

MIGUEL GIUSTI
RAFAEL SÁNCHEZ-CONCHA
(EDITORES)

UNIVERSIDAD Y NACIÓN

Capítulo 8



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Universidad y nación

Miguel Giusti y Rafael Sánchez-Concha (editores)

© Miguel Giusti y Rafael Sánchez-Concha, 2013

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2013

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Diseño, diagramación, corrección de estilo
y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Primera edición: agosto de 2013

Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,
sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2013-11642

ISBN: 978-612-4146-48-0

Registro del Proyecto Editorial: 31501361300637

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

EL INDIGENISMO PERUANO Y LA EDUCACIÓN

Antonio Zapata
Pontificia Universidad Católica del Perú

JOSÉ MARÍA ARGUEDAS COMO MAESTRO

El destacado escritor José María Arguedas desarrolló paralelamente una segunda carrera como antropólogo. A lo largo de su vida profesional, ambas disciplinas se retroalimentaron y produjeron una de las mayores obras artísticas y de reflexión fundadas en el indigenismo. Pero es mucho menos conocida la tercera rama de sus afanes: la educación. En efecto, Arguedas fue maestro de escuela a lo largo de una década. En 1939 se incorporó a la enseñanza en Sicuani y fue trasladado a Lima en 1942, donde combinó labores de aula con responsabilidades administrativas en el Ministerio, habiendo permanecido como profesor efectivo hasta que fue cesado en 1949, aunque al año siguiente fue contratado como jefe de la Sección Folklore y Bellas Artes del Ministerio de Educación. En este periodo, cuando estuvo comprometido directamente con la enseñanza escolar y el Ministerio de Educación, Arguedas analizó la problemática educativa nacional y avanzó ideas sobre la educación rural que resultan de una sorprendente modernidad. En consecuencia, el propósito de este artículo es mostrar la labor de Arguedas como educador para sostener que se trata de una temprana incursión del indigenismo en el proceso de la educación nacional.

En un artículo publicado en *Canto kechwa* de 1938, Arguedas resume su autobiografía enfatizando en los numerosos viajes de su niñez, cuando acompañaba a su padre que trabajaba como abogado itinerante. El futuro escritor, su hermano y su padre recorrieron extensamente Ayacucho, Cusco y Apurímac. De esa experiencia, unos años después, recordaría las enormes diferencias sociales que dividían al Perú. Arguedas describe el abismo social que separa a los indios de los gamonales serranos. Pero tampoco encuentra unidad entre los campesinos indígenas: distingue entre los peones de hacienda, a quienes observa tristes y resignados, y de otra parte, retrata a los indios de comunidad, que en medio de su pobreza secular mantienen su independencia y una enorme alegría vital¹.

Por su lado, al ingresar a la educación secundaria, su padre lo matriculó en un colegio de Ica, donde pudo comprobar el fuerte racismo que imperaba contra lo serrano. Se sintió humillado y le pidió a su padre que lo traslade a una escuela andina y así estudió su tercer año de secundaria en Huancayo, donde se sintió más cómodo y participó en un periódico escolar. Posteriormente, terminó su secundaria, pasando solamente exámenes en el colegio de Lima de los padres mercedarios, a quienes había conocido en Abancay. De acuerdo a sus recuerdos, ese recorrido vital por sierra y costa lo convenció de que el Perú carecía de unidad y que, por el contrario, predominaba la hostilidad entre las partes constitutivas de la nacionalidad.

A continuación, estudió en San Marcos y al terminar, después de una temporada en prisión por causas políticas, fue nombrado maestro en Sicuani, en el colegio Mateo Pumacahua. Paralelamente contrajo matrimonio con Celia Bustamante, una reconocida folklorista y animadora de la peña cultural Pancho Fierro. En Sicuani Arguedas trabajó bastante.

¹ Un conjunto significativo de escritos de Arguedas sobre la educación fueron recopilados por Sybila Arredondo de Arguedas, 1986. *Nosotros los maestros*. Lima: Horizonte.

A esa época pertenece una reflexión sistemática sobre la enseñanza del español y el quechua, así como un valioso conjunto de trabajos que impulsó con sus alumnos.

