Estado se involucre en el cuidado de los niños hasta los seis años, cosa que antes no hacía. Los primeros cuatro se dan en las casas-cuna y los últimos dos en jardines de infancia, haciendo así que el Estado provea y cuide a este sector de la población (Bizot 1976: 26).

La educación Básica comprende los seis grados de primaria más los primeros tres de la secundaria. El objetivo de la Educación básica es preparar a los nuevos individuos para que puedan hacer frente a la vida adulta. Además, dentro de los últimos tres grados, se brindará, dentro de la propia malla curricular, cursos que vinculen y entrenen a los educandos en labores y oficios prácticos. La educación básica cuenta con dos versiones: la Educación Básica Regular (EBR), dirigida a los niños que han seguido su educación de manera normal, y la Educación Básica Laboral, cuyo público objetivo son todas aquellas personas mayores de 15 años que, por diferentes motivos, no hayan podido seguir la educación regular. No hay mucha diferencia entre ambos salvo por el hecho que la EBL se dicta en las tardes y tiene una metodología especializada para su público objetivo.

La Educación Superior queda dividida en dos niveles. El primero, que toma los últimos dos grados de la secundaria y dos adicionales, se dictaría en las Escuelas Superiores de Educación Profesional, instituciones que pueden privadas, públicas o cooperativas, y que brindarán una formación más especializada para el desempeño de algún oficio u profesión y el educando egresaría con el título de Bachiller, de un modo similar al sistema de *High School* estadounidense. De este modo, al ser brindada también de forma gratuita por el Estado, las ESEP “brindan una oportunidad de capacitación profesional a todos los educandos peruanos, superando las artificiosas y dañinas discriminaciones que se acostumbraba a hacer entre lo académico y lo técnico” (CRE 1970: 8). El segundo nivel de la educación superior viene a ser compuesto por todo lo referido a la antigua educación superior tradicional, sistema que la ley mantiene y refuerza; y será impartido en instituciones afines a las Universidades, y supervisará la educación hasta el grado de Magister/Maestro. Posteriormente, un tercer nivel se encargará de lo referido a los doctorados y propone la creación del Instituto Nacional de



Altos Estudios, esperando que los miembros de este grado se dediquen a la investigación académica.

A la par de esta modificación del sistema general, se realiza una transformación del currículo dictado en las escuelas en tres aspectos:

- Se reemplaza la aritmética tradicional con la matemática moderna en todos los programas.
- La línea educativa de lenguaje del primer ciclo de Educación Básica Regular insiste en el uso de las variantes dialectales empleadas por los niños en vez del español académico. Lo anterior se extiende a las escuelas unitarias, alentando al docente a que forme subgrupos de niños bilingües que no pueden hablar bien el español. A estos grupos no se les debe hacer aparecer como inferiores, presentando la debida atención a sus tradiciones culturales.
- La instrucción de ciencias sociales, orientadas a contribuir a la “concientización” que recalca la igualdad racial, de clase y de sexo, además de fomentar el respeto por los fines de la revolución (Churchill 1980: 41).

De este modo, ninguna materia del currículo permanece sin alteración, siendo afectados todos los grados con el paso del tiempo, y esto, a su vez, requiere un cambio en la forma cómo se dictan los cursos, es decir, un cambio en los métodos de enseñanza:

La enseñanza de la lectura debe estar basada en un enfoque global (el método global del análisis estructural en vez de los métodos más tradicionales de lectura sílaba por sílaba. La enseñanza de nuevos conceptos matemáticos como la clasificación, depende de que los niños estén libres para manipular objetos y para participar activamente en las actividades de la clase; una ruptura fundamental con la enseñanza expositiva de la aritmética. El currículo de estudios sociales presupone que los niños discutan ciertos temas, en grupos pequeños, llevando a cabo proyectos de grupo y otras actividades; esto significa apartarse nuevamente de la tendencia academizante e intelectualista de la enseñanza (Churchill 1980: 41-42).

Habiendo reconocido primero la importancia de los maestros en el proceso educativo, nombrándolos “el elemento activo más importante de la educación en el Perú” (CRE 1970: 20), la comisión procedió a realizar un plan de entrenamiento a los docentes a nivel nacional, de modo que pudieran asimilar los planteamientos de la reforma y la revolución. Además, se concibe su rol de forma más integral:

No es, pues, maestro, el que se limita a dictar sus cursos, aunque lo hiciera de modo sobresaliente. La labor del maestro debe ser integral y ejercerse en las varias dimensiones de la acción educativa: en la búsqueda de los conocimientos o en la adquisición de una capacitación para el trabajo, en la orientación del educando y en su colaboración para la actividad constante y creadora del educando. La imagen del maestro-enseñante queda así sustituida por la del maestro educador, participante pleno en todas las tareas educativas (CRE 1972: 12).

