

Historia del Magisterio

COLECCIÓN  
ESPECIAL

# Los maestros y su historia: Desafíos y luchas



GRECIA  
CALDERÓN PARIMANGO



MUSEO VIRTUAL  
HISTORIA  
DE LA  
ESCUELA  
PERUANA



CENTRO DE  
**INVESTIGACIONES Y  
SERVICIOS EDUCATIVOS**



Historia del Magisterio

COLECCIÓN  
ESPECIAL

# Los maestros y su historia: Desafíos y luchas



GRECIA  
CALDERÓN PARIMANGO

---



CENTRO DE  
**INVESTIGACIONES Y  
SERVICIOS EDUCATIVOS**

## Los maestros y su historia: Desafíos y luchas

© Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).  
Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima - Perú  
<http://cise.pucp.edu.pe/>

### **Autor**

Grecia Calderón Parimango

### **Corrección de estilo**

Axel Torres Queija

### **Diseño de portada y diagramación**

Ana Lucía Saavedra

Primera edición digital, noviembre 2025

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2025-02621

Reproducción: la información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

**ISBN:** 978-612-49159-8-7

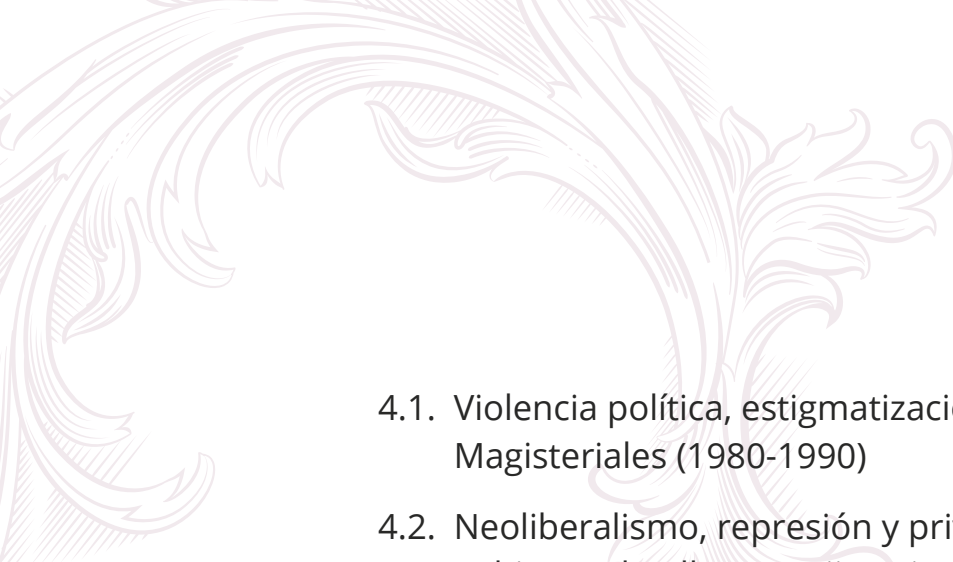
Este texto es publicado luego de un proceso de revisión por pares.





# ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b><u>7</u></b>
<b>1. La educación y los maestros en la Nueva República Independiente (siglo xix)</b>	<b><u>10</u></b>
1.1. Los maestros en los inicios de la República Independiente	<b><u>10</u></b>
1.2. Las primeras Escuelas Normales y la formación docente	<b><u>11</u></b>
1.3. La organización de la instrucción y la identidad profesional magisterial	<b><u>14</u></b>
1.4. Enseñar en la guerra: los maestros durante la Guerra del Pacífico (1879-1884)	<b><u>17</u></b>
<b>2. Modernización, progreso y proyectos educativos (1900-1970)</b>	<b><u>20</u></b>
2.1. Los maestros y el proyecto educativo civilista (1899-1920)	<b><u>20</u></b>
2.2. Los maestros y el proyecto educativo indigenista	<b><u>26</u></b>
<b>3. Protagonismo político, movilización y sindicalización (1970-1980)</b>	<b><u>29</u></b>
3.1. El Congreso de Unificación del Magisterio y fundación del SUTEP (1972)	<b><u>29</u></b>
3.2. Los maestros ante el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas y la Reforma Educativa de 1972	<b><u>30</u></b>
<b>4. El Magisterio frente al Conflicto Armado Interno y la austeridad económica</b>	<b><u>32</u></b>



4.1. Violencia política, estigmatización y Huelgas Magisteriales (1980-1990)	<u>33</u>
4.2. Neoliberalismo, represión y privatización en el gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000)	<u>39</u>
<b>5. Los maestros en el siglo XXI: retos y desafíos</b>	<u>44</u>
5.1. Democracia y lucha por la inversión pública en el sector educativo	<u>44</u>
5.2. Nuevas apuestas y estrategias educativas	<u>46</u>
5.3. Educar en Pandemia: Los maestros frente al COVID-19	<u>47</u>
<b>Reflexiones finales</b>	<u>50</u>
<b>Bibliografía</b>	<u>52</u>

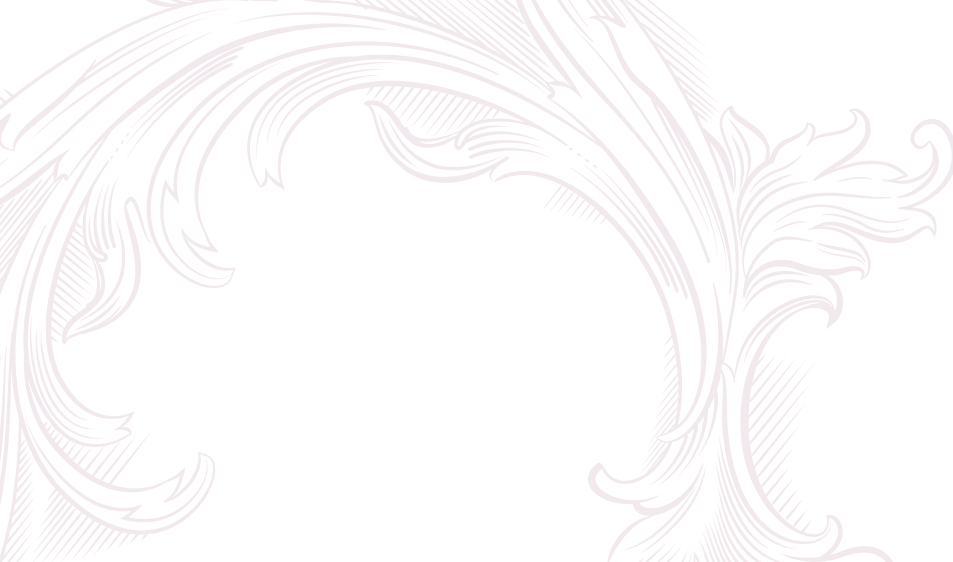


## PRESENTACIÓN

La Colección Especial del Museo de Historia de la Escuela Peruana tiene como propósito difundir investigaciones que abordan, desde distintas perspectivas, los procesos históricos, sociales y culturales que han configurado la educación nacional. En esta entrega, la Colección está dedicada a explorar la historia del magisterio peruano desde los inicios de la República hasta la actualidad. El estudio propone un recorrido histórico que permite comprender cómo la figura del maestro ha evolucionado en diálogo con los cambios políticos, las reformas educativas y las transformaciones sociales del Perú. Se considera desde los primeros esfuerzos por organizar la instrucción pública en el siglo XIX hasta los desafíos impuestos por la pandemia de la COVID-19 y como resultado se ofrece una perspectiva amplia y crítica sobre el papel del magisterio en esta construcción.

Se abordan temas fundamentales como la profesionalización docente, la emergencia de las escuelas, la participación del magisterio en la guerra del Pacífico, los proyectos educativos, así como la movilización sindical y política del gremio. Asimismo, se analizan las reformas neoliberales de los años noventa y los nuevos retos que enfrentan los maestros en el siglo XXI ante la aparición de la tecnología en el ámbito educativo peruano.

La autora, Grecia Caderón Parimango, historiadora formada en la Pontificia Universidad Católica del Perú, ofrece una mirada que combina el rigor del análisis histórico con una perspectiva crítica sobre el papel del magisterio en la formación de la historia republicana del Perú. A través de su estudio, reconstruye su devenir como actor central en la historia



republicana, mostrando que los maestros no solo han sido transmisores de conocimiento, sino también protagonistas en los procesos de búsqueda de una democratización educativa y defensa de la escuela pública.

Esperamos que este volumen contribuya a reconocer la importancia histórica del magisterio en la formación de la sociedad peruana y a renovar el valor de su compromiso con la educación como motor de cambio, equidad y construcción de ciudadanía.

**Dra. Carol Rivero Panaqué**

Directora del Centro de Investigaciones y Servicios  
Educativos



## INTRODUCCIÓN

El sector educativo ha constituido un componente central en la historia nacional del Perú; no obstante, la trayectoria y el aporte de los maestros han permanecido, en muchas ocasiones, relegados. Este hecho llama la atención, ya que su rol en la enseñanza ha sido históricamente destacado en el discurso educativo oficial y ha suscitado reflexiones tanto para fomentar un sentimiento de nación como para “civilizar” y construir un país próspero y moderno.

Este artículo se enfoca en los maestros como objeto de estudio y ofrece un estado del arte sobre distintas dimensiones: su formación, las concepciones acerca de su rol, sus métodos de organización y defensa de intereses, así como su politización y sindicalización, etc. En efecto, el magisterio no ha sido únicamente un ejecutor de programas y reformas estatales, sino también un agente activo que ha intervenido colectivamente para impugnar y/o proponer alternativas.

El periodo de estudio abarca desde los inicios de la república independiente hasta el siglo XXI. Los orígenes del magisterio se remontan al momento en que la joven república peruana asumió la formación sistemática de maestros a través de la creación y el desarrollo de las escuelas normales. A lo largo de los siglos XIX y XX, el Estado promulgó reglamentaciones, planes y programas destinados a consolidar, reconocer y fortalecer la profesión docente. En paralelo, los maestros han transitado periodos críticos de nuestra historia, como el Conflicto Armado Interno. En este contexto, resulta imprescindible investigar, rescatar y difundir el valor de las experiencias de la población docente como un actor trascendental en nuestra historia.