En 1939 publicó un artículo sobre la angustia del mestizo, atrapado mentalmente entre dos idiomas: español y quechua. De acuerdo a su parecer, el mestizo piensa en quechua, pero desea hablar en español, porque sabe que es el idioma del futuro. En este escrito, Arguedas propone una solución para la angustia vital del mestizo que consiste en apoderarse del español y transformarlo, modificando su sintaxis e introduciendo nuevos vocablos provenientes de las lenguas indígenas, para lograr un producto nuevo, un español renovado, capaz de expresar el alma del mestizo serrano.

Ese tema fue retomado en un artículo de 1940 que se refiere al huaino como expresión musical de la tensión idiomática que vive el mestizo andino. En este segundo artículo, Arguedas relata que se halla frente a una polémica entre quienes quieren españolizar a toda la población peruana, imponiendo dicho idioma desde la escuela, y aquellos que buscan conservar el quechua en las regiones donde es habla mayoritaria. Con respecto a este dilema, el autor se pronuncia por el español, porque constata un movimiento extenso en procura de él como idioma de la modernidad. Sostiene que el indio llegará pronto a dicho idioma, por la vía del quechua.

A partir de entonces, Arguedas escribe para sustentar un nuevo método de enseñanza para los medios rurales e indígenas. Manifestó que el niño indígena debe ser alfabetizado en su propia lengua y que posteriormente debe aprender a leer también en su idioma materno. Para ello, era indispensable, en primer lugar, producir un alfabeto estandarizado y, a continuación, escribir textos en quechua, pensados en la enseñanza de las primeras letras. Solo cuando el niño campesino hubiera empezado a leer en su propio idioma concluiría una primera etapa de la escuela rural.

A partir de entonces, podía asumirse que el estudiante rural había adquirido el hábito de la lectura y, por consiguiente, que nunca más lo abandonaría. Para leer a lo largo de la vida, es indispensable comprender bien los textos y ello solo se obtiene aprendiendo a leer primero en la propia lengua materna. Posteriormente, el aprendizaje del español sería fluido, mientras que, en caso contrario, si el niño rural era alfabetizado directamente en español, no comprendería bien la lectura y pronto olvidaría sus rudimentos.

En un artículo de 1944, Arguedas sostiene que solamente los imperios opresivos enseñan sin considerar la lengua materna de los estudiantes, puesto que tratan de cambiar las costumbres de un pueblo derrotado. Pero, esa imposición no se condice con la pedagogía moderna que busca igualdad de oportunidades entre los niños de la nación.

Por tanto, Arguedas defiende el «método cultural», que se inspira en la escuela mexicana, el cual había logrado alfabetizar a los indígenas después del triunfo de la Revolución. Relata el caso de los indios tarascos que habían aprendido el español masivamente gracias a que previamente fueron alfabetizados en su propio idioma. El futuro novelista había podido conocer la experiencia en el Congreso Indigenista de Patzcuaro, al cual asistió en 1942. Así, propone empezar por las lenguas indígenas y luego derivar en el español.

Concluye esta contribución sosteniendo que se vivía una hora urgente en el camino de la incorporación del indio a la nacionalidad. Aunque le angustiaba que los peruanos no acudieran a su cita con la historia, confiaba en que la escuela podía incorporar al indio a la nacionalidad.

Así, el análisis sobre los métodos de enseñanza del español está organizado a partir de un razonamiento previo acerca del problema nacional en el Perú. Su enseñanza remite a un problema mayor, que es construir una patria en un país tan desigual y donde las partes se ignoran. En esta época de su vida, Arguedas es optimista y piensa que una correcta manera de enseñar el español, conservando la lengua quechua, puede conllevar una mayor integración. Argumenta que la escuela es la vía

para la creación de una patria peruana madura. Por ello, le asigna un papel de primer orden a la escuela rural, porque era el vehículo para construir la nación, proceso en el cual constataba el atraso del país con respecto a la región latinoamericana.

