

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Borrando jerarquías y disciplinando cuerpos: La introducción del uniforme escolar único y la Reforma Educativa de Velasco (1968-1973)

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
HISTORIA**

AUTORA

Ana Leonor Lamas Zoeger

ASESOR:

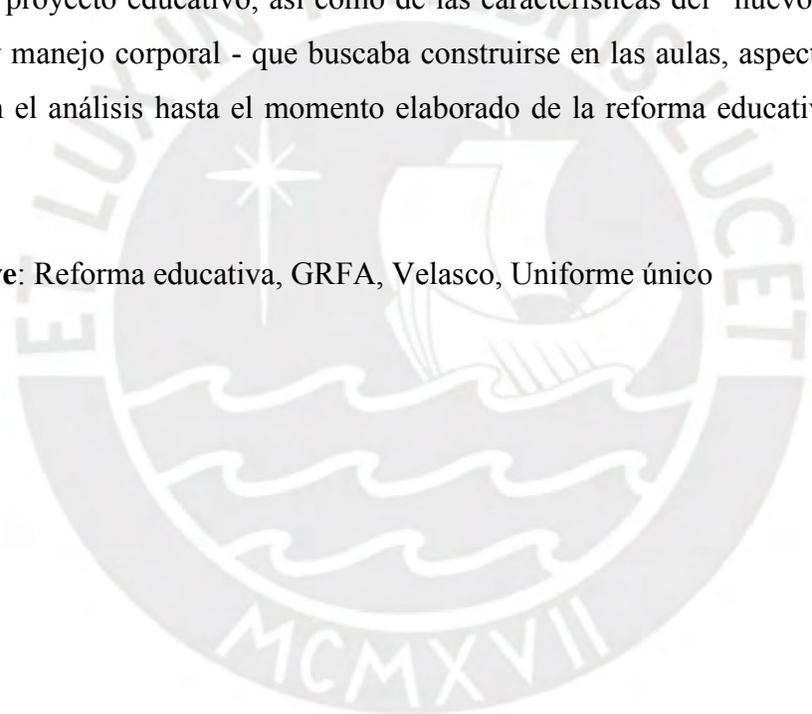
Iván Teófilo Hinojosa Cortijo

Diciembre, 2018

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo revisar la Reforma Educativa emprendida por el régimen de Velasco Alvarado en el período 1969-1973, a partir de una de sus medidas más emblemáticas: la introducción del uniforme escolar único color “rata” en colegios públicos y privados, vigente en todas las instituciones escolares hasta inicios de los años 90 y en los colegios públicos hasta el día de hoy. A través del análisis de esta política educativa, aparentemente trivial, es posible dar cuenta de la complejidad de motivaciones que estuvieron detrás de este proyecto educativo, así como de las características del “nuevo hombre” - su subjetividad y manejo corporal - que buscaba construirse en las aulas, aspecto que ha sido descuidado en el análisis hasta el momento elaborado de la reforma educativa de Velasco Alvarado

Palabras clave: Reforma educativa, GRFA, Velasco, Uniforme único



Índice de contenidos

Agradecimientos.....	4
Introducción.....	6
Capítulo I: Nación y distinción social en la escuela. Antecedentes de la uniformización escolar.....	18
1.1 Uniformes para la distinción: vestimenta escolar en la primera mitad del siglo XX (1900-1949).....	22
1.1.1 Vestimenta, higiene y militarización.....	22
1.1.2 Uniformes escolares y distinción social en la escuela	30
1.2 El uniforme comando y la regulación de la educación privada	49
1.3 Crisis educativa y reclamo por uniformización	66
Capítulo II: El Uniforme único y la reforma educativa de Velasco	85
2.1 El espíritu de la reforma educativa	89
2.2 Regulación de la educación privada	101
2.3 El uniforme único	104
Capítulo III: Resistencias y negociaciones frente al uniforme único	111
3.1 La defensa de la educación privada	113
3.2 Crítica y resistencia cotidiana al Uniforme Único	123
Conclusiones.....	134
Fuentes Primarias	147
Bibliografía.....	150

Agradecimientos

Realizar una historia social que tiene como objeto una prenda de vestir es especialmente complicado en nuestro país, por la falta de investigación en estos temas en la academia peruana, pero también por la ausencia de fuentes centralizadas y digitalizadas que faciliten la búsqueda de datos que se esconden fuera de las primeras planas de los diarios. La complejidad se multiplica cuando el trabajo es realizado con alguien con poca experiencia en investigación histórica, como fue mi caso. Esta tesis no hubiese sido posible por ello sin un número importante de personas.

En primer lugar, Iván Hinojosa, mi asesor, por su aliento y consejo en el proceso de elegir y delimitar el tema de investigación, al que llegué después de múltiples dudas y desvíos. Gracias por las tardes de sábado sacrificadas por atender mis preguntas cuando el horario de trabajo no me permitía hacerlo en otros días de la semana. Asimismo, gracias especiales a mi asesor extraoficial y amigo incondicional Juan Miguel Espinoza, por la necesaria presión y seguimiento a mi avance, cuando la tesis corría el riesgo de ser abandonada en un cajón para no ver nunca la luz.

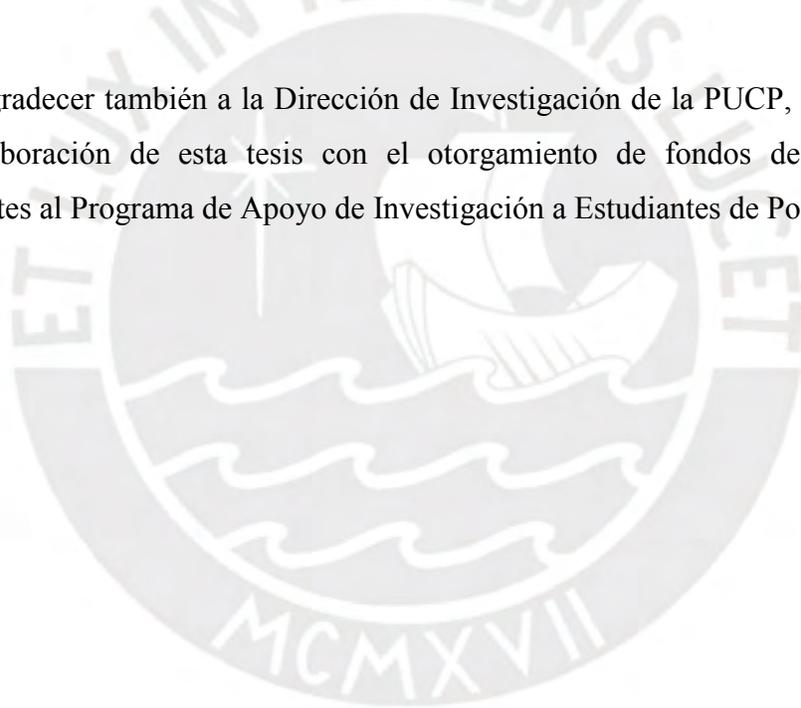
La complejidad del tema, me obligó a recurrir a una gran cantidad de archivos para acceder a información relevante. En primer lugar, quisiera agradecer al personal encargado de la Hemeroteca, la Sala Guillermo Lohmann Villena y la Sala de Manuscritos y Libros Raros de la Biblioteca Nacional del Perú, de donde salieron la mayoría de fuentes primarias utilizadas en esta tesis. Un especial agradecimiento Diego Mamani y Alfredo Escudero, egresados de la especialidad de historia de la PUCP, por apoyar en la revisión y sistematización de prensa con mucha rigurosidad y cuidado. También agradecer a Jose Luis Franco, por facilitar el acceso al Archivo del de Instituto Bartolomé de las Casas y a Rosa María de Rivas por hacer lo propio en el Archivo de la Congregación Marianista. El acceso al archivo institucional del Consorcio de Colegios Católicos de la Iglesia no hubiese sido posible sin la intervención de Juanita Scarsi.

Con valiosos testimonios y material de archivo colaboraron importantes especialistas y opinólogos que vivieron la Reforma Educativa de Velasco como agentes del régimen o como sus opositores. Entre ellos se encuentran Hugo Díaz, Andrés Cardó, el Hermano

Eduardo Palomino Thompson, Margarita Guerra y Federico Prieto Celi. Muchas gracias a ellos, porque sus aportes no se limitaron a facilitar datos, si no que sirvieron para problematizar el tipo de aproximación que planteaba realizar en esta tesis.

No quiero cerrar esta larga lista de agradecimientos sin incluir a aquellos que con su cariño y comprensión me alentaron en todo momento a continuar con esta tesis; principalmente Kornel y su linda ciudad de Budapest, que sirvió de inspiración para cerrar la redacción de esta tesis; pero también a mis padres, abuelita y hermanos. Al fin puedo darles a todos ellos una respuesta más concreta sobre el futuro de esta tesis, que tras tres años de trabajo hoy presento a sustentación. Un agradecimiento especial también a Carmela Chávez por su amistad y por ser una jefa comprensiva cuando requerí tiempo extra para cerrar con este proyecto.

Por último, agradecer también a la Dirección de Investigación de la PUCP, que facilitó en mucho la elaboración de esta tesis con el otorgamiento de fondos de investigación correspondientes al Programa de Apoyo de Investigación a Estudiantes de Posgrado (PAIP)



Introducción

La primera fase de la reforma educativa emprendida por el gobierno de Velasco Alvarado, a pesar de su corta duración y desmantelamiento posterior, es y será recordada por los especialistas educativos como “uno de los intentos de transformación educativa más originales y creativos en países en vías de desarrollo” (Rivero, 1983: 809), por su relevancia política, por las nuevas relaciones planteadas entre escuela y sociedad y por las innovaciones pedagógicas que trajo consigo. Los responsables del diseño de esta reforma fueron un grupo de intelectuales de la educación afines a las ideas del régimen los cuales comenzaron su tarea por realizar un diagnóstico de la educación peruana conocido como el “Informe General” o Libro azul, publicado y puesto al escrutinio público en junio de 1970.

En dicho documento, la educación existente hasta entonces en el Perú republicano era catalogada como una “elitista, dependiente, alienante e ineficaz” (Oliart, 2013:23). Muchas razones estaban detrás de este radical diagnóstico. Por un lado, según los comisionados, la masiva expansión de la institución educativa a lo largo y ancho del territorio nacional no se había traducido en una mejora sustantiva de las tasas de analfabetismo del país. La inadecuada selección y formación de maestros, la pobre y desaprovechada infraestructura, así como el burocratismo y rigidez de los procesos de enseñanza tenían mucho que ver en estos pobre resultados.

Sin embargo, la razón principal para este desfase se encontraba, según el informe, en la medida en que la educación reproducía y fortalecía un orden social injusto y desigual. Los contenidos del currículo eran producidos desde el punto de vista de los sectores privilegiados de la sociedad y estaban completamente divorciados de los intereses preocupaciones de las grandes mayorías nacionales, El “intelectualismo, memorismo y tendencia academizante”¹ de las dinámicas en clase hacía de los procesos de enseñanza tediosos y por completo desinteresados en el desarrollo de habilidades productivas a la nación. Por otro lado, los procesos de enseñanza estaban basados en modelos extranjeros que transferían normas de autoridad beneficiosos para las potencias hegemónicas del mundo. La educación se había convertido por ello en un “instrumento de endoculturación

¹ *Reforma de la educación peruana. Informe General.* Comisión de Reforma de la Educación, Ministerio de Educación Lima: 1970, p.19

por autonomasia², que legitimaba el privilegio de culturas sobre otras y que permitía los desajustes y desequilibrios en el ejercicio de poder; es decir, permitía la reproducción de un orden social jerárquico y excluyente. El diagnóstico hecho por el Informe General, sobre el que se sustentaba la reforma educativa, coincidía con el realizado por el gobierno militar para legitimar varias otras reformas a nivel económico, político y social: la sobrevivencia en el tiempo de una estructura social oligárquica, dependiente y sub desarrollada, cuya transformación resultaba urgente y necesaria.

En respuesta a esta situación, La Ley General de Educación 19326 promulgada después de un largo debate en marzo de 1972, se planteaba reformular desde sus bases el sentido de la educación peruana. En primer lugar, ello pasaba por estrechar la relación entre educación y trabajo, “tradicionalmente menospreciado en su forma manual por los prejuicios de una mentalidad colonial y aristocratizante”³. La Reforma Educativa, proponía por ello una nueva estructura del proceso educativo donde se cancelase la tradicional separación entre una educación común o general y una educación vocacional o técnica. Se concibió por ello la creación de la educación básica laboral (EBL), con una currícula alternativa y flexible, así como también la existencia de un primer ciclo de educación superior conformado por las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP), que capacitaba a los estudiantes en la incorporación del trabajo especializado.

Por otro lado, la Reforma educativa partía de la premisa de que la educación, cualquiera su tipo, no podía ignorar las condiciones históricas reales en las que se cumplía el proceso educativo. Por ello, contemplaba la sensibilización de los alumnos sobre las realidades de pobreza y exclusión que caracterizaban al país así como el desarrollo de una conciencia crítica que les permitiera promover el cambio social. Con ese objetivo se introdujeron nuevas materias en el currículo básico, como las ciencias histórico sociales, y se reformularon los contenidos y metodologías de las demás materias, tarea a la que se encomendó el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE). Asimismo, la reforma educativa se esforzó por hacer de la escuela una institución más abierta a las preocupaciones y demandas del entorno en la que se desarrollaba, para ello la

² Ibid, p.23

³ *Exposición de Motivos*. Ley General de Educación, Decreto Ley N°19326.

ley sancionaba en todos los niveles y ciclos de la educación la participación de los educandos, de los padres y de la comunidad en el diseño de los currículos y en las decisiones administrativas que concerniesen a la escuela, a través de los Núcleos Educativos comunales (NEC).

Pero parte del esfuerzo por desestructurar el sistema educativo existente hasta entonces, descalificado como desigual e injusto, implicaba también la abolición de las grandes distinciones que se habían formado hasta ese entonces entre la educación pública, gratuita, masiva y para ese entonces cada vez más empobrecida, y la privada, también cada vez más extendida a lo largo del territorio nacional, y que había servido de resguardo para los grupos de clases medias y altas de las zonas urbanas impacientes por mantener su estatus o lograr la movilidad social de sus hijos. La Reforma Educativa implicó por ello el aumento del control estatal sobre los establecimientos privados, poniendo restricciones sobre la enseñanza en diferentes idiomas, el lucro y sobre la nacionalidad de los docentes y directores, medidas que fueron retrocediendo en la intensidad conforme avanzaba la reforma frente a las críticas de los sectores afectados. Sin embargo, prevaleció incluso años después de desmantelada, la que es hoy una de las políticas más emblemáticas del régimen velasquista en materia educativa: la introducción del uniforme único color gris “rata”, usado obligatoriamente en el Perú en colegios de toda gestión hasta 1992 y de manera voluntaria en colegios nacionales hasta el día de hoy.

A través de la introducción del uniforme único color rata se buscaba, según los comisionados, poner fin a la discriminación en la escuela, ocasionada en parte por la oposición entre los uniformes de lujo de los colegios privados y la modestia de los uniformes comando en las escuelas públicas. Una pauta estándar, común y sobria en el vestir para uso de los niños peruanos, permitiría acabar con las formas externas de distinción y serviría como signo de la voluntad del gobierno por dar “trato igual a todos los peruanos de acuerdo con la exigencia de la dignidad personal, así como el anhelo de promover el acercamiento y la comprensión de todo los educandos”⁴. Asimismo, a pesar de no ser distribuido y financiado por el estado, el uniforme único intentaba también reducir

⁴ *Reforma de la educación peruana. Informe General*. Comisión de Reforma de la Educación, Ministerio de Educación Lima: 1970, p.200

los costos que para las familias de bajos recursos representaba enviar a sus hijos a la escuela correctamente vestidos. Era, por lo tanto una estrategia de economización encaminada junto a la declaración de gratuidad de la enseñanza secundaria, la matrícula única y las restricciones a los cobros de las APAFAS, a la democratización de la enseñanza escolar. Por último, aunque de manera mucho menos explícita, la introducción del uniforme único también respondía a una inquietud cada vez más popularizada entre los padres de familia por el control de los cuerpos de los estudiantes – especialmente las mujeres – frente a las innovaciones disidentes de la moda durante los años 60 y 70, como las minifaldas, las cabelleras largas y los bikinis. El uniforme era, pues, también una herramienta de disciplinamiento y moralización.

Esta investigación tiene como objetivo analizar esta política de uniformización de la vestimenta escolar emprendida por la Reforma Educativa del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada (GRFA), en su primera etapa (1968-1973) y la manera en la que ella fue implementada y contestada en las escuelas de la ciudad de Lima. Aproximarnos a esta, aparentemente insignificante y cosmética política de vestimenta, nos permite echar luces sobre varios aspectos vinculados a esta emblemática reforma educativa que hasta el momento están poco estudiados.

En primer lugar, nos permite analizar el contexto en el que la demanda por la igualdad por la educación y la abolición de los símbolos de vestimenta que sostenían una estructura jerárquica de clases, cobraban sentido. Para ello es necesario comprender la evolución de la cultura educativa y de las políticas de vestimenta y presentación escolares en el Perú a lo largo de la primera mitad del siglo XX, frente a la cual la Reforma Educativa de 1972 buscaba posicionarse; así como también el discurso con respecto a la educación privada en el Perú. A este objetivo se encaminará el primer capítulo de esta tesis, que describe los antecedentes de la uniformización escolar principalmente concentrados en tres períodos: la reforma educativa civilista y su interés por la higiene y el aseo corporal; el Plan educativo Odriista y el primer intento de uniformización escolar estilo cadete, y finalmente y con mayor detalle, el contexto socio educativo de inicios de los años 60, marcado por la ampliación de las clases medias, el aumento significativo de las escuelas privadas; y también del ingreso de nuevos referentes globalizados y transgresores de la moda.

En segundo lugar, el análisis de las motivaciones y de la normativa que reguló y uniformizó la presentación de los escolares durante el período estudiado, nos permite comprender la manera en la que la revolución de estructuras sociales propuesta por el régimen, y la construcción de un “nuevo hombre” en las aulas, buscaba normalizarse y coproralizarse. Como ha sido demostrado por una amplia literatura⁵, el cuerpo es la principal espacio material en el que se inscriben la cultura y el poder, permitiendo la reproducción o el quiebre del orden social imperante. La escuela, al tener desde el inicio de la modernidad el objetivo explícito de entrenar a niños y adolescentes en la participación funcional del proyecto de estado nación, es una de las principales instituciones a través de las cuales estas tecnologías de control corporal son puestas en marcha, a través de sus horarios estandarizados, el registro de estudiantes y docentes, las disposiciones de la infraestructura escolar, los ejercicios, las prácticas letradas, etc. No por nada Althusser (1988) llamó a la escuela el principal aparato ideológico del estado moderno, así como también una tecnología que modela el comportamiento de los cuerpos y mentes; es decir, que modela la relación de los sujetos consigo mismos y con el entorno.

El uniforme escolar es una de las tecnologías principales de control corporal en la escuela (Dussel, 2001) y fue también identificada por el régimen velasquista como un espacio que era necesario intervenir en el proceso de re estructurar la sociedad peruana, erradicar los “valores aristocratizantes” del sentido común popular y fundar un nuevo pacto social. Es decir, la implementación aparentemente trivial del uniforme escolar único, tenía implícitas las características deseables en el comportamiento corporal de los estudiantes. En este sentido, el diseño de los cuellos “v” en reemplazo del saco y la corbata; la manga corta en reemplazo de la manga larga con gemelos; la abolición de los estandartes y gorros militares propios de los uniformes “comando”; el cambio en los materiales utilizados para la confección del uniforme y el mismo color “rata” seleccionado, así como las disposiciones sobre la presentación de los estudiantes especialmente referidas al corte de pelo, nos dicen algo sobre el tipo de estudiante ideal que se tenía en mente y, en consecuencia, el tipo de ciudadano que se buscaba formar en la escuela: uno que respondía a las características de un entorno preferentemente urbano, despojado de símbolos aristocratizantes y, curiosamente, también los militares; dispuesto a ensuciarse la ropa con

⁵ Ver especialmente los trabajos teóricos de Pierre Bourdieu (2007) y Michel Foucault (2002)

el trabajo manual pero al mismo tiempo disciplinado y aseado en su presentación en contraposición con los mandatos de una cultura juvenil globalizada y “yankee”, identificada con el rock and roll y el hipismo. Fue un interés implícito en esta tesis, analizar la materialidad del uniforme como signo de los valores de igualdad y el modelo de ciudadanía que el régimen tenía en mente cuando hablaba de la construcción de un “nuevo hombre” a través de la educación reformada. Pero además de como signo, la vestimenta escolar y en particular el uniforme son mercancías que circulan y cuyo valor depende también de un entramado de relaciones económicas y motivaciones políticas que también fue de interés nuestro reconstruir. El segundo capítulo de esta tesis está por ello encaminado al análisis del proceso de implementación del Uniforme único en el Perú, y con ello, de los valores y premisas de la Reforma educativa.

Como ha planteado la historiadora de los uniformes escolares para el caso Argentino, Ines Dussel (2011, 2004 y 2005) entender la conformación de los cuerpos a través de las prácticas gubernamentales como la uniformización de la vestimenta, implica no únicamente visibilizar los diseños tal cual son diseñados “desde arriba” por los regímenes de poder, sino también identificar las tensiones que estos discursos sobre la vestimenta escolar tenían con tradiciones y culturas escolares previas en torno al manejo corporal, y con la variadas conceptualizaciones que sobre el cuerpo tenían diversos sectores locales y globales. Es en los encuentros y desencuentros entre esos variados discursos en los que se conforma el cuerpo y el sujeto social. Así pues, el interés de esta tesis, aunque aceptamos que no necesariamente el central, es ir más allá de la idea de educación como reproducción ideológica y como ejercicio de gobierno, para entenderlo también como un espacio de disputa, que abrió camino también para la protesta y de discusión sobre los valores que se estaban inculcando en los alumnos y el modelo de sociedad análogos que el régimen buscaba reproducir en las aulas. Vinculado a este último punto, el tercer objetivo específico de esta investigación fue identificar las resistencias que la reforma educativa y el uniforme único enfrentaron en la comunidad educativa, particularmente entre los padres, profesores y alumnos de las escuelas privadas. A ello se dedica el tercer capítulo de esta investigación.

Por su interés tanto en la historia de las mentalidades en torno a lo educativo como en la manera en la que a partir de ellos se articulan las sensibilidades y la movilización política, esta tesis se ubica en el encuentro entre la historia cultural, preocupada por la construcción y reproducción de sentidos comunes, prácticas y marcos de interpretación de la realidad (Popkewitz et.al, 2001), y la historia social, preocupada mientras tanto por los encuentros y desencuentros entre la estructura económica y política y la agencia de los individuos para posicionarse y movilizarse frente a ella. En este sentido, se encuentra también en el intermedio de lo que han sido hasta el momento las interpretaciones académicas sobre el régimen velasquista y sobre la Reforma educativa impulsada por este en particular.

La literatura encargada específicamente del tema de la Reforma Educativa es amplia y corresponde a diferentes generaciones de analistas. La primera generación de académicos que escribieron sobre el tema estaba conformada principalmente por personas que participaron del diseño e implementación de la reforma y que por lo tanto, tuvieron información de primera mano para elaborar sus recuentos, análisis y críticas. Asimismo, marcados por el marco interpretativo marxista de la época y las urgencias políticas de aquel entonces, dichos intelectuales prestaron especial atención a los movimientos sociales que emergieron en torno al problema educativo así como a los desencuentros entre la expectativas del régimen en materia de educación y política cultural (superestructura), los sentidos comunes sobre lo educativo en la sociedad, y las bases económicas que le daban sustento a la reforma (estructura).

A manera de balance identificamos dos temas analizados cuidadosamente por estos autores y que creemos necesario tomar en cuenta en cualquier análisis actual que se pretenda realizar sobre este tema. En primer lugar, que “la relación entre el proyecto educativo y su aplicación están mediadas por circunstancias históricas en las cuales actúan agentes educativos” (Tovar, 1988: 15). Queda claro en la aproximación de estos autores, que el Análisis de la Reforma Educativa no puede perder de vista el contexto en el que ella surge, marcado primero por un proceso de expansión educativa sin precedentes pero también por un Aumento significativo del presupuesto de educación y de los compromisos con los maestros que se mostraron irrealizables conforme incrementaba la crisis económica.

En general, el desarrollo de la Reforma educativa y su parcial desmantelamiento años después deben ser entendidos en el marco de crisis económicas que afectaron el régimen velasquista a los pocos años de iniciada la Reforma, dejando muchas de sus medidas sin realizar o a medio camino. Durante este período “el presupuesto de Educación más bien se redujo y la propia ley contaba entre los recursos a utilizar, el aporte de la comunidad como un eje sustancial de su política” (Tovar, 1988:19).

Otro eje importante planteado por estos autores para poder comprender el desarrollo y desenlace de la Reforma Educativa emprendida por Velasco es el espacio que ella brindó para la irrupción del accionar del movimiento social en pro de la educación en el Perú; desde los estudiantes universitarios y de secundaria, que protagonizaron los sangrientos hechos de Huanta en 1969 (Gall, 1976) ; pasando por los estudiantes universitarios que se movilizaron en favor de la autonomía universitaria (Klaiber, 1986; Drysdale, 1983 y más recientemente Garfías, 2016), hasta los maestros politizados y radicalizados, articulados en torno al SUTEP, que paralizaron las escuelas del país por meses en 1975, tema que ha captado la atención de muchos especialistas (Tovar, 1988; Gall, 1976; Oliart, 201; Aguilar, 2016; Rojas, 2016). El amplio movimiento por la educación engendrado en ese entonces estaba principalmente motivado por preocupaciones de tipo económico y político, como la defensa de la gratuidad de la enseñanza o la autonomía universitaria; pero también tuvieron en algunos casos resistencias de tipo cultural e ideológico, como se evidenció en el caso de la resistencia pasiva de los padres de familia a la participación en los NEC (Rivero, 1983) y a la educación bilingüe (Drysdale, 1983); así como también en las quejas y movilizaciones protagonizadas por los padres de familia y demás sectores de la iglesia vinculados a la educación privada, en contra de la colectivización de los recursos educativos privados, las tendencias laicas de los currículos escolares y la ideologización de izquierda de los alumnos (Klaiber, 1986; Drysdale, 1983). Este último punto siendo el menos analizado de los movimientos sociales presentes en la época. En general, estos autores enfrentan al entusiasmo inicialmente experimentado por los gestores de la reforma a las limitaciones materiales, y a las resistencias sociales que se hicieron cada vez más evidentes conforme pasaban los años y que a la larga presionaron para el desmantelamiento de muchas de estas medidas.

No obstante, y a pesar de los importantes aportes de esta primera generación de investigaciones sobre la Reforma Educativa en el Perú, ellas, en su esfuerzo por dar cuenta del proceso en sus características generales, y de los aspectos materiales y políticos que terminaron siendo más definitivos en el posterior desmantelamiento del proceso, descuidaron al detalle de las innovaciones en materia pedagógica, cultural e ideológica que trajo consigo esta iniciativa. Excepción a la regla podría ser el trabajo de Patricia Oliart⁶, quien elabora un recuento de las principales medidas de la reforma educativa, no únicamente en sus aspectos materiales y organizativos –si no con un interés especial por develar la manera en la que estos mecanismos reflejaban nuevas sensibilidades políticas de la época y nuevos imaginarios de ciudadanía. Su trabajo sirvió de punto de partida y de inspiración para esta investigación.