## 1. LA EDUCACIÓN Y LOS MAESTROS EN LA NUEVA REPÚBLICA INDEPENDIENTE (SIGLO XIX)

### 1.1 Los maestros en los inicios de la República Independiente

Durante la Colonia, la educación no se encontraba en manos del Estado sino de las familias y la Iglesia. En efecto, eran los propios progenitores quienes ejercían como maestros de los niños. Cuando sus recursos lo permitían, contrataban a preceptores para un servicio exclusivo en el domicilio. La Iglesia, por su parte, a través de los párrocos y las órdenes religiosas, montaba ocasionalmente escuelas de caridad para los niños cuyas familias no podían educarlos ni contratar preceptores (Contreras 2021: 124). Después de todo, los sacerdotes eran parte de la élite letrada de la nación. Es por ello que la educación estaba íntimamente ligada con la caridad y la beneficencia.

Con la llegada de la Independencia, los gobiernos de la joven república peruana coincidieron en que uno de sus principales deberes era la expansión de la educación hacia todos los sectores de la sociedad. En efecto, la educación del pueblo era indispensable para legitimar el nuevo régimen a pesar de las serias carencias económicas e institucionales que habían dejado las guerras. De este modo, el gobierno protector del general José de San Martín (1821-1822) apostó por un Estado que en lo pedagógico fuera capaz de educar, crear riqueza y mantener el orden (Mc Evoy 1999: 25).

Entre las primeras normas a nivel educativo fue el establecimiento de escuelas de primeras letras en Lima en febrero de 1822. Para ello, se ordenó que en todos los

conventos de regulares del territorio peruano se erigieran escuelas gratuitas en las cuales los religiosos más destacados moralmente serían designados como preceptores (Silva 2015: 244). Sin embargo, los conventos habían quedado despoblados de personal ya que muchos religiosos salieron del país después de la independencia. Además, su economía era crítica haciendo imposible prestar servicios gratuitos (Contreras 2021: 124). Quedaba claro que era necesario la conformación de un agente especializado para el quehacer educativo.

## 1.2 Las primeras Escuelas Normales y la formación docente

Rápidamente entonces, el Estado buscó la institucionalización de la formación del profesorado a través de las llamadas “Escuelas Normales”. En julio de 1822, se decretó la fundación de la Escuela Normal Central de Lima, la primera institución formadora de docentes en Latinoamérica, cuya dirección fue confiada al misionero escocés Diego Thomson. Para esta escuela dedicada a la formación de maestros, se implantó la adopción del método “lancasteriano” (también llamado método de enseñanza mutua) el cual promovía que los estudiantes más destacados sirvan también como preceptores para los principiantes. El decreto no especificó el plan de estudios ni su duración pero todos los profesores de las escuelas públicas, acompañados de dos de sus más adelantados alumnos, estaban obligados a asistir (Robles 2004: 61).

## Imagen 1

Decreto de creación de la primera Escuela Normal en el Perú (1822).  
*Gaceta del Gobierno de Lima Independiente* (jul. 1821-dic. 1822). En  
Universidad Nacional de La Plata (ed.) (1950). Ed. facsimilar. Buenos  
Aires: Talleres Gráficos de Guillermo Kraft.

### EL SUPREMO DELEGADO.

He acordado y decreto:

1. Se establecerá una escuela normal conforme al sistema de enseñanza mutua, bajo la dirección de don Diego Thomson.
2. El colegio de Santo Tomas queda aplicado definitivamente a este establecimiento, debiendo solo permanecer en él, aquellos religiosos que se consideren necesarios para el entretenimiento del culto, y pasando los demas a reunirse al convento grande de Santo Domingo.
3. Se enseñarán en este establecimiento las primeras letras y las lenguas vivas, a cuyo fin se dotarán las cátedras que se consideren necesarias, conforme a la designación que se haga en el plan del instituto nacional del Perú.
4. En el término preciso de seis meses, deberan cerrarse todas las escuelas públicas de la capital, cuyos maestros no hayan adoptado el sistema de enseñanza mutua.
5. Todos los maestros de las escuelas públicas concurrirán a la escuela normal, con dos discipulos de los mas adelantados, para instruirse en el sistema de enseñanza mutua, sujetándose a este respecto al metodo que les prescriba el director del establecimiento.
6. Luego que el director de la escuela normal haya instruido en el nuevo metodo a un numero suficiente de maestros, se distribuirán en las capitales de los demas departamentos con la competente dotacion, para que establezcan las escuelas públicas bajo de estos mismos principios, y de allí se propaguen a las demas ciudades y villas de cada departamento.
7. Los individuos que en el primer examen público que se dé en la escuela normal, acreditasen haber hecho mayores progresos, y estar en mas aptitud de difundirlos, obtendrán el premio de una medalla de oro, conforme al modelo que se dé por el ministro de estado.
8. Para el fomento y conservación del nuevo método de enseñanza mutua, la Sociedad patriótica de Lima queda especialmente comisionada y encargada de tomar todas las medidas que estime convenientes, proponiendo al gobierno las que exijan su cooperacion para tan importante fin.
9. Con el objeto de hacer transcendentales las ventajas de este establecimiento a la educacion del bello sexo, que el gobierno español ha mirado siempre con una maligna indolencia, se encarga muy particularmente a la Sociedad patriótica medite los arbitrios mas aparentes para la formación de una escuela normal, destinada a la instruccion de las niñas.
10. La dotacion del director, y los demas gastos que exige este establecimiento se arreglarán por un decreto particular, y serán costeados por el gobierno. El ministro de estado queda encargado de expedir todas las ordenes necesarias para el puntual cumplimiento de este decreto. Dado en el palacio del supremo gobierno en Lima a 6 de Julio de 1822. =3.º =Firmado.= *Trujillo.* = Por orden de S. E.—B. Montecagudo.

Fuente: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=pst.000055565059&seq=652>

La primera Escuela Normal de Varones cerró sus puertas tan solo al año siguiente de su fundación en medio de conflictos políticos, dificultades económicas y por la propia resistencia de los maestros ya que se quejaron que debido a la obligatoriedad de asistir a la Escuela para todo maestro sin formación tenían que encontrar un sustituto que los reemplazara para no desatender sus escuelas. A pesar de dicha situación, los siguientes regímenes como el de Simón Bolívar (1823-1826) y Andrés de Santa Cruz (1826-1827) decretaron la creación de escuelas normales lancasterianas en cada capital de departamento tanto para varones como para mujeres ya que era clara la necesidad de contar con este tipo de instituciones (Robles 2004: 64). No obstante, estas no tuvieron el éxito esperado.

Para comenzar, la adopción del método lancasteriano, a pesar de ser ratificado como requisito esencial para ser preceptor, fue rechazada<sup>1</sup>. El historiador de la educación Antonio Espinoza encontró que hacia 1837, en las provincias de Lima, todos los maestros de Canta (50), Yauyos (27) y Cañete (4) continuaban usando el método tradicional ya que lo consideraban más fácil y efectivo que el sistema lancasteriano. Como resultado, este último resultó abandonado para mediados del siglo XIX (Espinoza 2011: 92).

Además, la propia existencia de las escuelas normales era sumamente irregular. Para el año 1840, sólo funcionaban dos escuelas normales, una de varones en Santo Tomás y otra de mujeres en Santa Teresa. La continua inestabilidad política por las luchas caudillescas y la falta de recursos impidieron la

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, el Reglamento de Escuelas Primarias de 1836 ratificó que para ser preceptor se requería “estar perfectamente instruido en el método de Lancaster”, además de presentar “acreditadas aptitudes para la educación moral e instructiva de la infancia” y “pruebas justificativas de sanos principios religiosos y de virtudes sin tacha”. En Ministerio del Interior. 1836. *Reglamento de Escuelas Primarias*. Consultado en <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1836109.pdf>

expansión educativa que los primeros dirigentes de la república ambicionaban (Robles 2004: 64; Contreras 2021: 125).

### 1.3. La organización de la instrucción y la identidad profesional magisterial

Fue gracias al auge de la exportación del guano a mediados de la década de 1840 que el país pudo vivir una cierta estabilidad económica y prosperidad fiscal hasta los inicios de 1870. Con el fin de mejorar la organización e infraestructura de la educación pública, el general Ramón Castilla promulgó durante sus dos gobiernos (1845-1851 y 1855-1862) los primeros códigos educativos de alcance nacional de la época republicana: los Reglamentos de Instrucción Pública de 1850 y 1855.

El primer Reglamento de 1850 reivindicó la dirección y administración del quehacer educativo por parte del Estado; diferenció la educación pública de la privada; organizó la educación en tres grados: primaria a cargo de las escuelas, secundaria a cargo de los colegios menores y la superior a cargo de colegios mayores y universidades; y, estableció por primera vez la condición profesional del docente de escuela al señalar la necesidad de un entrenamiento específico para ser calificado como tal. De este modo, se sentaron las bases de la definición legal para la condición magisterial (Robles 2004: 65; Eguren, Belaúnde y González 2022: 40).

Por su parte, el Reglamento de 1855 exigía que los aspirantes a enseñar tenían que demostrar conocimiento de las materias del plan de estudios primario, mostrar buenas costumbres y conducta religiosa adecuada (Espinoza 2016: 64). Como medida complementaria, Castilla promulgó en 1861 la Ley de Instrucción la cual declaraba al profesorado como carrera pública: la docencia *“es la profesión creadora de todas las demás que existen en la sociedad; que por consiguiente los que se dedican a ella deben gozar de todos los derechos y prerrogativas*

*que las leyes acuerdan a las carreras públicas más ilustres*<sup>2</sup>. En consecuencia, se incorporó a los docentes en la categoría de funcionarios públicos, con derecho a jubilación y otros beneficios sociales (pero solo a los profesores universitarios y de los colegios dejando fuera a los maestros de primaria) (Eguren, Belaúnde y González 2022: 43).

Esta identidad profesional magisterial no solo fue construida desde y por el Estado sino también por parte de los propios maestros debido a su organización y defensa de sus intereses. Un episodio trascendental fue la oposición de maestros limeños al arribo de los Hermanos Cristianos, una orden religiosa francesa fundada en el siglo XVII que se dedicaba a la educación católica de los niños pobres. En efecto, a mediados de 1867, un grupo de parlamentarios propuso que se trajera a los Hermanos para que se encargaran de las nuevas escuelas que se fundaban en las capitales provinciales. Los maestros, preocupados por la posible competencia extranjera, se organizaron colectivamente para difundir que los docentes extranjeros no conocían el país lo suficiente y podían incluso oponerse al sistema político republicano. Años más tarde, a mediados de 1874, el Concejo Municipal de Lima discutió la presunta falta de docentes competentes y se sugirió contratar maestros extranjeros para resolver el problema. Como respuesta, un grupo de maestros estableció la Asociación de Institutores, con el objetivo de estudiar todos los aspectos de la instrucción primaria y organizar charlas pedagógicas semanales (Espinoza 2011: 100-101)

Durante los siguientes años, se continuó con la misión de institucionalizar la administración de la educación en el Perú. El gobierno Manuel Pardo y Lavalle (1872-1876), miembro de una generación de políticos liberales reunidos en el Partido Civil, publicó un nuevo Reglamento General de Instrucción

---

<sup>2</sup> Citado en Jorge Basadre. 1969. *Historia de la República del Perú*. Lima: Editorial Universitaria, t.6. pp. 255-256.