Antes de retirarse de Sicuani, Arguedas publicó una revista titulada *Pumacahua*, en la que recogió los trabajos que había realizado con sus alumnos a lo largo de un año escolar. Esta publicación evidencia el plan de trabajo de un profesor que se había tomado muy en serio su labor. Allí se pueden encontrar análisis sociológicos sobre los pueblos de procedencia de los alumnos escritos por los mismos estudiantes. A continuación, se pasa al mundo de la imaginación y creatividad de los escolares. Así, por ejemplo, encontramos una sección de ritos y costumbres religiosas, acompañando leyendas y cuentos andinos. Igualmente, la poesía y las danzas tienen un papel y son consideradas en esta revista, la cual está redactada por los mismos estudiantes de Arguedas, quien solamente escribe la presentación y las notas.

En esta publicación, Arguedas pregunta a los alumnos su opinión sobre algunos grandes autores de la literatura peruana que habían sido leídos a lo largo del año. Se constata que un poeta tan lírico y limeño como José María Eguren había producido una fuerte impresión en los escolares de Sicuani. Inclusive se publican algunos exámenes que cumplían dos funciones: servir como modelo de preguntas para otros profesores y mostrar el razonamiento preciso de los alumnos.

A partir de 1947, Arguedas trabajó como conservador general de Folklore del Ministerio de Educación, A continuación, en 1950, fue nombrado jefe de la Sección Folklore y Bellas Artes del Ministerio. Desde esa nueva posición, el escritor siguió la contribución de las artes escénicas andinas a la enseñanza escolar.

En un artículo publicado en 1953 analiza la introducción de las danzas en la escuela andina, rescatando a los inspectores escolares de Junín, Cusco y Puno, que fomentaron la enseñanza por el arte a través del cultivo de las tradiciones coreográficas como vehículo complementario

de la enseñanza formal. Ellos habrían creado un mejor clima pedagógico, estimulando el interés del alumno por el aprendizaje y la vivencia escolar.

Inclusive, resalta otra experiencia singular de vinculación de las danzas andinas con la escuela a través de los cursos de educación física. Según su parecer, la gimnasia de inspiración europea debía hacerle espacio a las danzas tradicionales, puesto que estas requerían una elevada destreza física y fortalecían la musculatura de los jóvenes.

Además, el folklore propendía a cultivar tradiciones nacionales que reforzaban la identidad y el sentido de pertenencia. Arguedas relata en forma muy positiva la exhibición de danzas típicas organizada por los colegios en el Estadio Nacional en ocasión de las Fiestas Patrias. Le parecía que entrenaba el cuerpo y desarrollaba la noción de patria que tanto le interesó como problemática matriz de la escuela peruana.

Arguedas estudió Antropología en San Marcos a partir de 1946, aunque en forma algo intermitente, en medio de muchas otras obligaciones. Por ello, terminó su carrera en la década de 1950 y el doctorado comenzando la de 1960. A continuación, fue docente universitario y novelista por el resto de su vida. No volvería a las aulas escolares, pero siguió siendo maestro, nunca dejó de serlo. Por ello, su vida se transformó en un paradigma, fundado en la actitud vital de enseñar respetando y cultivando las tradiciones indígenas constitutivas de la nación.

EL PAPEL DE LUIS E. VALCÁRCEL (1946-1947)

El 28 de julio de 1945 se instaló el gobierno de José Luis Bustamante y Rivero, iniciando importantes cambios en la orientación en el Estado peruano, modificando la línea política imperante durante la década y media anterior. Bustamante solo permaneció tres años en el poder, luego fue derrocado por el golpe de Estado de Manuel A. Odría, quien permaneció ocho años en la conducción del gobierno, regresando a los parámetros autoritarios que habían regido el decenio de 1930 y el periodo de la Segunda Guerra Mundial. Nuestro estudio se centra

en la política educativa bajo Bustamante, registrando la profunda influencia del indigenismo liderado por su máxima figura intelectual, el antropólogo Luis E. Valcárcel.

Los 30 años posteriores a la crisis de 1929 correspondieron a la etapa final del régimen oligárquico peruano que empezó a ceder parcialmente recién en la década de 1960. A lo largo de esas décadas grises y monótonas marcadas por la represión y el autoritarismo, la única ruptura ocurrió durante los años de Bustamante (1945-1948), cuyo gobierno constituye la excepción que confirma la regla del predominio oligárquico, exportador de materias primas. Durante ese breve interregno, Valcárcel fue ministro de Educación durante catorce meses y su gestión fue paradigmática de las intenciones y proyectos del indigenismo con respecto a la educación.