Por lo mismo, se le otorga la potestad de participar directamente en los Núcleos Educativos Comunales (NEC), y se insiste en una mayor tecnificación en su formación.

El gobierno capacitó un grupo de 25 entrenadores, todos profesionales que apoyaban expresamente al GRFA, entre 1970 y 1971 para que, posteriormente sea publicada la reforma, puedan viajar a todos los rincones del país para capacitar a los maestros y a todo el personal vinculado con la labor educativa, además de a los familiares y a todos los interesados (Churchill 1980: 21). Sin embargo, estas sesiones podían ser sumamente tediosas y rayar sesiones de propaganda y adoctrinamiento:

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 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 (Gall 1976: 79)

Por otro lado, el CRE decidió combatir la masiva oferta de educación para regular la relación entre calidad y cantidad. Su conclusión determinó que existían demasiadas escuelas normales, las mismas que fueron creadas por intereses políticos sin las evaluaciones técnicas o planeamiento estratégico del caso, lo que a su vez repercutía en una mala calidad de la enseñanza proporcionada en estas instituciones. Así, de 130 escuelas existentes en 1968, para 1976, 100 fueron eliminadas, quedando solo 30 (Tovar 1994: 69). Este enfoque técnico, que buscaba una eficiencia en los recursos, contrastaba radicalmente con Oliart cita a Ramón Miranda Ampuero, uno de los generales de la época

Esto lo hicimos por responsabilidad. Claramente no era bien aceptado por las comunidades, cada una de ellas quisiera tener su pedagógico, eso les da estatus y permite que los jóvenes

no vayan a otro sitio (el problema es que esto orienta) a muchos jóvenes que no tienen mucha vocación (docente) a tomar la única opción de estudio superior (a su alcance). Eso da lugar a que se pierda lo más importante que es la vocación para el magisterio, porque se entra por necesidad y la situación económica los obliga a ir a esa actividad. Esto amenaza la calidad (Oliart 2011: 49)

Además de lo anterior, se creó tanto el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), el Instituto Nacional de Cultura y el Instituto Nacional de teleeducación. El primero fue creado con la intención de realizar y financiar proyectos de investigación por parte del gobierno, además de pasar a ocuparse de la producción de textos y materiales para la capacitación tanto de alumnos como de docentes, lo que volvía al estado no solo un gestor sino un productor de insumos para la educación. Por su parte, el Instituto Nacional de la Cultura se concibió como un organismo del Estado encargado del resguardo del patrimonio cultural, con derecho a intervenir y patrocinar la actividad cultural en el país. Así, se encargó de formar cuerpos de música, teatro y de danza, e modo similar a lo realizado en los países del bloque soviético; enfatizando en cada una de estas artes la reivindicación de lo nacional, lo que permitió que muchas manifestaciones folclóricas encuentren buena recepción y aceptación por el público. Sin embargo, esto también vino de la mano de una censura de todo aquello que se consideró como alienante. Por último, se invirtió en el empleo de las telecomunicaciones como una herramienta que sirva a la educación nacional mediante la producción de cine y programas de televisión (Oliart 2013: 38-40). El Gobierno utilizó estaciones de radio y periódicos nacionalizados para llevar a cabo este fin. Barrantes se manifestó a favor de su utilización:

El atractivo y el influjo de la televisión sobre todos son enormes. La utilización de la imagen, accesible a nos y a otros; la oferta de programas durante el día y la noche; su adaptación a las preferencias del gran público; el ámbito del hogar, donde se disfruta de las comodidades habituales, son suficientes para concederle la mayor atención posible y para utilizarla al servicio de la cultura y la educación con su propio lenguaje, que es el televisivo. (Barrantes 1990: 35).

Por último, una de las mayores creaciones de la Reforma Educativa fueron los Núcleos de Educación Comunal (NEC). Su objetivo era poder articular e integrar la comunidad campesina rural junto con las escuelas de forma que ambas se retroalimenten: una relación entre la comunidad y los centros educativos que permita la extensión de los servicios para la totalidad de la población. Esto significaría una aproximación

democrático entre los centros particulares y las escuelas fiscales. De esta manera, también se realizaría el objetivo fundamental de la reforma que era incluir a toda la población en el proceso educativo, “porque todos pueden educar y ser educados y porque la educación debe crear un clima y un ambiente y debe ser, también, vivida” (Barrantes 1990: 69).