Más allá del trabajo de Oliart, sin embargo, las aproximaciones antropológicas, preocupadas por la reproducción cultural a la Reforma Educativa han sido escasas. Por un lado, ello tiene que ver con el hecho de que muchas de ellas – como es el caso de la nuclearización de la educación o la implementación de la educación técnica – no pudieron realizarse o tuvieron que discontinuarse tempranamente precisamente por la falta de recursos con los que contó la Reforma desde un inicio. En otros casos, su implementación no fue del todo tomada en cuenta pues no se vieron relacionadas con movilizaciones sociales que despertaron el interés de estos tempranos analistas. No obstante era a través precisamente de este tipo de medidas que se iban modelando aquello que Teresa Tovar identifica como el principal saldo de la Reforma Educativa de Velasco: el cambio de los sentidos comunes con respecto a la educación, que a partir de entonces. “deja de ser un privilegio o una concesión asistencial del sistema para neutralizar los movimientos sociales y populares, y se convierte, por el propio proceso social contradictorio del fenómeno educativo, en un derecho por el que las clases populares empiezan a luchar socialmente.” (Tovar, 1988:25). Y es que, como bien plantea Contreras, sería con esta reforma con que se quiebra con un sentido común en torno a la educación que la posicionaba como una “panacea” para la modernización racializada de la sociedad peruana para convertirse, por

⁶ Desde ya hace algunos años (1986) viene estudiando la reforma primero desde el punto de vista del magisterio, y la importancia que para ellos tuvieron las sesiones de reentrenamiento docente planificadas por el INIDE, y más recientemente (2013, 2013 a, 2017), intentando ubicar a la reforma al interior de una tradición de intensos debates intelectuales que tenían varios años llevándose a cabo entre personajes como Juan Antonio Encinas, Augusto Salazar Bondy, Emilio Barrantes y Walter Peñaloza.

lo menos idealmente, mas bien en un instrumento liberador y de aspiraciones igualitarias (Contreras,1996: 16).

En este trabajo, recojo esta aproximación social y cultural a la historia de la educación, pero tomando en cuenta también los importantes aportes de otros recuentos históricos sobre la Reforma Educativa reseñados líneas arriba. Con ello, me sumo a un importante grupo de intelectuales que han vuelto a revisar el período de Velasco desde miradas más innovadoras a puertas de cumplirse el aniversario número 50 del golpe de estado que dio inicio al GRFA.. Síntoma claro de ello ha sido el reciente libro editado por Carlos Aguirre y Paulo Drinot “The peculiar Revolution” publicado en mayo del 2017o la celebración del coloquio internacional “Nuevas miradas sobre el régimen militar de Velasco Alvarado”, organizado por el IFEA celebrado en junio del 2016. En ambos espacios, se innova en la interpretación mantenida sobre el régimen hasta el día de hoy. Por un lado, las ponencias y los artículos del libro retoma la discusión previa elaborada en relación a los actores políticos en las reformas militares, particularmente el magisterio, las confederaciones agrarias; y los militares, aunque a partir de la manera en la que variables culturales e identitarias, y la manera en la que ellas eran modeladas por los discursos de la época, fueron determinantes en el proceso de articulación política. Otra sección de la publicación está dedicada revertir la tendencia centralizadora de lo estudios hasta ahora realizados sobre este período, observando los desarrollos que dichas medidas tuvieron en otras regiones del país. Por último – y quizás de mayor interés para objetivos de este trabajo – están los trabajos concentrados en entender la manera en la que se redefinió la política cultural del régimen, así como la memoria histórica, donde los recursos simbólicos, performativos e ideológicos toman especial importancia más allá de las variables económicas y materiales⁷.

⁷En esta línea, Carlos Aguirre realiza un análisis de las festividades por sesquicentenario organizadas por el régimen militar y la manera en la que en ellas se estaba disputando, entre los sectores militares, la academia conservadora y los historiadores de inclinación más progresista una nueva narrativa sobre el origen de la república peruana y la “segunda independencia”. Asimismo, destaca el artículo de Adrián Lerner sobre los funerales del general Velasco Alvarado en el que se pusieron en escena lo que eran considerados las bases simbólicas de su régimen; así como el texto de Charles Walker, en el que se discute la importancia de la manipulación de la figura de Tupac Amaru en la legitimación y articulación política del proyecto político del GRFA. En todas estas aproximaciones, la cultura se presenta como un campo intervenido por el régimen como estrategia clave para cumplir su objetivo revolucionario. En este estudio, parto de comprender la educación también como, eminentemente, una política cultural.

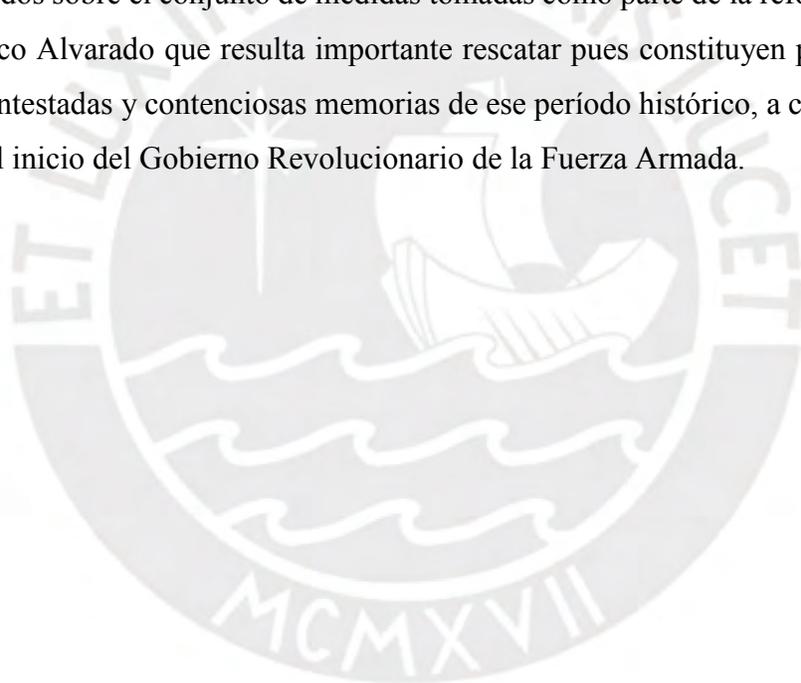
Así pues, si algo tienen en común estos trabajos y otros que han venido desarrollándose en los últimos años, es el interés por ir más allá de los lugares comunes sobre la figura de Velasco y del sistema que ayudó a poner este en pie para dar cuenta de ellos como resultado de procesos históricos complejos, herederos de debates y aportes intelectuales globales y locales previos, conformado en permanente tensión entre diversas fuerzas políticas y sociales y, principalmente, como agente importantes en la conformación de una cultura política y de un proyecto de país, que interactuó de maneras complejas y contradictorias con las expectativas de una sociedad en proceso de cambio. Esperamos con esta tesis apuntar a la misma dirección.

La naturaleza del tema de esta investigación hizo que la revisión de datos tuviera que ser bastante versátil y variada. Para reconstruir los antecedentes de la política de uniformización escolar en el Perú fue necesaria la revisión de normativa educativa, principalmente de los reglamentos de instrucción o educación promulgados entre 1908 y 1975 así como las resoluciones ministeriales y decretos supremos que regulaban el uso de uniformes escolares a lo largo de este período. Fue posible acceder a la mayoría de ellos a través de los anuarios legislativos existentes en la Biblioteca Nacional o a través de internet, así como con la ayuda del personal de la oficina de Atención al ciudadano y acceso a la información pública de ministerio de Educación. Esta revisión fue complementada con la recuperación y consulta de anuarios, historias institucionales y publicaciones periódicas de algunas de las escuelas privadas y públicas más emblemáticas de la ciudad de Lima como el Colegio Guadalupe, el Colegio Santa María, Inmaculada, Recoleta, y San Silvestre.

Más allá del lado reglamentario, mi interés por los debates, las prácticas de uso y la resistencia cotidiana al uniforme escolar único me llevó a revisar también la cobertura que sobre este tema tuvo la prensa de distintas inclinaciones políticas en el período 1968-1975; particularmente en los diarios la Prensa, Comercio y Caretas, los cuales, a pesar de las restricciones estatales a la libertad de prensa, cubrieron los eventos vinculados a este suceso, con relativa imparcialidad e interés, por lo menos hasta el año 1974, en los que se concreta la expropiación de dichos medios. El diario Expreso también fue de consulta obligada, pues a pesar de haber sido el primero en ser expropiado, se encargó

fundamentalmente de la cobertura de temas educativos durante todo el período, defendiendo siempre la posición del régimen en estas materias.

Con todo, la fuente más valiosa de información para esta investigación y de la que se alimenta el que para mí es el aporte más importante de esta tesis son los testimonios de hoy adultos de entre 40 y 60 años, ex estudiantes de escuelas privadas de Lima, que vivieron la transición del uso de uniformes particulares al uso de los uniformes plomos de polystell. A ellos se les consultó sobre las impresiones y valoraciones de los uniformes utilizados a lo largo de su vida escolar y la de su círculo de amistades; así como de las micro transgresiones o adaptaciones que sufrieron dichas prendas de vestir en el período estudiado. No obstante, resultó interesante presenciar cómo mis preguntas sobre el uso del uniforme único, disparaban una serie de recuerdos sobre el conjunto de medidas tomadas como parte de la reforma educativa de Juan Velasco Alvarado que resulta importante rescatar pues constituyen parte de lo que hoy son las contestadas y contenciosas memorias de ese período histórico, a casi 50 años del aniversario del inicio del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada.



Capítulo I

Nación y distinción social en la escuela: Antecedentes de la uniformización escolar en el Perú

Pero una mañana se acercó Cano y declaró alegremente que era hincha del Sport Boys, un equipo del Callao. Trató de organizar su grupo y nadie lo siguió. Por ahí alguien explicó que los del Boys eran chaveteros del puerto, y todos voltearon a mirar a Cano y se dieron cuenta que tenía la corbata muy vieja y de que era medio distinto o algo. (...). Entonces los hinchas del Alianza y de la U, también los del Muni, empezaron a notar que además de la corbata vieja, medio arrugada y desteñida, el uniforme de Cano brillaba y el pantalón corto le quedaba mas debajo de la rodilla, demasiado largo; y era medio encorvado, ojeroso y también flaco y muy pálido y se rascaba siempre la cabeza como si tuviera pulgas; alguien dijo que venía a pie al colegio y que lo había visto cruzar un pampón, total que lo descubrieron distinto esa mañana.

“Un mundo para Julius”, Alfredo Bryce Echenique

Independientemente de las formas, colores o tamaños que adopte, la vestimenta es parte del día a día de los seres humanos de todas las naciones y culturas. Cada vez, con el fin de cubrir nuestra vergonzosa y privada desnudez, nos paramos frente al armario para elegir el atuendo de la jornada. La selección, sin duda, tomará en cuenta aspectos estrictamente funcionales y biológicos, como el clima del día, la sensación térmica o las dimensiones del cuerpo; sin embargo, el peso de estos factores convivirá con otras consideraciones de carácter circunstancial y social, como la naturaleza del evento social al que estaremos atendiendo, la moda, y, un especial cuidado sobre la porción de piel que estará expuesta a las miradas de los demás. El resultado al tomar todos estos factores en consideración suele desafiar la comodidad y la practicidad de los usuarios, como se ve materializado en prendas como los zapatos de tacón, las fajas, los cuellos altos y tiesos utilizados a lo largo del siglo XVII, las pelucas, y un largo etcétera de prendas contemporáneas.

Y es que la vestimenta, a pesar de su aparente carácter utilitario, no responde en sus formas y diseños a razones exclusivamente pragmáticas o puramente estéticas si no a reglas profundamente arraigadas en el tejido social, como lo son, la costumbre, la moda, el gusto, la propiedad y la “decencia”; pero también a las preferencias personales y a las

inclinaciones individuales por obedecer o trasgredir las normas socialmente establecidas. Se trata, por lo tanto, de un signo social, fuertemente normado, que así como las palabras o las imágenes, permiten comunicar a nuestros congéneres nuestra posición en la estructura social; es decir, nos permite performar nuestro lugar en el mundo. Sus tejidos, texturas y materiales son testimonio del sentido de estética de un grupo humano en un momento particular de la historia, así como también de los roles profesionales, de clase, casta y género válidos en ese período de tiempo; y los ideales sexuados del manejo corporal a los que se tienen que adecuar las personas en su participación de la vida pública.

Pero la vestimenta, además de signo, es un mecanismo de control y ejercicio del poder. Como bien ha sido identificado por Michel Foucault (2002) y también por Pierre Bourdieu (2007), para lograr su reproducción, los sistemas de valores y categorías sociales que garantizan la vida social deben inscribirse en los cuerpos de los individuos, a través de una serie de hábitos y rituales que permiten el disciplinamiento de los cuerpos y la incorporación inconsciente de las reglas del colectivo. La vestimenta, por su cotidianeidad y generalización en el género humano, es uno de estos mecanismos ritualizados de disciplinamiento y por lo tanto está rodeada de una serie de reglas y restricciones, la mayoría de las veces tácitas, sobre cómo, cuándo y por qué una prenda puede o no ser utilizada. En la medida en que los seres humanos respetan estas reglas y se visten de acuerdo a ellas, incorporan (o transgreden) los valores vinculados con sus roles de género, su edad, o su posición en la estructura política y de clases.

En su manera más explícita y detallada, la reglamentación de la vestimenta se convierte en la adopción de uniformes. La investigadora de la vestimenta y la moda Carrie Hertz (2007), define al uniforme como un artefacto de control del vestir y la apariencia que establece un parámetro muy angosto sobre la ropa y el estilo que debe ser utilizado. Es útil distinguir a los uniformes de otros códigos de vestimenta menos estrictos. Mientras los códigos de vestimenta existen en la mayoría de grupos sociales, son más flexibles y establecen únicamente las formas de presentación que *no* están permitidas, el uniforme es utilizado por lo general por instituciones fuertemente reglamentadas restringiendo exactamente el estilo, material y presentación de las prendas, y el resto del cuerpo.

Los uniformes, en este sentido, por su fuerte capacidad reglamentaria, cumplen una importante función social. Por un lado permiten identificar a sus usuarios con la institución al que estos símbolos están asociados y permite igualar a sus miembros bajo una misma consigna. Por otro lado, los uniformes constituyen “tecnologías del cuerpo” por excelencia, en cuanto a través de sus detalladas especificaciones sobre estilo y material, permiten el entrenamiento del manejo corporal de los individuos, conformando identidades, exaltando valores y anticipando sus actitudes (Craik, 2005; Hertz, 2007; Dussel, 2004). A través de ellos se interiorizan los hábitos sociales que permiten la reproducción de los roles y del estatus quo; pero es también sobre ellos que se llevan a cabo las transgresiones cotidianas al establishment que estos vestuarios representan. Por esta naturaleza, los uniformes constituyen, excelentes fuentes de pesquisa histórica al contener en sus encajes, cortes, calidad del material, un testimonio importantísimo sobre los ideales de belleza, la distinción, social y también, desde luego, sobre las subversiones a los valores detrás del vestir.

Los orígenes de los uniformes tal como los conocemos el día de hoy se encuentran en Europa, y corresponden a la llegada de la edad moderna. La revolución mercantil que inició por esos años aumentó y diversificó los objetos suntuarios que estaban disponibles para las familias europeas de distinto sector social y económico, poniendo en riesgo el monopolio simbólico que habían mantenido las élites de las ciudades. Ante esta situación, las leyes suntuarias y los uniformes emergen como estrategias para diferenciar a las personas por su rol y estatus, siendo estos últimos apropiados especialmente por los cuerpos militares y religiosos. Con el paso de los años, y con el fortalecimiento de los estados nacionales, estos símbolos también comienzan a ser incorporados en otras instituciones como las universidades, los sindicatos y las cada vez masificadas escuelas (Craik, 2005).

El siglo XVI presencia la aparición de los primeros uniformes escolares en Londres, Inglaterra (McVeigh & J., 2005). Fue ahí donde, como parte de un intento de las escuelas parroquiales, que asistían a los niños huérfanos, se implementó la obligación a los estudiantes de utilizar capas azules subvencionadas por la parroquia para brindarles cobijo gratuito y para mostrar su estatus liminal al interior de la sociedad. Con el paso de los años y la expansión de un sistema educativo nacional a nivel elemental, el uso de uniformes se

fue generalizando en las escuelas estatales de élite. Este, sin embargo, se alejaría del modelo de vestimenta eclesial y académica que gobernó los primeros modelos vestimenta escolar para mas bien adoptar los desginios de las emergentes “modas” burguesas del vestir, distintas de sus análogos del siglo XVII por su sobriedad y aparente austeridad . El traje oscuro de pantalón, chaqueta, camisa y corbata, con diseños especiales de acuerdo a la edad de los educandos, se convertiría de este modo en un símbolo de las escuelas estatales de élite.

En principio, la introducción de uniformes en estas instituciones tuvo un objetivo disciplinario. Un pauta sobria en el vestir permitiría formar estudiantes más obedientes, respetuosos y menos susceptibles a la desviación. Sin embargo, a pesar de los aparentes valores modernos y burgueses que inspiraron las modas adoptadas, los uniformes escolares permitirían también la distinción social del estudiantado, al permitirles performar a través del color, el diseño y el materia de sus uniformes, su estatus económico o social en la Inglaterra victoriana (Craik, 2005). Los colores de la corbata, claramente distinguibles enre una institución y otra, permitirían establecer fácilmente el origen de los estudiantes de escuelas públicas, privadas o escuelas gramáticas (Konig, 2005).

La expansión y uso de estos uniformes escolares en el resto del mundo no ha respondido a las mismas necesidades de económicas y de distinción que las que motivaron la expansión en Inglaterra y en otros. En Francia, por ejemplo, el modelo de uniforme eclesiástico, en forma de bata, se impondría sobre los modelos militarizados y serían utilizados no con ánimos de distinción social como en Inglaterra, sino como más bien como símbolo de los valores de igualdad, justicia y libertad sobre los que se fundaba el sistema republicano. Al utilizar todos los estudiantes la misma consigna de vestimenta, se borrarían jerarquías y consolidaría el sentimiento patrio colectivo. Dichas motivaciones fueron similares a las de países del espectro socialista como la Unión soviética o China donde el uniforme fue un recurso simbólico para proyectar los valores de igualdad y equidad sobre los que se sostenían estos sistemas políticos.

Sea como fuere, si en algo coinciden los casos de introducción de uniformes en las escuelas en el hemisferio norte, es que aparecen en un momento de modernización de los sistemas educativos y culturas institucionales que los sostienen. Para el caso de los países post coloniales, ellos también son incorporados en el contexto de expansión y

centralización estatal de la educación y modernización nacional como parte de los esfuerzos por disciplinar y civilizar los futuros ciudadanos.

El estudio de Inés Dussel (2004 y 2005) sobre el uniforme escolar en Argentina es un caso ejemplar en este sentido. De acuerdo al análisis emprendido por esta autora, las emblemáticas batas blancas de los escolares argentinos comenzaron a ser utilizadas a inicios del siglo XX por las primeras escuelas públicas como intento de borrar las diferencias en el vestir entre los estudiantes adinerados y los provenientes de familias pobres, así como para controlar la apariencia de los pupilos de acuerdo a los valores de higiene y sobriedad. En las batas blancas, de este modo, se condensaban los intentos fortalecer las bases de una nación homogénea, por encima de las fuertes jerarquías existentes durante el período colonial y disciplinada de acuerdo a los ideales modernos de progreso.

En Brasil hubo también esfuerzos desde la segunda mitad del siglo XIX por controlar la vestimenta y la presentación personal de los estudiantes según los mismos valores patrióticos e higiénicos. Sin embargo, como bien resaltan Riveiro y Gaspar da Silva (2012), estas medidas de uniformización se implementaron en un escenario educativo demasiado desigual y fueron incapaces de desaparecer con su uso la reproducción de los marcadores sociales. Aunque a grandes rasgos los reglamentos buscaban ser cumplidos, el uso de calzado, la gomina para pelo o la tela de los vestuarios variaba de acuerdo al sector social al que perteneciese la escuela, haciéndose común la recepción de estudiantes descalzos o con ropas sucias en las aún escasas escuelas rurales de la época. En este sentido, como también advierte Dussel (2005) los uniformes escolares resultaron ser una propuesta que aunque basada en principios de igualdad y modernidad, también provocaba exclusiones, jerarquías y desigualdades: de género, sociales, raciales y culturales.

1.1 Uniformes para la distinción: vestimenta escolar en la primera mitad del siglo XX (1900-1949)

1.1.1 Vestimenta, higiene y militarización

Los primeros intentos de uniformización de la vestimenta escolar en el Perú corresponden también a inicios del siglo XX. Más particularmente, a la reforma civilista, la cual

posicionó a la educación como parte central del proceso de modernización nacional y puso también al cuerpo como escenario de las políticas de higiene y civilización.

El partido civilista que llevó adelante esta reforma educativa nacional, heredaba un sistema educativo desarticulado y descentralizado. En los primeros años posteriores a la independencia, si bien habían existido intentos por formar un sistema de escuelas primarias medianamente centralizado que formara a estudiantes en los ideales liberales de la nación moderna, lo que habían prevalecido eran las escuelas privadas o municipales, que establecían los contenidos más de acuerdo a las exigencias de los padres de familia que a una consigna centralizada, de valores patrióticos y modernos. Las clases y metodologías utilizadas en las aulas, por lo tanto, mantenían varias continuidades coloniales; es decir, se restringían al aprendizaje de habilidades prácticas como la lectura, la escritura y la aritmética; era academizante y preparaba a los estudiantes varones para la universidad y a las mujeres para el hogar, y basaba sus estrategias en la violencia física, la memorización, el clientelismo y el respeto por las jerarquías sociales. Aunque el crecimiento económico y el ensanchamiento de las burguesías en las ciudades durante el boom del comercio guanero permitieron la incorporación en la escuela de valores más liberales y patrióticos⁸, no fue sino hasta la destrucción generada por la guerra del pacífico, que se hizo evidente la necesidad de centralizar la educación para ponerla al servicio de los ideales patrióticos de modernización nacional (Espinoza A. G., 2013).

Ello pasaba necesariamente por un rediseño de las actitudes y sentidos comunes de los pobladores, principalmente del elemento considerado en ese entonces más deprimido, degenerado, y resistente al cambio: el indígena. “La escuela se constituía en el más eficaz medio de redención de la población aborígen, degradada física y moralmente por los siglos de la colonia y los abusos de los terratenientes y curas republicanos” (Contreras, 1995:19).

⁸ El período del guano y la modernización de la segunda mitad del siglo XIX trajo consigo cambios en la educación. Se promueve el patriotismo, la obediencia de la ley, la armonía social. Cursos como ley constitucional, historia peruana y geografía. Sin embargo, tuvieron poca llegada. Las escuelas comienzan más bien a incorporar cursos relacionados con el tipo de vida burguesa; como de buenas costumbres y urbanidad. “Parents in search of cultural capital associated with modernity and status wanted their children to learn to learn and speak properly in Spanish, and in the specific case of girls, to learn artistic crafts associated with an upper class lifestyle. No obstante, los cursos propiamente republicanos no se insertan en la currícula. La historia y geografía que se presentaba en los libros de textos de historia marginaba la imagen de indios y afroperuanos y representaba a estos últimos como poblaciones inferiores y llenas de vicios. Continuaron, aunque en menor medida los castigos físicos; y si existían quejas tenían que ver con el honor de la familia y no con la protección de los niños como futuros ciudadanos. Ver (Espinoza A. G., 2013)

El poder civilizatorio otorgado a la educación y su importancia retórica en la narrativa de modernidad que desde aquí se articulaba se vio plasmada en la Ley N°162 de “Reforma de la instrucción elemental”, promulgada el 5 de diciembre de 1905. Entre las innovaciones más importantes traídas por este nuevo marco legal estaba por un lado, la declaración de la obligatoriedad y gratuidad del acceso al servicio educativo en el primer nivel, que comprendía la instrucción de los varones de los seis a los catorce años y de las mujeres de los 6 a los 12⁹. Por otro lado, el manejo y financiamiento de estas instituciones pasaba, después de un largo debate, de las manos de las municipalidades locales, a las del gobierno ejecutivo, a través de la Dirección de Instrucción primaria del ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia. Era esta unidad la encargada de hacer llegar “por lo menos una escuela elemental mixta en las aldeas, haciendas y minas y, en general, en todo centro de población que tenga más de 200 habitantes”¹⁰, así como asegurar su infraestructura y equipamiento¹¹. De este modo, durante este período, el ramo “vio aumentar su partida de presupuesto nacional de 1.2 millones de soles en 1900 a 8.6 millones en 1919”, mientras que el número de escuelas de instrucción primaria se duplicó pasando de ser 1425 en 1905 a ser 3107 en 1920 (Contreras, 1996:20)

La construcción de ciudadanos con sentido nacional y la regeneración de los indígenas, sin embargo, no solo pasaban por el acceso a la escuela sino también por la reformulación de los contenidos que en ella eran aprendidos y las metodologías utilizados para alcanzarlos. A partir de la Ley educativa de 1905 se incorporan nuevas materias en la currícula escolar, como los de urbanidad, historia y geografía del Perú, de naturaleza más republicana que sus análogos del siglo XIX por permitir el fortalecimiento de los valores cívicos y la adopción de una moral moderna. Además, aunque la memorización y el castigo físico seguirían practicándose comúnmente en los salones de clase hasta bien entrado el siglo (Stein, 1983), se experimentó en este período una renovación importante en términos

⁹ Artículo 1 Ley N°162 “Ley de la Reforma elemental”

¹⁰ Artículo 4 Ley N°162 “Ley de la Reforma elemental”

¹¹ Así pues, de esta época datan los primeros intentos del Estado para hacer llegar, gratuitamente - seguramente aún de manera incompleta, insuficiente y desorganizada- infraestructura y materiales de estudio a los alumnos de todo el territorio nacional, hasta entonces gestionados enteramente por las familias de los estudiantes o, en el mejor de los casos, las municipalidades locales (Contreras, 1995) . La gestión del Ministro Jorge Polar mostró un interés especial por la formación y profesionalización docente, decretando a la carrera magisterial como carrera pública y creando la Escuela Normal de Varones de Lima, así como otras escuelas normales para preceptores primarios en Arequipa, Puno, Cusco y Trujillo (Cardó Franco, 2005: 40).

metodológicos en respuesta a la influencia cada vez más notoria del trabajo de educadores europeos y norteamericanos, como Dalton, Montessori y Pestalozzi así como las corrientes del psicoanálisis y el higienismo¹². Es así como el reglamento de instrucción primaria publicado en 1908¹³ estableció como objetivo principal de la educación proporcionar a los estudiantes conocimientos prácticos, útiles para la modernización nacional, mediante la aplicación de métodos intuitivos, basados en las reglas del método científico y de ningún modo en el ejercicio de la memoria, que quedaba expresamente prohibida en dicho reglamento. En términos de disciplina, el nuevo reglamento establecía también la prohibición del castigo físico, tan común a lo largo del siglo XIX, beneficiando más bien un sistema de premios y sanciones que permitían, junto con los cursos de moralidad y urbanidad, el entrenamiento de los estudiantes en el comportamiento deseable y decente de todo buen ciudadano (Espinoza A. G., 2013).