Al comenzar el gobierno de Bustamante, el primer gabinete fue presidido por Rafael Belaunde, hermano de Víctor Andrés y padre de Fernando Belaunde. En ese primer consejo de ministros participó el destacado historiador Jorge Basadre conduciendo la cartera de Educación. Ese primer consejo de ministros fue muy breve y duró apenas 70 días, luego de lo cual fue reemplazado por un segundo gabinete, donde participó Valcárcel reemplazando a Basadre. Antes de analizar la labor del etnólogo cusqueño, vamos a detenernos, aunque sea brevemente, en la gestión del historiador tacneño.

En un artículo publicado en 1954, Basadre realiza un balance de su primer paso por el Ministerio, habida cuenta que durante el segundo mandato de Prado (1956-1962) volvería a ocupar la cartera. Sostiene que su preocupación esencial fue profesionalizarlo. Según su parecer, este era un ente muy empírico y sometido a los vaivenes políticos. Basadre argumenta que otras áreas del Estado, como Hacienda y Fomento, a mediados de la década de 1940 ya habían iniciado el camino de la tecnificación. Sostiene que su principal esfuerzo estuvo destinado a colocar el Ministerio de Educación en ese camino. Define cuáles funciones del Ministerio deberían estar reservadas a funcionarios de carrera,

quienes ascenderían sobre la base de una estricta meritocracia. Por otro lado, igualmente precisa cuáles serían los cargos políticos, susceptibles de ser cambiados por cada ministro.

Como conclusión de esta idea, Basadre sugiere crear una escuela de alta administración estatal para formar funcionarios de primer nivel. Recordando sus propuestas, el ex ministro de Educación razona desde el Estado en su conjunto, planteando que la meta es profesionalizar la gestión pública, a través de una institución especializada de nivel posgrado. Menciona la iniciativa de las Naciones Unidas para colaborar con el desarrollo, a través de la profesionalización de los cuadros dirigentes de los Estados.

A continuación, Basadre evoca la problemática de la educación técnica, informando que fue la impronta que buscó conferirle a su labor ministerial. Parte de dos constataciones: por un lado, el desafío demográfico, analizando los problemas específicos de Latinoamérica, el continente cuya población crecía más rápidamente a mitad de siglo XX y, por consiguiente, enfrentaba mayores retos en materia educativa.

Por otro lado, verifica la acelerada urbanización e industrialización de la región y del país. De esa segunda observación, desprende la necesidad de una educación concebida para sustentar una vigorosa transformación y modernización económica y social. Se muestra partidario de la educación técnica y seguidor del planteamiento de Manuel Vicente Villarán. Como conclusión, Basadre pondera el Instituto Politécnico que habría puesto en marcha en su breve gestión.

Por su parte, hubo bastante continuidad entre Basadre y Valcárcel. En sus *Memorias*, este último recuerda el énfasis de su gestión en modernizar la administración y la gestión económica ministerial, que en ambas gestiones desarrolló los mismos planes, puestos en marcha por un equipo que continuó en funciones. En el terreno de los colaboradores, Valcárcel resalta la calidad de su equipo de trabajo, entre quienes destaca al educador Carlos Cueto Fernandini, quien fue responsable de educación secundaria; asimismo, recuerda el gran valor

del marino e historiador Fernando Romero, que precisamente estuvo encargado de la educación técnica (1978).

Asimismo, relata sus esfuerzos por ampliar el presupuesto público destinado al Ministerio de Educación. Gracias a sus contactos con la mayoría aprista del Legislativo, prácticamente lo duplicó, pues lo recibió con 80 millones anuales y lo dejó en 150, aunque fue una época inflacionaria, que debe haber consumido parte de ese aumento. Sin embargo, agradece a algunos congresistas del APRA, empezando por Manuel Seoane y Ramiro Prialé, por su comprensión del tema de la educación pública.