Pública el cual estableció el control de las municipalidades distritales y provinciales sobre los aspectos financieros y administrativos de las escuelas.

Pardo se enfocó particularmente en diferentes iniciativas para tener más maestros y maestras preparados y formados en diferentes departamentos del país. En abril de 1873, se crearon Escuelas Normales tanto para varones como para mujeres en Cajamarca, Junín y Cusco. Al año siguiente, en 1874, se fundó nuevamente la Escuela Normal de Varones de Lima (Robles 2004: 67). Asimismo, en julio de 1876, se fundó la Escuela Normal de Preceptoras, una de las escuelas más exitosas y duraderas, cuya administración estuvo a cargo de la Congregación de las Hermanas del Sagrado Corazón de Jesús. Pero, en última instancia, el agotamiento de los ingresos procedentes del guano y el estallido de la crisis económica internacional de 1873 perjudicaron la gestión descentralizada y municipal de las escuelas así como la formación de maestros.



Imagen 2

Alumnas normalistas preparando sus clases de práctica.

Fuente: Imagen de 1926 publicada en el folleto *Escuela Normal de Preceptoras: Cincuentenario de su Fundación*, Lima, pp. 52. Repositorio Digital de la Biblioteca Nacional del Perú: <https://repositoriodigital.bnplib.org/bnp/recursos/2/html/escuela-normal-de-preceptoras-primer-cincuentenario-de-su-fundacion-lima-mdcclxxvi-mcmxxvi/6/>

#### 1.4 Enseñar en la Guerra: Los maestros durante la Guerra del Pacífico (1879-1884)

La Guerra con Chile (1879-1884) representó un período crítico para la sociedad peruana; sin embargo, los maestros lograron organizar catorce conferencias pedagógicas entre el inicio de la guerra y los primeros meses de la ocupación chilena sobre la capital en 1881. En dichas conferencias se abordaron diversos asuntos pedagógicos como la importancia de la educación religiosa y de la mujer en general; métodos para enseñar a leer y escribir así como métodos eficaces para enseñar el español considerado fundamental para “civilizar” a las clases bajas. Con estas conferencias los maestros intentaron aumentar su reputación y demostrar su relevancia no solo para las autoridades sino también para toda la sociedad (Espinoza 2016: 69-70).

No obstante, la Guerra destruyó todo tipo de infraestructura (las escuelas normales no estaban en funcionamiento), el aparato burocrático y el sistema fiscal. Los maestros, agobiados por esta situación y ante la ausencia de una institución que los formara profesionalmente, crearon en 1884 lo que sería la primera asociación de educadores peruanos del siglo XIX: la “Sociedad Fraternal de Profesores” para proteger a sus miembros y promover la educación popular. No solo organizaron charlas pedagógicas sino que también otorgaron lecciones dominicales y nocturnas para artesanos y obreros.

Esta misma Sociedad Fraternal organizó la primera Asamblea Pedagógica del Perú en 1889, en la cual recomendaron por unanimidad la centralización de la instrucción primaria bajo el control de las autoridades especiales en vez de los concejos municipales; sugirieron

aumentar los fondos públicos destinados a las escuelas; y, exigieron mejorar las condiciones de trabajo del magisterio (Espinoza 2020: 75-76). En 1902, se fundó una “Liga Nacional de Primera Enseñanza” desde la cual también reclamaron a las autoridades una mejora económica y de formación. A través de estas asociaciones, los docentes se presentaron como especialistas, pudieron recomendar políticas educativas así como solicitar mejores condiciones (Espinoza 2016: 70).

Otra estrategia que los docentes emplearon para defender sus intereses fue la fundación de revistas especializadas. Así pues, en noviembre de 1889 se fundó en Lima la revista quincenal pedagógica “El Faro” (noviembre 1889-octubre de 1891) con el “exclusivo objeto de que sirva para difundir la enseñanza popular, hasta en los últimos confines de nuestro vasto territorio”. La revista abarcó publicaciones oficiales de interés para la instrucción pública (legislación, reglamento, proyectos, estadísticas, etc.), difundió notas sobre el desarrollo de la enseñanza en el Perú y el extranjero; y, otorgaba lecturas instructivas de cultura general (especialmente sobre ciencia, biología e historia) ejercicios matemáticos, etc.

Imagen 3

Portada de "El Faro", Órgano del Magisterio Nacional, 1889.

LIMA, 1º DE NOVIEMBRE DE 1889.

---

# EL FARO

Órgano del Magisterio Nacional.

PUBLICACION QUINCENAL.

---

ARO L. } Director y Propietario: Sr. Dr. D. Juan Ramos y Palacios } Num. 1.  
          } Editor y Administrador: Sr. D. Juan Galland

---

**"EL FARO."**

Por circular de 29 del próximo pasado que insertamos á continuación, dimos á conocer nuestros propósitos: fundar un periódico pedagógico denominado "El Faro", solicitar la colaboración de las personas que, á nuestro juicio, pueden alimentar su luz dándole la intensidad necesaria para disipar las brumas de la ignorancia, y pedir protección á las autoridades para asegurar la subsistencia de dicho periódico y poder extender su benéfica influencia hasta en la última choza de nuestras serranías.

Una corriente eléctrica no habría podido comunicar con tanta rapidez ni uniformidad los sentimientos humanitarios y miras elevadas de las personas que se han dignado examinar nuestro proyecto; halaga al patriotismo que todas ellas se hayan agasurado á secundar nuestros deseos, prestando así un servicio que será de trascendentales consecuencias para el porvenir del país.

Entre otras personas, contamos con el apoyo de las siguientes autoridades:

- Excmo. Sr. Gral. D. Andrés A. Cáceres... Presidente de la República.
- " Dr. D. Guillermo A. Seoane... Ministro de Instrucción.
- " D. M. T. Silva ..... Director General del Ramo.
- " Gral. D. A. Morales Toledo..... Prefecto del Departamento.
- " Gral. D. César Canavaro..... Alcalde de la Municipalidad.
- " Dr. D. Miguel A. de la Lama. Inspector de Instrucción.

Se han dignado inscribirse como colaboradores muchos caballeros, cuyas contestaciones publicaremos á medida que el corto espacio del periódico lo permita.

El Sr. Juan Galland será el Editor; el Sr. Evaristo San Cristóbal se encargará de los dibujos y grabados, y los Sres. Masías de los trabajos tipográficos.

Bajo estos auspicios tenemos la satisfacción de ofrecer al público esta publicación quincenal; dando las mas cordiales gracias á todas las personas que han aceptado nuestra invitación, tanto por este noble proceder cuanto por los términos honrosos que bondadosamente nos prodigan. "El Faro" cumple también con el grato deber de saludar á las publicaciones diarias y periódicas de Lima y el Callao, y muy particularmente á los adalides de la prensa, que con tan halagüeñas frases le han brindado su regazo. Hé aquí la circular:

**Ensayo.**

Me propongo dar á luz, bajo la denominación "El Faro", un periódico quincenal con el siguiente objeto de que sirva para difundir la enseñanza popular, hasta en los últimos recodos de nuestra vasta territorio.

En dicha publicación se desarrollarán todos los contenidos de enseñanza, con sencillos y claros, tratados de la educación bajo sus diversas fases; se propagarán los métodos y sistemas pedagógicos modernos; se insertarán las leyes, reglamentos y demás disposiciones referentes á la instrucción; contendrá los datos estadísticos que hagan conocer el progreso en tan importante ramo; y finalmente, se procurará que el magisterio nacional sea considerado en la dignidad y respeto que su sagrado ministerio reclama de la ciudadanía y de la Patria.

Para realizar tan noble propósito, se hace necesario el concurso de las personas verdaderamente interesadas por el bienestar material y moral del pueblo; motivo por el cual apelo á Ud., cuyo patriotismo es notorio, se digno disponer su protección (colaborando á suscripciones) al periódico de que he hecho referencia; pues de este modo "El Faro", podrá cumplir su misión civilizadora, en las mas apartadas comarcas de la Nación, caracterizándose por el prestigio que habitualmente ha de darle la nobleza de su causa y el favor que Ud. bondadosamente le presta.

Confiado en las leyes que le distinguen, espero que Ud. me honre con su contestación; motivo por el cual expreso á Ud. anticipadamente mi gratitud, sintiéndome satisfecho: hacerle las protestas de mi mayor consideración y respeto, suscribiéndome su consecuente servidor

Juan Ramos y Palacios.

Fuente: Fuentes Históricas del Perú <https://fuenteshistoricasdelperu.com/2020/10/13/el-faro-organo-del-magisterio-nacional-lima-1889-1891/>

## 2. MODERNIZACIÓN, PROGRESO Y PROYECTOS EDUCATIVOS (1900-1970)

En el siglo XX, emergieron dos grandes proyectos educativos hasta la década de 1970. El primero de ellos fue el “civilista” el cual buscaba la civilización del indio a través de la castellanización. El segundo fue el “indigenista”, desarrollado desde fines de la década de 1930 hasta los años 60, quien tuvo como referentes a importantes y destacados maestros como José Antonio Encinas, Luis Eduardo Valcárcel, entre otros (Contreras 2014: 21-22). Si bien los dos proyectos tuvieron claras diferencias, ambos otorgaron un rol clave al maestro.

### 2.1. Los maestros y el proyecto educativo civilista (1899-1920)

Al comenzar el siglo XX, el país vivió el período de la “República Aristocrática” (1899-1919), durante el cual la élite civilista, educada bajo los postulados del positivismo social, dominó la política y economía del país. Testigos de la dura y desastrosa derrota en la Guerra con Chile y conscientes de la necesidad de reformar el Estado, buscaban convertir al Perú en una nación “moderna”, “próspera” y “cultura”. Ello implicaba necesariamente la “civilización del indígena” y su incorporación a la nación peruana a través de la difusión y expansión de la instrucción pública (Ccahuana 2019: 6; Contreras 2014: 16-19).

El gobierno de José Pardo (1904-1908) delineó y promulgó en 1905 una primera reforma educativa de gran envergadura con la Ley de Reforma de Instrucción (Ley N° 162). Esta estableció la dirección centralizada de la educación pública; el fomento de la instrucción primaria, técnica y secundaria;

la mejora de locales y material escolar; la organización del Ministerio de Instrucción Pública; y, especialmente, el estímulo a la profesión magisterial. Para ese momento se tenía registro de 1425 escuelas públicas en funcionamiento con 85 000 estudiantes, pero solo existían 1657 docentes (Espinoza 2020: 69). Por ello, el mismo presidente Pardo señalaba que “la primera dificultad consiste en la falta de personal docente, lo cual indica la necesidad de crear escuelas normales destinadas a formarlo”<sup>3</sup>.