#### **1.2.4. Balance y recepción de la reforma.**

La recepción de la reforma, a nivel teórico, fue sumamente positivo, con observadores internacionales comentando las innovaciones que este sistema traía y reconociendo que si bien existen influencias de ideas ya existentes dentro de la pedagogía, la CRE termina siendo el primer intento de poner en práctica los resultados de las discusiones académicas. Norman Gall, un observador extranjero independiente, escribe:

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 (Gall 1976: 78).

La UNESCO estuvo particularmente interesada en la reforma y envió observadores para realizar seguimiento y evaluar los logros del proyecto. Los trabajos de Judith Bizot y Stacy Churchill fueron realizados bajo auspicio de esta institución.

Sin embargo, personajes de derecha y tendencia liberal se manifestaron en contra de la reforma desde sus primeras etapas, y manifestaron su oposición desde la prensa, y los colegios y universidades privadas, en particular los religiosos. Así, criticaban el intervencionismo por parte del estado, la ineficacia del régimen y denunciaban que se estaba ante una infiltración del comunismo en la educación. Posteriormente, estos grupos ejercieron presión para la modificación de lo que ya se había realizado, al tiempo que alababan todo el retroceso que el gobierno de Morales Bermudez daba en el proyecto de reforma (Tovar 1985: 63-64).

El balance de la reforma es, como señalan varios autores, bastante complejo y es necesario contrastar sus logros con las deficiencias. En cuanto al nivel práctico, se tiene que la mayoría de cambios institucionales y formales de la reforma educativa se dieron pronto, o con demoras breves, dentro de un margen aceptable en relación a la

periodificación de los objetivos, aunque algunas metas importantes no llegaron a cumplirse. Para 1972, solo 4.5% del total de alumnos matriculados estaba dentro del sistema de la reforma educativa. Si bien este porcentaje aumentó hasta 78.1% en 1978, no llegó a incluir por completo al total de la población ya en una época donde se estaba removiendo el apoyo al proyecto (Tovar 1985: 49).

Tanto la creación de nuevas instituciones como el reemplazo de las ya existentes resalta entre los logros de la propuesta. Para Stacy Churchill, la creación y el desarrollo del INIDE (Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación) fue uno de los éxitos más importantes de la reforma y terminó incluyendo otras instituciones importantes como Centros de Investigación Educativas, Formación Magisterial y Documentación de la Educación, además de otro Instituto de Capacitación Magisterial. Esto le permitió, a su vez, poder ofrecer una perspectiva integradora acerca de todos los procesos de cambio requeridos y administrar a los entrenadores de maestros. (Churchill 1980: 48).

Sin embargo, además de lo ya mencionado, existieron también una miríada de complicaciones, que terminaron arrastrando la reforma hacia abajo. En primer lugar, el proyecto de reforma fue incapaz de conseguir un financiamiento adecuado para llevar a cabo todos los cambios, sobre todo los de infraestructura y esto termina restringiendo la velocidad con la que la reforma es ejecutada. Además, según la estadística disponible, en la mayoría de los aspectos en los que la reforma intentó mejorar la situación de la educación, en realidad no hubo una mejora significativa en relación a 1968, e incluso algunos rubros empeoraron debido a la difícil situación económica por la que atravesó el país durante el gobierno militar. (Tovar 1985: 47). Por ejemplo, en el caso de las ESEP, para 1976 solo existían 13 ESEP para casi nueve mil alumnos, y en 1980, 54 de estas instituciones debían de satisfacer la demanda de 30331 estudiantes, muchos de ellos que tenían que atrasarse un año para poder estudiar debido a la ausencia de vacantes (Tovar 1985: 53). En respuesta a estas deficiencias se optó por priorizar la reforma de la educación básica por encima de la inicial y la superior, lo que se mantuvo incluso hasta fines de la década, e hizo que, en la práctica, la reforma sea solo a medias. Esto se refuerza, además, con el hecho que la Educación Básica Laboral no llegó a despegar realmente, y se limitó a ofrecer cursos nocturnos en locales escolares y su calidad fue sumamente baja debido al escaso entrenamiento del magisterio para su público objetivo (Tovar 1985: 51-52).