Así, ambos ministros de educación de Bustamante habrían estado empeñados en tecnificar el Ministerio ampliando su presupuesto. Se habría tratado de reducir la politización en la medida de lo posible, porque ambas gestiones enfrentaron una época de marcadas contradicciones, producto de la rápida y estrepitosa desintegración de la coalición que llevó a Bustamante al poder. En efecto, los conflictos entre el grupo del presidente y el Partido Aprista se habían vuelto de tal magnitud, que la estabilidad del gobierno se tornó muy precaria. Se vivía una época de enfrentamientos cotidianos entre el Ejecutivo y el Legislativo.

Con respecto a este punto, Valcárcel realiza un balance descarnado de la gran politización del Ministerio. Relata las presiones provenientes del APRA para copar los cargos de inspectores magisteriales y la escasa consideración política por la carrera pública. Recuerda ejemplos concretos de funcionarios cumplidos y correctos que eran perseguidos por razones políticas; también menciona las presiones que recibió para nombrar postulantes mediocres, igualmente por intereses partidarios o de grupo. La imagen que proyecta Valcárcel es un ministerio complicado, donde nunca había imperado la profesionalización, a pesar de las intenciones de los ministros de Bustamante.

Ese retrato de ministerio complicado y difícil de manejar se refuerza con el relato de las huelgas desarrolladas por el gremio magisterial pidiendo aumentos salariales. Valcárcel recuerda este punto precisando

que también los profesores de colegios particulares e incluso religiosos estaban movilizados por condiciones de trabajo y mejores haberes. Así, vuelve a aparecer el tiempo de Bustamante como una época especialmente borrascosa, donde las multitudes ganaron las calles en numerosas oportunidades, para protestar por su nivel de vida que se deterioraba rápidamente. Entre estas multitudes callejeras no faltaron los maestros de todo nivel y las gestiones de Basadre y Valcárcel se desarrollaron en ese clima, que aparece nítidamente en los recuerdos de ambos.

Algunos temas antiguos aún seguían presentes, como el dilema entre la educación laica o religiosa, que provenía de los días del liberalismo decimonónico. A estas alturas, Valcárcel no cuestionaba la presencia de la educación religiosa, sino solamente sus extensos poderes y alcances. El antropólogo cusqueño recuerda haber protestado ante Bustamante por el poder de una congregación extranjera de monjas, que regía una importante normal de mujeres de Lima. Según su parecer, era poco calificada, pero muy sectaria y mantenía una red de egresadas en puestos claves, bloqueando el desarrollo profesional de maestras más abiertas y laicas. Pero, como se sabe, Bustamante era muy católico y esa iniciativa ministerial cayó en saco roto.

Por su parte, la principal política puesta en marcha por Valcárcel como ministro guardó relación con la cuestión indígena y la escuela. Durante su gestión, el Perú firmó un convenio con Bolivia para desarrollar un proyecto binacional de educación rural. Este convenio recibió un financiamiento de largo plazo por parte del gobierno estadounidense, que le permitió gozar de continuidad por dos décadas, hasta su finalización comenzando la década de 1960. De este modo, la iniciativa de escuela rural que concibió Valcárcel tuvo larga continuidad y, en este sentido, fue el instrumento principal de una política de largo aliento del Estado peruano.

De acuerdo a Valcárcel, la escuela rural ideal para los Andes debía enseñar escuchando y no solamente hablando y dictando. Esa escuela sería capaz de enseñar las primeras letras en lenguas indígenas

y de enseñar español con eficiencia, para que sirva como vehículo de integración nacional. En este sentido, es la misma idea que habían adelantado varios maestros que estaban trabajando en el campo, como es el caso de José María Arguedas, quien laboraba en una escuela de Sicuani y proponía construir la nación empleando la escuela rural como mecanismo para la integración del indio en el Perú. El vehículo general sería la escuela y particularmente la enseñanza de lenguas quechua y español, asumiendo ambas culturas, la indígena y la criolla, fusionadas en una sola.

La diferencia era que ya no se trataba de una propuesta efectuada por maestros de base. Ahora era una propuesta oficial, proveniente del Ministerio de Educación. Además, transformada en convenio internacional y con apoyo económico estadounidense.