La reforma civilista también trajo consigo una preocupación sin precedentes sobre el entrenamiento corporal de los estudiantes, el cual estaba fuertemente influenciado por el higienismo, uno de los principales corpus discursivos sobre el que se sostenía esta vocación civilizadora del Estado. Según esta corriente, el progreso y la modernización del cuerpo social estaba directamente relacionado con la salud de la población y en consecuencia, con las condiciones de salubridad de los ambientes y prácticas desarrolladas por los seres humanos. En este sentido, una población viril, industriosa y capaz de generar progreso económico y productivo, debía entrenarse desde la escuela en espacios abiertos, libres de contaminación, con una alimentación controlada y saludable, así como un cuidado cercano de su salud e higiene personal; aspectos fundamentales desde una mirada positivista que veía precisamente en los hábitos, presentación y posturas corporales, la evidencia de la degeneración de la raza indígena, su incapacidad para el trabajo industrioso, y sus limitadas capacidades intelectuales (Drinot, 2016: 57). Muchas de estas consideraciones se vieron plasmadas en las conclusiones del Congreso Higiénico Escolar, llevado a cabo en el año

¹² Los artículos y opiniones emitidas por los docentes de Lima y Provincias hacían continua referencia a dichos autores y tendencias para criticar el estatus de la educación peruana en las primeras décadas del siglo XX. Instituto de Preceptores de Huancayo (1920) "Excursiones escolares y el modo de obtener el mayor provecho de ellas", "Disertación sobre la importancia de la educación higiénica". En ambos documentos se critica las metodologías autoritarias y memorísticas utilizadas en el aula y se hace un llamado por desterrar de las escuelas la "disciplina de cuartel".

¹³ Ministerio de Justicia e instrucción pública. Reglamento General de Instrucción primaria (1908). BNP, Sección Manuscritos y libro raros.

1900¹⁴, el cual recomendaba parámetros encaminados al mantenimiento del higiene en la alimentación, los horarios, y la disciplina en el aula.

El notorio interés por hacer de la educación un espacio de disciplinamiento de las prácticas corporales en sentido higiénico y nacional, también se tradujo en un control sobre la presentación corporal de los estudiantes. Lo dicho se hacía evidente en las reglas que gobernaban el manejo corporal en los manuales de urbanidad y buenas costumbres, populares entre las clases altas y medias latinoamericanas en este período. El manual de urbanidad de Carreño, elaborado a mediados del siglo XIX y utilizado ampliamente en las escuelas en Perú hasta entrado el siglo XX (Lander,2002), establecía como una de las reglas básicas del comportamiento decente el aseo. “Nada hay, por otra parte, que comunique mayor grado de belleza y elegancia a cuanto nos concierne, que el aseo y la limpieza. Los hábitos del aseo revelan además hábitos de orden, de exactitud y de método en; los demás actos de la vida¹⁵”

Según el artículo II de dicho manual¹⁶, la higiene en la presentación de la vestimenta, era el principio básico de la presentación de los individuos en sociedad, más incluso que la moda, la novedad, o el lujo, vistos con sospecha por la sensibilidad moderna y burguesa que comienza a consolidarse entre las clases medias por esos años (Espinoza, 2017). Aunque el manual no daba detalles sobre el tipo de vestimenta que debía ser utilizada, sí sancionaba la importancia que esto vestidos no se encontraran ajados ni rotos: “el vestido roto no es admisible ni aun en medio de las personas con quienes vivimos”¹⁷. El calzado, mientras tanto, debía estar “siempre limpio y con lustre pues contribuye no poco al lucimiento de la persona”¹⁸, mientras que el cabello debía estar cuidadosamente aseado “cuidando de que no aparezca caspa sobre nuestros hombros”¹⁹. Estas detalladas pautas para la presentación de la vestimenta decente se unían a otros requisitos de las buenas costumbres para el manejo higiénico, y recatado del comportamiento. El reglamento escolar del año 1908, por su parte, establecía que los alumnos debían “presentarse a la escuela y

¹⁴ *Conclusiones del primer Congreso Higiénico Escolar de 1900*. Documento fue recuperado, transcrito y analizado en la tesis de Ximena Málaga Sabogal (2015)

¹⁵ Carreño, Manuel Antonio. *Urbanidad. Convenio de Manual Urbanidad y de buenas maneras*. [1853] Narino.info. Acceso: 15 de julio del 2018. P. 19

¹⁶ *Ibid*, p. 21

¹⁷ *Ibid*, p. 22

¹⁸ *Ibid*, p.22

¹⁹ *Ibid*, p.22

fuera de ella con el más perfecto estado de aseo posible, observando en todas partes la mayor compostura en su porte y en su trato con las otras personas”²⁰

Otra columna que junto al discurso higienista vertebraba la educación corporal de los estudiantes era el nacionalismo. El nacionalismo de la postguerra estaba basado en la necesidad de conocer y controlar el territorio y su pasado, de identificarse con la comunidad nacional, la disposición a defenderlo en el futuro y el deseo de venganza en contra de Chile, aspecto que se veían claramente reflejado en los libros de texto, así como en la introducción de ejercicios militares en las currículas escolares de instrucción media.²¹ Ante las cuantiosas pérdidas experimentadas durante la guerra del Pacífico y la evidencia que ella había dejado sobre el pobre entrenamiento de los ejércitos peruanos, las levas y el entrenamiento temprano de los estudiantes fueron tomando importancia como requerimientos para asegurar el ingreso de cadetes entrenados en las tropas y altos mandos de las fuerzas armadas (2001). Era común en algunas escuelas urbanas, por ello, la existencia de prácticas de tiro, de ejercicios físicos guiados por algún general del ejército en retiro, prácticas de marcha, así como también sesiones de doctrina en la que los alumnos eran formados explícitamente sobre los símbolos patrios y la importancia del valor y del sacrificio en el ejercicio de ciudadanía. Así pues, aunque la instrucción militar solo se reglamentaría e institucionalizaría años después, esta institución fue determinante en la primera mitad del siglo XX para consolidar y encarnar en los estudiantes una identidad patria sólida.

El control higiénico y militarizado del cuerpo de los estudiantes - que quizás se llegó a materializar en Lima mucho más que en las aún precarias e insuficientes escuelas de provincia- se vio reflejado también en un control sobre la presentación de la vestimenta de los salones de clase que, sin embargo, no se llegó a convertir en una política de uniformización como la existente en Argentina o Brasil en este mismo período. Los reglamentos escolares obligaban a los estudiantes a asistir a la escuela con una terna formal de ropa, de acuerdo a los diseños de la moda burguesa europea de inicios del siglo XX, pero existía espacio para la elección de las dimensiones y materiales de confección,

²⁰ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Reglamento General de Instrucción Primaria (1908). BNP, Sección Manuscritos y libro raros.

²¹ Dicha medida formaba parte del proceso de modernización del ejército que también fue tomado como prioridad por la administración civilista. Ver Daniel Masterson, 2001

permitiendo que en ocasiones las escuelas, principalmente aquellas más prestigiosas, pudieran elegir el color de las corbatas, sombreros o chompas a ser utilizadas, comenzando con ello a diferenciar la apariencia de los estudiantes entre distintas instituciones.



Imagen 1: Estudiantes del colegio inmaculada, circa 1920.
Nótese la diferencia de cuellos y estilo de traje
Fuente: <http://antiguocolegioinmaculada.blogspot.pe/2013/06/>

Aunque los reglamentos escolares sí contemplaban el uso de uniformes en ocasión de ceremonias oficiales cuya celebración estaba rodeada de simbolismo militar, se trataba solo de vestimenta festiva que, aunque definitivamente ponía en escena la importancia del ritual marcial como forma de educar el nacionalismo, no formaba parte de las rutinas escolarizadas diarias y, por lo tanto, no tenían la fuerza que los uniformes clásicos en la definición de hábitos corporales.



Imagen 2: Estudiantes del colegio inmaculada en formación con uniformes militares de gala (1914).
Fuente: “Los uniformes a través de los tiempos” Revista Hogar y Cristo de la Asociación de Padres de familia del Colegio Inmaculada, Año 4 N°16 (1978)



Imagen 2: Estudiantes del colegio inmaculada en formación con uniformes militares de gala y bicicletas (1929).
Fuente: “Los uniformes a través de los tiempos” Revista Hogar y Cristo de la Asociación de Padres de familia del Colegio Inmaculada, Año 4 N°16 (1978)

Esta libertad simbólica, sumada a las extremas distinciones económicas existentes entre las familias de los estudiantes de escuelas privadas y públicas, urbanas y rurales, agravadas conforme se extendía la cobertura educativa, permitieron - incluso más claramente que en Argentina o en Brasil-, que estas primeras versiones de uniformes, permitiesen hacer visibles y performar las fuertes jerarquías sociales sobre las que se construía la nación y el sistema educativo, y que las grandes reformas modernizantes y civilizadoras del civilismo ni siquiera intentaron eliminar. Lo dicho se agudiza aún más conforme se masifica la educación básica y se expanden en la ciudad de Lima las escuelas privadas, administradas por órdenes religiosas extranjeras, para las cuales el uniforme se convierte en uno de los principales elementos distintivos. En este escenario, “la decencia”, más que la higiene, la modernización, o la ética militarizada, se convierte en el principal valor sobre el cual definir el desarrollo de uniformes escolares.

1.1.2 Uniformes escolares y distinción social en la escuela

A inicios del siglo XX, la organización de la sociedad limeña mantenía aún varias herencias coloniales y se caracterizaba por una fuerte estructura jerárquica. Los grupos sociales se distribuían principalmente entre las élites oligárquicas – blancas y que a pesar de ser bastante heterogéneas, permeables y extraer su riqueza de distintos rubros, mantenía su posición en el tope de la jerarquía²² – y el resto del pueblo, principalmente de origen mestizo, indígena o afrodescendiente y dedicado a labores manuales. Dichas distinciones no solo eran descritas en el discurso público como inevitables si no también defendidas como moralmente válidas, El manual de Carreño utilizado en la mayoría de escuelas limeñas como guía para la urbanidad, señalaba al respeto de las jerarquías como uno de los valores base para el comportamiento decente (Stein, 1983).

No obstante, la llegada de la república y de ideas más liberales de definición ciudadana, junto con los procesos de modernización y liberalización económica durante la reconstrucción tras la guerra del pacífico, impidió, que dichos estamentos sociales se reprodujesen en base a los viejos argumentos raciales que habían permitido su relativa estabilidad durante la colonia. En cambio, se consolida por estas épocas el concepto de “decencia” y como un mecanismo multisemántico y también ambiguo a partir del cual se

²² Juan Miguel Espinoza, 2013: 30

buscó distinguir a las élites del pueblo, esta vez no teniendo como base principal criterio la casta u origen racial (por más ambigua que la definición de estos términos también hubiera sido en la colonia), sino también atributos adquiridos económicos, sociales y culturales, como la capacidad adquisitiva, el logro educativo, la vestimenta, el lugar de residencia, el estilo de vestimenta, etc (Parker D. , 1990).

La mayor ambigüedad y apertura del concepto de decencia, permitió, por un lado, la construcción de una narrativa de modernización nacional que se desvinculara de la tradición colonial española pero que también se apropiara de las teorías raciales positivistas europeas. La decencia y la retórica del mestizaje abrían la posibilidad para la redención del indígena a través de la educación y permitían el mejor posicionamiento del país frente a los ojos europeos. Asimismo, permitió clases medias de la capital conformadas por los empleados de las casas comerciales, que no pertenecían a las élites ni a la clase trabajadora, reclamar pertenencia a la gente decente, neutralizando de este modo el carácter disruptor que su existencia inicial pudiese haber tenido. Esto, sin embargo, implicaba la inversión monetaria en acceder a productos y estilo de vida relacionados con las élites “decentes” a costas incluso de la cobertura de sus necesidades básicas. Tal como explicaba Basadre²³, las clases medias de trabajadores de cuello blanco, vivían la tragedia de intentar aproximarse lo más posible a las élites mientras intentaban a toda costa distanciarse de trabajadores o artesanos. Así pues, aunque la decencia permitió redefinir los términos de la distinción social en Lima, lo hizo siguiendo líneas que en buena medida emulaban a la estructura colonial.

David Parker (1990) señala y explica algunos de los atributos que definían la pertenencia a la “gente decente” limeña. Por un lado el color de la piel, siendo la blancura (entendida como un atributo más cultural que biológico), una característica central de la respectabilidad. El apellido, por su parte, era también un capital importantísimo en una sociedad que juzgaba aún a la gente más por sus relaciones que méritos individuales. La moralidad pública vinculada al respeto de los rituales católicos, era también un valor crucial en la separación de la gente decente del resto del pueblo. El trabajo manual no era dignificante, razón por la cual la gente decente se distinguía también por su dedicación a

²³ Basadre, Jorge. “La aristocracia y las clases medias civiles en el Perú Republicano” Mercurio Peruano 44 (1963): 461-471. Citado por Parker (1990)

actividades comerciales, como empleados de cuello blanco o como miembros de la aún frágil burocracia estatal.

Sin embargo, uno de los atributos con más peso en la definición de la gente decente capitalina, era el acceso a educación. Hacia la segunda década del siglo XX, las políticas civilistas de expansión de la institución educativa habían permitido la relativa masificación de la instrucción elemental en la ciudad. En el año 1916, el número de escuelas elementales en Lima ascendía a 207 y el total de población que a ella asistía era de 2340 alumnos de todas las edades. Las escuelas fiscales constituían la minoría de establecimientos – 54 en comparación a las 153 escuelas particulares o “libres” que existían en la capital – pero estas acogían a cerca del 60% de estudiantes de la ciudad²⁴. El hecho de que se tratase de establecimientos enteramente financiados por el estado, hizo que estas instituciones creciesen en la capital como opción educativa para las familias de medianos recursos, así como también de los sectores más empobrecidos de la ciudad. Esto tuvo que ver en la reducción del analfabetismo masculino, pero también en la devaluación que el título de instrucción básica tenía como garante del acceso a las esferas altas de la sociedad (Parker, 1990).

En contraste, la educación de segundo grado y la educación superior se convirtieron por esos años en atributos necesarios para asegurar la pertenencia a la gente decente capitalina. Al no encontrarse dentro de la cobertura del estado, las familias debían pagar cantidades considerables de dinero para permitir que sus hijos asistiesen a las escuelas de segunda enseñanza comercial, la mayoría de las cuales formaban parte de algunos de los colegios emblemáticos de la ciudad – como el colegio Guadalupe – o a algunos de los 25 colegios privados de la capital, entre los que se encontraban el exclusivo colegio la Recoleta para varones; el sagrado corazón Sophianum para mujeres, el colegio San José de Varones, el Colegio Belén, o la Inmaculada.

Como bien indica David Parker (1990), incluso las familias de los empleados de clase media, con recursos escasos, hacían lo imposible por asegurar cubrir la matrícula de sus hijos en alguna de estos colegios prestigioso. La razón detrás de la predilección estaba, por un lado, el tratarse de colegios fundados y gestados por órdenes religiosas, con el aval y

²⁴ “La educación primaria en la provincia de Lima” Informe del D. Juan Bautista de Lavalle. Inspector de Educación. Consejo provincial de Lima (1916)

apoyo del Estado; y segregados por sexo, lo cual brindaba a las familias “decentes” garantía con respecto a el tipo de disciplina y moralidad católica ahí impartida. Por otro lado, como bien identificó Lavalle en su inspección escolar de 1916, se trataba de las escuelas mejor equipadas e higiénicas de la ciudad, distintas por un lado de las precarias escuelas fiscales en las que el Estado no cumplió plenamente sus tareas provisorias, y también de las decenas de “escuelitas” regentadas por maestras auxiliares y ubicadas en sus casas o departamentos, donde las clases medias más empobrecidas enviaban a sus hijos (y en especial a sus hijas) a recibir la enseñanza elemental de primer grado²⁵. No obstante, la razón principal para la selección de estas 25 escuelas prestigiosas era la calidad de vínculos sociales que los alumnos adquirirían en las aulas, y que definirían en último término sus oportunidades laborales y también su legitimidad como miembros de la “gente decente”.

Así pues, aunque las escuelas públicas emblemáticas siguieron acogiendo sobre todo a las élites regionales que accedían a educación secundaria, la escuela privada comenzó a distinguirse por estos años por su composición social. La graduación de una de estas instituciones se convierte en un símbolo de distinción, gracias por un lado al relativo desinterés por el régimen civilista por abolir las distinciones estructurales heredadas desde la colonia y también a la gradual masificación de la instrucción básica en el país.

Uno de los símbolos que aseguraba esta distinción eran los uniformes. En principio, como se revisó en el apartado anterior, los uniformes de unas y otras escuelas de prestigio se distinguían principalmente por el color del traje a ser utilizado. No existía por ello una clara distinción entre escuelas públicas y privadas, debido en parte a que la pertenencia a uno u otro tipo de institución no estaba tan estrechamente relacionado a un origen social como más tarde lo haría en el imaginario republicano. Sin embargo, conforme avanza el siglo XX, el uniforme escolar aparecería como el símbolo que permitiría hacer visible y performar públicamente la pertenencia del estudiante a alguna de estas instituciones, lo cual estuvo facilitado por la laxitud de las normas que reglamentaban la vestimenta diaria escolar en la época. Estas, respondían más a los diseños de la moda y a los parámetros de la vestimenta decente e higiénica, que a normas centralizadas en esta materia.

Las modas de inicios del siglo XX en Lima estaban dominadas por las tendencias Europeas. Para el caso de los hombres, el traje de tres piezas: saco, corbata y chaleco se

²⁵ Ibid

había vuelto la norma, siempre en colores oscuros o enteramente blancos y distinguiendo claramente la vestimenta de niño de la de hombre adulto: mientras los niños utilizaban pantalones cortos, el salto a la adolescencia – o a la secundaria – se veía simbolizado por el alargamiento de las mangas del pantalón. Como ha sido rescatado por varios especialistas, la vestimenta burguesa y moderna del traje de tres piezas, a pesar de su sobriedad y aparente uniformidad²⁶, permitía performar también distinciones sociales, visibles a partir de diferencias sutiles de calidad y confección, así como la limpieza e intensidad de uso (Perrot, 1994). La introducción de la corbata como parte de la vestimenta formal en Inglaterra victoriana, permitirá además la distinción del rango social y privilegio de las personas en función del color, patrón y calidad de esta prenda de adorno (Konig, 2005).

En las fotos revisadas para colegios de élite como el Inmaculada o el Recoleta o incluso en el Guadalupe, se verifica estas tendencias también se mantuvieron en la definición de los códigos de vestimenta escolar. Así pues, los alumnos más pequeños asistían a la escuela en los primeros años del siglo XX con camisas de seda de tipo marinero con un pequeño bolero, acompañado de pantalones cortos y medias largas y zapatos de cuero. Para los estudiantes de primaria un poco más crecidos, se hicieron populares los uniformes tipo Eton, llamados así por haber sido creados en la prestigiosa escuela inglesa de Eton, que consistían de cuellos duros de bordes redondeados utilizados por encima del saco negro, acompañados de corbatas, sombreros de paja, pantalones cortos y medias blancas hasta la rodilla. Para la práctica de deportes – también reglamentada por la reforma educativa civilista – se hicieron comunes el uso de lo que en Inglaterra se vinieron a llamar “Knicker Bockers”, o pantalones cortos de baseball, acompañados de “jerseys” o chompas deportivas.

²⁶ La masificación de los conjuntos de terno entre los hombres en el mundo coincide con la industrialización y el fortalecimiento de las burguesías en el viejo continente. La sobriedad y practicidad del traje, en su diseño y colores, buscaba contrastar con las modas recargadas de las altas élites y servir como símbolo de un espíritu moderno, más igualitario, profesional, meritocrático así como también totalmente varonil (En el espíritu modernista que gobernaba el gusto, el exceso de adorno fue visto con sospecha por femenino y derrochador). En Europa, esta simplicidad permitirá la emergencia de diversidad de confecciones y calidades de tela, así como de tiendas por departamento con ropa lista para usarse (es decir, no hecha a la medida, por costureros especializados) a las que acudirán las crecientes clases medias. Sin embargo, a pesar de su aparente homogeneidad,

En la secundaria, la vestimenta se aproximó más al tipo de vestir adulto. Así, según el reglamento de instrucción secundaria de 1922, los alumnos internos en las escuelas fiscales y privadas debían traer consigo, para el uso diario: “Un terno de uniforme; un terno negro para la calle; un terno para el trabajo diario, dos pantalones de dril blanco, un sombrero, una boina del color que escoja el colegio, un par de calzado negro para la calle, seis camisas de día, seis camisas de noche, seis pares de calcetines, doce pañuelos, una chompa de lana según el color del uniforme que adopte el colegio, seis camisetas, seis calzoncillos, cuatro corbatas (una blanca y otra negra) y un par de guantes de hilo blancos”²⁷.



Imagen 3: Alumnas de escuela elemental de Chimbote (1930).

Fuente: “Historia de Chimbote” Sitio Web: <http://www.am-sur.com/am-sur/peru/Chimbote/hist/11-educacion.html>

²⁷ Dirección General de Instrucción Pública. “Reglamento de Enseñanza Secundaria” (1922) BNP. Sección Manuscritos y libros raros.

Las mujeres, mientras tanto, debían por su condición subalterna y su poder como madres, cuidar aún más que su presentación reflejara los valores de modestia y decencia que correspondía a las madres modernas (Manarelli, 1999), por lo cual su vestimenta consistía de vestidos encajados, por lo general de colores claros, acompañados de mandiles, medias largas hasta la rodilla, zapatos de cuero y lazos para el cabello. En algunos casos, estos venían acompañados de delantales o pañoletas que enfatizaban el vínculo de la mujer con el hogar y el cuidado, ambas esferas en las que se concentraba su instrucción a través de cursos como los de economía doméstica e higiene. En algunas instituciones privadas como el Lima High School (hoy María Alvarado) este interés por el disciplinamiento higiénico del cuerpo femenino llevó a un desarrollo temprano de uniformes escolares para las damas, que incluían varios de los elementos antes mencionados.



Imagen 4: Alumnas uniformadas del colegio Lima High School, posteriormente conocido como Maria Alvarado (1920).

Fuente: Sitio web del Colegio Lima High School

http://www.lhs.edu.pe/web1/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=206

A pesar de no estar explícitamente reglamentadas, la adopción de estas reglas del vestir decente e higiénico en la escuela, generó dolores de cabeza especialmente para los estudiantes de las escuelas fiscales, para quienes el acceso a calzado y vestido formal

resultaban un gasto imposible de costear. De acuerdo a un informe sobre las escuelas limeñas realizado por el inspector de educación Juan Bautista de Lavalle en el año 1916, la falta de vestimenta presentable para muchos de los alumnos pobres era la razón principal para la alta deserción escolar en las zonas empobrecidas. “La mayoría de niños que asisten a las escuelas fiscales son hijos de familias tan pobres que, con frecuencia, carecen de recursos para vestirlos y sobre todo para calzarlos, teniendo que dejar de concurrir a la escuela”²⁸. Es por esto que, junto con la apertura de refractarios y la mejora de las metodologías docentes, la provisión estatal de uniformes y vestimenta era visto por el citado inspector, como uno de los factores que permitirían aumentar la asistencia de los niños en la ciudad de Lima y acelerar el proceso modernizador y civilizatorio al que la educación había sido encomendado. “Si los fondos de instrucción permitiesen proveer de calzado a los alumnos pobres, se distinguieran por su puntual asistencia, esta mejoraría de manera notable y sería mucho más fructífera la labor de los maestros”²⁹.

Para la gente decente que enviaba a sus hijos a las escuelas privadas mientras tanto, el esfuerzo no estaba encaminado solo al vestir a los estudiantes, si no al asegurarse que sus prendas fueran confeccionadas con los mejores materiales y acabados. Y es que la vestimenta, junto a los hábitos corporales, los patrones de vivienda, las poses o la manera de hablar, era otro de los atributos donde se jugaba la pertenencia a la “gente decente” capitalina. De acuerdo a lo recabado por Parker (1990), “Muchos jóvenes, se gastaban sus salarios enteros en vestimenta” (p.76), preocupándose porque ellas estuviesen confeccionadas de telas importadas, como el cashemere inglés, a pesar de ser el Perú un productor y exportador de algodón y lana. Existían en la ciudad sastres italianos reputados y obtener prendas confeccionadas por ellos era también un signo de posición social. Las mujeres, sentían predilección por los vestidos de gasa y sedas, confeccionados de acuerdo a gustos internacionales, y obtenidos en algunas de las tiendas de departamento francesas de la ciudad, como Bon Marché, Printemps y Galeries Lafayette, las cuales contaban con agentes en Lima para las órdenes de correo

La libertad simbólica permitida por los reglamentos de vestimenta escolar en la elección del estilo y color de las chompas de los uniformes, permitieron también el inicio

²⁸ “La educación primaria en la provincia de Lima” Informe del D. Juan Bautista de Lavalle. Inspector de Educación. Consejo provincial de Lima (1916)

²⁹ Ibid.

de un proceso de distinción entre instituciones que se acrecentaba conforme aumentaba el tamaño de las clases medias y también se diversificaba la oferta de educación privada o libre en la capital.



Imagen 5: Estudiantes 3er año del colegio Inmaculada (circa 1915).
Fuente: “Colegio de los Sagrados Corazones, Recoleta : 1893-1943” Lima: Tipología Peruana (1944).

Al finalizar el período civilista, con la caída de Leguía, se da por terminada la república aristocrática y comienza un período de transición caracterizado por el crecimiento de las clases medias y los partidos políticos populistas que intentarán restringir a las élites a través de las fuerzas militares (Contreras y Cueto, 2013). Entre las décadas de 1930 y 1940, la población de Lima se verá casi duplicada, alcanzando hacia fines de esta última década casi 1 millón de habitantes. Esto se traduce en un crecimiento inmobiliario que se extiende fuera de el cercado de Lima, en suburbios, como Jesus María, Magdalena del Mar, Lince y Surco, al que comenzarán a mudarse las clases medias de la ciudad. Este crecimiento se traduce también en una dinamización de la economía, que comienza a absorber una mayor proporción de empleados de cuello blanco dentro de su fuerza de

trabajo, esta vez provenientes de sectores sociales más heterogéneos. La expansión de los medios de comunicación, permitirá también la emergencia de una cultura popular más sólida, que quebrará las barreras artificiales establecidas entre la música de pueblo y la música decente. El crecimiento de los servicios de banca y la extensión de créditos y préstamos individuales, por su parte, permitirán masificar el acceso a la compra de propiedades o de bienes suntuarios anteriormente solo accesibles a las minorías más ricas de la ciudad. Así pues, con la aparente democratización del consumo y los hábitos de vida, los atributos vinculados al vivir decente estarán al alcance de una mayor proporción de personas, lo cual oligará a redefinir los términos sobre los que se delimita el universo de la “gente decente” capitalina (Parker, 1990).

En términos educativos, hacia los años 40 son observables en Lima los resultados de dos décadas de impulso de la educación elemental. El número de escuelas este tipo aumenta considerablemente así como el número de alumnos que a ellas asisten. Llegado a 1940, cerca del 70% de niños limeños en edad escolar contaban con instrucción elemental³⁰. La educación secundaria, aunque aún reservada a una minoría (solo el 9% de los estudiantes peruanos habían completado el 1950 este nivel educativo), había tenido también una expansión importante, sobre todo en la ciudad de Lima. Hacia fines de la década de 1940, el número de planteles de enseñanza secundaria es en la ciudad era 99 de los cuales 76 eran particulares. Juntos, albergaban de alrededor de 25 mil estudiantes³¹.