En efecto, desde los inicios de la República, los intentos de consolidar escuelas de formación para maestros culminaban en experimentos desorganizados, frustrados y aislados lo que provocaba que muchos maestros de escuela se formaran casi de manera autodidacta (Eguren, Belaúnde y González 2022: 47). Por ello, de acuerdo con el proceso de modernización pedagógica, se reabrió nuevamente la Escuela Normal de Varones el 14 de mayo de 1905. El día de su fundación, el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Jorge Polar sostuvo que “*En los maestros se encierra el secreto de la grandeza o decadencia de las naciones*” (citado en Contreras 2014: 28). Isidore Poiry, educador belga, fue nombrado director de la ENV; su labor fue renovadora al enfocarse en la profesionalización y en la exigencia académica del educador (Ccahuana 2019: 12).

En efecto, Poiry estableció como requisito básico y fundamental para el ingreso a la Escuela Normal tener educación secundaria completa con un sobresaliente rendimiento académico (Robles 2004: 70). Debido a que en dicho período el acceso a la secundaria era restringido, aquellos que conseguían ingresar y graduarse eran parte de la población blanca y mestiza de las ciudades urbanas del país (Contreras 2014: 29). Asimismo,

---

<sup>3</sup> “El Comercio”, 12 de junio 1904. Citado en Ccahuana Córdova. 2013. «Según la capacidad intelectual de cada uno»: Élités, estado y educación indígena a inicios del siglo XX. Tesis de licenciatura, pp. 57.

Poiry enmarcó la formación de los normalistas en la “pedagogía científica”. Dada la importancia de su responsabilidad, los maestros debían tener conocimientos de la naturaleza física, moral e intelectual del niño así como nociones de filosofía, historia, literatura, antropología, sociología y ciencias naturales (Espinoza 2020: 78-79).

Por otro lado, la creación de la Escuela Normal de Varones contribuyó a consolidar gradualmente una “cultura magisterial normalista” (Liendo 2017: 381). Esta cultura estuvo influenciada por la llamada “Escuela Nueva” la cual se caracterizó por adecuar la enseñanza a la realidad local de los estudiantes, plantear a las escuelas como factores del progreso local y, principalmente, por promover a los docentes como agentes de cambio social y cultural. En pos de difundir estas renovadas ideas pedagógicas, la Escuela Normal inauguró en 1911 su revista mensual llamada *La Escuela Moderna*. Muchos de los artículos sostenían que los maestros ideales eran promotores de virtudes, nacionalismo y progreso de modo que su influencia no se debía limitar solo a la escuela; sino también, a toda la comunidad proporcionando conocimientos y ejemplos de moralidad (Espinoza 2020: 87-89).

Imagen 4

Portada de "La Escuela Moderna", marzo de 1911.



Al presentar al público, y sobre todo á los maestros de la República, el primer número de *La Escuela Moderna*, nos toca exponer su procedencia y su propósito. La presente revista pedagógica fué fundada por su actual Director y el Profesor Normalista J. A. Encinas, en Puno, con el nombre de "El Educador de los Niños", en junio del año pasado, con el objeto de dar á conocer á los maestros de ese departamento, los fundamentos de la enseñanza moderna, mediante artículos pertinentes y lecciones prácticas sobre las principales materias de la enseñanza primaria. En setiembre último siguió publicándose, simultáneamente, en Arequipa y Puno para ayudar en el mismo sentido á los maestros de esos departamentos. Con la traslación del principal de los redactores, de la Inspección de Instrucción del departamento de Arequipa á la Dirección de la Escuela Normal de Varones de esta Capital, se ha sentido, más que nunca, la necesidad de continuar la publicación de esa revista para exponer los métodos que tendrán que regir en la enseñanza de la Escuela Normal, á fin de que los preceptores los conozcan y los empleen en sus escuelas en cuanto les parezcan provechosos. Y, aunque persiguiendo el mismo objeto, es decir, apoyar á los maestros en sus difíciles y delicadas faenas, nos ha parecido conveniente cambiar el nombre de la revista, desde que su misión actual se extiende á ayudar é ilustrar á todos los profesores de las escuelas primarias de la República. De manera que "El Educador de los Niños", que se ha publicado hasta el presente mes en el Sur, seguirá saliendo á luz aquí con el nombre de *La Escuela Moderna*.

Después de acordar el nombre de la revista, nos advirtió

Fuente: Fuentes Históricas del Perú <https://fuenteshistoricasdelperu.com/2021/11/09/la-escuela-moderna-lima-1911-1915/>

Durante los siguientes años, se fundaron más Escuelas Normales en distintas ciudades del país (Arequipa, Puno, Cusco, Trujillo). Entre los primeros egresados se encuentran destacadas figuras como José Antonio Encinas, Luis E. Galván, Amador Merino Reyna, César Oré y Lique, Humberto Luna, Benedicto Cevallos Chávez, etc. En Arequipa, se estableció la Escuela Normal de Preceptoras para Escuelas Elementales y Centros Escolares Mixtos bajo la dirección de la también belga Luisa D'Heure (Ccahuana 2019: 12-13). En 1905, esta escuela tenía 43 alumnas y 7 profesores, para 1907 ya eran 63 estudiantes y dos años después había 89; mientras que en la de Escuela Normal de Mujeres de Lima había 100 (Ccahuana 2019: 14).

La exigencia profesional de los normalistas les proporcionó una posición de gran prestigio social lo que les permitía ocupar cargos administrativos u otro tipo de oficios modernos más allá del solo hecho de educar (Contreras 1996: 16). Asimismo, gracias a la gestión de Poiry ante el gobierno de Prado, los normalistas comenzaron a trabajar con remuneraciones superiores a los prefectos y magistrados de las cortes superiores de justicia (Ortiz 2004: 73).

Ahora bien, el proyecto educativo civilista significó la implementación diferenciada de escuelas de formación docente. Por ejemplo, los egresados de la Escuela Normal de Varones irían a ejercer su docencia en las ciudades, en las escuelas urbanas del interior, principalmente capitales de provincia. Para la educación rural, en cambio, se determinó otro tipo de docente que no requería gran preparación: "A esos maestros no se les exigirá mucha ciencia, pero sí mucha bondad, mucha paciencia, un corazón piadoso, como que van a educar a niños de una raza retardada y abatida y mísera, y que necesita, por lo tanto, que le levante la frente y le calienten el corazón" (Citado en Ccahuana 2013: 56).

Sin embargo, el proyecto educativo civilista enfrentó desde muy temprano serios problemas y obstáculos. El primero de ellos fue el hecho de que las escuelas normales no producían promociones de maestros con la velocidad deseable. La Estadística escolar de 1925 dio a conocer que solo el 12 % de los maestros en el país eran normalistas; es decir, la gran mayoría del magisterio de la educación primaria se hallaba compuesto por profesores que no habían pasado ni siquiera por el filtro de la secundaria (Contreras 2014: 33).

Por otro lado, los maestros que se dirigieron a las zonas rurales enfrentaron la resistencia de la élite gamonal quien ejercía su dominio sobre la población servilizada gracias a su monopolio de la escritura. Temerosos de perder dicho control, hostilizaron a los maestros e inculcaban temores a los campesinos al afirmar que sus hijos, una vez educados, les faltarían el respeto o que el Estado los obligaría a pagar impuestos; etc. Por ello, los campesinos ocultaban a sus hijos cuando los maestros acudían a los domicilios (Contreras 2014: 39).

Así, a pesar de todos los esfuerzos, la presencia de la escuela era débil en la sociedad rural peruana. En 1920 en el departamento de Ayacucho, con una población total de 300 mil habitantes, funcionaban 137 escuelas con 148 maestros. En Puno funcionaban 143 escuelas con 165 maestros; en Junín, 248 escuelas y 341 maestros; en Cajamarca, 225 escuelas con 294 maestros. El fenómeno característico era la escuela "unidocente", es decir, un solo preceptor debía atender a un medio centenar de alumnos que cursaban dos o tres grados diferentes. El maestro era, en esencia, un personaje solitario (Contreras 1996: 19).

Con todo, el fracaso del programa civilista se demostró en 1940. Ese año, durante el gobierno de Manuel Prado

(1940-1945), se realizó un nuevo Censo Nacional cuyos resultados fueron divulgados en una serie de folletos entre los cuales destacó el Estado de la instrucción en el Perú, según el Censo de 1940. Este realizó un detenido análisis de las diferencias regionales de la educación peruana y mostró que el país con un poco más de 6 millones de habitantes todavía tenía un alto porcentaje de analfabetismo (59%) y una alta deserción escolar (Contreras y Cueto 2013: 285). Estas alarmantes cifras dejaron en claro que se necesitaba una nueva reforma del sistema educativo peruano. Sin embargo, para ese momento, estaba surgiendo un nuevo proyecto educativo desde los sectores identificados con el indigenismo que tuvo gran relevancia durante las siguientes dos décadas.

## 2.2 Los maestros y el proyecto educativo indigenista

A mediados del siglo XX, entre las décadas de 1930 y 1950, diversos maestros de orientación indigenista realizaron contribuciones significativas a la pedagogía nacional. Todos ellos hicieron un especial énfasis en la alfabetización en lenguaje indígena (quechua), sentando las bases para lo que posteriormente sería la educación intercultural (Aguilar 2013: 53-54). El fin seguía siendo el mismo: integrar la nación peruana, pero esta vez ya no se trataba de una imposición de un modelo de peruanidad inspirado en lo foráneo sino de su “conquista” por el propio indio (Contreras 2014: 43).

José Antonio Encinas (1888-1958) era parte de la primera generación de normalistas. Inició su vocación de maestro como profesor de escuela rural y luego en diferentes colegios secundarios particulares, pero su labor más destacada fue en el Centro Escolar de Varones (Gonzales 2013: 13-14). En 1932 publicó Un ensayo de escuela nueva en el Perú, donde

planteaba una nueva pedagogía para la educación peruana: vincular al educando con su entorno humano y natural. En ello, el maestro debía estimular la curiosidad y la imaginación para conducirlos al pensamiento racional.