A nivel ideológico, se tiene que el objetivo fundamental de la reforma, el crear un hombre nuevo para esta nueva sociedad, no se llegó a cumplir en lo absoluto, debido a la dificultad de los individuos para adaptarse a cambios bruscos como los sucedidos tras el golpe de Velasco. Judith Bizot señala:

Algunos maestros encuentran difícil el renunciar al sistema antiguo, renunciar a los libros de texto, reemplazándolos por la discusión, indicar al estudiante donde puede encontrar la información que necesita en lugar de suministrarle una serie de datos abstractos, el unirse al estudiante para encontrar soluciones de problemas, sin limitarse únicamente a dictar normas (Bizot 1976: 46).

Así, en la práctica, se pretendía obligar a participar y a actuar críticamente a personas que históricamente habían tenido un comportamiento pasivo y estaban acostumbrados al mismo. Si bien la revolución del GRFA tenía el poder para cambiar ciertos aspectos de la sociedad a la fuerza, como el manejo económico y la participación política, no podía transformar violentamente la mentalidad de la sociedad y, lamentablemente, la reforma educativa esperaba y obligaba a que ese cambio suceda bruscamente. En ese sentido, algunas dificultades que Stacy Churchill nota para el avance de la reforma ya a fines de los 80's, son en realidad los problemas de la sociedad peruana en su generalidad: ausencia de tradición descentralista y de participación en cooperación con el Estado (Churchill 1980: 68)

Además luego de que Morales Bermudez tomase el poder, se removieron, además, todo tipo de páginas y mensajes que pudieran ser interpretados como cargados de resentimiento social o que alentaban al enfrentamiento entre clases bajas y altas. Se puede concluir que, a grandes rasgos, salvo con modificaciones a nivel institucional, se había retornado al sistema previo a 1968. Emilio Barrantes, en un momento posterior a la reforma, señala:

Es comprensible que durante los gobiernos que sucedieron a la Revolución se tratara de destruir las reformas, en general, y, entre ellas, la Reforma de la Educación. No podían comprenderlas. Las miraban, más bien, como una herejía. El Perú sufre los efectos de esta actitud y esta conducta que se podría calificar de anti-históricas. Volvimos a la tradición republicana, continuación del espíritu y la práctica de la Colonia, pero quedó el fermento que nadie puede eliminar. (Barrantes 1990: 39)

Sin embargo, desde una postura más crítica, Teresa Tovar sentencia:

El desarrollo capitalista exigía una mejor adecuación del aparato educativo a los procesos productivos y una ampliación de la cobertura de la enseñanza. A esto intentó responder la Reforma Educativa con un proyecto impregnado de espíritu humanista, concientizador y crítico, sin bases suficientes que garantizaran la transformación radical de la sociedad y con mermada infraestructura. En estas condiciones, sus limitados logros fueron más bien un acicate para los procesos sociales que venían desarrollándose en torno al problema educativo. (Tovar 1985: 59)

Sin embargo, Tovar concede que la Reforma Educativa tuvo una repercusión en un crecimiento y consolidación de la demanda social por la educación, la misma que se aceleró en base a las expectativas creadas, y sirvió como punto de referencia para posteriores enfoques humanísticos en la educación (Tovar 1985: 59).

Concluyendo, la reforma educativa, al igual que otras reformas del GRFA, tuvo la intención de ser un proyecto al largo plazo y, por lo mismo, sufrió gravemente debido a los bruscos cambios de lineamiento en las políticas estatales que siguieron tras la deposición de Velasco. Varios especialistas concuerdan en que la reforma fue “saboteada” desde 1975, año desde el cual se reduce el presupuesto del sector educación. Tras el golpe de Morales Bermudez, se desatienden aspectos clave de la Ley, dejando de lado, por ejemplo, lo relativo al fortalecimiento de la nuclearización de la educación, y ya Fernando Belaunde termina de revertirla por completo; lo que hace que sus objetivos no lleguen a alcanzarse. Además, el corto plazo estuvo minado de problemas imprevistos, que se agudizaron por la precaria situación económica por la que atravesaba el país y la oposición de los maestros agrupados en el SUTEP, lo que hizo que la reforma avance muy poco para el momento en que comienza a relegarse. Así, este proyecto de reforma del GRFA pasa a la historia por un fracaso rotundo, pero cuyo diagnóstico y propuestas terminan siendo interesantes y relevantes para la discusión sobre políticas educativas del presente.

## **Bibliografía**

Ames, Patricia. 2002. *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP.