Esta explosión en el acceso a educación secundaria, estuvo motivada por distintas razones. El crecimiento demográfico de la ciudad y el aumento de la tasa de escolaridad a nivel elemental vendrá de la mano con un reclamo popular por acceso a educación secundaria fiscal que encontrará oídos en los gobiernos civiles de Manuel Pardo y Luis Bustamante y Rivero, quien declararía como obligatoria y gratuita los primeros tres años de educación secundaria (Contreras, 1996). Por su parte, tres procesos históricos y sociales estarán involucrados en la expansión de los planteles educativos privados en este mismo período. La educación religiosa, por un lado, encontrará aires de renovación tras la promulgación de la encíclica *Divini Illus Magistri*, del papa Pío XI, de 1929 (Cardó Franco,

³⁰ Esto contrastaba con las cifras alcanzadas en otros departamentos del Perú, en los cuales los esfuerzos civilistas por extender el acceso a educación no habían permitido también un aumento de la asistencia

³¹ Ministerio de Instrucción Pública. “Estadística Escolar del Perú. Año 1934” (1934) BNP. Sección Manuscritos y libros raros

2005). “La encíclica vino a poner en claro la doctrina de la prioridad familiar y de la iglesia y a encauzar los derechos y obligaciones del Estado, coordinándolos con los de la familia y de la Iglesia”(p.50). Esta explícito incentivo eclesial, sumado al contexto de la Segunda Guerra Mundial, impulsa a decenas de congregaciones religiosas de Alemania, España y también Inglaterra, a dejar Europa y comenzar un éxodo a Perú con el fin de crear instituciones educativas.

En 1936, por un pedido de las autoridades religiosa, llegan al Perú las madres ursulinas del convento de Frtizlar, quienes fundan el colegio Santa Ursula. Por esos años también, las Dominicanas de Santa María Magdalena fundan el Colegio Beata Imelda, en Chosica. Más recientemente, los hermanos norteamericanos de la congregación marianista abren también el Colegio Santa María Marianistas (1939) y las hermanas teresianas provenientes de España fundan el colegio Isabel Flores de Oliva en 1932. No obstante, el interés por la fundación de escuelas se extenderá esta vez no únicamente a la capital y a las familais de clase media y alta, si no también a las privincias del Perú ya los barrios más periféricos de la ciudad de las Lima, alrededor de cuyas parroquias congregaciones religiosas también extenderán su misión educadora. Ello se verá facilitado por las buenas relaciones entre el estado y la iglesia que se verán plasmadas en la Ley Orgánica de Educación 9359 promulgada por Manuel Prado en 1941, que permite al estado encomendar la administración de planteles estatales a congregaciones religiosas así como el financiamiento cruzado de escuelas parroquiales en todo el país.

La educación privada Laica también tendrá una expansión importante en este período, gracias también al incremento y organización de las colonias de inmigrantes europeos, chinos y japoneses en Lima, en el contexto de la Segunda guerra mundial. A este período corresponde pues la creación del Colegio peruano suizo Pestalozzi (1943); el colegio peruano inglés San Silvestre (1932), y el Matkham College (1946), Colegio peruano judío León Pinelo (1945); Colegio Franklin D. Roosevelt (1946) Colegio peruano norteamericano Abraham Lincoln (1950). Estos se unen a otras instituciones extranjeras de educación ya existentes en la capital, pero que por estos años se institucionalizan y comienzan a dictar cursos en el nivel secundario, como el Colegio Peuano Italiano (1872), el Colegio Peruano Alemán, Colegio América del Callao o Anglo American School (1891) o el Colegio María Alvarado (ex Lima Highschool o Colegio Norteamericano) (1906).

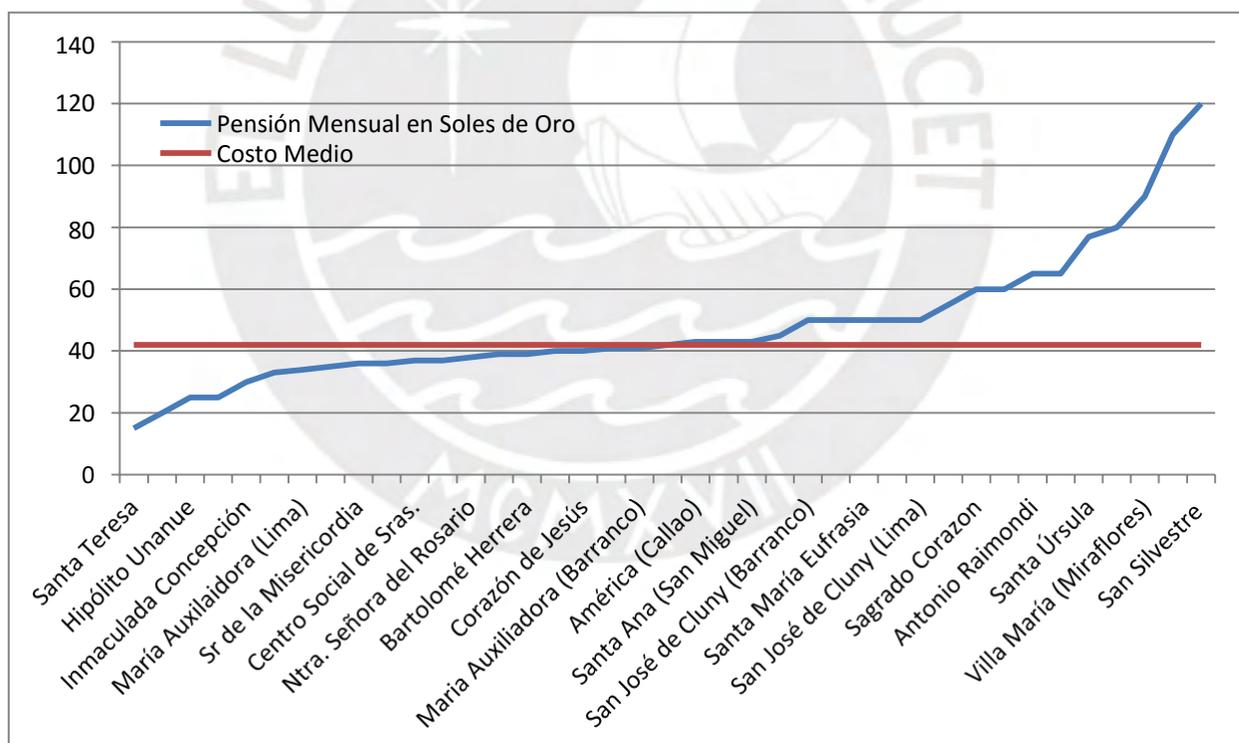
Brindan educación comercial y bilingüe que comienza a ser altamente valorado por las clases medias como un atributo necesario para la obtención de puestos de trabajo (Cardó Franco, 2005).

Frente a la democratización de la educación secundaria en el país y la proliferación de escuelas privadas de distinta categoría, el acceso a algunas de estas escuelas prestigiosas de la ciudad de Lima se vuelve ya no solo en un atributo más para la definición de la gente decente si no también en un requisito inquebrantable. Para las clases medias, enviar a sus hijos a una escuela pública deja de ser si quiera una opción (Parker, 1990). Además, ante la multiplicación de opciones, esta escuela privada debe ser cuidadosamente seleccionado. Como bien indica Parker al respecto, al finalizar la década de los 30, “las personas se volvieron más conscientes de la jerarquía de las escuelas limeñas”. Esta ya no estaría solamente definida en términos de moral y religiosidad, pues la Iglesia había heterogeneizado su oferta educativa, si no también por la enseñanza de idiomas, la socialización en la cultura extranjera y principalmente, por el monto a de las boletas mensuales, que en una ciudad más moderna, se convierte en el atributo principal que distingue a los unos de los otros y que permitía seguir reproduciendo también distinciones raciales y de clase. Algunas de estas instituciones eran incluso acusadas de solo aceptar la matrícula de niños blancos, descendientes legítimos de las familias aristocráticas de Lima (Parker, 1990:76)

Con la intención de seguir manteniendo su frágil estatus, las clases medias también se esforzarán por pagar para sus hijos la matrícula en los mejores privados de Lima. Si bien la oferta de opciones se había diversificado para ellos, las diferencias entre un colegio parroquial del callao y uno bilingüe de Miraflores eran socialmente notorias, por lo que los padres de familia aún debían diseñar estrategias para conseguir la mejor opción posible en el mercado de acuerdo a sus posibilidades. Debido a ello, aunque más democrática y accesible, la educación seleccionada por la “gente decente” era también más cara que nunca antes. Resultaba común por esos años que una familia de clase media gastar a más de la mitad de sus ingresos en costear la educación de sus hijos. Según un cálculo realizado por Felipe Mac gregor con el fin de argumentar la mayor eficiencia de gasto de las escuelas privadas frente a las públicas:

“Si se admite que el sueldo medio del empleado es de S/. 800 y se acepta el cálculo establecido de que la alimentación es un 50% de los haberes, la habitación es un 25% de los haberes y el vestido es un 10% de los haberes, queda al empleado medio a lo sumo un 12% disponible que puede ser empleado en la educación de sus hijos. El 12% del salario medio es 98 soles al mes. Por consiguiente, ese padre de familia debe buscar un colegio de pensión igual o inferior a 40 soles. Si se calcula en 3 el número de hijos por familia, resulta que prácticamente ese empleado no puede educar a sus hijos en colegios particulares. Síguese entonces que solamente los que tienen un ingreso mensual de 1600 soles o más tienen oportunidad de educar a sus hijos en Colegios Particulares”³²

Así pues, el incremento de la oferta de educación secundaria tuvo un doble efecto, al lograr por un lado la aparente democratización del acceso a opciones privadas y públicas pero, en la medida en que los patrones de jerarquización no fueron abolidos, permitiendo también una mayor y más clara segregación institucional de las escuelas, donde aquellas con pensiones más caras, bilingües y por lo general vinculadas a las asociaciones culturales extranjeras, se convierten en el exclusivo resguardo de las élites³³.

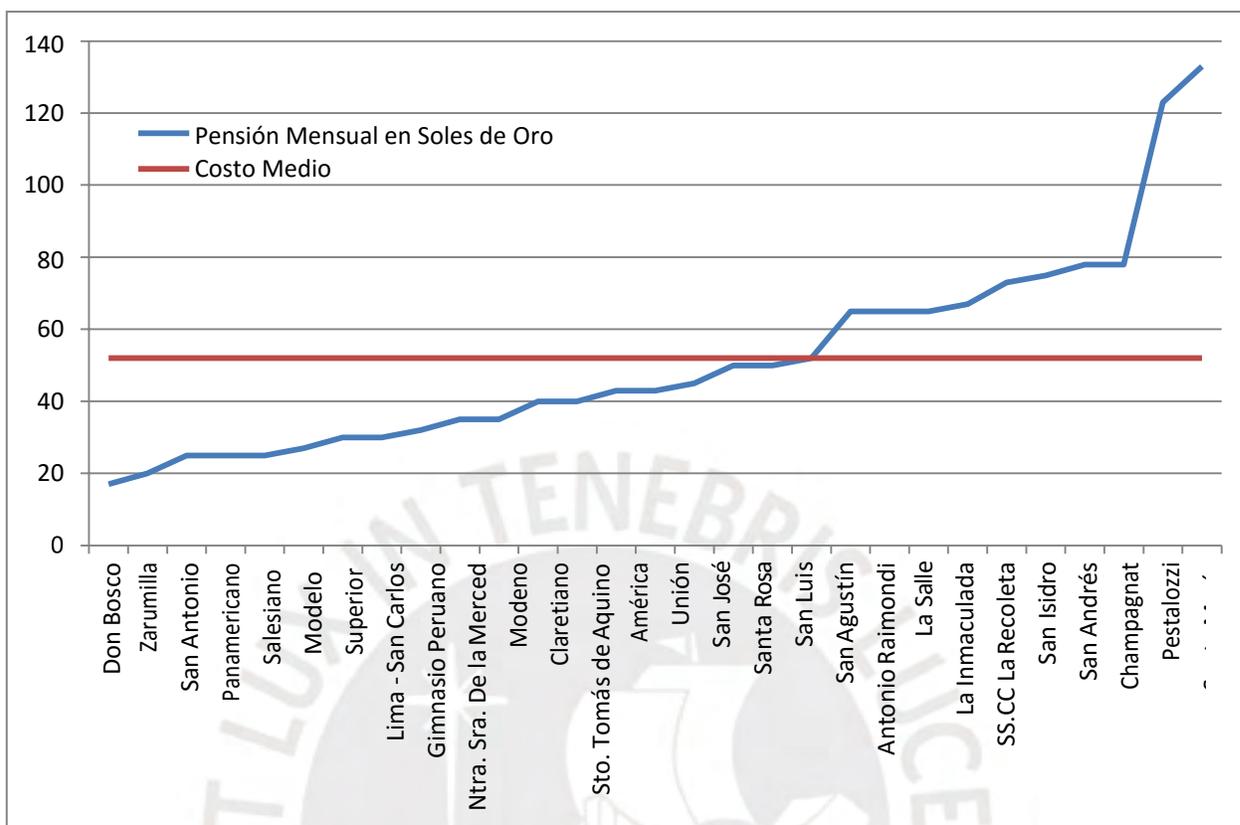


Cuadro 1: Representación gráfica del costo medio mensual de la Enseñanza en los colegios nacionales y particulares de mujeres de Lima

Fuente: Mac Gregor, Felipe. La enseñanza particular en el Perú. Lima: Editorial Lumen (1950), p.20

³² Mac Gregor, Felipe. La enseñanza particular en el Perú. Lima: Editorial Lumen (1950)

³³ Este mismo efecto paradójico se hizo sentir en otros servicios como el de vivienda y consumo cultural. Ver Parker 1990.



Cuadro 2: Representación gráfica del costo medio mensual de la enseñanza en los colegios nacionales y particulares de varones de Lima

Fuente: Mac Gregor, Felipe. La enseñanza particular en el Perú. Lima: Editorial Lumen (1950), p.21

Ante una reglamentación estatal en materia de vestimenta escolar que seguía sin desarrollarse, esta segmentación y heterogeneización del mercado de instituciones educativas ocasionó que cada una de estas instituciones desarrollasen sus propios uniformes escolares, esta vez claramente reglamentados en términos de estilo, color e insignias, que permitiesen disciplinar a los alumnos en los hábitos letrados y decentes que correspondían a su categoría así como también distinguirlos fácilmente en la calle del resto de niños de la misma edad.

Hacia la década de 1920, las escuelas privadas de mayor prestigio como el Recoleta o el Inmaculada comienzan a introducir en sus reglamentos no únicamente restricciones en torno al color si no también al estilo y material a ser utilizado por los estudiantes. El desarrollo de las telas y de los deportes de equipo en Europa y Estados Unidos había permitido el desarrollo de vestimenta más liviana, que permitiese el movimiento así como

de estilos que superaban la noción de conjunto entre piezas superiores e inferiores y apostaban más bien por una separación entre ambas partes de la vestimenta, permitiendo la combinación creativa de unas de otras. A ello se debieron la popularización del uso de “sudaderas” y chompas como parte del atuendo estudiantil, la introducción de pantalones deportivos para el caso de las mujeres, así como también la popularización de los “blazers” como prenda liviana y casual de varones, utilizada principalmente en el entorno universitario, y más tarde en las escuelas (Campbell Warner, 2005; Fogg, 2005).

Así pues, para el caso de los varones, se popularizó en las escuelas de élite por esos años el modelo de uniforme académico o Ivy League, que era deudor a su vez del modelo de uniformes utilizados a inicios del siglo XX entre los estudiantes ingleses de las escuelas gramaticales de élite. Estos incluían pantalones largos a rayas o “caqui”, en honor de los uniformes del ejército inglés, cortos para los estudiantes de primaria y largos para los de secundaria. Estos eran acompañados de una camisa blanca con cuello “v” o cuello “Eton” sostenida por una corbata de seda del color del colegio y de preferencia con patrones rayados que, al igual que en Inglaterra, buscaban también marcar la exclusividad de la institución educativa. A manera de abrigo, los estudiantes de las escuelas más exclusivas del país utilizaban chompas del color de uniforme acompañadas de blazers de lana o de cashemere, con la insignia del colegio bordada en el costado izquierdo. El atuendo se completaba con los zapatos negros de pasador, medias hasta la rodilla y gorras o sombreros con los distintivos del colegio (Coscia, 2013).

Para el caso de las mujeres, los reglamentos también determinaban claramente la vestimenta a ser traída a la escuela. Ella debía consistir de una falda escocesa o jumper de de lana, camisa cuello V, corbata de los colores de la escuela, chompa, blazer con insignia, zapatos de pasador, medias y sombreros (Coscia, 2013). Sin embargo, según los testimonios recabados, el seguimiento de estos códigos era un poco más laxo en el caso de las niñas, y permitía por ello la introducción de colores de medias y modelos de zapatos distintos, así como el juego con los tamaños de la falda, que se hizo cada vez más común conforme se acercaba la década de los 60 y los movimientos de liberalización sexual femenina.



Imagen 6: Estudiantes del colegio San Silvestre (1947).

Fuente: Coscia, G. (2013) "Uniforme Escolar Único (1971)" Recuperado de Arkiv.pe el 16 de julio del 2018.
<http://www.arkivperu.com/uniforme-escolar-unico-1971/>



Imagen 7: Alumnos de primaria del Champagnat (1952).

Fuente: Coscia, G. (2013) "Uniforme Escolar Único (1971)" Recuperado de Arkiv.pe el 16 de julio del 2018.
<http://www.arkivperu.com/uniforme-escolar-unico-1971/>

TERNOS Harry
 ARKIVPERU.COM
UNIFORMES
 PARA TODOS LOS COLEGIOS PARTICULARES EN
TERNOS HARRY S.A.
 • Hechos y sobre medida
 Consulte nuestro sistema de Créditos
 VISITENOS en
Cantuarías 120 Miraflores
 3ra. Cdra. de la Av. LARCO -Telf. 45 1537

UNIFORMES
TODOS LOS COLEGIOS
LOS PRECIOS MAS BAJOS
 Toda Talla en:
TERNOS Alba
 LIMA Iron Unión (Baquijano) 723. Tel. 279397
 MIRAFLORES: Av. Larco 593 Tel. 450489

Imagen 8: Avisos de ternos para escolares “Harry” y “Alba” (1970)

Fuente: Coscia, G. (2013)“Uniforme Escolar Único (1971)” Recuperado de Arkiv.pe el 16 de julio del 2018. <http://www.arkivperu.com/uniforme-escolar-unico-1971/>



Imagen 9: Estudiantes en uniformes de educación física (circa 1970)

Fuente: Coscia, G. (2013)“Uniforme Escolar Único (1971)” Recuperado de Arkiv.pe el 16 de julio del 2018. <http://www.arkivperu.com/uniforme-escolar-unico-1971/>

La década de los 40 también presencia un proceso de transformación de lo que se entendía por educación física en el Perú y en buena parte de Latinoamérica. El uso de estas horas de entrenamiento corporal para la práctica de ejercicios militares de marcha, fuerza y scouting, serán reemplazados por estos años por la introducción de deportes de equipo y competencia en las escuelas como el fútbol, baseball y rugby, anteriormente mirados con sospecha por las elites civilistas. Ello, por un lado, permitirá la transformación del atuendo deportivo utilizado en la escuela, así como también la inclusión de las mujeres en estos tipos de entrenamiento corporal de los que anteriormente habían estado relegadas.³⁴

Así pues, alrededor de la década del 50 se evidencia la formulación de uniformes diferenciados para la práctica del curso de educación física, válidos para hombres y también para mujeres. Ellos consistían de pantalones o shorts caqui o blancos, acompañados de polos de colores claros marcados con las insignias de la escuela y zapatillas deportivas, industria que también se había logrado desarrollar en los países del norte global y que también eran accesibles a las familias más acomodadas a través de las tiendas de importaciones y a casi todo el país gracias al desarrollo de una industria nacional del calzado.

En algunos colegios de élite, que seguían modelos educativos americanos o ingleses, se impusieron también los modelos de competencia de las “houses” o casas, con nombres vinculados a la tradición del colegio, y a las que eran asignados los alumnos, hermanos y parientes desde el ingreso hasta la graduación. Cada uno de estas houses tenía asignado un color que debía ser llevado también en los polos deportivos en todas las clases de educación física (Coscia, 2013).

La existencia de especificaciones tan escritas con respecto al uso de uniformes en las escuelas, encarecía la inversión de los padres de familia en educación. Y es que en la Lima de mediados de siglo, a los costos involucrados en la producción de blazers de franela, camisas o corbatas de seda o zapatos de cuero estaba aún bastante por encima de las posibilidades de las familias de ingresos bajos o medios. Al costo de los materiales, había que sumársele el costo de los sastres de confianza, que confeccionaban estas prendas a

³⁴ Sobre la importancia de la educación física mixta para la construcción de modelos de feminidad y masculinidad en el caso argentino ver Scharagrodsky, 2004.

la medida de los usuarios todos los veranos³⁵, así como el de las insignias que eran comercializadas exclusivamente en el colegio (Coscia, 2013). Aunque la versión no autorizada de estos emblemas y del resto de las prendas también comenzó a ser confeccionada en otros establecimientos, eran visiblemente distintas al ojo familiarizado y podía resultar en una razón importante para la descremación de los estudiantes en el aula, como bien ilustra el pasaje de “Un mundo para Julius” con la que se abrió este capítulo.

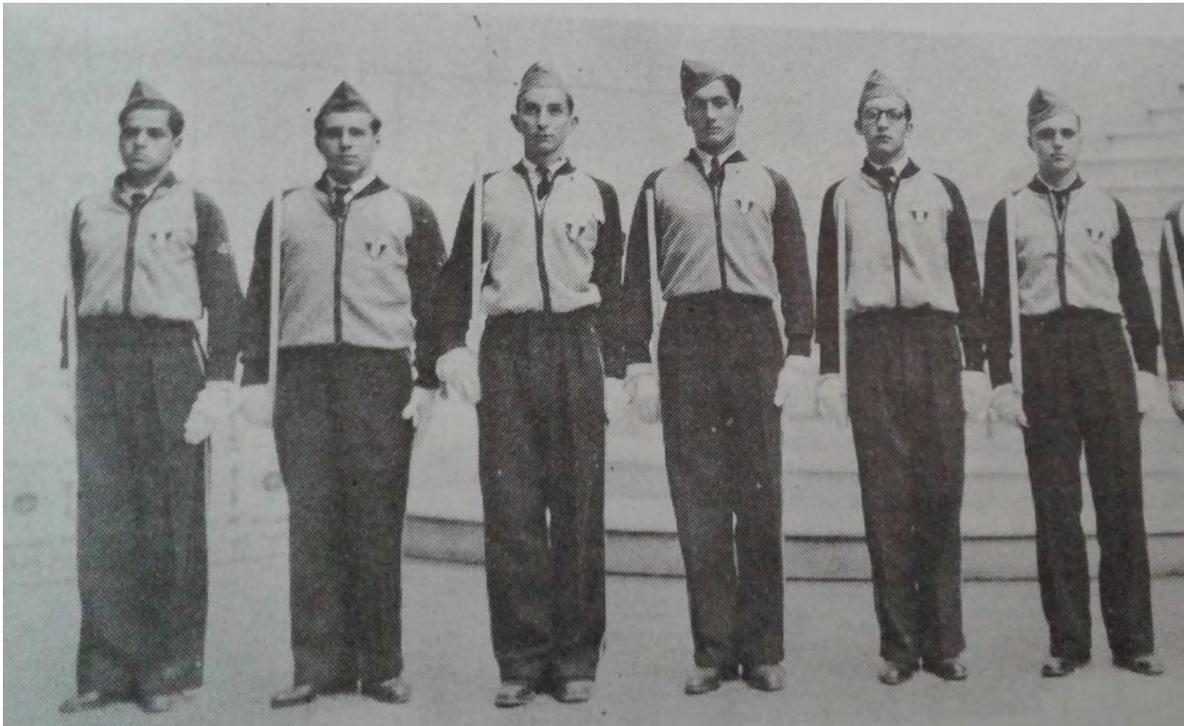


Imagen 10: Uniforme del Colegio Inmaculada desde 1941 a 1950. Se usaba los días de fiesta. Fue creado por los alumnos de la promoción 1941, Enrique Fernandez de Paredes y J. Antonio Ugarte
Fuente: “Los uniformes a través de los tiempos” Revista Hogar y Cristo de la Asociación de Padres de familia del Colegio Inmaculada, Año 4 N°16 (1978)

Es por ello que el estilo inglés de uniforme no pudo ser replicado por todas las escuelas. En colegios privados religiosos de menor pensión o en los colegios estatales, se mantuvo como distintivo solo el uso de chompas, acompañados de pantalones elaborados con telas de menor calidad. En la década de 1940, se introducen en el Perú las telas

³⁵ Casi todos los colegios sugerían a los padres de familia comprar los uniformes considerados “oficiales”, en tiendas que estaban conectadas a ellos (en colegios como el Markham y el San Andrés sastres amigos o padres de familias tenían negocios de venta de estas prendas) (Coscia, 2013)

sintéticas como el nylon y el rayón, que permiten la producción de camisas y prendas de abrigo como las casacas, que también serán preferidas por algunas instituciones como el Colegio Inmaculada, por su practicidad, deportividad y también accesibilidad. Se incorporan también gorros de estilo militar.

Las especificaciones de material y estilo de los uniformes en los colegios privados tenía, por un lado, el fin de fortalecer la disciplina entre los estudiantes mediante un control más estricto de su presentación y hábitos corporales. En un escenario de modernización, liberalización y secularización de la sociedad, la fuerza que tenía la moralidad católica y el castigo físico como garantía para el buen comportamiento va cediendo paso (o mejor dicho, conjugándose) al desarrollo de otros mecanismos disciplinadores de la conducta encaminados a fortalecer el carácter y el autocontrol, como los reglamentos, horarios, sistemas de méritos y deméritos así como también el desarrollo de restricciones más claras para la vestimenta escolar. El uniforme, además permitía la conformación de un espíritu colectivo de camaradería entre los estudiantes de una misma institución que fortalecía el sentimiento de igualdad y corresponsabilidad. Sin embargo, por encima de estas otras interpretaciones, el uniforme permitía hacer visibles las distinciones sociales entre estudiantes de instituciones de distinta categoría, o incluso también, como en la cita que abre este capítulo, entre estudiantes de una misma institución dependiendo de la calidad y estado de conservación de las prendas de cada uno de los alumnos.

1.2 El uniforme comando y la regulación de la educación privada

A pesar de existir en el Perú del siglo XX, en general, un ambiente amistoso para la expansión de instituciones privadas, en especial las religiosas, existieron también voces que a partir de los años 30 comienzan a manifestarse en contra de las libertades pedagógicas y simbólicas que dicha expansión había permitido así como en la excesiva influencia que a través de ellas mantenían modelos educativos extranjeros.

En el debate constitucional que siguió a la derroca de Leguía en 1932, se mantuvo una discusión intensa al interior de la comisión encargada de analizar el párrafo vinculado a educación, particularmente con respecto al rol jugado por las entidades particulares en la educación nacional. Por un lado, una minoría, optaba por la escuela única: Es decir que

todas las escuelas peruanas fuesen de conducción pública y que además fueran obligatorias, gratuitas y laicas. El comisionado Ricardo Feijóo Reina, representante por Amazonas, acusaba a las instituciones de educación privada – refiriéndose particularmente a las de propiedad de las congregaciones religiosas - de reproducir distinciones sociales y de no dar trato igual a "niños negros e indios". Esta distinción había ocasionado que los adultos educados en estas instituciones miraran con menosprecio a los obreros "manteniendo así no solo la diferencia económica sino un odioso distanciamiento social"³⁶. Frente a ello, el comisionado abogó por la enseñanza laica, y estatal para todos los estudiantes independientemente de la posición social.