José María Arguedas, quien fue maestro en una escuela primaria de Sicuani (Cuzco) a finales de los años treinta, criticó “el método de la imposición” en la educación y propuso, en cambio, el “método cultural” que consistía en alfabetizar y enseñar en la lengua nativa. A Arguedas le importaba mucho la mejora de la formación docente y buscaba tres cambios importantes: 1) los maestros rurales debían hablar español y estar bien entrenados en las materias que enseñaban; 2) los maestros debían tener un profundo conocimiento pero también aprecio por las culturas de sus estudiantes y 3) debían estar bien entrenados en los más contemporáneos métodos de enseñanza y ser capaces de enseñar en la lengua materna de sus estudiantes en los primeros años de escuela (Olliart 2014: 100).

Luis E. Valcárcel, el indigenista más influyente en el país, también abogaba por una escuela capaz de enseñar las primeras letras en lenguas indígenas y de enseñar eficazmente el español para que se pueda dar la ansiada integración nacional (Zapata 2013: 204-205). Así pues, todos estos maestros referentes buscaban aumentar el índice de alfabetos en las zonas rurales de habla quechua, mejorar la formación docente, así como los salarios de los maestros (Olliart 2014: 99).

El gobierno de José Luis Bustamante y Rivero (1945-1948) inauguró un ambiente favorable para la implementación de reformas político-sociales y, en consecuencia, para que estos planteamientos pedagógicos se conviertan en un proyecto educativo definido. Encinas dirigió la Comisión de

Educación en el Congreso de la República y Valcárcel fue nombrado Ministro del ramo. Desde allí, promovieron que los profesores sean quechua hablantes. De este modo, si los antiguos profesores eran parte de la élite socioeconómica, los nuevos maestros comenzaron a tener un perfil similar al de sus propios alumnos (Contreras 2014: 43-44).

La ofensiva educativa indigenista tuvo sus logros y fracasos. El número de maestros incrementó notoriamente debido a la multiplicación de los centros educativos. De existir 8 911 maestros en 1937, en 1948 eran ya 22 238 y en 1966, 62 416. Sin embargo, el aumento en la demanda de educadores provocó una menor fiscalización en su formación y, en consecuencia, un descenso significativo en su calidad y preparación. Asimismo, hubo una reducción considerable en su salario promedio lo que terminó afectando las aspiraciones de ascenso socioeconómico de quienes habían considerado la carrera magisterial como una vía para salir de la pobreza (Contreras 1996: 29). Por último, a finales de la década del cincuenta comenzó a criticarse la estrategia indigenista de alfabetizar en el idioma vernacular como un “lujo costoso” para un país subdesarrollado, además los padres de familia campesinos preferían el aprendizaje del castellano (Contreras 2014: 49).

### 3. PROTAGONISMO POLÍTICO, MOVILIZACIÓN Y SINDICALIZACIÓN (1970-1980)

#### 3.1 El Congreso de Unificación del Magisterio y fundación del SUTEP (1972)

Desde la década de 1950, el progresivo crecimiento de maestros a lo largo de todo el país los hizo convertirse en una “masa crítica”. En 1962 los sindicatos de docentes de primaria, secundaria, técnica y educación física se articularon en la “Federación Nacional de Educadores del Perú” (FENEP). Entre 1964 y 1968, varias asociaciones fueron creadas con la intención de disputarle el liderazgo al FENEP, tales como el Centro de Educadores del Perú, fundado en 1966 por Germán Caro Ríos, militante del partido maoísta Bandera Roja.

El proceso de unificación del sindicato de maestros inició con la creación de diversos SUTE (Sindicatos Únicos de Trabajadores de la Educación) en varias regiones del país. Finalmente, en julio de 1972, se realizó el Congreso de Unificación del Magisterio en el cual se creó el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP) (Aguilar 2017: 58). La formación del SUTEP puso fin formalmente a las anteriores formas de sindicalismo libre y superó la división y heterogeneidad para dar paso a una nueva y oficial entidad que representara genuinamente los intereses de los maestros (Thorndike 1997: 100). Horacio Zevallos, militante del Partido Comunista del Perú-Patria Roja, fue elegido como primer secretario general de la organización.



Imagen 5

Maestros delegados en el Congreso fundacional del Sutep.

Fuente: Archivo Sutep, <https://sutep.org/organizacion/historia-del-sutep/>

### 3.2. Los maestros ante el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas y la Reforma Educativa de 1972

En octubre de 1968, el golpe de estado perpetrado por el general Juan Velasco Alvarado contra el gobierno de Fernando Belaúnde Terry dio inicio al Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (GRFA) cuyo objetivo fue realizar reformas estructurales para la nueva sociedad, en consecuencia, la educación también debía ser transformada. Rápidamente, en 1969, se nombró una Comisión de Reforma Educativa (CRE) dirigido por distinguidos intelectuales de izquierda y especialistas en Educación y Pedagogía, como el filósofo Augusto Salazar Bondy, Emilio Barrantes y Walter Peñaloza, entre otros, para realizar un diagnóstico del sistema educativo nacional.

En 1970, se publicó la *Reforma de la Educación Peruana. Informe General*, llamado también el Libro Azul, en el cual se criticó al sistema educativo como memorístico, desconectado

de la realidad, alienante, ineficaz y elitista. Por ello, era necesaria una reforma de la organización educativa orientada al desarrollo nacional e independiente y que promueva la creatividad, la crítica y la iniciativa (Contreras y Cueto 2018: 373).

El Informe reconocía que el maestro era “el elemento activo más importante de la educación” cuya labor era de “enorme significación”; pero que hasta el momento su vocación estaba mal orientada<sup>4</sup> y su cooperación a la tarea educativa no ha encontrado el reconocimiento social adecuado, lo que produce un sentimiento de frustración muy perjudicial para la obra de la educación” . En efecto, se señalaba que había existido una “inadecuada formación y selección del magisterio”<sup>5</sup>. Las Escuelas Normales habían fallado y presentado graves defectos cualitativos ya que no eran resultado de evaluaciones técnicas o estrategias planificadas sino más bien de cálculos electorales. El régimen militar decidió entonces clausurar las escuelas normales de más reciente creación y solo conservar y fortalecer las más sólidas. En 1968 existían 130 escuelas normales de las cuales solo 30 quedaron en pie en 1976 (Olliart 2013: 36).

En marzo de 1972, se promulgó la Ley General de Educación N° 193. La Reforma asignaba a la comunidad una participación privilegiada en la asamblea educativa comunal; creó el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) el cual realizaría investigaciones educativas financiadas por el Estado; y congeló la Ley Magisterial 15 215, deteniendo el plan de incrementar gradualmente los salarios frustrando las expectativas de los maestros (Olliart 2014: 117).

La Reforma afrontó la oposición activa y frontal de los maestros organizados en el SUTEP por diversas razones. En

---

<sup>4</sup> “Reforma de la Educación Peruana, Informe General, 1970”. Olliart Patricia. 20Antología de textos. Pp. 93. Citado en Educar en tiempos de cambio 1968-1975.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

primer lugar, criticaron el carácter paternalista y vertical ya que no se había considerado la participación de los docentes. También, defendían su autonomía del fuero sindical ante los intentos del régimen de controlar las organizaciones gremiales. Por otro lado, la reforma suponía el “reentrenamiento” en contenidos, metodologías y prácticas pedagógicas, lo cual obligaba a los maestros a jornadas de trabajo por fuera de las horas de escuela sin compensaciones salariales. Por su parte, los maestros rurales veían con preocupación que el grado de participación de la comunidad que la reforma demandaba amenazaba su propia autoridad (Olliart 2013: 18-19). Finalmente, la reforma coincidía temporalmente con una intensa ideologización del magisterio: el maoísmo había ganado presencia entre los dirigentes magisteriales quienes calificaban al GRFA como un régimen fascista (Rojas 2019: 40). La oposición de los sindicatos magisteriales se tradujo en movilizaciones, ausentismo y boicot.

Como respuesta, el gobierno allanó los locales sindicales, desplazó a los docentes dirigentes a puestos de trabajos en otras regiones, recurrió a despidos (en 1973, más de 500 maestros fueron separados del magisterio nacional), prisión y deportaciones (Olliart 2013: 20). En paralelo, el régimen creó el SERP (Sindicato de Educadores de la Revolución Peruana) para disminuir y desacreditar la autoridad del SUTEP (Navarro 2006: 84). A la postre, la oposición de los maestros junto con el golpe de Morales Bermúdez en 1975 y la consecuente reducción de presupuesto al rubro educación, hicieron que la Reforma Educativa de 1972 sea finalmente abandonada.

## 4. EL MAGISTERIO FRENTE AL CONFLICTO ARMADO INTERNO Y LA AUSTERIDAD ECONÓMICA

### 4.1. Violencia política, estigmatización y Huelgas Magisteriales (1980-1990)

El magisterio inicia la década de 1980 en una situación mucho más precaria que la que habían experimentado anteriormente. Dado el incremento en el número de maestros y el hecho de que el presupuesto del ministerio había cambiado muy poco, cada vez había menos presupuesto para pagar sus salarios. La consecuencia es que la vida de los maestros era más difícil en términos generales, y no se condecía con los discursos de progreso individual que estaban vinculados con la educación superior y la carrera profesional. Para entonces, lo que hacía que el magisterio fuera una carrera atractiva era la seguridad laboral. Así pues, el segundo gobierno de Fernando Belaunde debía responder a estas exigencias.

La relación de este gobierno con el magisterio era aparentemente buena, debido a la buena situación salarial que experimentaron los maestros en su primer gobierno, y dada la reposición de maestros despedidos que llevó a cabo a poco tiempo de iniciado su mandato. De este modo, la confrontación del SUTEP con el Estado no fue tan directa o beligerante en búsqueda de sus exigencias laborales, se experimentó una aparente "tregua", por lo menos en un comienzo (CVR 2003: 573). Sin embargo, el incumplimiento de las exigencias salariales del SUTEP puso fin a esta tregua por lo que se realizó una huelga de 9 días en junio de 1984. Esto obligó al gobierno de Belaunde a reconocer legalmente

al SUTEP y a realizar una serie de promesas que no fueron cumplidas, lo cual derivó en un paro convocado en octubre del mismo año (CVR 2003: 573). Por más que los ministros tuvieran la intención de realizar el aumento salarial, había dificultades para conseguir una expansión del presupuesto por parte del Ministerio de Economía. Así pues, desde el Ministerio de Economía el aumento de presupuesto era considerado como desmedido, pero era insuficiente al dividirse entre los maestros en ejercicio, que iban en aumento constante cada año (Oliart 2014: 122-123).

#### Imagen 6

Maestros en la Plaza San Martín durante la huelga indefinida en junio de 1984



Fuente: Archivo Sutep, <https://sutep.org/organizacion/historia-del-sutep/>

Imagen 7

Recorte de *La República* sobre paro general de maestros, 30 de octubre de 1984.