Barrantes, Emilio. 1989. *Historia de la Educación en el Perú*. Lima: Mosca Azul Editores

Barrantes, Emilio. 1990. *Crónica de una Reforma*. Lima: INPET

Bizot, Judith. 1976. *La reforma de la Educación en Perú*. Paris: UNESCO.

Canepa Sardon, Alfredo. 1971 *La Revolución Peruana*. Buenos Aires: Editorial Paracas.

Caro-Baroja, Julio. 1968 *Las brujas y su mundo*. Madrid: Alianza

Churchill, Stacy. 1980. *El modelo peruano de innovación: la reforma de la educación básica*. UNESCO: París.

Coupe, Laurence 1997. *Myth*. Londres y Nueva York: Routledge.

Comisión de Reforma de la Educación. 1970 *Informe Preliminar*. Lima: Ministerio de Educación.

Contreras, Carlos. 1996. *Maestros, místis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP.

Cotler, Julio. 2013. *Clases, estado y nación*. Tercera Edición. Lima: IEP.

Delgado, Carlos. 1971. *Problemas sociales en el Perú Contemporáneo*. Lima: IEP.

Del Prado Chávez, Jorge. 2013. *Cursillo-Manual de Sindicalismo*. Lima: RLR.

Dorais, Geneviève. 2012. *La crítica maoísta peruana frente a la reforma agraria de Velasco (1969-1980)*. Lima: IEP.

Durand, Francisco. 2007. *El Perú Fracturado: formalidad, informalidad y economía delictiva*. Lima: Congreso del Perú.

Eliade, Mircea. 1981. *Mito y realidad*. Traducción de Luis Gil. Cuarta Edición. Barcelona: Editorial Labor.

Franco, Carlos comp. 1983. *El Perú de Velasco*. Tomos I-III. Lima: Centro de Estudios para el desarrollo y la participación.



- Fajardo, José Carlos. 2009. *Organización y participación política en el Perú, antes y durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado*. Lima: Universidad Ricardo Palma
- Gall, Norman. 1974. *La reforma educativa peruana*. Lima: Mosca Azul.
- Gorriti, Gustavo. 2008 *Sendero*. Lima: Editorial Planeta.
- Kay Trimberger, Ellen. 1978. *Military bureaucrats and development in Japan, Turkey, Egypt and Peru*. Nueva Jersey: Transaction Books.
- Levi-Strauss, Claude 1987. *Mito y significado*. Madrid: Alianza.
- Navarro, Paul. 2006. *Maoism in the Andes: a concise History of the Partido Comunista del Peru Patria Roja (1960: 1992)*.
- McClinktock, Cynthia y Lowenthal, Abraham. comps. 1985. *El Gobierno Militar: una experiencia peruana, 1968-1980*. Lima: IEP.
- Montero, Carmen. comp. 1990. *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Lima: FAO.
- Oliart, Patricia. 2011. *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP – Tarea.
- Oliart, Patricia 2013. *Educación en tiempos de cambio: 1968-1975*. Lima: Derrama Magisterial.
- Partido Comunista del Perú – Patria Roja. 1980. *La lucha por la construcción del Partido*. Lima: PCP-PR.
- Quispe, Liborio. 1992. *Historia de los orígenes y la formación del SUTEP: 1970-1975*. Lima: s.n.
- Rivero, José. 2013. *Inventarios Educativos y Prolegómenos de Reforma 1956-1968*. Lima: Derrama Magisterial.
- Reynoso, Oswaldo, Aguilar, Vilma y Pérez, Hildebrando. 1979. *Luchas del magisterio de Mariátegui al SUTEP*. Lima: Narración.
- SINAMOS. 197? *Grupos Maoistas*. Lima: SINAMOS.
- Sulmon, Denis. 1975. *Sindicalismo y política en el Perú*. Lima: PUCP.
- Sulmont, Denis. “El movimiento sindical en un Contexto de Reformas: Perú 1968-1980”. *Nueva Sociedad*. Setiembre-Octubre 1976. 39-62.
- Thorndike, Guillermo. *Maestra vida*. Lima: Mosca Azul.
- Tovar, Teresa. 1985. *Reforma de la Educación: balance y perspectivas*. Lima: DESCO.

Vargas, Amilcar. 1989 *La revolución de Velasco en cifras*. Lima: Ediciones INPET

Vargas, Julio. “El Sutep o la revolución. La incursión maoísta en el sindicalismo magisterial (1964-1972)”. *Revista peruana de investigación educativa*. No. 4. 2013. pp.52-72