El otro lado de la discusión, sería protagonizada por sectores católicos liderados por Víctor Andrés Belaúnde, para quien la apuesta por una escuela única resultaba, irreal en términos económicos, atentatoria de los derechos de libertad religiosa y además una peligrosa herramienta de monopolio ideológico estatal. Para este comisionado, la educación pública era sin duda una herramienta clave para la modernización del país y la educación de los sectores más desfavorecidos. Sin embargo, el desarrollo de las iniciativas educativas privadas seguía siendo necesaria, por contribuir con el estado a la expansión del servicio educativo así como también por permitir representar los intereses de las mayorías católicas nacionales (Zapata,2013).

Finalmente, en el párrafo sobre educación de la Constitución de 1933, se impondría una posición que aseguraba la libertad de enseñanza, aunque explicitando también que este tipo de instituciones se encontraría bajo responsabilidad regulatoria del estado. Así pues, aunque las posiciones más estatistas de manejo educativo no se impusieron del todo, los siguientes años sí atestiguan la emergencia de medidas para controlar las libertades simbólicas mantenidas por las escuelas privadas en el Perú, que coinciden con la expansión de la educación básica, el crecimiento de las clases medias y la consolidación de un sentimiento más nacionalista y popular en la educación.

Desde 1929, el gobierno de Augusto B. Leguía, comienza implementar planes de regulación de la educación privada, que pasaban por la limitación del monto de las

³⁶ Debate constitucional en torno al dictamen en mayoría de la Comisión de Constitución sobre el capítulo de Instrucción Pública. El Comercio. Lima, 13 de setiembre de 1932 N°46,550, p.4. En: Zapata, Antonio. Militarismos y maestros indigenistas 1933-1956, Colección Pensamiento Educativo Peruano Vol.11. Lima: Derrama Magisterial (2013)

pensiones, la intervención en el nombramiento de jurados externos para las exámenes de los alumnos, el establecimiento de porcentajes mínimos de docentes nacionales versus los extranjeros y otras normas consideradas por los colegios privados como atentatorias a la libertad de enseñanza (Cardó Franco, 2005). Sin embargo, 1938, durante los últimos años del gobierno de Oscar R. Benavides, a través de la Resolución Ministerial No. 4353, se exige también a los colegios privados el contar con directores peruanos, así como la obligación de que los nombres principales de las instituciones se mantuviesen en español. A raíz de esta normativa el Colegio Norteamericano Lima Highschool adoptará el nombre “Colegio María Alvarado”³⁷; el colegio alemán “Deutsche Schule”, se reabre con el nombre de Colegio Alexander von Humboldt³⁸ y el Colegio Anglo American School, pasó a llamarse el Colegio América del Callao³⁹. Este interés por nacionalizar la educación también se verá plasmado en el interés del gobierno militar de Benavides por institucionalizar la educación pre militar en todas las escuelas peruanas, mediante el Decreto Ley 8979 el 5 de octubre de 1939⁴⁰.

Este rol supervisor del Estado sobre la educación privada en el país se verá también reflejado en la Ley de Educación promulgada por el gobierno de Manuel Prado en 1941, según la cual las escuelas privadas del país, para funcionar, debían a partir de entonces contar con la autorización del Consejo Nacional de Educación y cumplir con requisitos como 1) Orientar la enseñanza en sentido nacionalista, 2) Rendir culto a los héroes y símbolos nacionales con exclusión de otro símbolo extranjero, 3) nominarse en castellano, sin gentilicios o patronímicos extranjeros, salvo que se trate de nombres vinculados a la historia nacional, 4) contratar por lo menos ochenta por ciento de profesores nacionales, porcentaje que se aplicará igualmente al total de horas que se dicten; 5) A ocupar en la enseñanza de la historia y geografía del Perú a profesores de nacionalidad peruana; y 6) A

³⁷ Colegio Lima Highschool. (s.f.). *Historia del Colegio*. Recuperado el 16 de julio de 2018, de: http://www.lhs.edu.pe/web1/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=206

³⁸ Colegio Alexander Von Humboldt. (s.f.). *Nuestra Historia*. Recuperado el 16 de julio de 2018, de <http://www.colegio-humboldt.edu.pe/sp/nuestro-colegio/nuestra-historia/index.php>

³⁹ Colegio América del Callao. (s.f.). *Nuestra Historia*. Recuperado el 16 de julio de 2018, de http://www.america.edu.pe/index.php?option=com_content&view=category&id=95&Itemid=753

⁴⁰ Ley N° 8979 Organizando la Instrucción Pre-Militar obligatoria de la juventud en todos los centros de enseñanza primaria, secundaria, especial y superior de la República – Dicha instrucción estará a cargo de la Inspección General de la Instrucción Pre-Militar, que constituirá una dependencia del Ministerio de Guerra. A pesar de ser creada con este instrumento normativo, u plena reglamentación quedaría pendiente hasta 10 años después, durante el gobierno del General Manuel Odría.

designar como directores a peruanos de nacimiento, salvo autorización especial del Consejo. Asimismo, con el fin de poner a los colegios privados al servicio de la tarea educativa nacional, la ley establecía en su artículo 149 que todas los establecimientos de enseñanza particular a nivel primario debían admitir gratuitamente a alumnos en un número equivalente al siete por ciento de su asistencia media, cuando menos, así como también recibir a los estudiantes de secundaria becados por el Estado al interior de sus instituciones⁴¹. A través de estas medidas se buscaba que “los planteles particulares gocen de autonomía para su misión educadora, pero insertos dentro del cuerpo orgánico de la educación nacional cuya alta dirección corresponde al Estado”⁴².

El aumento de este tipo de regulaciones estatales generó descontento de parte de la comunidad de colegios privados, principalmente aquellos pertenecientes a la Iglesia o a alguna de sus congregaciones. Ya en 1929, a raíz del Reglamento de Educación privada publicado en ese entonces, se conforma el Consorcio de Colegios Católicos, que tendrá en la décadas siguientes un rol fundamental en la lucha por la educación religiosa y la libertad de enseñanza (Cardó Franco,2005:52). Más adelante, en 1949, los colegios pertenecientes a asociaciones culturales extranjeras harían lo propio a través de la Asociación de Colegios Privados de Asociaciones culturales (ADCA)⁴³. Asimismo, laicos de distintas canteras también se comprometerán con la lucha por la autonomía de las escuelas privadas frente a lo que se veía como abusos controlistas de parte del estado peruano. En un ensayo elaborado por Carlos Salazar Romero en 1946, él sostenía:

”Efectivamente en nuestro sistema educacional la única palabra para calificar las relaciones del Estado con la educación privada es la empleada en el mensaje presidencial al que aludimos: tutela. No se trata de control o supervigilancia, como es corriente en los países medianamente adelantados en materia pedagógica, sino de una estrecha y muy severa fiscalización que impide toda iniciativa de los planteles particulares y les impone desde el programa de estudios hasta el detalle más

⁴¹ Ley N°9359 Ley Orgánica de Educación Pública. Entre 1939 y 1945, el gobierno pradista dispuso además otras medidas encaminadas a controlar la enseñanza privada en el país, como la selección del personal de los jurados examinadores, la elevación de los haberes de los docentes; la prohibición del alza de las pensiones de enseñanza y la fijación del haber mínimo de los maestros particulares.

⁴² Mensaje del Presidente del Perú, Doctor Manuel Prado y Ugarteche, ante el Congreso Nacional, el 28 de julio de 1941

⁴³ Asociación de Colegios Privados de Asociaciones Culturales. (s.f.). ADCA. Recuperado el 16 de julio de 2018, de <http://www.adca.edu.pe/>

insignificante en cualquiera y todos los aspectos de la enseñanza y de la educación. Un tutelaje que uniforma los procedimientos y actividades de todas las escuelas y colegios de la república sin tener en consideración las diferencias geográficas, las diferencias raciales y las diferencias socio económicas. Un tutelaje férreo que no admite elasticidades y que se rige por un severísimo sistema punitivo. Un tutelaje tan absoluto y empleando un término moderno, totalitario, que no puede decirse con propiedad que en el Perú existe Educación Privada”⁴⁴

Años más tarde, el presidente del Consejo de Colegios Católicos padre Felipe McGregor (1950), también dedicó ensayos a la crítica del sistema de control estatal de la escuela privada, reclamando por un lado la participación de representantes de la educación religiosa en el Consejo Nacional de Educación, que para ese entonces estaba conformada solo de miembros del sector público⁴⁵; pero también intentando desmentir lo que para él eran falsas acusaciones con respecto al rol que la educación privada había tenido en la expansión educativa del Perú, y sobre todo en la reproducción de desigualdades sociales. Con respecto a este último punto señalaba:

“Se dice que los colegios particulares y en concreto los colegios religiosos, hacen discreción o elección social en la admisión de sus alumnos. Es completamente cierto y es completamente justo pedagógica y socialmente el proceder de los colegios que de tal manera obran. El Perú es un país organizado socialmente, según el sistema tradicional de clases sociales; no hemos llegado aun al paraíso marxista del estado de clase única. Conforme pues a la realidad de la existencia de distintas clases sociales se ha estructurado toda la vida del país. Lo que es totalmente inexacto es afirmar que los colegios religiosos son solo para los ricos acomodados. Hay colegios de religiosos que admiten preferentemente a los de clase acomodada, así como los hay y son los más que admiten a los alumnos de clase media y clase obrera. Eso pasa en cualquier país civilizado, fuera de los países totalitarios de Europa y América; Nadie negará la realidad democrática de Inglaterra y Estados Unidos y esos países presentan instituciones como Eton, Cambridge, Harvard, Bassar a los que dan acceso no solo a la capacidad intelectual sino la holgura acomodada de las familias. No discutimos si estos hechos son teóricamente mejor, admitimos la realidad como es”⁴⁶

⁴⁴ Salazar Romero, Carlos. La realidad educacional del Perú. Lima: s.n. (1946)

⁴⁵ Ley Orgánica de Educación Pública N°9359, Art. 9. “El Consejo Nacional de Educación se compone: del Ministro del Ramo, que lo preside; de un Delegado de la Enseñanza Universitaria, elegido por las Universidades Oficiales ; de tres delegados nombrados por el Gobierno que representará la enseñanza Técnica, a la Educación primaria y normal y a la educación secundaria; de un médico y un ingeniero especializados en cuestiones educacionales, también nombrados por el Gobierno.

⁴⁶ Mac Gregor, Felipe. La enseñanza particular en el Perú. Lima: Editorial Lumen (1950)

Aunque ambiciosa y contundente, la regulación planteada por el estado a la institución privada pronto se mostró demasiado no solo para las escuelas y colegios - muchos de los cuales, más allá de tener que lidiar con una tediosa carga burocrática, era capaz de presentar los requisitos -, si no principalmente para el Ministerio de Educación los cuales contaban aún con insuficiente y poca capacidad personal para asegurar la vigilancia y su recto cumplimiento de las normas. Tal como sostenía Carlos Salazar Romero, “En una tesis general, podemos decir que la sujeción a la que el Estado tiene sometida la Educación Particular se encuentra en algo atenuada por la liberalidad e ineficiencia de los funcionarios de Educación Pública” (Salazar Romero, 1946:67-68). Lo dicho se cumplió principalmente para el caso de la distribución de becas en los colegios más costosos, pues si bien los porcentajes de población becada eran respetados, muchas veces estas eran distribuidas entre personas allegadas a las direcciones del colegio.

Por otro lado, estas nuevas reglamentaciones estatales convivieron en realidad con varios incentivos por parte del estado para expandir y fortalecer las instituciones particulares de educación, particularmente aquellas e tipo parroquial regentadas por congregaciones religiosas. El artículo 377 de la Ley General de Educación excluía a las escuelas regentadas por comunidades religiosas así como aquellas dedicadas a la enseñanza de otro idioma diferente del español de cumplir con los porcentajes de docentes peruanos establecidos en la misma ley. Las instituciones religiosas tampoco debían, según la Ley, cumplir con los requisitos de formación docente exigidos a los profesores de cualquier otra institución educativa⁴⁷

Este apoyo e incentivo, se extendía principalmente a aquellas instituciones que conformaban la misión más reciente de la Iglesia: las escuelas parroquiales. La Ley de Educación contemplaba la subvención de instituciones de educación privada cuando el número de colegios y escuelas del estado no fuese suficiente para la población escolar de la república. Estas subvenciones, sin embargo, estaban condicionadas a que las mensualidades de estas instituciones fueran módicas, accesibles a familias de bajos recursos y a que contaran con una proporción importante de estudiantes becarios que fuesen admitidos en las mismas condiciones que los alumnos pensionistas⁴⁸. Este arreglo permitió significativo

⁴⁷ Ley Orgánica de Educación Pública N°9359, Art. 375

⁴⁸ Ley Orgánica de Educación Pública N°9359, Art. 386

crecimiento de la escuela privada parroquial por estas décadas. Según cifras citadas en las Memorias del Ministro Mendoza Rodríguez, el número de escuelas parroquiales en el Perú se había duplicado en relación a la cifra de instituciones de este tipo existentes en 1948⁴⁹. Aunque no tan dramático, un crecimiento también se experimentó en la ciudad de Lima, aunque este vería su auge en la década de los 60, como vemos más adelante (Cardó Franco, 2005). Esta coexistencia aparentemente contradictoria, entre una regulación nacionalista y anti lucro de la educación privada desde el estado y una promoción de las instituciones privadas parroquiales, caracterizará este período y se vincularán con una serie de medidas simbólicas para atenuar la distinción social en la escuela, como lo fue la introducción del: el uniforme comando, implementado durante el régimen del General Manuel Odría.

Los ocho años de gobierno de Odría que seguirían a la breve primavera democrática de Prado y Bustamante y Rivero, se caracterizaron, por un lado, por un fuerte autoritarismo y represión frente a los movimientos sindicales y de izquierda popular, así como también por la implementación de un amplio sistema de programas sociales de corte asistencialista, mayormente orientado a los sectores urbanos, que puso la atención en el mejoramiento de los servicios de Salud, Trabajo y principalmente la Educación. Según H. Aguirre Gamio, citado por Cardó et al. (1989) el gobierno de Odría se caracterizó por un “peronismo o dirigismo estatal” que sin embargo tuvo una inclinación bastante conservadora en lo que a la economía y la distribución sus beneficios se refiere. Ello se veía claramente demostrado por las masivas migraciones del campo a la ciudad, que permitió la creación de un círculo de pobreza alrededor de la ciudad de Lima conformado por 42 “barriadas”; así como también en la protección de los intereses de los grandes capitales nacionales.

En relación a la educación, este régimen se enfrentó a las desalentadoras cifras del censo de población de 1940, en el cual se revelaba que, a pesar de la expansión de la educación elemental en las décadas anteriores, el nivel educativo promedio de la población seguía siendo de 1.9 grados aprobados y que solo el 42% de los adultos peruanos habían asistido a la escuela. El 48% de la población, mientras tanto, era analfabeta (Cardó et.al, 1989:30). En las zonas rurales, los locales escolares eran rudimentarios y pobres, los profesores insuficientes y los programas educativos bastante incoherentes. Ello cobraba

⁴⁹ En 1948, existían en la ciudad de Lima 28 centros educativos católicos de varones y 53 de mujeres regentados por congregaciones religiosas. En un plazo de cuatro años, existían 48 de varones 66 de mujeres. Ver estadísticas en: Mendoza Rodríguez, J. (1956). *Nuevo potencial para la educación peruana*. Lima.

especial preocupación al verificar el explosivo crecimiento de la población peruana, que alcanzaba tasas de crecimiento anual de 2.5%, lo que la hizo pasar de 7'632,500 habitantes en 1950 a 8'552, en 1956 (Cardó et.al 1989: 25).

Frente a esta situación, el régimen odriista puso en práctica medidas para incrementar el acceso a la educación en todos los niveles. En las zonas rurales, se introdujeron una serie de innovaciones pedagógicas deudoras de las innovaciones en el pensamiento y práctica educativa de décadas anteriores para la expansión y mejoramiento de la educación básica, como la implementación de la educación nuclear, la enseñanza bilingüe y las escuelas pre vocacionales (Zapata, 2013). En las zonas urbanas, se puso en marcha un Plan Nacional de desarrollo de infraestructura que desembocó en la construcción de las que fueron las medidas más emblemáticas del régimen: 23 Grandes Unidades Escolares (9 en Lima y 14 en otras capitales de provincia) dedicadas a impartir educación en los dos últimos grados de primaria y secundaria común o técnica de manera masiva. Estos establecimientos eran grandes edificaciones modernas, que concentraban una variedad de ambientes para el trabajo práctico como talleres, huertos, sanidad, deportes, administración educativa y viviendas para maestros (Cardó et.al 1989: 33). Contenían además grandes y ventilados espacios abiertos para las prácticas de formación y marcha, que eran consideradas fundamentales para la disciplina y la formación de carácter nacional. Estos grandes espacios dedicados a la formación secundaria, tenían como ventaja el hecho de que permitiesen alojar a una gran cantidad de alumnos provenientes de diferentes clases sociales “evitando discriminaciones” (Zapata, 2013:39). Gracias a ellas se logró la duplicación de la tasa de acceso a educación secundaria, cifra que sin embargo estaría aún muy por debajo de las expectativas del Estado (Cardó et.al 1989: 33)..

Pero además de la expansión del servicio, el esfuerzo de esta nueva gestión educativa también estuvo encaminado a la transformación de contenidos y estructuras escolares. Siguiendo la tónica de la Ley Orgánica de Educación y de los debates educativos nacionalistas, la cartera del ministro Mendoza también insistió en la necesidad de utilizar la escuela como herramienta para fortalecer el sentimiento nacional de los educandos y afianzar la integración nacional. En un régimen militar y autoritario, la ausencia crónica de estos valores fue señalada como una receta para la desintegración social y la subversión; o en palabras del propio ministro, como “aliados con los que ha contado el APRA para

socavar los cimientos del orden y emprender la lucha de clases desde las escuelas, colegios, asociaciones estudiantiles, universidades nacionales, periódicos y las llamadas “universidades populares” que realmente eran verdaderos focos de acción disociadora”⁵⁰.

La reforma educativa de Odría, por ello, buscó identificar y dar por terminados los elementos que permitían la desintegración en la escuela así como también implementar medidas para fomentar el sentido de peruanidad y cohesión social. Lo dicho pasaba por denunciar las desigualdades existentes en el sistema educativo, y que beneficiaban particularmente a las escuelas privadas de élite. Al respecto, Mendoza explicaba que la mayoría de estas instituciones de este tipo era el resultado de decisiones egoístas de padres de familia que no querían apostar por la educación pública en el país. Estas instituciones, por ello, no demostraban interés por “los barrios populosos de Malambo, los Descalzos, Maravillas o la Victoria, sino (solo por) los barrios de gran rendimiento lucrativo del centro de Lima, de Orrantía y de Miraflores, creando de ese modo un grave problema de privilegio social” que estaban en el deber de corregir.

Su condena se veía legitimada por un cambio importante en el pensamiento educativo de la época y en la estructura social peruana, así como también en el magisterio de la iglesia, la cual por esos años, gracias en parte a la influencia del pensamiento social desarrollista como al influjo de congregaciones extranjeras, dio mayor importancia a la educación de los más pobres por encima de la de las élites. Este fue el caso de la congregación de los Maryknoll, la cual concentró sus labores en la educación de los sectores más empobrecidos a través de colegios parroquiales (Espinoza, 2015). Este aspecto fue apropiado estratégicamente por el Ministro Mendoza para posicionar a los colegios de élite como enemigos de una misión educativa auténticamente cristiana y para apoyar y celebrar a los colegios parroquiales que se iban expandiendo en el territorio nacional en la década del 50. No por nada, el Plan Educativo Nacional, publicado en 1950, establecía con respecto a las conexiones con la enseñanza particular que “La parte que en la enseñanza privada toca a la Iglesia Católica y la labor que esta realiza son superiores a las de cualquier

⁵⁰ Mendoza Rodríguez, Juan. “Política Nacional. Alocución por las ondas de Radio Nacional, en la audición inaugural de “La hora de la Educación Nacional”. Lima, 1951. En: Zapata, Antonio “Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956. Volumen 11 Colección de Pensamiento Educativo. Lima: Derrama Magisterial 2013.

otra institución no oficial”.⁵¹Mencionaba además, amparándose en los documentos emitidos por una Iglesia pre conciliar renovada, más sensible a las desigualdades sociales y comprometida con la educación de los desamparados que:

*De acuerdo con las directivas de la Sacra Congregatio de Seminariis et Studiorum Universitabus del 28 de agosto de 1948 y especialmente de la que a la letra dice: Nuestras escuelas no deben ser un lujo y menos aún un privilegio para las clases más pudientes, el Estado procurará extender más y más la benéfica actividad de la Escuela Católica a todas las clases sociales*⁵².

Por otro lado, el rango militar del ministro Mendoza, así como su experiencia como director del Colegio Militar Leoncio Prado, hicieron que esta nacionalización de la educación, el mantenimiento de la disciplina y el mejoramiento personal, se entendiera en clave militar. Se puso énfasis por ello en la necesidad de que los estudiantes rindiesen culto y siguieran el ejemplo de los héroes y hombres ilustres de la nación, la mayoría de ellos vinculados a las fuerza armadas, y participaran obligatoriamente de las fiestas cívicas patrióticas. Para asegurarse de ello, se puso esfuerzos en la edición de textos escolares oficiales sobre la historia del Perú, en los cuales la influencia del historiador Gustavo Pons Muzzo fue fundamental (Zapata, 2014:41). Asimismo, se incorporó en las escuelas, especialmente las emblemáticas y las Grandes Unidades escolares, un sistema castrense para el mantenimiento de la disciplina “sobre la base de un jefe de batallón, capitanes y terratenientes y jefes de cada año de estudios, suboficiales e inspectores”⁵³. Ello coincidió también con la reglamentación de la instrucción pre militar, obligatoria para los varones de todas las escuelas y colegios del país desde 1939 pero que hasta entonces no contaba con una metodología ni estructura homogénea.

El reglamento, establecía como finalidad de la IPM “preparar a la juventud para el mejor cumplimiento de sus deberes cívico militares, de acuerdo con su edad y condiciones físicas e intelectuales; así como capacitarla para complementar los cuadros del reserva del

⁵¹ Ministerio de Educación Pública. Plan Educativo Nacional. Decreto Supremo aprobado el 13 de enero de 1950, Lima. En: Zapata, Antonio. Militarismos y maestros indigenistas 1933-1956, Colección Pensamiento Educativo Peruano Vol.11. Lima: Derrama Magisterial (2013)

⁵² Mendoza Rodríguez, Juan. “Política Nacional. Alocución por las ondas de Radio Nacional, en la audición inaugural de “La hora de la Educación Nacional”. Lima, 1951. En: Zapata, Antonio “Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956. Volumen 11 Colección de Pensamiento Educativo. Lima:Derrama Magisterial 2013.

⁵³ Colegio Nacional Nuestra Señora de Guadalupe, “Colegio Guadalupe, la Historia [investigación histórica realizada por Josué Valdez Lezama], Lima: Colegio Nacional Nuestra Señora Guadalupe, 2012

ejército en caso de movilización”⁵⁴. Por ello, las sesiones consistían principalmente de prácticas de formación así como también de manejo de armas y de aprendizaje de símbolos y emblemas. En buena medida, la IPM marcaba una continuidad con los cursos de instrucción militar que se dictaron desde inicios de la república y que estaban encaminados a la incorporación de los valores marciales a través de la repetición de himnos y posiciones corporales. En este caso, sin embargo, la uniformización y reglamentación de las práctica de IPM fue aprovechada también para la introducción de un nuevo símbolo nacional a ser utilizado todos lo días en la escuela y que funcionaría también como una tecnología de disciplinamiento y de construcción de nación en términos militarizados: el uniforme comando, de uso obligatorio tanto para estudiantes de escuelas públicas como privadas del país.



Imagen 11: Estudiante con el uniforme comando. “Girar a la derecha (izquierda) a pie firme”.
Fuente: Ministerio de Educación, “Reglamento de Instrucción Pre-Militar”, 1950

El reglamento de IPM señalaba las características que debía cumplir esta prenda de vestir: Camisa de cuello cerrado, de dos bolsillos, con hombrera y corbata color kaki; Pantalón con cinturón de lona del mismo color; Cristina, llevando al costado derecho una

⁵⁴ Ministerio de Educación. “Reglamento orgánico de Instrucción Pre-Militar”. Lima, 1950 , p.41.

escarapela. Más adelante se reglamentó también que “en las hombreras se colocaran cintillas que indicaban el año de estudios, las iniciales del colegio se llevaban en el brazo derecho, a la altura del hombro, y los distintivos de eficiencia académica o pre-militar se colocaban en el pecho al lado izquierdo”⁵⁵.

Según ha sido rescatado por Coscia (2013), investigador de Arkiv.pe, el origen de este diseño provino del Director del Colegio Guadalupe, para ese entonces el Comandante Gonzáles Iglesias, quien inspirándose en el modelo de uniforme cadete de las tropas inglesas en la India, ideó “un atuendo que tipificara el alumno guadalupano”⁵⁶. Para su producción, se reunió en varias oportunidades con Alfredo Maccera, gerente de la empresa de confecciones textiles “Reiser & Curioni” y luego también de la empresa textil “Texoro”, a quien le encargó el diseño del uniforme “Comando”. Para ese entonces, un estilo de vestimenta similar ya se había popularizado para la población adulta varonil por la marca Texoro, siendo esta bautizada como el “atuendo nacional del verano”. Ese mismo año, en ocasión del desfile pre militar nacional, que se había vuelto tradición de las fiestas patrias, el Ministro de Educación Juan Mendoza quedó sorprendido por el uniforme de alumnos guadalupanos y decidió extenderlo al año siguiente por resolución suprema a todos los establecimientos nacionales y particulares de todo el país; estos últimos, sin embargo, con la obligación de usarlo solo en ocasión del curso de IPM y de las fiestas cívicas nacionales.

La necesidad de la implementación de este uniforme escolar era argumentada por razones “sociales y económicas”. En términos económicos, el uniforme permitiría reducir los altos costos que para las familias peruanas de clase media y baja implicaba enviar a sus hijos a la escuela fiscal, debido en parte al caprichoso cambio de uniformes y a las veces exagerada pompa y reglamentación de los mismos. Ello cobraba especial sentido dada la expansión que había experimentado para ese entonces la escuela fiscal en el país, así como también por el reclamo por gratuidad de la enseñanza que, seguía creciendo entre los sectores de izquierda.

⁵⁵ Arkivperú, “Uniforme escolar único (1971)”, 2013, recuperado de: <http://archive.is/HpOtS#selection-587.339-587.598>

⁵⁶ El Colegio emblemático Guadalupe, líder en educación pública del país, fue militarizado en el año 1948, adoptando la organización de las Grandes Unidades Escolares así como la disciplina de los colegios militares. Ver: Colegio Nacional Nuestra Señora de Guadalupe, “Colegio Guadalupe, la Historia [investigación histórica realizada por Josué Valdez Lezama], Lima: Colegio Nacional Nuestra Señora Guadalupe, 2012

En su diseño y materiales el uniforme comando permitía abaratar significativamente los costos de vestimenta escolar estudiantil. El material de dril kaki elegido para su producción era parcialmente sintético y de bajo costo. El proceso de sanforizado a los que estos textiles eran sometidos más adelante, los hacía resistentes al encogimiento y a los razgados, mientras que el color kaki lograba ocultar la pérdida del color por intensidad de uso. Más adelante incluso se introdujo el proceso de Koratron o planchado permanente, desarrollado en estados unidos en los años 60, y que permitía a las prendas mantener su forma y resistir arrugas⁵⁷, aligerando con ello el trabajo de las madres de familia.