Fuente: Lugar de la Memoria, <https://lum.cultura.pe/cdi/periodico/maestros-de-todo-el-pais-haran-manana-paro-general>

De acuerdo a los ministros de la época, los recursos del Ministerio de Educación para lidiar con las necesidades salariales de los maestros eran sumamente limitadas. De este modo, se gastaba cerca del 90% del presupuesto en sus salarios, lo cual hacía imposible para el Ministerio negociar un incremento de los mismos que a la vez posibilitara alguna innovación o mejora en la calidad educativa. Así pues, las medidas tomadas desde el Estado se orientaron a negociar las exigencias inmediatas del gremio magisterial en lugar de

proponer objetivos a largo plazo para la educación (Oliart 2014: 106-107).

La elección de Alan García Pérez en 1985 provocó mayores tensiones entre el SUTEP y el Estado, dado el antagonismo histórico entre el APRA y la dirigencia de izquierda, y a las experiencias de “traición” que el gremio consideraba que había sufrido por parte de dicho partido (CVR 2003: 578). El gobierno aprista incorporó a sus militantes en los ministerios, indistintamente de la preparación que tenían para el cargo. Esto ocurrió con el Ministerio de Educación, y la consecuencia fue que no tomaron en cuenta las iniciativas realizadas por el gobierno anterior. Esto también intensificó la oposición del SUTEP, debido a la irregularidad en los despidos y ascensos de funcionarios, al igual que de maestros (Oliart 2014: 125). La ministra Mercedes Cabanillas fue sumamente crítica del gobierno de Belaunde, afirmando que faltaron políticas educativas adecuadas y que el sector tenía objetivos vagos, que no tomaban en cuenta la realidad del país (Oliart 2014: 127). No obstante, en este período se realizaron cambios positivos, como un aumento del presupuesto para el sector Educación y la promulgación Ley del Profesorado (Ley 25212) que ofrecía bonificaciones a los maestros, medidas que fueron tomadas en respuesta a largas huelgas dirigidas por el SUTEP, entre ellas tres huelgas generales indefinidas en mayo de 1986, junio de 1988 y mayo de 1990 (CVR 2003: 578-579; Oliart 2014: 127-129).

Un aspecto fundamental en la relación entre el Estado y el magisterio en este período fue el Conflicto Armado Interno iniciado por el Partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso (PCP-SL). El sector Educación cumplía un rol crucial en la estrategia de este grupo subversivo. Muchos de sus militantes se incorporaron a las facultades de Educación de varias universidades con el objetivo de obtener nuevos

adeptos. La ventaja que ofrecía esta carrera en particular era que los jóvenes maestros iniciaban su vida profesional en las provincias y áreas rurales principalmente, en cuyo espacio realizarían proselitismo e iniciarían su lucha armada del campo a la ciudad. Esto les permitió construir una red de maestros militantes en diversos espacios (CVR 2003: 568). De este modo, hubo un sector del magisterio, aunque minoritario, que optó por formar parte del PCP-SL y llevar a cabo la lucha armada. Sin duda fueron afectados por las condiciones económicas cada vez más precarias de su oficio, las cuales no se condecían con las expectativas de progreso individual. Esto pudo llevar a ciertos maestros a radicalizarse. Por supuesto, dada la naturaleza autoritaria del PCP-SL algunos se vieron forzados a incorporarse (CVR 2003: 561-562).

Parte de la estrategia del PCP-SL incluía la infiltración al SUTEP. La finalidad era “controlar al gremio para articularlo con la estrategia de construcción de un continuo sindical-barrial que le permitiera cercar la ciudad desde dentro” (CVR 2003: 569). La dirección del SUTEP se diferenció constantemente del PCP-SL. Sin embargo, la dirigencia perteneciente al PCP-Patria Roja tenía un discurso similar al del grupo subversivo, principalmente debido a su ideología maoísta y su predicación sobre la lucha armada como único camino al socialismo. Asimismo, la costumbre de la dirigencia de Patria Roja de confundir al sindicato con el partido, contribuyó a la identificación del magisterio con esta ideología y sus discursos, lo que facilitó que fuesen asociados con el grupo subversivo; algo que además fue aprovechado para reprimir a los principales líderes del movimiento social (CVR 2003: 558, 576). Dado que el PCP-SL no consiguió una posición hegemónica en el SUTEP, su estrategia consistió en cuestionar sistemáticamente a la dirigencia a través de campañas de desprestigio, infiltración en las movilizaciones y

la conformación de gremios alternativos como el Movimiento Obrero de Trabajadores Clasistas o el Movimiento Clasista Magisterial (CVR 2003: 569).

Las fuerzas del orden ya tenían una concepción previa del SUTEP como una organización subversiva debido a su actitud tan beligerante durante la década de 1970, por lo que la vinculación con el PCP-SL fue casi natural para ellos. Las consecuencias fueron nefastas, ya que los maestros se encontraron entre las víctimas principales de la violencia subversiva y de la contrainsurgencia del Estado peruano. Como tal, se realizó una estigmatización por parte de los medios de comunicación y organismos oficiales de los maestros como subversivos, especialmente a los agremiados. Un caso significativo fue el del mismo secretario general Horacio Zeballos, quien fue señalado como líder del PCP-SL en un informe policial de 1981 (CVR 2003: 576).

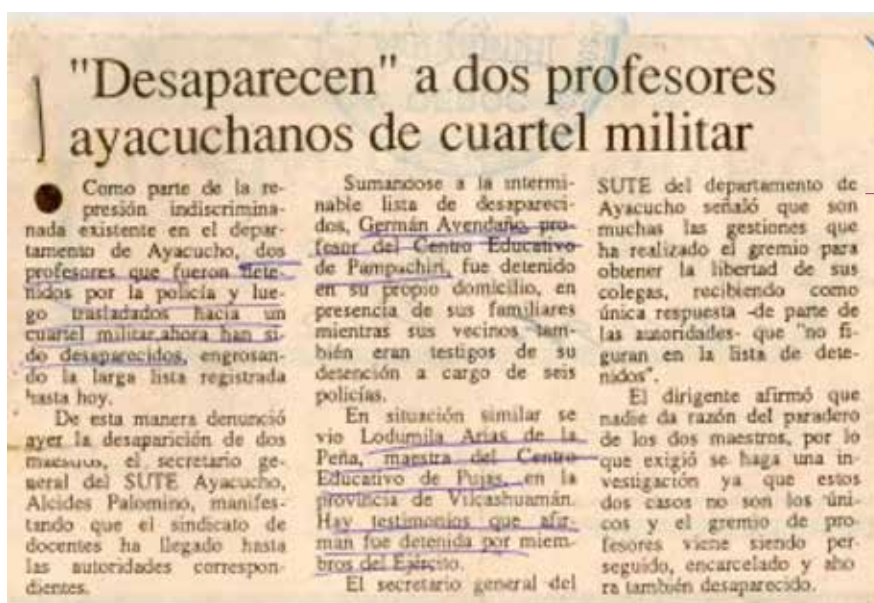


Imagen 8

Recorte de *La Voz* sobre desaparición de dos maestros ayacuchanos, 8 de febrero de 1987.

Fuente: Lugar de la Memoria, <https://lum.cultura.pe/cdi/periodico/desaparecen-dos-profesores-ayacuchanos-de-cuartel-militar>

Dicha estigmatización se intensificó a partir de las huelgas de fines de 1984, las cuales coincidieron con avances de las fuerzas subversivas, lo cual implicó un “recrudescimiento de la violencia hacia los actores considerados sospechosos de participar en la insurgencia, en particular contra docentes” (Segovia 2023: 135). En 1983, el gobierno de Belaunde alcanzó la cifra más alta de docentes asesinados (CVR 2003: 574). Asimismo, 20 mil maestros abandonaron el magisterio entre 1980 y 1990, principalmente maestros de la sierra y la selva central, debido a la precariedad económica y la inseguridad permanente (Oliart 2014: 126). Así pues, el Conflicto Armado Interno fue sumamente destructivo para el magisterio peruano, el cual se vio especialmente afectado en los espacios más pobres.

#### 4.2. Neoliberalismo, represión y privatización en el gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000)

En 1990 Alberto Fujimori asumió la conducción del país en medio de una grave crisis económica y política. Fujimori obedeció las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) y aplicó un paquete de medidas económicas liberales que afectaron los medios de vida de muchos actores laborales. Muchos gremios, incluyendo el SUTEP, tomaron el rol opositor y una resistencia generalizada hacia el modelo impuesto por el régimen de Fujimori. El SUTEP buscó “proteger la educación pública y su propia estabilidad laboral” (Segovia 2023: 130). En medio de estas políticas neoliberales, el Estado peruano tomó el control de los discursos educativos y los imprimió de un “halo tecnocrático y modernizador” (Cueto 2013: 4).

Los objetivos del gobierno y los ministros de educación no siempre coincidieron. Ministros como Gloria Helfer

y Dante Córdova, ambos provenientes del magisterio, buscaban mejorar las condiciones de trabajo y de vida de los maestros, algo que iba en dirección contraria a las medidas económicas del régimen y a su tendencia general a evitar negociaciones con diversos grupos sociales. Helfer renunció a su cargo después de que el gobierno desatendiera las luchas del gremio magisterial por el incremento salarial (CVR 2003: 587). Había una preferencia por mantener profesores contratados, que fueran prescindibles y estuvieran bajo constante amenaza, se trataba de una precariedad laboral que la ministra consideraba intolerable (Oliart 2014: 130-131).

Por su parte, Dante Córdova consideraba que era necesario el diálogo constante con los maestros, sin que esto significara necesariamente un diálogo con el SUTEP. Consideraba que los sindicatos en el Perú no habían madurado y que las negociaciones con ellos eran sumamente difíciles. En ese sentido se alineaba con la política antigremial de Fujimori (Oliart 2014: 133-134). La represión derivada del Conflicto Armado Interno se mantuvo a lo largo de la década y sirvió para agravar el descrédito del sindicato (Segovia 2023: 140). Sin embargo, Córdova también afirmaba que era fundamental invertir en el magisterio para la mejora general de la educación, y que el Estado tenía una “deuda histórica” con este sector. Realizar esta inversión iba en contra de la política de austeridad del gobierno por lo cual la presencia de Córdova en el ministerio también se hizo insostenible (Oliart 2014: 135).