Por otro lado, el convenio con Bolivia estipulaba formar redes de colegios en medios rurales. La escuela en el campo no estaría aislada, sino que se organizaría en grupos estables y permanentes. Se trataba de un colegio matriz que dispondría de laboratorio y biblioteca, así como personal calificado capaz de cooperar con sus colegas de las escuelas más pequeñas. Estas serían unas diez o quince y orbitarían alrededor de su escuela madre para realizar una labor educativa en común.

En esas escuelas de base, los maestros enseñarían regularmente a alumnos provenientes de varios grados distintos, muchas incluso serían unidocentes. Pero no estarían abandonadas, sino que recibirían extensos programas de cooperación organizados desde la escuela madre de su grupo.

De acuerdo a Valcárcel, la escuela rural, para tener éxito en el difícil medio donde se desenvolvía, tenía que implementar sistemas de autoayuda, reforzando la cooperación entre los maestros y las entidades educativas. Esa autoayuda emanaba de la tradición rural y comunal, propia del entorno de la escuela campesina que debía poner en práctica lo mejor de esa sociedad para sí misma. Así, la educación aprendería del campesino.

Esa idea revolucionaria estaba presente en la Declaración del Convenio Binacional que se firmó en Arequipa en 1946. A la letra dice que: «Consideran que el indio no debe ser incorporado a la vida civilizada, como es principio aceptado por la generalidad de entidades que tratan este problema; sino que es la civilización occidental la que debe incorporarse a la vida del indio, respetando y enriqueciendo las grandes virtudes de este grupo humano, que ha contribuido con brillo a la cultura universal».

Con este planteamiento se realizaba un giro radical de enfoque a la educación rural. Como sostenía la Declaración, el propósito dejaba de ser llevar al indio a la civilización, como había sido el entendimiento hasta entonces. Ese punto superaba el debate que se había desarrollado entre quienes querían imponer a la fuerza la visión occidental y quienes trataban de llevar al indio, amablemente y con dulzura, hacia el español.

Pero, la Declaración de Arequipa plantea que la civilización occidental debe colaborar con el indígena, a quien se define como protagonista de un grupo humano que ha contribuido con brillo a la cultura universal, gracias al desarrollo de la cultura andina. Todos estos conceptos buscaban invertir las relaciones de poder ideológico en la escuela, abandonando el propósito de convertir al indígena en un occidental de piel cobriza. El objetivo era fortalecer la cultura andina incorporando elementos de la occidental que la hagan más fuerte y sostenida.

A continuación, ambos gobiernos iniciaron la implementación de las escuelas rurales organizadas en Núcleos Escolares Campesinos (NEC). El punto de partida fue la cuenca del lago Titicaca, en ambas orillas, abarcando los dos países. En el caso peruano, del Titicaca se extendió a la hoya del Urubamba, cubriendo entonces los departamentos de Cusco y Puno, a los cuales llegó la iniciativa durante la gestión de Valcárcel. De este modo, el proyecto de escuela rural alentado por el indigenismo no quedó en declaraciones de propósitos, sino que se materializó en 1946 y luego continuó durante la década de 1950.

En efecto, como hemos visto, el proyecto binacional con Bolivia continuó adelante destinando recursos y personal a la escuela rural y campesina. Es así que terminando el año 1950, cuando gobernaba Manuel A. Odría, ya convertido en «presidente constitucional», se aprobó el reglamento de los NEC. En esta nueva norma, se conservaron algunas ideas provenientes de la Declaración de Arequipa, sobre todo las referentes a la organización de la escuela rural, pero se cambiaron radicalmente sus fines.

Ya no se trataba de la incorporación de la civilización occidental a la cultura andina, sino que el reglamento sostiene: «crear en el aborigen la aspiración a un nivel superior de vida [...] conducirlo al pleno dominio del español como medio formativo de inteligencia y como vehículo de cultura». Como puede verse, la meta de la educación rural había sido transformada. La propuesta original de Valcárcel duró cuatro años y para 1950 se conservaba exclusivamente el impulso de trabajar con campesinos, pero ya no para rescatar su cultura y comenzar la educación partiendo de ella.