Imagen 12: Avisos de Texodrees “El traje nacional de verano” (1949)
Fuente: El Comercio, 29 de marzo de 1949, p. 5

⁵⁷ Arkivperú, “Uniforme escolar único (1971)”, 2013, recuperado de: <http://archive.is/HpOtS#selection-587.339-587.598>

Esta reducción de costos estaba vinculada también con la masificación de la producción. Al ser el uniforme comando a partir de entonces una obligación para todo los estudiantes del país, no era necesario mandar a hacer las prendas a medida, si no solamente comprarlas en mercados y tiendas por departamento, que se abastecían de similares proveedores al precio por mayor y en tallas estándar. Además se hicieron comunes las ferias escolares a inicio de año en los que se sorteaban o vendían a bajo costo el uniforme y otros útiles escolares requeridos en las escuelas. El uniforme comando, de este modo “contribuyó a desarrollar una industria nacional y muchos confeccionadores se vieron beneficiados”⁵⁸



Imagen 13: Publicidad de uniformes “Combate” (s.f).

Fuente: Fuente: Coscia, G. (2013)“Uniforme Escolar Único (1971)” Recuperado de Arkiv.pe el 16 de julio del 2018. <http://www.arkivperu.com/uniforme-escolar-unico-1971/>

Los uniformes comando cumplirían también una labor disciplinaria en los jóvenes estudiantes. La elección de un modelo militar no era gratuita. Sumado a todos los otros mecanismos de control corporal vinculados a la instrucción pre militar, los uniformes

⁵⁸ Ibid.

comandos simbolizaban los principios de disciplina, nacionalidad y virilidad con los que se definía por ese entonces el sentimiento nacional y permitían la naturalización de una postura, presentación e higiene deseables. . Al recoger las memorias de hombres que fueron estudiantes en la década de los 50 sobre su experiencia escolar, se verifica una añoranza con respecto al uniforme comando y a la disciplina y camaradería que este inspiraba en los estudiantes. Hasta el día de hoy los exalumnos del colegio Guadalupe utilizan recreaciones del uniforme kaki para desfilar en las reuniones de exalumnos y aniversarios de la institución y existen algunos colegios, principalmente en provincia, que lo utilizan hasta el día de hoy como medida para aumentar la disciplina marcial entre sus estudiantes.

A los uniformes, además, se les asignaba también utilidad como mecanismos cohesionadores en la retórica del régimen, al permitir “evitar los distingos sociales que fomenten la vanidad” y “despertar un espíritu de camaradería e igualdad” entre los estudiantes de distintas instituciones educativas del estado. El uniforme comando, en este sentido, lograba construir lazos fraternales y la conformación de un sentimiento de colectividad que contribuía al buen desempeño, a la corresponsabilidad y al respeto de tradiciones y jerarquías así como insertar valores meritocráticos en la escuela. El uniforme comando y la introducción de la educación pre militar para todas las escuelas fue por ello también un intento por construir una plataforma común para todos los estudiantes de la república donde dichas distinciones fueran abolidas.

“Esta disposición ha hecho mucho bien a la juventud, borrando diferencias de presentación, que impresionaban a los jóvenes de modestos recursos y que contribuyen a crear complejos sociales que más tarde es difícil extirpar, sino que ha despertado un sentido de responsabilidad, basado en el respeto al uniforme, que está vinculado al prestigio del plantel, al prestigio del magisterio que tiene a su cargo la labor formativa y al buen nombre de la educación pública. A su vez, los jóvenes cuyos padres tienen holgada posición económica, desprovistos de las prendas que acreditan su distinción especial, se han visto obligados a esforzarse más, a rendir con mayor desempeño, para ser apreciados por el profesor por sus cualidades personales al igual que sus demás camaradas de clase, pues ante el profesor un estricto sentido de justicia y de ética profesional lo guía en la apreciación objetiva del mérito sin preferencias”⁵⁹.

Esta labor igualadora del uniforme comando buscó extenderse a los colegios privados, algunos de los cuales, como se vio en el capítulo anterior, especialmente los

⁵⁹ Mendoza Rodríguez, Juan. “Nuevo potencial para la educación peruana”. Lima, 1956, p. 239

regentados por extranjeros generaban la desconfianza de los defensores de una educación nacional. Su uso fue adoptado voluntariamente en la mayoría de colegios fiscalizados, municipales y también parroquiales, que atendían principalmente a familias de bajos recursos. Muchos colegios privados también, sin adoptar enteramente el uniforme comando, introdujeron variaciones a sus uniformes institucionales para incluir también referencias al uniforme militar, como las hombreras, o los colores caqui. Sin embargo, no limitó estructuralmente las libertades simbólicas de las escuelas privadas en el establecimiento de sus diseños de uniforme, pues finalmente solo se obligó a su uso a los estudiantes de estas instituciones durante el curso de Instrucción pre militar y durante las marchas patrióticas de 28 de julio⁶⁰. Estos uniformes, además, eran válidos solo para los estudiantes varones, dejándose a libertad de cada escuela la elección de las prendas de vestir a ser utilizadas por las alumnas mujeres, quienes hasta ese momento no contaron con una premisa de vestimenta compartida por más de una institución.

Conforme el uniforme comando se volvió en símbolo de las escuelas públicas de varones, se instaló también en el imaginario nacional como sinónimo de la ineficiencia, pobreza y masificación de muchas de estas instituciones. La educación privada, sobre todo la de alto costo, se volvería mucho más distinguible en el cuerpo de los estudiantes por las calles. En el caso de las mujeres, la distinción no era tan clara, pero la total ausencia de regulación en la materia había desatado una competencia permanente en relación al diseño y materiales de los uniformes entre distintas escuelas. Algunos diarios de renombre como el Comercio, en ocasión de los desfiles escolares, organizaba concursos de los mejores atuendos escolares para varones y mujeres, donde se podía visualizar ya la variedad de prendas y colores que ellos comprendían. Al finalizar la década del 50, el uniforme se había vuelto sin duda una herramienta clave e incuestionable para la distinción entre lo público y lo privado, diferencia que al aproximarse la década del 60 comienza a adquirir una clarísima connotación de clase y raza.

⁶⁰ Ambas instituciones en los que los alumnos de escuelas privadas se vieron en la obligación de obedecer las ordenes de instructores del ejército de procedencia socioeconómica más humilde. Es común en las novelas literarias de la época, como un Mundo para Julius o No me esperen en Abril, la referencia al instructor de pre militar como el “cholo” prepotente y autoritario.



Imagen 14: "Colocación de planteles finalistas" Concurso de uniformes Escolares (circa 1950)

Fuente: Material facilitado por George Coscia, de Arkiv.pe

El uniforme comando tuvo una vigencia de 20 años, sobreviviendo el fin del régimen odriista y siendo únicamente abolido con la introducción del uniforme escolar único color gris, en 1971. Aunue el objetivo de disminuir la distinción social quedó finalmente inconcluso, a lo largo de estas dos décadas, el uniforme sí logró empatar con las demandas por nacionalización y disciplina buscadas en la escuela pública y también insertar una cultura más militarizada en el aula escolar. La importancia simbólica que este tuvo en la implementación de un disciplinamiento más marcial de los estudiantes se visibiliza en claridad en el hecho de que uno de los actos celebrados en el Colegio Guadalupe en ocasión del retorno a la democracia en 1957 (y con ello, de la civilidad en el plantel), fue la bendición de las antiguas chompas celestes del uniforme clásico guadalupano, que fueron abolidas durante el período de militarización⁶¹.

⁶¹ Colegio Guadalupe, la historia. Investigación Histórica de Josué Valdez Lezama. Lima: Puro Color (2012)

1.3 Crisis educativa y cultural y el Reclamo por uniformización

La década de los 60 fue para el mundo un período de rápidos y drásticos cambios a nivel político, social y económico. A nivel mundial, la década se inicia con la revolución cubana en 1959, y la instalación de un régimen comunista en la isla que desestabilizará la hegemonía política y económica de Estados Unidos en Latinoamérica. Esto marcará una tendencia a la escalada de las tensiones entre las potencias mundiales de ambos hemisferios en el contexto de la guerra fría, que se verá también reflejada en las guerras por independencia en el continente africano, en la guerra de Vietnam y en la carrera por la conquista espacial.

A nivel cultural, la década también presenciara un cambio sin precedentes facilitado por la expansión de las telecomunicaciones, el crecimiento de las clases medias y la masificación del sistema educativo en el mundo. Estas situaciones, sumadas al contexto de violencia en el que crecen las generaciones de la post guerra, llevan a los jóvenes a asumir una posición contestataria frente a las estructuras sociales que los vieron crecer. Este cuestionamiento se expande a diferentes áreas de la vida social, fortaleciendo los movimientos feministas en el mundo, la lucha por los derechos civiles afroamericanos en Estados Unidos, el movimiento hippie y del amor libre y las revueltas estudiantiles de Tlatelolco y Mayo del 68. Estos cambios en la cultura popular son paralelos también al desarrollo de nuevas tendencias de pensamiento social, caracterizados por la preeminencia de los estudios de dependencia y una preocupación más radical por la pobreza en el mundo que también se replicará en nuevos virajes del magisterio de la Iglesia del Concilio Vaticano II.

En el Perú, los primeros años de la década coinciden con un nuevo golpe institucional militar al saliente presidente Prado, con el fin de evitar la toma de poder por parte del APRA en su alianza con el odriísmo. La junta liderada por Perez Godoy, sin embargo, no llegará para quedarse. Tras un año de medidas estabilizadoras, la junta organizó elecciones generales que dieron como ganador al Arquitecto Fernando Belaúnde Terry, del partido reformista de Acción Popular, en 1963. Para ese entonces, el rostro del Perú y sobre todo de sus grandes urbes había transformado dramáticamente.

Hacia inicios de los años 60 se hacían sentir los resultados de dos décadas de expansión demográfica en el país, facilitada por la erradicación de la malaria en las ciudades costeñas y la expansión de los servicios básicos de agua, desagüe e inmunización. La población del país se duplicó en treinta años: siendo de seis y medio millones en 1940, nueve millones novecientos mil en el censo de 1961, trece millones y medio en el censo de 1972. La mayor parte de este crecimiento se concentró en las ciudades. El descuido del campo por parte del Estado y el empobrecimiento del agro llevaron a millones de familias rurales a buscar un mejor futuro en estos espacios, en cuyas periferias áridas construyeron sus nuevos hogares. La presión migratoria se hizo especialmente patente en la capital de Lima, que hacia 1968 contaba con 2'765,000 habitantes, y había aumentado su participación en el total de la población nacional representando el 22.2%. (Contreras y Cueto, 2013)

Este aumento de la población migrante en la capital fue paralelo a la descomposición significativa de las dinámicas sociales a su interior. Las élites políticas y económicas habían variado para ese entonces significativamente la base de su riqueza, dejando de estar representadas por la clásica oligarquía para pasar más bien a estar compuestas por élites comerciales, banqueras e industriales sin vínculos con el poder terrateniente. La consolidación de un discurso de modernización nacional y un sentimiento anti oligárquico entre las clases medias, junto a la proletarización de las mismas a partir de la década de 1930, harán que la raza y el color de piel, dejaron de ser paulatinamente – aunque, en definitiva, sin desaparecer del todo - el atributo central para el ejercicio de derechos ciudadanos. La politización de estos sectores a partir de la década del 40 abre un canal de relación entre estos sectores y los nuevos sectores migrantes bajo el horizonte de un discurso anti oligárquico (Sandoval, 2012) en el que la clase y no la raza emergerá como elemento articulador. Mientras tanto, la cada vez más cercana presencia del mundo indígena en la forma de las nuevas barriadas o pueblos jóvenes (bautizadas así por Belaúnde), y en los nuevos circuitos de consumo cultural al interior de la capital, iniciarán un proceso de “cholificación de la ciudad” que hará del mestizo y el nuevo actor social en la ciudad, que se apropiará también de la promesa de modernización nacional y reclamará por acceder a sus beneficios. La política partidaria, los movimientos campesinos y en especial la educación se volverán los principales espacios a través de los cuales se

canalizaron estas esperanzas de progreso, los cuales, sin embargo, se chocarán con la aún debilidad del estado para atender a estas demandas y la aún rigidez de las viejas estructuras sociales. Ellas impedirán incorporar orgánicamente estas nuevas expectativas generando una situación de “desborde popular” y de violencia, en la ciudad de Lima pero también en el interior del país, que harían evidente la urgencia de cambios estructurales impulsados desde el estado (Contreras y Cueto, 2013).

El gobierno de Belaunde tomó seriamente esta tarea y llegó al poder con el propósito de implementar un programa de reformas sociales que hiciera llegar los beneficios de la modernidad a una mayor proporción de peruanos. Ellas incluían dar solución al problema del enclave petrolero de las empresas internacionales; la inversión en infraestructura vial y de vivienda para las clases populares; el apoyo a la industria nacional y también la implementación de una reforma agraria limitada y dirigida a las zonas rurales andinas, donde el latifundio había demostrado ser más improductivo y esclavizante. Además, entre las inversiones más importantes del régimen estuvo la realizada en educación, a la cual se dedicó cerca del 26.5% del PBI, cifra sin precedentes en el gasto público nacional y que constituía una de los porcentajes más altos de América Latina en esta materia (Cardó et.al:74). Con estos recursos, se buscó responder al reclamo popular por acceso educativo y masificar la matrícula, mediante la declaración de la gratuidad de la enseñanza en todos los niveles, al desarrollo de infraestructura y también a la aumento de salarios para los maestros, en respuesta a la creciente notoriedad de los reclamos de este gremio por la dignificación de su trabajo. El resultado de esta gran inversión se hizo notoria:

Durante este periodo: (i) la matrícula escolar casi se duplicó pasando de 1'843,700 a 3' 117,500, experimentando una tasa anual de crecimiento de 9.1%. muy superior a la tasa demográfica; (ii) la matrícula en Jardines de Infancia aumentó en 100%, llegando a 68,900 - en comparación a 34,000 de la matrícula de 1962 (9.1% de crecimiento anual) -; (iii) la educación primaria se impartió en 20,266 escuelas y abarcó a 2'355,000 alumnos (7.6% de tasa anual) (Cardó, et.al, 1989: 76 y 77)

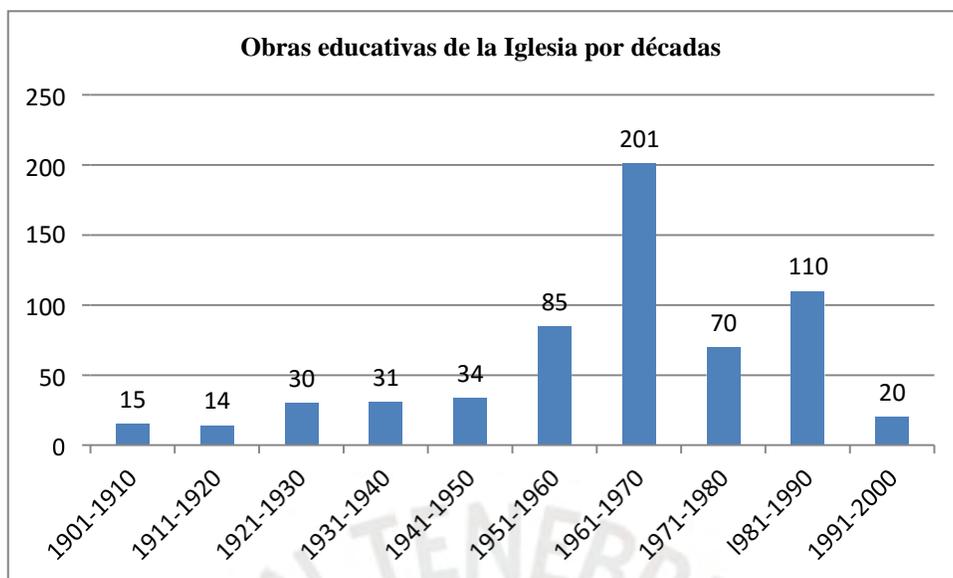
Esta expansión también se experimentó en la educación inicial y también superior, correspondiendo a esta década la segunda expansión universitaria, en base a la creación de

Universidades Estatales en provincia por Ley y también la apertura de nuevas Universidades privadas.

Un papel importante en esta expansión de la escolaridad lo tuvo también la apertura de los colegios subvencionados por el estado pero regentados por las congregaciones eclesiásticas, conocidos como los colegios parroquiales.. Siguiendo la experiencia de los hermanos Mayknoll en la década de los 40, y gracias al Sistema de educación privada subvencionada, lanzado por la junta militar, otras congregaciones fundaron escuelas para las familias de bajos recursos en los alrededores de las parroquias, recibiendo para ello una subvención estatal generosa, condicionada a la admisión gratuita del al menos el 50% estudiantes. Quizás el caso más emblemático en este sentido fue la fundación de los colegios Fe y Alegría en los pueblos jóvenes de la ciudad, construidos con el esfuerzo de los sacerdotes jesuitas pero también los aportes comunitarios⁶². La fundación de estas escuelas respondía también a un proceso de reforma y de crítica estructural que se hacían sentir en la Iglesia Católica peruana tras el Concilio Vaticano II, el cual hacía un llamado por le educación y liberación de los pobres⁶³ así como el involucramiento de la escuela en la comunidad. Gracias a esta modalidad, la Iglesia amplió progresivamente el número de servicios educacionales católicos a su cargo, llegando incluso a duplicar el desarrollo de este tipos de instituciones en la década anterior (Cardó, 2005: 68) y alcanzando una cifra que no volvería a ser igualada en décadas siguientes.

⁶² El 22 de mayo de 1968, el Diario la Prensa publica Crónica de una página entera donde se habla de la escuelita Año Nuevo en una barriada en Comas y cómo con el esfuerzo de los padres y ek apoyo del Padre Manolo se levantó un colegio Fe y Alegría.

⁶³ En un comunicado de los sacerdotes peruanos del 22 de marzo del 68 establecen con respecto al tema educativo que “ El aporte de los colegios religiosos y de las universidades catóplicas al desarrollo nacional puede ser grande si no se convierte en un privilegio de clase, por la aristocracia del dinero, que no siempre es índice de capacidad o de sentido de servicio a la comunidad. Es un hecho que gran parte de los responsables de la vida nacional han sido educados en instituciones católicas. Deberíamos preguntarnos si nuestra educación religiosa crea un auténtico sentido de servicio”. La Prensa, 22 de marzo de 1968, p.3



Cuadro 2: Obras educativas de la Iglesia por décadas
Fuente: Cardó, 2005: 98

No obstante este ímpetu reformista y modernizador, el régimen Belaundista pronto mostró sus debilidades políticas y su incapacidad para manejar la oposición sistemática del congreso y la crisis económica de 1967. Desde el Congreso de la república, la mayoría liderada por la facción opositora de la alianza APRA-UNO bloquearía los intentos de reforma planteados por el régimen y, principalmente en materia educativa, impondría compromisos con el sector magisterial que muy pronto se mostraron insostenibles. La censura de ministros se hizo una constante herramienta para el bloqueo del trabajo del poder ejecutivo, particularmente en el sector educación, en el que se llegaron a censurar a nueve ministros de manera consecutiva. La situación se agudizó en el contexto de la crisis económica de 1967, que produjo una elevación de impuestos, una paralización de las obras públicas y una consecuente subida del desempleo. “Un largo e importante ciclo de expansión económica iniciado en la posguerra mundial se vio de esta manera interrumpido (Contreras y Cueto, 2013:335).

Esta situación llevaría a que, hacia el año 1968, la educación peruana alcanzase una situación de profunda crisis. Aunque expandida, la inversión en infraestructura escolar no había logrado aumentar al mismo ritmo que el aumento masivo de la matrícula. Ello ocasionó que se experimentase un gigantesco déficit de infraestructura escolar y escasez de vacantes al inicio escolar de aquel año, que generó descontento y pánico entre las clases populares. De acuerdo a lo comunicado por la prensa nacional, existía en Lima para ese

entonces un excedente de 25 mil alumnos provenientes principalmente de los llamados pueblos jóvenes que no lograron matricularse en la escuela. Esta cifra alcanzaba 40 mil alumnos a nivel nacional⁶⁴. Incluso en zonas donde la matrícula si había sido alcanzada, era común en los diarios de la época, las imágenes de estudiantes siguiendo clases en salones precarios, sentados sobre ladrillos en vez de carpetas, con escasa iluminación e higiene y con nulos materiales escolares.

Por otro lado, en este período se experimenta un progresivo desprestigio de la carrera docente en la opinión pública. Se hicieron comunes las editoriales acusatorias de la mala calidad en la formación de los maestros relacionada a la apertura indiscriminada de escuelas normales a manera de favores políticos en las décadas pasadas. Asimismo, se criticó la extrema politización del gremio, y las continuas huelgas y protestas en contra de las medidas de austeridad del régimen, como el congelamiento de sueldos, la reorganización territorial administrativa de las escuelas, la eliminación de los cursos extracurriculares y también de la décima región de “destacados” de la educación. La Federación Nacional de Educadores Peruanos (FENEP), para ese entonces una de las principales organizaciones gremiales, llamó continuamente a huelgas en especial para exigir el tercer aumento del 25% de los sueldos que se les prometió con la Ley 15215 en 1964, ocasionando el despido de muchos profesores politizados.

Además de mal implementada, la educación había demostrado para la opinión pública ser ineficiente y desactualizada. Los pésimos resultados de los exámenes de admisión de las principales universidades nacionales de la capital (San Marcos y Villareal) habían sido tomados como resultado de las desactualizadas metodologías utilizadas en el aula⁶⁵. La opinión pública reclamada por ello por la implementación de una educación que no fuera “memorística” ni “tradicionalista”, y que se fundara en el trabajo práctico y la alimentación de la intuición científica. En este contexto, cobró especial atención el debate en torno a los libros de texto usados en el aula, a los que se acusaba de estar

⁶⁴ La Prensa, 13 de marzo de 1968, p. 3

⁶⁵ “Los resultados de los exámenes de ingreso a San Marcos fueron mediocres como en años anteriores. El catedrático Roberto Koch manifiesta que estos son un reflejo de la mediocre educación impartida en los colegios, considerando que una reforma es urgente. Sostiene que es una carga peruana el poseer muchos cursos en secundaria dictados de manera enciclopédica, descuidando la orientación y la investigación”. La prensa, 17 de febrero de 1968, p. 1

desactualizados y en ocasiones manipulados para favorecer agendas políticas particulares⁶⁶. Asimismo, intelectuales de la pedagogía reclamaban en sus columnas del diario expreso y el comercio la importancia del Arte y e las actividades recreativas como espacios de entrenamiento de la creatividad y la intuición en el alumnado, a los que no se había prestado suficiente atención en los currículos. La democratización de la educación técnica resultaba una vieja promesa que no había llegado a concretarse en regímenes previos. Resultaba necesario, por ello, no solo el equipamiento de espacios de experimentación y trabajo, sino también la erradicación de percepciones intelectualistas y elitista en la educación que habían favorecido siempre a la educación secundaria común⁶⁷

Frente a esta situación, el Ministro Mongrut tomó medidas de emergencia en 1968, como la venta de Bonos de Educación Pública, aumentar la cantidad de alumnos por aula, ampliar los planteles y alquilar locales cercanos para usar como aularios⁶⁸, ajustar la supervisión de los libros de texto y comenzar a implementar el horario corrido que permitiese albergar diferentes secciones de alumnos por la mañana y por la tarde. Sin embargo, estas se mostraron aún insuficientes y llevaron a algunos comentaristas a sostener que “el estado de la educación nacional sería el mismo o peor pese a la reforma educativa de 1957”. Quizás en su manifestación más dramática, esta crisis educativa ocasionó en muchas escuelas estatales del interior del país y de las periferias de Lima fueran tomadas por los estudiantes o los padres de familia a manera de reclamo por mejores condiciones educativas.

En Marzo del 68, padres de familia de la urb. Chacra Cerro de Comas y de la Escuela fiscal 846 tomaron junto con la directora las instalaciones del colegio 62⁶⁹. Su queja fue que su colegio era de esteras y albergaba a 800 alumnos sin ningún tipo de

⁶⁶ “Se prohíbe el libro del curso “Revisión de geografía y ciencias sociales” por criticar a la empresa petrolera fiscal” pasando por encima de la comisión revisora permanente de textos escolares”. El Comercio. 12 de marzo de 1968, p. 2

⁶⁷ Intelectuales de la educación de la época hacían escuchar sus reclamos por una nueva educación que involucrar estos aspectos. Todos ellos sirvieron de antecedentes para la gran Reforma Educativa de 1972 o trabajaron directamente en su implementación, como Walter Peñaloza, Augusto Salazar Bond, Carlos Cueto Fernandini, Francisco Miro Quesada, Carlos Salazar Romero, Emilio Barrantes, Jorge Basadre, entre otros. Ver: Rivero, José. Inventarios educativos y prolegómenos de reforma. Colección Pensamiento Educativo Vol.12. Lima: Derrama Magisterial (2013)

⁶⁸ “Ministro Mongrut distribuye 2 millones de soles en planteles de secundaria y emite bonos por 100 millones para la compra de nuevo mobiliario en los colegios más necesitados” El Comercio, 9 de abril de 1968, p.4

⁶⁹ La Prensa, 9 de abril de 1968, p.3

mobiliario. La Guardia Civil tuvo que intervenir, pues padres y alumnos del colegio invadido casi comienzan a agredirse. En Arequipa, Huaraz, Huancayo y Huancavelica colegios fueron tomados por los estudiantes, en reclamo por los malos manejos y “formas dictatoriales” de los directores y exigiendo su renuncia⁷⁰. En Puno, en el “Glorioso Colegio Nacional de San Carlos” se llegó al extremo de tomar estudiantes y docentes rehenes para hacer escuchar sus demandas⁷¹. En el Colegio Nacional “Señor de los Milagros”, del centro de Lima, el director de la escuela fue linchado por los estudiantes, y se reclamó al Minedu realice una investigación por cobros indebidos, abusos a los alumnos y la desaparición de 40 000 soles destinados a la compra de carpetas⁷².

Sin embargo, aunque las manifestaciones más radicales de este descontento se manifestaron en los colegios públicos, la escuela privada, especialmente la laica no parroquial y de bajo costo, también estuvo sujeta a las críticas de los padres de familia y de la sociedad civil. A muchas de ellas se les acusó la solicitud de cobros indebidos que encarecían o restringían el acceso a educación de los jóvenes estudiantes por concepto de APAFAS, útiles escolares, paseos y celebraciones extracurriculares. Asimismo, se denunciaba la subida no autorizada de las boletas escolares, en violación de la Ley General de Educación, así como también los requerimientos costosos de materiales y donaciones de parte de los padres de familia. El problema alcanzó tanta relevancia en el debate educativo que el Ministerio de Educación se vio en la obligación de imponer sanciones más severas sobre las escuelas privadas que incurrían en estos abusos. Trascendió en los medios que el Colegio San Roque y Estrella matutina, fueron “sancionados y obligados a devolver dinero de cobros indebidos”⁷³. Otros colegios limeños como el religioso Pío XII de Monterrico y el Víctor Andrés Belaúnde fueron sancionados también por malversación de donaciones de padres y desconocimiento de los cargos directivos⁷⁴. Asimismo, se intentó introducir “regulaciones en el cobro de pasaje de movilidades escolares privadas, remarcando que el compromiso del Ministerio de Educación no es solo la educación de los niños, sino también proteger la economía familiar de abusos”⁷⁵.