Así pues, la política educativa de la década de 1990 en torno a los maestros se orientó a la preparación y capacitación de los mismos, en total desatención de sus exigencias salariales y de su bienestar. Gloria Helfer ya había iniciado procesos de capacitación a maestros en grupos reducidos a

través de Organizaciones No Gubernamentales, siguiendo las recomendaciones del Banco Mundial, lo cual dio buenos resultados a una pequeña escala (Oliart 2014: 131). Se dieron esfuerzos más sistemáticos a partir de 1993 con un diagnóstico respecto al currículo, los procesos pedagógicos y las condiciones de trabajo docente. El diagnóstico fue bastante crítico, afirmando que las prácticas pedagógicas eran unidireccionales, en la que los estudiantes debían asimilar la información brindada por los maestros como una verdad acabada, la cual debía ser memorizada y repetida (Eguren, Belaunde, González 2022: 92-93).

Las explicaciones para este estado de cosas en la educación escolar se buscaron en la formación de los maestros. De este modo, los aprendizajes limitados de los alumnos se debían a metodologías de enseñanza que eran anticuadas y poco funcionales, por lo cual era necesario realizar una capacitación que brindara nuevas estrategias y herramientas pedagógicas que maximizara la posibilidad de generar aprendizajes para los alumnos en su contexto particular (Eguren, Belaunde, González 2022: 116-117). Sin embargo, las capacitaciones que se llevaron a cabo fueron episódicas y limitadas, y no se atendieron problemas de mayor profundidad, como la preparación inicial de los maestros y la vinculación de dicha preparación con las posibilidades de desarrollo profesional y unas condiciones laborales adecuadas (Eguren, Belaunde, González 2022: 117).

Desde el Ministerio de Educación se rediseñó el currículo a partir de un Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP), de donde salieron las propuestas teóricas y metodológicas para un plan de capacitación (Eguren, Belaunde, González 2022: 94). El gobierno de Fujimori implementó un programa masivo de capacitación a través del Plan Nacional de Capacitación

Docente (PLANCAD) quien fue el encargado de transmitir las ideas del NEP (Cuenca 2013: 33). Dicha medida tenía el objetivo de hacer frente a los problemas de la calidad de la enseñanza y de modernizar el sistema educativo. Se buscaba mejorar las habilidades pedagógicas de los maestros, actualizar en conocimientos y tecnologías, y brindar formación continua durante el desempeño de su carrera profesional. Asimismo, se hizo mucho énfasis en que sirviera para hacer del magisterio una carrera meritocrática, de modo que las capacitaciones sirvieran para posibles mejoras salariales y promociones. Por otro lado, las innovaciones pedagógicas debían dar a los alumnos un rol más activo dentro del proceso de enseñanza, con el objetivo de abandonar la relación jerárquica previa entre maestro y alumno (Eguren, Belaunde, González 2022: 120).

Posteriormente se realizaron múltiples críticas dados los resultados desiguales y limitados. No se cumplieron los objetivos de descentralización y no tuvo el alcance nacional que se esperaba. A su vez, los resultados variaron de acuerdo al espacio en el que se realizó la capacitación y no hubo recursos suficientes para cumplir los objetivos. A grandes rasgos, hubo una continuidad en el uso de la memoria y la repetición en la enseñanza (Eguren, Belaunde, González 2022: 121). Habría sido posible revertir estos problemas con una inversión más significativa, pero esto iba en contra de la política económica del gobierno fujimorista. Se estima que para 1997 había una inversión de \$158 anuales para alumnos de inicial, \$206 para primaria y \$267 para secundaria; cifras que se encontraban entre las más bajas de América Latina (Arregui 2000: 9). Asimismo, los salarios de los maestros se mantuvieron bajos a lo largo de la década, por lo cual era difícil esperar que se pudiera retener a profesionales capaces en la carrera magisterial (Arregui 2000: 9).

La cuestión de los salarios es significativa en la medida que la labor magisterial es entendida como el medio para la transformación de la ciudadanía peruana, de la mano con el progreso y la movilidad social. Dada la baja remuneración, los centros de formación docente se tornaron menos exigentes y atraían a estudiantes con pocos recursos y capacidades. La consecuencia fue el deterioro del prestigio de la carrera docente. Aun así, se trataba de un oficio que ofrecía un elevado grado de estabilidad laboral en comparación a otros, lo cual permitió que el número de maestros aumentara, y a su vez acentuó el deterioro de sus ganancias en tanto había una mayor oferta de maestros que demanda de estos (Eguren, Belaunde, González 2022: 118-119). Los ministros de aquel momento afirmaban que un gobierno enfocado en mejorar las condiciones salariales y de vida de los maestros habría podido revertir la situación, pero faltó iniciativa e interés político por parte del gobierno de Fujimori (Oliart 2014: 139). Como se verá más adelante, estas tendencias no se revirtieron.

## 5. LOS MAESTROS EN EL SIGLO XXI: RETOS Y DESAFÍOS

### 5.1. Democracia y lucha por la inversión pública en el sector educativo

El retorno a la democracia representó una nueva oportunidad para que el Estado atendiera la educación. La CVR, en su Informe Final, además incluyó la educación como una de las cuatro reformas institucionales para evitar el período de la violencia política y para la construcción de una sociedad justo y democrática (CVR 2003: 133). La violencia política y la crisis económica producida en los años anteriores influyó decisivamente en la desatención de los asuntos educativos en general, de la mano con las intenciones del gobierno de reducir el gasto público. No obstante, la política educativa posterior siguió una línea semejante a la del gobierno anterior tras el cambio de régimen, enfatizando la necesidad de mejorar la calidad educativa en lugar de cumplir con el compromiso remunerativo que el Estado tenía con el magisterio.

Asimismo, se había arrastrado desde la década de 1990 el problema del “superávit de maestros”, un problema que se agravaba dada la centralización nacional y urbana, que hace que en zonas determinadas del país exista en realidad una necesidad de más maestros dado el exceso de alumnos (Oliart 2014: 109). De este modo, si bien la cifra aproximada de 360 mil maestros que trabajaban en la educación pública a principios de los 2000s, representaba el 73% del magisterio urbano y el 97% del rural, la distribución geográfica de las escuelas y alumnos lleva a cifras de 25 alumnos por maestro en algunos espacios y a 60 alumnos por maestro en otras. Esto genera la percepción de que en realidad hacen falta maestros, y es

indicio de la falta de planeamiento y de diferentes intereses políticos que están en juego (Oliart 2014: 109-110).

Dada esta situación la capacidad adquisitiva del magisterio llegó a su punto más bajo en el 2000, y solo vio una ligera mejora desde entonces. En 2002, durante el gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006), se redactó y firmó el Acuerdo Nacional. En este documento se reconoció la importancia de la educación para la democracia y se propusieron políticas nacionales para beneficio del magisterio. En el Acuerdo Nacional el gobierno prometió asignar el 6% del PBI al sector educativo y duplicar el salario docente; sin embargo, ambas promesas fueron incumplidas (Segovia 2023: 145-146). A partir de entonces se vio la importancia que el SUTEP había conseguido preservar en el movimiento magisterial, y mantuvo un diálogo con el gobierno que intensificó la esperanza en aquellas promesas. En el año 2002, el SUTEP unificaba a más de 280.000 docentes de escuela, lo que lo convertía en el sindicato peruano más grande, cuya fuerza se hizo sentir a partir de la huelga del 2003 en atención a las promesas incumplidas (Segovia 2023: 128).



Imagen 9

Huelga magisterial de 2003.

Fuente: Archivo Sutep, <https://sutep.org/organizacion/historia-del-sutep/>

Las huelgas magisteriales del 2003 y 2017 tuvieron como ejes principales, aunque no los únicos, los problemas de estabilidad laboral y remuneración económica, que habían estado bajo asedio por los gobiernos de turno. Finalmente, a través del movimiento social se pudieron conseguir ciertas mejoras en los salarios, aunque los resultados aun estén fuera de lo esperado (Chiroque 2022: 3). Se puede observar que se sigue el mismo patrón desde la creación del SUTEP en 1972, bajo el cual los gobiernos solo otorgan los beneficios correspondientes al magisterio en coyunturas de fuerte presión social y política (Oliart 2014: 139).

## 5.2. Nuevas apuestas y estrategias educativas

En concordancia con la orientación de mercado del modelo desarrollista estatal desde la década de 1990, las innovaciones y transformaciones en materia educativa adquirieron una dimensión fundamentalmente individualista. En esta línea, se interpreta que la mejora en la calidad educativa está vinculada a una mejora del personal docente, por lo cual la meritocracia y la formación permanente de los maestros eran elementos fundamentales de la política educativa (Cuenca 2012: 28). Las políticas docentes han partido precisamente de este marco.

Un elemento importante que siguió las recomendaciones del Banco Mundial fueron los exámenes públicos nacionales para maestros que quisieran concursar por nuevas plazas. El SUTEP se opuso a la medida ya que podía poner en riesgo la estabilidad laboral de los maestros y complicar sus luchas remunerativas. Asimismo, mantuvieron las críticas por la manera en la que se dieron estas pruebas, en particular por la irregularidad que tenían por la desigualdad de recursos con los que cuentan los maestros a nivel nacional (Oliart 2014: 111-112). Sin embargo, los resultados también demostraban

las deficientes capacidades de muchos maestros, como en habilidades de lectura o matemática (Oliart 2014: 111-112).

La Ley de Carrera Pública Magisterial (Ley 29062), se promulgó en el 2007 en el segundo gobierno de Alan García, que sirvió para crear un sistema al que se incorporaran los maestros para pasar por evaluaciones y poder aspirar a un mejor salario y mayores beneficios. Suponía ser un sistema más meritocrático, pero tuvo poco éxito en la incorporación de maestros. Llegó a incluir al 50% del magisterio en 2008, pero las cifras fueron en declive posteriormente, y el SUTEP se mantuvo en abierta oposición desde su promulgación (Cuenca 2012: 21-22). La principal razón para el desacuerdo era que dividía el régimen laboral en tanto conformaba un sistema alternativo a la Ley del Profesorado de 1984, esto condicionaba la posibilidad de acceder a nombramientos lo cual provocaba una mayor inestabilidad laboral (Chiroque 2022: 1-2). Tras las manifestaciones del gremio del 2012, el gobierno de Ollanta Humala promulgó la Ley de Reforma Magisterial (Ley 29944) con el objetivo de unificar ambos regímenes (el de 1984 y el de 2007). No obstante, el gremio se mantuvo en oposición y fue otro asunto en la agenda de la huelga del 2017 (Segovia 2023: 149).