Por el contrario, como afirmaba el reglamento, el propósito de la escuela rural debía ser «desarrollar la conciencia de la unidad nacional, exaltando el fervor patriótico, haciendo del campesino un amante de la paz social». Además de expresar sus temores como mandatos imperativos, las nuevas autoridades peruanas sostenían claramente que lo indígena era inferior y que se trataba de conducir la cultura andina hacia la occidental, concebida además como elemento principal de la unidad nacional y la paz social, tomadas como objetivos de la educación rural peruana.

No obstante lo claro que parece el giro proveniente del reglamento de 1950, Valcárcel no lo percibió de esa manera en aquellos días. En efecto, en 1954 escribió un artículo sosteniendo que había continuidad y correspondencia entre la Declaración de Arequipa de 1946 y el reglamento de 1950. Esta actitud es muy reveladora de la posición del indigenismo frente a varios gobiernos peruanos de la época.

En efecto, el indigenismo fue una corriente singular, carente de proyecto político propio; sus líderes optaron por hacer avanzar la causa indígena en contextos políticos muy distintos y cambiantes. Por ello, aunque Valcárcel se sentía a gusto con Bustamante y pudo expresar con nitidez su parecer, durante el gobierno autoritario de Odría, conservó influencia para darle continuidad a los NEC, aunque estuvieran orientados en una dirección diferente. Pareciera que Valcárcel hubiera confiado en el efecto liberador de la educación indígena, a pesar de que el discurso que la fundamentaba era opuesto al suyo.

Otra iniciativa de Valcárcel fue la promulgación por el presidente Bustamante de una nueva Ley Universitaria. Esta ley, que llevó a Luis Alberto Sánchez al rectorado de San Marcos, fue la que introdujo la reforma, la autonomía, el tercio estudiantil y el cogobierno. En efecto, Valcárcel no descuidó la cuestión universitaria, sino que la integró a su obra ministerial.

En el mencionado artículo de 1954, Valcárcel pasa revista a las condiciones de la vida universitaria cuando fue ministro. Relata que estaba comenzando la masificación y radical transformación de la universidad peruana, que dejaba de ser un reducto de las élites para transformarse en el principal vehículo de ascenso social abierto a las mayorías populares. En su apreciación, la Ley Universitaria encara esta situación reforzando la investigación, buscando evitar que la masificación se traduzca en deterioro de la calidad, como efectivamente ocurrió poco después.

El mecanismo previsto por la ley habría sido la creación de institutos de investigación en las facultades para vincular la enseñanza a la investigación y lograr un claustro universitario conducido por profesores que dirigieran estudios abiertos a la participación de sus alumnos. Es así como se crea el Instituto de Etnología en la Facultad de Letras de San Marcos, institución matriz de los futuros estudios de antropología en el país. Valcárcel estaba tras el descubrimiento interior del Perú.

Poco después, el crimen Graña conmovió al Perú y fue motivo para un cambio completo de gabinete. Era enero de 1947 y el país entraba

de lleno en un torbellino que acabaría muy mal al año siguiente: una insurrección aprista fue seguida por un golpe de estado militar, autoritario de derecha, terminando con el experimento democrático de Bustamante. En este contexto, Valcárcel dejó el Ministerio y durante la década de 1950 ocupó su puesto de profesor universitario en San Marcos.

No obstante, no perdió completamente los contactos con el programa de escuela rural que había puesto en marcha en 1946. De vez en cuando era consultado y su opinión era considerada incluso por los partidarios de la obra educativa del general Odría. De este modo, el papel de Valcárcel en el decenio de 1950 se habría transformado, pero no opacado. Dejó el poder político solo para adquirir el nuevo estatus de guía ideológico, a quien las más variadas tendencias acudían para citarlo, tomar alguna de sus ideas y tratar de ponerlo de su lado. Durante la década de 1950, Valcárcel fue un imán que atrajo diverso tipo de partículas metálicas².

BIBLIOGRAFÍA

Valcárcel, Luis E. (1978). *Memorias*. Compilado por José Luis Rénique y José Deustua. Lima: IEP.

² Este artículo es una segunda versión de una sección de un estudio mayor sobre la educación en el periodo 1930-1956, que aparecerá próximamente como parte de una enciclopedia sobre el pensamiento educativo que ha de publicar la Derrama Magisterial, a la cual agradezco especialmente por haber promovido una obra de vasto alcance para la educación nacional.