⁷⁰ La Prensa, 7 de junio de 1968, p.11

⁷¹ La Prensa, 16 de mayo de 1968, p.15

⁷² La Prensa, 1 de mayo de 1968, p.1

⁷³ El Comercio, 3 de abril de 1968, p.5

⁷⁴ El Comercio, 31 de marzo de 1968, p.8

⁷⁵ El Comercio, 3 de abril de 1968, p.5

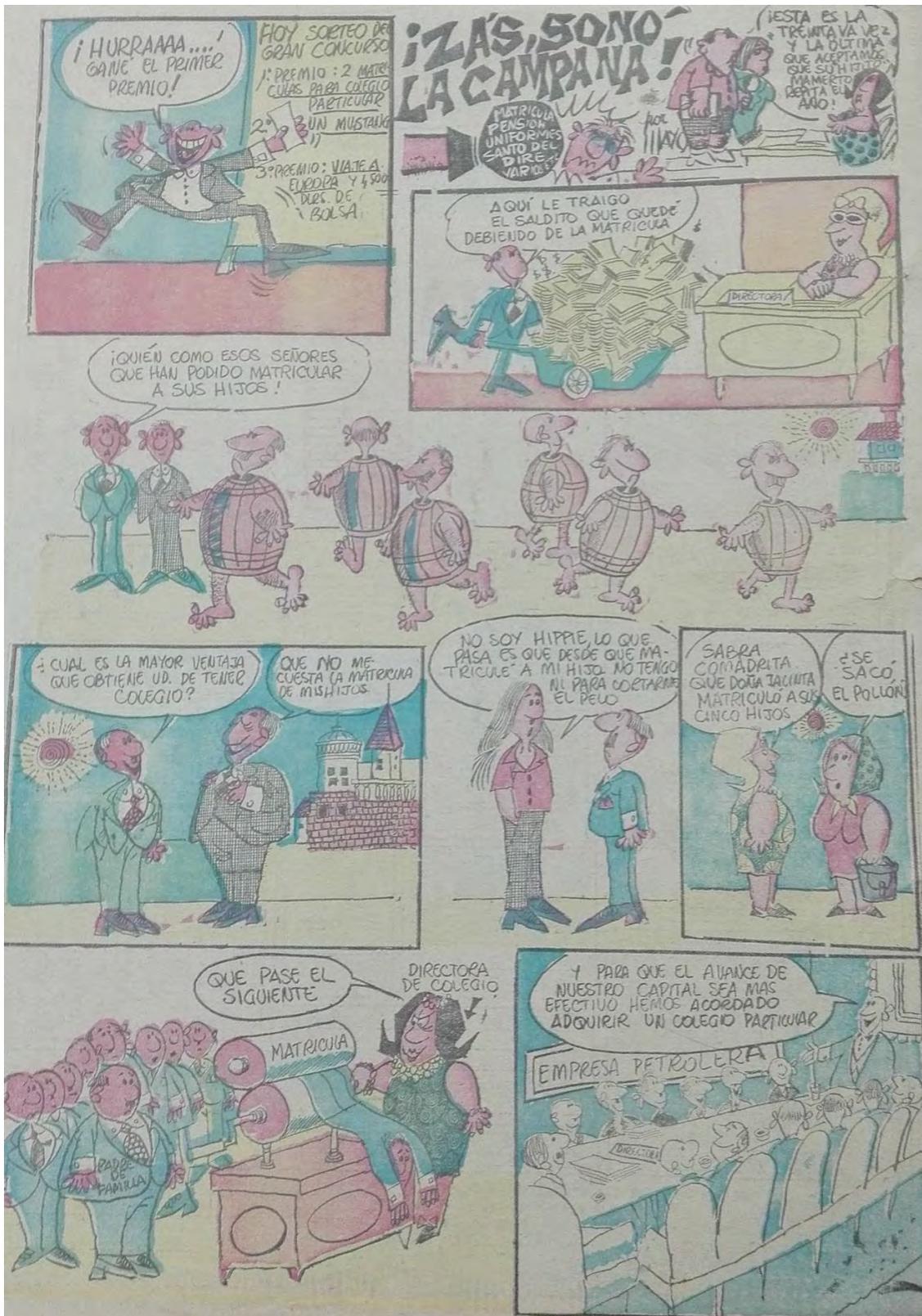


Imagen 14: "Zas Sonó campana!". Illayo. Burla de los altos precios de las matrículas y cómo es todo un sacrificio para los padres poder matricular a sus hijos
 Fuente: Expreso, Suplemento dominical "Estampa", 17 de marzo de 1968, p.20

Esta preocupación por evitar el lucro y reducir los costos que para las familias implicaba llevar a sus hijos a la escuela, se extendió también en controversias por el cambio constante del diseño y material de los uniformes utilizados por los estudiantes, especialmente de las mujeres, que no contaban aún con un modelo de uniforme único y económico a nivel estatal. Tanto escuelas públicas como privadas, eran acusadas por cambiar caprichosamente el modelo de estas prendas escolares cada uno o dos años aumentando los costos escolares para los padres de familia. Según los testimonios, eran los estudiantes de las escuelas privadas los más afectados, pues sus uniformes requerían por lo general materiales, diseños e insignias más sofisticados. En algunos casos, la opinión pública relacionó estos cambios irregulares con una búsqueda de lucro de parte del personal administrativo y docente, que exigía su adquisición en las tiendas seleccionadas vinculadas con la institución⁷⁶. Pero fueran o no verdaderas estas acusaciones, lo cierto es que para el verano de 1968, se había extendido en la opinión pública un reclamo por regulación estatal también en esta esfera.

En marzo de este mismo año, la problemática llegó a oídos del Senado, el cual exigió al Ministro de educación el establecimiento de restricciones para estos cambios arbitrarios. En palabras del senador Julio de la Piedra, del bloque APRA-UNO, “Los colegios cada año disponen que los alumnos cambien sus chaquetas, vestidos y hasta gorros. Y solo por vanidad se obliga a estos gastos frívolos y tontos”. Frente a ello, se requería al Estado la implementación de medidas para evitar el gasto adicional de los padres de familia “sobre todo en estos momentos de angustia por la elevación de los costos de vida”. Una de ellas podría ser la implementación de un uniforme único sobrio y práctico como el implementado en Argentina a principios de siglo, promovida por el educador argentino Faustino Sarmiento. Este pedido que fue respaldado por los senadores Manuel Burga Puelles y el populista Lino Martínez Burga fue emitido como acuerdo de cámara aprobado por unanimidad⁷⁷. A los pocos días de recibida esta solicitud del congreso, el Ministerio de Educación decretó la prohibición de cambio de uniformes escolares para el año escolar al que se daba inicio. El uniforme único aparecía así como una preocupación en

⁷⁶ La Prensa, 2 de marzo de 1968, p.10

⁷⁷ La Prensa, 6 de marzo de 1968, p.1

la agenda del ejecutivo como medida para abaratar los costos de los padres de familia y asegurar la gratuidad.

Pero además de razones económicas, se vivían en el ambiente de 1968 otras transformaciones culturales que pusieron especialmente en la mira el cuerpo de los estudiantes y su presentación escolar y que avivaron también el reclamo por la implementación de uniformes únicos para niños y niñas de todas las escuelas del Perú. En el contexto local, los diarios, sobre todo en sus ediciones dominicales dedicaban extensos reportajes y columnas de opinión a tratar temas como la liberación sexual y la extensión en el uso de métodos anticonceptivos. Con respecto a este último punto, se manifestó un intenso debate entre aquellos que defendían el uso de la anticoncepción como método para poner límites a la descontrolada expansión demográfica que había experimentado el país en la última década, y aquellos que veían en ella un instrumento imperialista para el control poblacional de los países del tercer mundo y un riesgo para la continuidad de la familia peruana. En este contexto la Iglesia peruana, que pasaba ella misma por un conjunto de transformaciones que la hicieron replantear su rol en la sociedad, jugó un rol ambiguo pero también potencialmente transgresor, al poner la responsabilidad de las familias sobre su propia reproducción por encima de la condena abierta a los métodos anticonceptivos⁷⁸. Asimismo, se popularizó un pedido por la implementación de clases de educación familiar y sexual en la escuela, cuya curso más cercano hasta ese entonces había sido el de economía hogareña y puericultura, exclusivas para las mujeres y concentrado exclusivamente en el cuidado y nunca en la planificación familiar⁷⁹.

La discusión sobre la anticoncepción y el control social sobre el tamaño de las familias tuvieron como correlato la aparición de nuevas narrativas con respecto a la sexualidad y rol de la mujer en la sociedad. La virginidad, el acceso a estudios superiores, el trabajo remunerado, la vida pública y la participación política comienzan a ser otras esferas de despliegue de la vida femenina que despertó la curiosidad, celebración y también

⁷⁸ Comuniado del episcopado peruano en febrero del 68 en el que se acepta la necesidad de educación familiar pero se critica la expansión desregulada de los métodos anticonceptivo: "La iglesia aprueba una legítima regulación de la familia y reconoce que los poderes públicos dentro de los límites de su competencia, pueden intervenir, llevando a cabo una información apropiada y adoptando las medidas convenientes, con tal de que estén de acuerdo con las exigencias de la ley moral y respeten la justa libertad de los esposos".

⁷⁹ Para más sobre la historia de la planificación familia en el Perú ver Necochea, 2016.

la condena de distintos sectores de la opinión pública, que veían en ello también un signo de la descomposición de los valores familiares.

Sin embargo, el fenómeno cultural que generó más críticas y resquemores entre las familias de clase media del Perú urbano fueron los denominados “hippies”, término originalmente utilizado en Estados Unidos para hacer referencia a los seguidores de las modas beatniks en San Francisco, pero que tanto ahí como en Perú y en el resto del mundo se extendería rápidamente para comprender todos los elementos de la cultura juvenil contestataria y progresista de la época, entre las que se encontraban, el gusto por el rock y la psicodelia, el pacifismo y la crítica a las guerras sostenidas por las grandes potencias mundiales., el consumo de drogas psicodélicas como el LSD, la liberación sexual y el reclamo por amor libre y la abolición de las restricciones sexuales impuestas por la sociedad conservadora creada por sus padres y abuelos (Montoya, 1992).

De acuerdo a las varias notas periodísticas dedicadas a este nuevo fenómeno juvenil en Lima, muchos hippies se reunían en las inmediaciones de los cines de la ciudad, convocados por anuncios en su programa de radio predilecto, la “Varieté Musical” con el fin de protestar pacíficamente “en contra de la violencia en el mundo”, o reunir víveres para aliviar la pobreza en los pueblos jóvenes de la ciudad. En algunos casos, esto fue visto con admiración por algunos comentaristas, que vieron en la ideología que guiaba el comportamiento hippie, una auténtica “predica la comprensión, el amor entre los hombres”⁸⁰.

“El hippie no quiere matar al prójimo y por eso tampoco practica la violencia bajo ningún concepto. Nunca molesta a los demás y le agrada ir al campo o a lugares alejados para deicarse a sus prácticas que incluyen el nudismo, el consumo de drogas y los estados frenéticos generados por la música”⁸¹. Esta celebración de los hippies “verdaderos”, sin embargo, coincidía con una gran condena contra los “hippies criollos” o “hippies mazamorreros”⁸², compuestos principalmente por jóvenes pobres y de clases medias bajas, que – de acuerdo a lo rescatado por los periodistas – utilizaban la etiqueta de lo hippie para

⁸⁰ Expreso, Suplemento Dominical “Estampa”, 3 de marzo de 1968 p.12

⁸¹ Ibid.

⁸² “Jos Hippies Mazamorreros”, Jame Hugo Rivera, El Comercio, Suplemento “El Dominical”, 28 de abril de 1968, p 14 y 15

organizarse en pandillas como los “Alacranes de balconcillo”⁸³, “Los Cuernos” de Lince⁸⁴, o “Los Fúnebres de Barranco”⁸⁵, y causar desorden público en la ciudad debido al abuso del alcohol y de las drogas. Las numerosas organizaciones juveniles existentes en la época se esforzaban por ello de distanciarse de estas prácticas para legitimarse socialmente como “estrafalarios”, que aunque seguidores de la prédica y gustos hippies, estaban en completo desacuerdo con sus hábitos “vagos y drogadictos”⁸⁶.

Pero el aspecto más resaltante de la identidad hippie, que sin duda despertó la alarma y desconfianza de la conservadora ciudad de Lima fueron sus componentes visuales, manifestados principalmente en el tipo de vestimenta utilizada por estos jóvenes y su presentación corporal. En las mujeres, el uso de pantalones acompañados, zapatos de plataforma, botas largas acompañadas de minifalda, todo en colores claros y vibrantes, se volvieron en los hitos de la moda, apropiados y popularizados por tiendas de confección exclusiva como “Geraldine”, pero copiados por las confeccionistas y costureras de todo el país. En la playa, el traje de dos piezas o “Bikini”, se volverían en las prendas obligadas de las mujeres de nuevas generaciones, quienes vieron así cada vez más descubiertas partes de su cuerpo antes no vistas en sociedad.

En el caso de los varones, al carácter transgresor de esta nueva identidad se manifestó principalmente en el uso de pantalones ajustados, zapatos de plataforma y camisetas acompañadas de cabello y patillas largas así como frondosas barbas, todos estos elementos que contrastaron fuertemente con los ideales de higiene, virilidad, decencia y recato sobre las que, como hemos visto, se sostenían las expectativas de la vestimenta y presentación de las clases medias urbanas. En un claro desafío a las convenciones sociales aprendidas en la familia y también en la escuela, y siguiendo a su vez el ejemplo de los ídolos del pop y el rock and roll como los Beatles, muchos colegiales y jóvenes de toda edad dejaron crecer sus cabellitas sobrepasando el límite reglamentario del cuello de la camisa así como también las barbas. En las generaciones mayores, la apariencia dio a los hippies el calificativo de “feos, sucios, pelucones, y dan asco” o incluso también el de afeminados y cobardes.

⁸³ El Comercio, 1 de mayo de 1968, p.25

⁸⁴ El Comercio, 3 de mayo de 1968, p.26

⁸⁵ El Comercio, 8 de mayo de 1968, p.25

⁸⁶ El Comercio, 24 de abril de 1968, p.27



Imagen 15: "La generación sicodélica". Illayo.
Fuente: Expreso, Suplemento dominical "Estampa", 24 de marzo de 1968, p.20

Esta apariencia, para muchos desgarrada, resultó también subversiva en cuanto también quebraba los límites establecidos entre las clases medias, altas y bajas de la sociedad, en buena parte sostenida por aparatos simbólicos. Y es que, como bien sostenía un reportaje del diario Expreso, la vestimenta hippie, al ser desgarrada y desprovista de todo lujo, era también democratizadora. “Otra observación digna de consignarse, es que veintenas de muchachos procedían de los barrios populares, quienes a través del cabello largo, los collares y el vestido descuidado, alternaban y se divertían igual a igual con los jóvenes de círculos exclusivos”. La diferencia entre hippie verdadero y hippie mazamorrero – que seguía en buena parte las mismas líneas divisorias entre el blanco y el “cholo”- era otro mecanismo para seguir sosteniendo viejas distinciones sociales al interior de un discurso que los buscaba abolir; es decir, entre los verdaderos intérpretes de los repertorios culturales hippies y aquellos simples y sucios imitadores.

Como fuere, no tardó mucho tiempo para que este miedo popular por la moda hippie se convirtiera en un reclamo al estado por el control sobre los cuerpos de los jóvenes estudiantes. En el verano de 1968, la moda de los “pelucones” entre los alumnos de la secundaria obligó a hacer más estrictas las reglas de presentación. Se organizaron campañas escolares para cortar el pelo de los adolescentes, y se prohibió la matrícula de aquellos que mantuviesen las cabelleras largas y se resistiesen a la rasuradora. El 20 de marzo del mismo año, el Ministro Mongrut hizo efectiva mediante una resolución, la prohibición de que los alumnos asistieran a la escuela en cabello largo.

Una estampa muy común de la semana de inicio de clases de 1968, estuvo compuesta por los estudiantes de secundaria que eran enviados a casa por no haber cumplido con cortarse la cabellera según las restricciones reglamentarias. Muchos de ellos, como anunciaba una tira cómica, hacían cola en los peluqueros del barrio para corregir el problema, mientras que muchos otros, en especial aquellos que acudían a colegios militares o militarizados, como el Guadalupe o las Grandes Unidades Escolares eran perseguidos o castigados por sus propios instructores del aún vigente curso de Instrucción pre militar, quienes se esmeraron con sus rasuradoras de imponer la contra-moda “coco a coco”. Estas restricciones, sin embargo, no impidieron que a la larga la cabellera larga se impusiese en

también en el salón de clases, estando bastante generalizada al promediar la década de 1970.

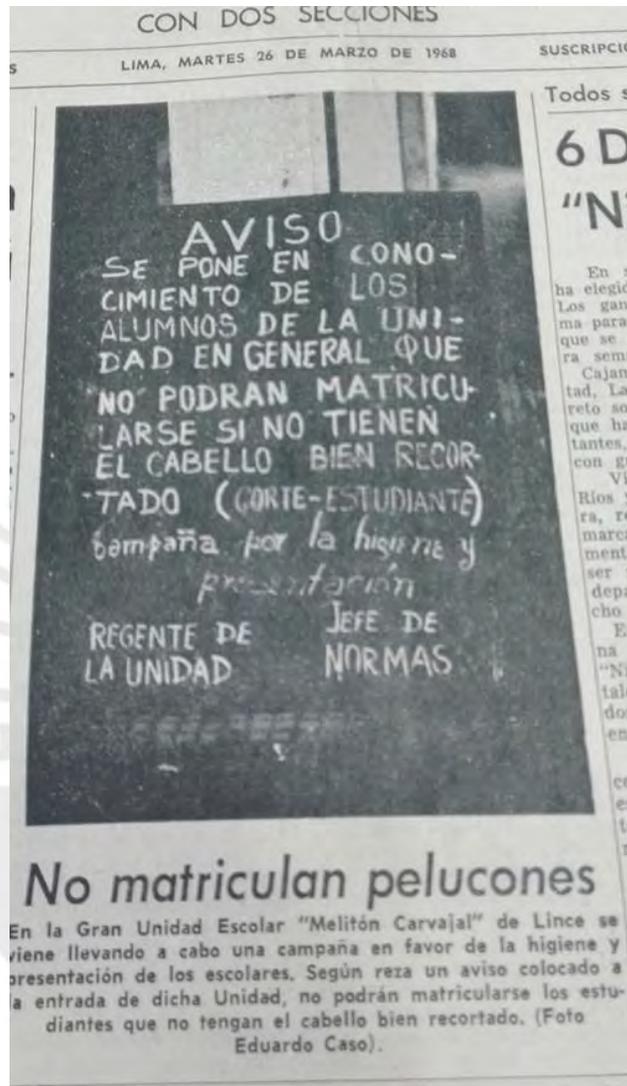


Imagen X: Letrero en las afueras de la G.U.E Melitón Carbajal, que pone de manifiesto el rechazo de la matrícula para aquellos alumnos que tengan el cabello largo como parte de su campaña de higiene.
Fuente: El Comercio, 26 de marzo de 1968, p. 1

El uso extendido de uniformes a nivel nacional – a pesar de ser diferenciado entre instituciones – hicieron más difícil que pasara lo mismo con la vestimenta utilizada por los estudiantes. Quizás en su manera más visible, los nuevos valores se manifestaron en el reclamo femenino por acortar las faldas, que según los testimonios recopilados intensificó también la vigilancia sobre esta prenda escolar o también, como se mencionó, en el uso del cabello largo.

Quizás debido a ello, el pánico moral y cultural de los padres de familia se volcó sobre la vigilancia de la vestimenta de los docentes. Es así como, en este mismo período, las docentes mujeres quedan prohibidas de utilizar minifaldas durante el horario de clases, por restricción explícita del Ministerio de Educación⁸⁷. A los profesores varones, mientras tanto, se les reiteró la necesidad de que asistan al plantel escolar en saco y corbata⁸⁸. Aunque criticada por conservadora, la medida en realidad fue recibida con los brazos abiertos por los padres de familia, quienes veían en ella una forma necesaria para proteger la moralidad de los estudiantes e impedir la inserción de modas juveniles entendidas como nocivas.



Imagen 17: Propuesta de uniforme escolar femenino presentada por el instituto Peruano de la Moda (1967)
Fuente: Fuente: Coscia, G. (2013)“Uniforme Escolar Único (1971)” Recuperado de Arkiv.pe el 16 de julio del 2018. <http://www.arkivperu.com/uniforme-escolar-unico-1971/>

⁸⁷ La Prensa, 30 de marzo de 1968,p.1. Ministro Mongrut hace efectiva la prohibición de alumnos de ir a la escuela con cabello largo y que ni las alumnas ni las maestras pueden asistir con minifalda. También añadió que los uniformes escolares deben ser aprobados por el Ministerio.

⁸⁸ La Prensa, 13 de marzo de 1968, p.3: La 1ra Región de Educación (Tumbes, Piura, Cajamarca y Lambayeque) prohíben que maestras asistan con minifalda a trabajar, además de pedir que profesores empleen saco y corbata. Ministro Mongrut y padres de familia aprueban la medida, por tratarse de algo indecoroso.

En suma, al finalizar la campaña escolar de 1968, por razones económicas y también culturales, el uniforme escolar volvió posicionarse como una necesidad urgente en el debate educativo. Ya en marzo, el ministro Octavio Mongrut anunció que el uniforme único sería implementado para el año escolar de 1969, enfocado principalmente al uso de las niñas. Algunas opciones ya habían sido propuestas, desde la gestión del ministro anterior, Enrique Tola Mendoza, quien también se había ocupado del problema con el soporte del Instituto Nacional de Normas Técnicas y Certificación (INANTIC) y el Instituto de la Moda. Entre ellas se encontraba la implementación de mandiles Blancos, como el usado en Argentina, Colombia y Costa Rica, u otros más modernos estilo “yeyé”. No obstante, ninguno de ellos cumpliría los requisitos de modernidad y economía buscado por los políticos, razón por la cual el debate se aplazó (Coscia, 2013). Lamentablemente, un golpe de estado truncaría este proceso.



Capítulo II: El Uniforme único y la reforma educativa de Velasco

“La gran variedad de uniformes que usan los niños en los colegios privados contrasta fuertemente con el modelo único de los colegios estatales y la nota discriminatoria se acentúa por el lujo de la mayor parte de los primeros, en oposición al modesto uniforme oficial. Es hora de que estas normas exteriores de discriminación lleguen a su término, en concordancia con la obra similar que se realice en cuanto a oportunidades, ambiente, fines y medios educativos y a la par de las reformas que se están realizando en los campos económico, social y cultural, como partes interconectadas del mismo proceso revolucionario.

“Uniforme único”

Reforma de la Educación Peruana. Informe General

Ministerio de Educación

El 3 de octubre de 1969 un tanque de las fuerzas armadas derribó las rejas del palacio de gobierno para derrocar una vez más al presidente de la República y establecer una junta militar de gobierno que pusiese fin a la crisis política que se venía viviendo en el país. A diferencia del último golpe de estado, sin embargo, los militares no llegaban de manera transitoria para organizar elecciones democráticas. Por el contrario, su agenda era encabezar una revolución de las estructuras sociales peruanas que permitiese la modernización del país, y la erradicación de la subversión y “modificar radicalmente el ordenamiento tradicional de la sociedad”⁸⁹. Bajo el liderazgo del general de división Juan Velasco Alvarado, el autodenominado Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (GRFA) puso en marcha transformaciones profundas en la fisonomía nacional que marcarían el fin de un sistema político gobernado por las élites oligárquicas, la institucionalización de un discurso mas igualitario y nacionalista, y el fortalecimiento del movimiento popular; aquel que paradójicamente cumpliría un rol muy importante en el desmantelamiento y luego abolición del régimen 11 años después.

Los militares que acompañaron a Velasco en esta aventura política tenían perfiles socioeconómicos heterogéneos y recibían sus influencias ideológicas de variadas fuentes. Una porción de ellos, en especial los de mayor rango, provenían de familias consolidadas

⁸⁹ Mensaje de la nación dirigido por el general de división Juan Velasco Alvarado, presidente de la república del Perú, en el primer aniversario de la Revolución (3 de octubre de 1969) Lima, s.i. 1970. Citado por Contreras y Cueto, 2007.

de clase media de la capital, que además contaban con vínculos de parentesco con miembros renombrados del ejército. Los coroneles, mientras tanto, entre ellos el propio Velasco, provenían en su mayoría de familias modestas del interior del país, y, comenzando como soldados rasos en el ejército ascendieron en la jerarquía militar gracias a una institución que reconocía y premiaba sus méritos. Ambos perfiles, encontraron en el ejército y particularmente en el Centro de Altos Estudios Militares (CAEM) un espacio de interacción en el cual intercambiaron puntos de vista sobre la realidad nacional, así como impresiones sobre sus recientes experiencias en su lucha contra la subversión en la Amazonía peruana.

Alimentados por una perspectiva desarrollista de la “Alianza por el progreso”, la teoría de la dependencia de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la teología de la liberación y los planteamientos de la democracia cristiana (Tovar, 1988) los militares identificaron al subdesarrollo y la dependencia como la razones principales detrás de la pobreza, la injusticia social y, en última instancia, la emergencia de movimientos políticos violentistas y radicales. Según su diagnóstico, el fenómeno de subdesarrollo era observable en la “presencia de profundos desequilibrios en la sociedad peruana”, que permitían la concentración de la riqueza en manos de un grupo dominante “cuya propia existencia privilegiada se basa en la marginación que sufren vastos sectores de la sociedad”⁹⁰ Esa situación de concentración y marginación se veía “acrecentada y subrayada por los criterios valorativos de una mentalidad política al servicio de los grupos dominantes que tradicionalmente privilegió a los centros urbanos, la capital y a la costa en detrimento de las áreas rurales, las provincias y el interior del país”⁹¹.

Esta condición interna de subdesarrollo, era a su vez inseparable de una condición externa de dependencia, que tenía que ver con los términos subordinados con los que la economía peruana se insertaba al sistema capitalista internacional. Esta situación habría llevado al país a un permanente peligro para el ejercicio de su propia soberanía y ocasionado, el desarrollo de hábitos imitativos “que se traducen en una suerte de

⁹⁰ Ministerio de Educación. Comisión de Reforma de la educación. “Reforma de la educación peruana. Informe General”. Ministerio de Educación. Lima:1970. P. 11

⁹¹ Ibid, p.12

colonialismo mental que invalida la creatividad y la posibilidad de una cultura y fisonomía propia”⁹²

Frente a esta situación, el motor de la Revolución planteada por el GRFA fue la construcción de un “ordenamiento social nuevo y cualitativamente distinto” que implicaba la “cancelación de losesequilibrios estructurales internos y de las relaciones de dependencia” La fórmula para hacerlo no era “ni capitalistas ni socialistasy se basaba en una reinterpretación radical de conceptos como desarrollo, transformación estructural y revolución que los ubicaba como inevitables sinónimos. (Contreras y Cueto, 2013).

Así pues, entre las primeras y más importantes medidas tomadas por el GRFA estuvieron, por ello, la política de estatizaciones de empresas privadas, que permitieran socializar la riqueza generada por la explotación de materias primas y llevar adelante una política de fortalecimiento de la industria nacional, en adelante conocida como política Sustitución de importaciones”. El acto fundacional del régimen en esta materia fue la expropiación de bienes y la expulsión de la International Petroleum Company, un 9 de octubre de 1968 en una fecha que en adelante el régimen decidió conmemorar como el “día de la dignidad nacional”. A este evento siguió la expropiación de las empresas de Pesca y las de los cementos y fertilizantes, aviación, telefonía así como de la producción de acero, todos sectores considerados estratégicos de la economía nacional En su reemplazo se formaron toda una serie de empresas públicas encargadas a partir de entonces de su manejo (Contreras y Cueto, 2013).