### 5.3. Educar en Pandemia: Los maestros frente al COVID-19

La pandemia de COVID-19 que inició en noviembre de 2019 creó una serie de problemas serios para el sistema educativo peruano. Las medidas para lidiar con la crisis sanitaria incluyeron la cuarentena y la suspensión de las actividades educativas por un tiempo. Al dar cuenta de que la crisis sería mucho más extensa, fue necesaria la adaptación. De este modo, se implementó la estrategia educativa virtual

“Aprendo en Casa”, una plataforma que transmitía materiales educativos a través de TV y radio, lo cual permitió a estudiantes continuar con el año escolar acatando la obligación de distanciamiento social.

La virtualidad se presentó de la mano con una serie de nuevos retos que se habían asumido solo de manera parcial anteriormente por el sector educativo. De este modo, las herramientas necesarias para sostener un año escolar virtual no tenían por qué estar al alcance de todos los maestros de manera tan repentina. La Encuesta Nacional de Docentes (ENDO) del 2018, analizada por Jorge Aragón y Marylia Cruz, demuestra cuan grave era la situación antes de la emergencia sanitaria. 15% de los maestros de instituciones públicas no poseían una computadora o laptop en casa, y la proporción incrementa si se considera a los docentes en zonas rurales. Una vez más, la fuerte centralización para el acceso a recursos dificultaba la labor de los maestros en diversos espacios del país, especialmente en zonas rurales y alejadas de centros provinciales. El acceso a internet tampoco era muy generalizado: 40% para docentes de educación básica regular, 60% para docentes rurales y 50% para docentes de instituciones públicas. Estas proporciones se traducen en 69 000 docentes a nivel nacional sin una computadora o una laptop y 136 000 sin servicio de Internet en casa aproximadamente. Todas estas cifras son incluso más graves en zonas rurales.

A pesar de las iniciativas tomadas desde la década de 1990 en torno a la capacitación docente, la formación en torno al uso de herramientas digitales era incluso más precario. Solo un 30% de los docentes tuvo alguna capacitación en el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC). De este modo, la gran mayoría de profesores debieron adaptarse,

sobrellevando la falta de recursos y formación adecuada. Hubo una reacción en cierta medida, y se realizaron capacitaciones con la intención de afrontar la virtualidad. En el ENDO del 2020 el 67% de los profesores encuestados habían tenido algún tipo de capacitación en TIC, de modo que la pandemia sirvió para acelerar ciertos procesos de modernización y actualización de la formación docente (ENDO 2020: 11).

En relación al problema remunerativo que hemos visto hasta el momento, la virtualidad ha provocado que se multipliquen las tareas de los maestros en torno a la preparación de sus clases y al seguimiento que deben realizar a sus estudiantes. En esencia, esto implica que los maestros reciben los mismos salarios por un mayor tiempo de trabajo, lo cual quiere decir que su remuneración se ve disminuida.



## REFLEXIONES FINALES

La situación de los maestros ha ido cambiando de acuerdo con el escenario político, económico y social de la Nación. A inicios de la República Independiente, la función cívica de los maestros y su importancia para la sociedad fue rápidamente asimilada, pero dado el caos de las guerras caudillistas y la falta de consolidación del Estado fue difícil concretar una política educativa clara. Esto se pudo hacer a partir de la era del guano, cuando la labor docente fue reconocida como carrera pública. Después de la Guerra del Pacífico, los maestros adquirieron una mayor consciencia colectiva, y buscaron que se reconozca su función civilizadora dentro del proyecto nacional.

En el siglo XX, dos grandes proyectos educativos, el “civilista” e “indigenista”, introdujeron aportes pedagógicos para lograr la integración nacional. En esos proyectos, era fundamental el rol de los maestros. En la década de los setenta el magisterio atravesó una profunda politización que lo convirtió en un sujeto protagonista de acciones de lucha y resistencia contra el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas. Durante el conflicto armado interno, el magisterio fue víctima de las políticas represivas por parte del Estado y víctima de las estrategias violentas de los grupos subversivos. En medio de estos sucesos, el magisterio se mantuvo en una lucha constante contra el deterioro de sus condiciones laborales y de su prestigio dentro de la sociedad peruana.

En el siglo XXI, con la llegada de la democracia, los maestros tuvieron que afrontar las diversas medidas tomadas por los gobiernos de turno que buscaban mejorar la calidad educativa. En muchas ocasiones la orientación meritocrática



de las reformas iba en detrimento de los intereses de los maestros. Aun así, participaron también de estos procesos en la búsqueda de una mejor remuneración y estabilidad laboral, pero esto también demostró ser insuficiente.

Finalmente, conocer el recorrido histórico de los maestros nos posibilita destacar los progresos alcanzados y reflexionar sobre las maneras de hacer frente a los desafíos pendientes a fin de promover y revalorar la carrera docente, al igual que para identificar las iniciativas que pueden tomarse para beneficiar a un sector fundamental de la sociedad peruana.



## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Santur, Javier Eduardo. (2017). *Los profesores contra Velasco: la oposición de los maestros al proyecto de reforma educativa presentado por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas en 1972* (tesis de licenciatura en Historia). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Aguilar Berrospi, David. (2014). *La Escuela Normal de Varones de Lima. Arqueología Y Sociedad*, 28, 61-70. <https://doi.org/10.15381/arqueolsoc.2014n28.e12248>

Alfaro, A., Chon, B., Paucar, C., y Olarte, T. (2020). Bicentenario de la independencia: Teorías, paradigmas y obra educativa en el gobierno de Simón Bolívar (1822-1827). *Pluriversidad*, 53. DOI:10.31381/pluriversidad.v0i6.3631

Aragón, Jorge y Marylia Cruz. (s.f.). 2020: el año de las maestras y maestros en el Perú. Reporte temático. Escuela de Gobierno y Políticas Públicas PUCP. <https://gobierno.pucp.edu.pe/reporte/2020-el-ano-de-las-maestras-y-maestros-en-el-peru/>

Arregui, Patricia. (2000). "Las políticas educativas durante los noventa en el Perú". *Tarea: Revista de Educación y Cultura*, 46: pp. 7-11.

Castro, A. (2013). *Una educación para re-crear el país: 1905-1930*. Derrama Magisterial.

Cchuana Córdova, Jorge. (2013). «Según la capacidad intelectual de cada uno»: Élite, estado y educación indígena a inicios del siglo XX (tesis de licenciatura en Historia). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ccahuana Córdova, Jorge. (2014). ¿Educar al indígena? El



Partido Civil y los jóvenes reformistas a inicios de la República Aristocrática. *Histórica*, 38(1), 85-127. <https://doi.org/10.18800/historica.201401.004>

Ccahuana Córdova, Jorge. (2019). La reforma educativa de 1905: Estado, indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática. *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 47(86).

Chiroque, Sigfredo. (2022). "Pedroyelmagisterioperuano". *Otra Mirada*. <https://otramirada.pe/pedro-y-el-magisterio-peruano>.

Chocano, M., y Mannarelli, M. (2013). *Educación del ciudadano y disciplina social*, 1821-1860. Derrama Magisterial.

Contreras, Carlos. 1996. "Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX". Documento de trabajo n° 80. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Contreras, C. (2014). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. En C. Contreras y P. Oliart (Eds.), *Modernidad y educación en el Perú* (pp.12-81). Ministerio de Cultura.

Contreras, Carlos. (2021). La educación en el Perú de la posindependencia a través de sus textos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(15).

Cuenca, Ricardo. (2012). ¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes, 2010-2011. Lima: USAID.

Cuenca, R. (2013). Cambio, continuidad y búsqueda de consenso, 1980-2011. Derrama Magisterial.

CVR (Comisión de la Verdad y Reconciliación). (2003). Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, t.3. Lima: CVR.

Eguren, M., Belaúnde de, C., y González, N. (2022). *Diversos y desiguales. Doscientos años de escuela pública en el Perú*. Ministerio de Cultura.



Espinoza, G. (2007). Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX. *Histórica*, 31(1), 135-170.

Espinoza, G. A. (2011). Estado, comunidades locales y escuelas primaria en el Departamento de Lima, Perú (1821-1905). *Cuadernos de Historia*, (34), 83-108.

Espinoza, A. (2016). «Civilizadores del pueblo»: maestros primarios y Estado en Lima, 1860 ca. 1905. *Caravelle*, (106), 61-78. doi: 10.4000/caravelle.1938

Espinoza, G. A. (2020). La centralización de la educación pública primaria en el Perú y sus consecuencias tempranas, 1905 a 1921. *Histórica*, 44(2), 65-105.

Huaraj, J. (2017). *Estado, sociedad y educación en el Perú: la instrucción de las primeras letras en Lima, 1821-1850*. [Tesis Maestría Historia, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

Huaraj, Jorge. (2018). El Estado republicano peruano y la expansión jurisdiccional del método lancasteriano en las poblaciones próximas a Lima, 1821-1840. *Investigaciones Sociales*, 21, 129-142.

Huaraj, Jorge. (2020). Obras y leyes a favor de la instrucción de primeras letras durante la Confederación Perú Boliviana: 1836-1839. *CTScafe*, 1 (3), 20.

Mc Evoy, Carmen. 1999. "El motín de las palabras: la caída de Bernardo de Monteagudo y la forja de la cultura política limeña (1821-1822)". En: *Forjando la nación*. Ensayos sobre historia republicana. Lima: Instituto Riva-Agüero.

Oliart, Patricia. (2013). *Educación en tiempos de cambio, 1968-1975*. Lima: Derrama Magisterial.

Oliart, Patricia. (2014). Proyectos educativos y políticas. En



C. Contreras y P. Oliart (Eds.), *Modernidad y educación en el Perú* (pp.82-146). Ministerio de Cultura.

Orbegoso, A. (2021). *Vida y muerte de las Escuelas Normales en el Perú (1820-1920)*. *Revista Educación y Sociedad*, 02(03), 29-34. doi: 10.53940/reys.v2i3.65

Rojas, R. (2019). Velasco, la reforma educativa y los maestros. *Revista Argumentos*, 13 (2), 36-41.

Segovia, A. (2023). “El rezago del magisterio peruano: una permanente movilización con demandas inmutables”. En M. Arce, *Perú: cuatro décadas de contienda popular* (pp. 125-157). Quito: FLACSO, New Orleans: The Center for Inter-American Policy and Research (CIPR).

Silva, Benjamín (2015). “Sin educación no hay sociedad e infancia”: los avances de la instrucción primaria en el departamento de Tarapacá. *Sur del Perú (1850-1879)*. *4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires*, pp. 238-256.

Zapata, A. (2013). *Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956*. Derrama Magisterial.



---

GRECIA  
CALDERÓN PARIMANGO

# Los maestros y su historia: Desafíos y luchas



MUSEO VIRTUAL  
HISTORIA  
DE LA  
ESCUELA  
PERUANA



CENTRO DE  
**INVESTIGACIONES Y  
SERVICIOS EDUCATIVOS**