La búsqueda de la modernización y la abolición de estructuras excluyentes se llevó también a la reforma de la tenencia de la tierra, en la que se experimentaban las brechas más grandes en términos sociales y productivos. A través de la Ley de Reforma Agraria, el gobierno llevó a cabo una de las reformas más radicales en esta materia en el mundo, distribuyendo hasta 9.1 millones de hectáreas de tierra entre los campesinos trabajadores y afectando a cerca de 16 mil de fundos de gran y mediano tamaño (Cant, 2012). Con ello, se buscaba “la cancelación del latifundio y el minifundio de en el agro peruano, planteando su

⁹² Ibid, p.13

sustitución por un régimen justo de tenencia de tierra que haga posible la difusión de la pequeña y mediana propiedad en todo el país”⁹³.

No obstante, la importancia de estas transformaciones estructurales a nivel económico y social serían entendidas en el imaginario del régimen como indesligables de transformaciones de índole cultural y espiritual, arenas en las que también resultaba fundamental la abolición de estructuras injustas, excluyentes y colonizadoras. Al respecto, el régimen exigió el fin de una cierta “subcultura” de dominación, desarrollada por las élites en los ambientes urbanos e imitada por las clases medias que ahí habitaban, que, según defendían, era apenas un reflejo de “tradiciones y normas de cultura originada en las sucesivas metrópolis dominadoras exteriores”⁹⁴. En contraste a esta cultura alienante, el régimen buscó el impulso de otras manifestaciones culturales de raíz más popular que permitiesen la construcción de una identidad nacional dinámica que asegurase el progreso y el bienestar. Porello, la circulación de información, la movilización social y el consumo cultural fueron pues también espacios de intervención del régimen; en primer lugar a través del paulatino control de los medios de comunicación a través de la Ley de Prensa; mediante la creación del Servicio Nacional de Apoyo a la Movilización Social (SINAMOS), encaminada promover la participación popular mediante los canales oficiales del estado; así como también mediante la creación del Instituto Nacional de Cultura (INC) y de otras políticas encaminadas a fortalecer el turismo y la industria cultural nacional (Rice, 2017).

Sin embargo, la arena más importante en la que el gobierno se propuso la creación de “nuevos hombres” que llevaran adelante la revolución fue en la reforma de la educación, la cual fue una de las primeras y más urgentes tareas a las que se encomendó el régimen ni bien tomado el poder. Ello partía de la realización sobre la mutua dependencia existente entre educación y cambio estructural: mientras la educación no sufriera una reforma profunda y paralela a otras reformas sociales y económicas, estas últimas no serían sostenibles en el tiempo. En palabras del propio Velasco: “Sin una transformación efectiva, profunda y permanente de la educación peruana, es imposible garantizar el éxito y la continuidad de las otras reformas estructurales de la revolución. De ahí que la reforma

⁹³ “Mensaje a la Nación con motivo de la promulgación de la Ley de Reforma Agraria, 1969” Mensaje del General de División Juan Velasco Alvarado, presidente del gobierno revolucionario de las Fuerzas Armadas, dirigido a la Nación el 24 de junio de 1969. En: Oliart, Patricia “Educar en tiempos de cambio”, 20143.

⁹⁴ Ministerio de Educación. Comisión de Reforma de la educación. “Reforma de la educación peruana. Informe General”. Ministerio de Educación. Lima:1970. P. 22

educacional, la más compleja pero acaso la más importante de todas, constituya necesidad esencial del desarrollo peruano y objetivo central de nuestra revolución”⁹⁵

Ello implicó el diseño e implementación de profundas reformas en el sistema educativo que, si bien se alimentaron de iniciativas e inquietudes en el pensamiento educativo de décadas anteriores, constituyeron un experimento social de gran envergadura, que movilizó a cientos de intelectuales, funcionarios y docentes a nivel nacional y que cambiaría irreversiblemente muchas concepciones sociales con respecto a lo que significa la educación en el Perú; en particular su vínculo irremediable con la política (Rivero, 1983)

2.1 El espíritu de la reforma educativa

Como se ha explicado en la sección anterior, el sector educación llegaba a este período en un momento de total emergencia, debido a la incapacidad fiscal del estado para hacer frente a los nuevos compromisos educativos adoptados a lo largo de la década, en especial el aumento considerable del sueldo docente (Tovar, 1988) así como también la declaración de gratuidad de la enseñanza estatal en todos los niveles⁹⁶. La educación impartida, mientras tanto, había quedado desnudada en su ineficiencia y falta de calidad al hacerse públicos los resultados de los últimos concursos de admisión en las universidades nacionales, donde muchas vacantes habían quedado desiertas por la falta de postulantes aptos. Esta situación, sumada a la general politización social que caracteriza al período, generaron un escenario de tensión política que el gobierno militar intentará resolver.

Con el fin de controlar la politización desatada en las universidades y el fortalecimiento de los movimientos de izquierda radical así como la severa oposición de los estudiantes al golpe militar, el gobierno declara en febrero de 1969, una controversial Ley Universitaria⁹⁷ que abolía el cogobierno y brindaba al Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP) un rol rector en el manejo de las universidades, asunto que fue interpretado como atentatorio de la autonomía universitaria por docentes y estudiantes de todo el país. A nivel de educación básica, el Ministerio de Educación promovió también una reorganización administrativa de las regiones de educación, el congelamiento de los haberes de los

⁹⁵ Fragmento del Mensaje a la Nación pronunciado por el general Veasco el 28 de julio de 1970. En Diario oficial El Peruano, 29 de julio de 1970

⁹⁶ Ley N°14693 “Ley de la enseñanza gratuita.

⁹⁷ La Ley Orgánica de la Universidad Peruana N° 17437 del 18 de febrero de 1969

docentes, y medidas para hacer más eficiente el uso de recursos en las escuelas, como la declaración del horario corrido, el condicionamiento de la gratuidad de la enseñanza⁹⁸, las restricciones a la subida de boletas de parte de las escuelas privadas, y también, , la reglamentación de nuevos uniformes para las niñas, en respuesta a los ya relatados reclamos populares por regular este mercado de vestimenta. Hacia



Imagen 18: Modelo del uniforme único femenino para colegios públicos

Sin embargo, estas y otras medidas llevadas a cabo en los primeros meses del régimen necesitaban para cobrar verdadero sentido transformador del diseño de un nuevo marco legal e ideológico que estableciera el sentido de la educación Nacional.

Con este fin, en setiembre de 1969, el Estado convoca la creación de una Comisión de Reforma Educativa encomendada con la misión de revisar el diagnóstico de la educación realizado por los militares y reformularlo, así como es redactar las bases de la nueva Ley General de Educación. Alrededor de 100 intelectuales de la educación, civiles liderados por

⁹⁸ Medida que condujo a la tristemente célebre represión y matanza de estudiantes secundarios tras las protestas en Huanta por la gratuidad de la enseñanza en junio de 1969.

personajes como Augusto Salazar Bondy, Walter Peñaloza y Emilio Barrantes, trabajaron por cerca de un año para publicar, en setiembre de 1970 el libro “Reforma de la Educación Peruana. Informe General” conocido popularmente como “Libro Azul”, y, dos años después de intenso debate con la sociedad civil, redactar la Ley en la que se materializarían los planes de Reforma Educativa del régimen. Tal como señala Patricia Oliart, la importancia que tuvieron los intelectuales civiles en este proyecto, hicieron de la “La reforma de la educación es tal vez el proyecto en el que se muestra de manera más clara la alianza entre los militares y el grupo de intelectuales progresistas que respaldaron al GRFA” (Oliart,2013:10).

La trayectoria de estos personajes los abalaba como intelectuales reformistas de la educación. Algunos de ellos habían participado de los planes de reforma educativa durante la primavera democrática de los años 40, especialmente durante la gestión de Luis Valcárcel como ministro de Educación. Personajes como Emilio Barrantes participarían del diseño e implementación de los Núcleos Comunales de escuelas rurales implementados en este período. Otros como Walter Peñaloza, trabajaron también en los intentos de reforma educativa del régimen del General Odría a lo largo de las cuales la masificación educativa, la educación laboral y la educación campesina también fueron una prioridad. Desde San Marcos, Augusto Salazar Bondy se había empapado de los últimos debates nacionales e internacionales en materia educativa, desde su posición como filósofo y docente de la escuela de educación; mientras que miembros del clero de inclinaciones más progresistas como el padre jesuita Ricardo Morales Basadre, y el padre Romeo Luna Victoria venían de incorporar las ideas de la teología de la liberación en la educación católica del Perú, a través de instituciones como la Oficina Nacional de Educación Católica.

Todos ellos, se alimentaban de una extensa literatura indigenista y desarrollista sobre educación cuya influencia es notoria en las páginas del informe redactado. En el plano nacional destacaban los aportes de personajes como Juan Antonio Encinas o Jose María Arguedas con respecto a la importancia de la enseñanza en lenguas indígenas y la transmisión de afecto por las culturas originarias como estrategia para mejorar los aprendizajes en la población rural. Desde Latinoamérica, los aportes realizados casi medio siglo antes por los estudiantes que encabezaron la reforma de Córdoba también fueron

importantes influencias, así como también la reforma educativa cubana, y los postulados de Paulo Freire presentados en su libro *Pedagogía del Oprimido* (1970), según la cual la educación debía ser puesta al servicio del cambio social y la búsqueda de la igualdad; Y DE Ivan Illich, sobre la desescolarización de la educación. Del plano internacional destacaba también la influencia de las ideas pedagógicas del norteamericano John Dewey, las cuales partían de la crítica a los modelos de aprendizaje basados en la repetición, la memoria, la individualización y la disciplina, y apostaba más bien por métodos participativos, y el estudio crítico de la realidad.

Estas variadas influencias se vieron finalmente plasmadas en “El libro Azul”, el cual, partiendo de un cuidadoso análisis de los problemas educacionales del país – más político que técnico –, proponía las bases doctrinarias de una nueva política educacional y un nuevo sistema nacional de educación (Rivero, 1984). En las primeras páginas del documento, la educación peruana era presentada como una institución ineficiente y desactualizada que, a pesar de haber recibido atención y recursos a lo largo de la primera mitad del siglo XX y sobre todo a partir de los años 50 (más del 5% del PBI era dedicado a este sector), no había podido incrementar en la misma medida el éxito educativo ni el nivel cultural de la mayoría de la población peruana. Así pues, mientras en los últimos 10 años se había experimentado una expansión vertiginosa del sistema educativo, con un aumento de casi 100% de instituciones de educación básica en el país, las tasas de graduación de secundaria apenas superaban el 10% en este mismo período y los años promedio de escolaridad del país se mantenían en 3 años⁹⁹. Ello debido a las altas tasas de deserción escolar, que afectaban especialmente a los sectores más empobrecidos¹⁰⁰. El analfabetismo, mientras tanto, había aumentado, con cifras absolutas mayores en 1968 que en años anteriores.

Estos resultados dejaban en claro a los comisionados que si bien existía un problema de recursos en la educación peruana, este en sí mismo no lograba explicar los pobres resultados obtenidos después de décadas de expansión educativa. Más allá de eso, existían

¹⁰⁰ Ministerio de Educación. Comisión de Reforma de la educación. “Reforma de la educación peruana. Informe General”. Ministerio de Educación. Lima:1970. P. 16

razones importantes que tenían que ver con las premisas sociales, culturales y políticas sobre las cuales se sostenía dicha institución.

En primer lugar, su desconexión con la realidad. La educación en el Perú se encontraba hasta entonces en permanente divorcio de los intereses y preocupaciones nacionales, especialmente de aquellas provenientes de los sectores populares, de donde provenía el grueso del alumnado de las escuelas. Esto hacía al conocimiento impartido irrelevante e inútil para los estudiantes y para las necesidades del país¹⁰¹. Además de eso, se trataba de un sistema educativo que se había fundado sobre un sistema social desigual y jerárquico y que por lo tanto reproducía dichas diferencias y estaba al servicio de las minorías más privilegiadas del país¹⁰². Prueba de ello era que la mayoría de beneficiarios del sistema seguían proviniendo principalmente de los grupos sociales altos o medios, costeños, así como también las graves diferencias en locales, materiales y recursos entre la escuela pública estatal y la privada. “El sistema educativo es una institución discriminatoria e injusta, pues no ha ofrecido a todos los niños y adolescentes igualdad de oportunidades”; y que además ha permitido consolidar una “Mentalidad política al servicio de grupos dominantes”¹⁰³.

Una tercera crítica al sistema educativo iba dirigida a su falta de sentido peruanista. Precisamente por su desconexión de la realidad y estructura excluyente, la educación peruana había estado más conectada a debates, referentes culturales y normas de autoridad extranjeros que al conocimiento de sus propios problemas y necesidades. Lo dicho había ocasionado, según los comisionados, que los estudiantes desarrollen una dependencia cultural, o “hábitos imitativos” que “benefician a los grupos dominantes y a las potencias hegemónicas del mundo”¹⁰⁴, creando en la escuela una condición externa de dependencia cultural y colonialismo mental.¹⁰⁵

La condena se extendía también a las técnicas pedagógicas utilizadas en la escuela. La educación impartida en las aulas era criticada por los comisionados por su “intelectualismo,

¹⁰¹ Ibid: 18-19

¹⁰² Ibid: 18

¹⁰³ Ibid: 23

¹⁰⁴ Ibid: 19

¹⁰⁵ Ibid: 23

memorismo y tendencia academizante”. Y es que, Como también ha sido indicado por Steve Stein, a pesar de los aires de renovación en el pensamiento educativo peruano a lo largo de la primera mitad del siglo XX, seguían siendo comunes en el salón de clases el uso de castigos físicos, el aprendizaje de memoria y el respeto y miedo absoluto al docente, que por lo demás se encontraba también inadecuadamente formado y seleccionado para llevar a cabo sus funciones. En un ambiente de aprendizaje caracterizado por la repetición de contenidos, los comisionados reclamaban que los educandos no adquirirían “ni siquiera las habilidades básicas como la lectura inteligente, el pensamiento reflexivo, ni tampoco eran capacitados para ninguna actividad productiva”¹⁰⁶. Ello desencadenaba en un sistema educativo caracterizado por su rigidez, burocratismo y rutina que a su vez podía ser culpada por los bajos niveles de aprendizaje.

A todas estas características, se sumaban otras falencias, como la ausencia de un sistema de recuperación que facilitara la educación de la población adulta: la poca colaboración de los medios de comunicación de masas en la tarea educativa, así como también la distorsión administrativa y los desequilibrios financieros en la cartera de gastos, que ocasionaron el estado de crisis en el que la educación se encontraba mientras el informe era redactado.

Frente a esta situación, las metas que se planteaba la reforma eran hartamente ambiciosas y eminentemente políticas más que técnicas. En términos amplios, el objetivo planteado por los reformistas fue lograr, a través de una reforma de las estructuras educativas, la construcción de un “nuevo hombre”, que viviera su humanidad en plenitud y en diálogo con las demás personas; que formara parte de una sociedad justa y de participación universal y que operara creativa y conscientemente sobre la naturaleza y la sociedad.

En primer lugar, ello requería la peruanización de la educación. La idea de peruanización convocada por el régimen, no tenía las mismas implicancias de la nacionalización militarizada buscada a través de la educación en décadas anteriores¹⁰⁷, sin embargo, compartieron puntos en común, en particular en respecto a la creación de mitos nacionales

¹⁰⁶

¹⁰⁷ En parte debido al contexto de subversión (que hacía riesgoso el entrenamiento en manejo de armas a las nuevas generaciones) y también por el origen claramente civil y progresista de los comisionados detrás de la reforma, la instrucción pre militar fue perdiendo relevancia simbólica dentro de la formación estudiantil, y, aunque no se abolió del todo, pasó más bien a concentrarse en el entrenamiento para el manejo de emergencias civiles como los desastres naturales., que incluía también a las mujeres dentro del entrenamiento.

que permitieran la cohesión social y una lectura de la historia en términos convenientes al régimen. Así pues, con la reforma educativa, se incorporó una nueva interpretación de la historia nacional que buscó insertarse en la colectividad a través de una serie de rituales y símbolos especialmente desplegados en el ambiente escolar. En los libros de texto de la época¹⁰⁸, cercanamente supervisados por el régimen, era evidente una glorificación pasado prehispánico así como una condena de la conquista y colonización como un proceso de invasión violenta (Von Hau, 2009 citado por Oliart,2013:31). La independencia de España, mientras tanto, se representó como un período glorioso pero inacabado, cuyas intenciones libertarias se verán finalmente realizadas el 3 de octubre de 1968, fecha en que las fuerzas armadas, logran liberar realmente al Perú de las estructuras colonizadoras y de su dependencia externa y lograron la “segunda independencia”. El GRFA de este modo, buscaba posicionarse en la mente de los nuevos educandos como un régimen libertador, con el cual se concluiría el proceso agónico de lucha por la libertad externa, así como la total abolición de las jerarquías sociales¹⁰⁹. A esta reinterpretación histórica se suma el rescate de nuevos símbolos de integración nacional hasta entonces relegado del canon, como fue Túpac Amaru, prócer de la independencia y héroe regional cuzqueño, quien se convertirá a partir de entonces en la cara de la revolución (Asencio, 2017).

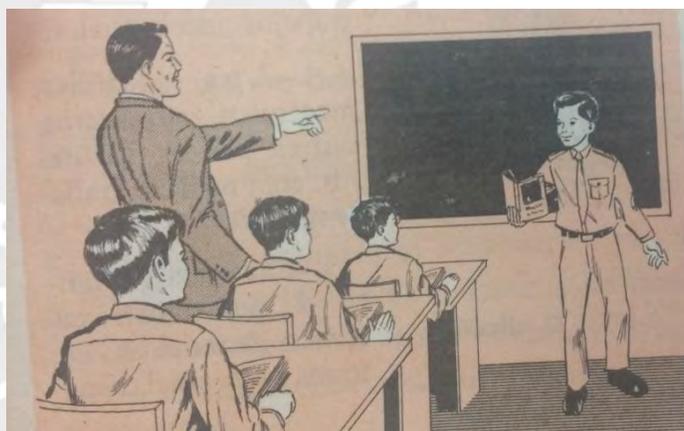
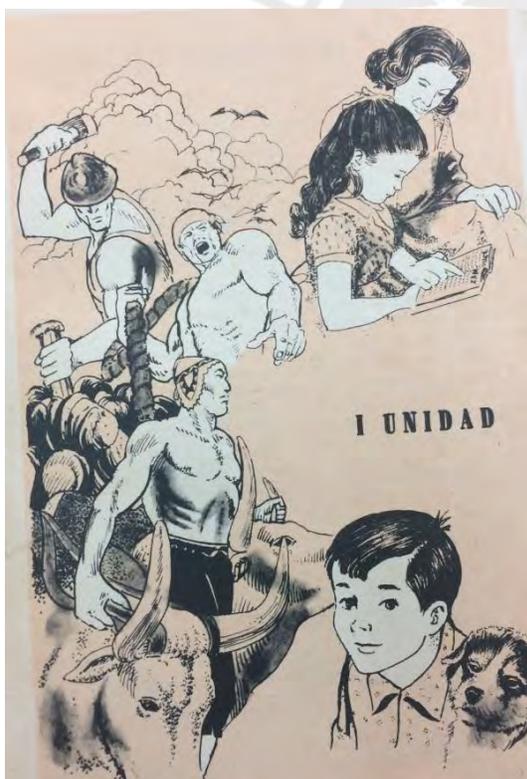
No obstante, en su versión más civil, la misión peruanizadora de la reforma educativa significaba mucho más que un adoctrinamiento en símbolos nacionales. Tal como fue imaginada por los comisionados, la educación reformada estaba encaminada más bien a la concientización del estudiantado; es decir a que el paso por la escuela, permitiese a los estudiantes reflexionar críticamente sobre las condiciones sociales históricas en las que se lleva a cabo el proceso educativo y que permitían la reproducción de las desigualdades.

Quizás uno de las medidas más emblemáticas en este sentido fue la incorporación del curso de ciencias histórico sociales en la currícula escolar, que combinaba materias de historia, educación cívica y ciencias sociales. En los libros de texto correspondientes a este curso, las representaciones del Perú, de la escuela y de los estudiantes comenzaron tempranamente

¹⁰⁸ R.S.N. 0468-68/ED Prohíben en los planteles el uso de textos escolares importados. 23 de diciembre de 1969

¹⁰⁹ Además de a través de los libros de texto este nuevo capítulo de la historia nacional buscó instalarse en el imaginario colectivo a través de la retórica del régimen y los grandes eventos preparados para la celebración del sesquicentenario de la independencia (Aguirre, 2017)

a diferir de aquellas popularizadas en períodos anteriores. Enciclopedias escolares como “Peruanito” incluían imágenes de niños y niñas racialmente diversos y provenientes de la clase campesina y u obrera, con vestimenta y hábitos diferentes de los miembros de la genérica “clase media” citadina (Oliart:31). Los dibujos, incluso se hicieron más amigables para el usuario infantil, con personajes que asemejaban más claramente la edad de los usuarios, por lo general representándolos en situaciones externas al aula y el hogar y con una importante presencia de niñas, que estaban por lo general ausentes de las representaciones de alumnos en libros de texto del período anterior. Los personajes adultos, mientras tanto, eran representados junto años niños cumpliendo roles de trabajadores, obreros agricultores, siendo estos últimos mostrados con fuertes atributos físicos, casi simulando la imagen de super héroes, buscando con ello la revalorización del trabajo manual, el fortalecimiento del orgullo proletario, mientras se desdeñaba a la oligarquía como un “otro cultural”, “ajeno a los intereses del país y de las mayorías (Von Hau, 2009:140 citado por Oliart, 2013:31)



Imágenes 19 y 20: A la derecha, imagen típica de enciclopedia escolar Venciendo en su edición 1966. Al a izquierda, carátula de unidad de la misma enciclopedia en su edición de 1976.

El objetivo concientizador de la educación nacional también requirió un cambio drástico en relación a las metodologías utilizadas para el aprendizaje. Los libros de texto pasaron por ello a incorporar no únicamente información sobre eventos para la memorización, si no principalmente ejercicios de trabajo en grupo, proyectos de investigación y observación que implicaban la participación y exploración de los estudiantes en sus comunidades. Una típica actividad en una de las unidades de peruanito implicaba primero la conformación y organización de un equipo. Los niños debían determinar quién lideraría el equipo así como la distribución de responsabilidades, proceso que era análogo a la selección de comités de aula. Dependiendo del tema a tratarse, se debía después seleccionar con ayuda del profesor un lugar a visitar dentro de la comunidad. Una vez ahí, los alumnos eran incentivados a observar, explorar o cuestionar las situaciones experimentadas y vincularlas con los contenidos trabajados en clase para luego discutirlos en grupo y realizar ensayos o gráficos donde su creatividad y reflexión eran puestas a prueba. A diferencia de libros de texto previos, donde se incentivaba y hasta coaccionaba a los estudiantes a escuchar y obedecer sin reparos las enseñanzas y ejemplo del profesor, enciclopedias como Peruanito incentivaban en su mensaje introductorio a no “seguir ciegamente” a las páginas del libro ni a la voz del profesor, si no a criticar “viendo lo bueno y lo malo de las cosas”. De este modo, se buscaba que los estudiantes desarrollasen habilidades de aprendizaje autónomo, así como también de habilidades blandas y inteligencias emocionales que les permitiesen manipular y criticar la información recibida de manera colaborativa. Este aspecto tuvo que ver también con la importancia que en la reforma educativa tuvieron también las actividades extracurriculares y la implementación de servicios de bienestar al estudiante en todas las escuelas.

Estos cambios metodológicos requirieron también el reentrenamiento de los docentes en todo el país., a través de campañas masivas de capacitación gestionadas por el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIDE). Patricia Oliart y Gonzalo Portocarrero han reparado en la importancia que estas sesiones tuvieron para la actualización y fortalecimiento de toda una generación de docentes, a pesar de las discrepancias políticas que el gremio tuvo tempranamente con el régimen. Sin embargo, el espíritu de la reforma buscaba que las tareas educativas involucrasen también a los agentes sociales fuera de la escuela. Esto tuvo que ver, en primer lugar, con la introducción de los núcleos educativos

comunales (NEC) como forma de organización administrativa de la educación en las localidades. A través de ellos se buscaba integrar a los centros educativos en redes territoriales con el propósito de facilitar el intercambio pedagógico, promover la participación de la comunidad en las decisiones educativas y de insertar a la escuela y al aula de clases en la sociedad local.

Además, el régimen buscó aprovechar y controlar el poder de difusión y convocatoria de los medios de comunicación masivos y de las industrias culturales¹¹⁰. Este fue el caso especialmente para el diario Expreso, que tras su expropiación se convirtió en el diario oficial de la educación en el país y una herramienta de propaganda de la reforma educativa; así como el progresivo control de otras industrias culturales con el fin de proteger a los jóvenes de influencias extranjeras, alienantes y potencialmente nocivas como el hipismo y el rock and roll. Conocida es en este sentido la prohibición que el gobierno militar impuso a Santana para la celebración de su concierto en el estadio de San Marcos en 1971 así como la prohibición de la realización del congreso internacional hippie en el Cuzco años después. De hecho, la moralización fue también una motivación del proceso de reforma, quizás defendido por los sectores militares más conservadoras, lo cual se vio plasmado en la limitación de manifestaciones culturales imperialistas y potencialmente transgresoras al modelo de humanización llevado adelante por el régimen. Regresaremos sobre este punto más adelante.

Más allá de todo esto, la reforma educativa no lograría sus objetivos revolucionarios si sus beneficios no eran accesibles a todos los peruanos independientemente de su estatus social, y si ella no contribuía a la abolición de las jerarquías y privilegios existentes en la sociedad. Desde temprano, el objetivo de acceso global a la educación promulgado por el parlamento en el período anterior, se evidenció contradictorio con los recursos existentes en el Estado. El reflejo más dramático de estas dificultades fue el intento del estado de limitar la gratuidad de la enseñanza para los alumnos repitentes; la protesta estudiantil que esto

○ ¹¹⁰ Art. 29: El estado asegurará que los medios de comunicación colectiva en todas sus formas sean utilizados como instrumentos de educación nacional

acarreó en provincias como Ayacucho y la consecuente sangrienta represión militar al movimiento.

Sin embargo, es de reconocer que el régimen si implementó con éxito otras medidas para asegurar la matrícula universal y gratuita y para hacer más eficiente el uso de los recursos educativos. En 1969, el Ministerio de Educación resolvió la implementación del horario corrido, que permitiría a los padres reducir los costos de transporte en una ciudad cada vez más grande y caótica, así como también economizar el uso del tiempo en los planteles escolares, permitiendo en muchos de ellos la apertura de secciones nocturnas para la atención de alumnos rezagados y para los programas de alfabetización y educación básica laboral de adultos. Además, se implementó la matrícula única, que permitiría a los alumnos ya matriculados en años previos, reservar su matrícula para los subsiguientes en una misma institución. Con el fin de asegurar la verdadera gratuidad de la enseñanza, el régimen ordenó también la prohibición de cobros de cuotas por parte de las asociaciones de padres de familia, que si bien eran utilizadas para implementar mejoras en los locales y materiales escolares, impedían el ingreso de las familias más empobrecidas de la localidad. Estas falencias de equipamiento buscaron ser resueltas mediante otros mecanismos institucionalizados de participación de la comunidad en el proceso educativo, como los núcleos educativos comunales, a través de los cuales se esperaba también donación de recursos y mano de obra de los padres de familia y la sociedad civil a la tarea educativa. Este fin, sin embargo, pocas veces llegó a concretarse en el espacio urbano.

Además de medidas para asegurar el acceso a educación, la retórica anti oligárquica del régimen implicó en términos educativos la construcción de una educación que aboliera la segregación social, cultural que existía en las escuelas peruanas, y que era dependiente del capital económico y social de las familias. Ello pasó en primer lugar por la abolición de las distinciones existentes previamente entre la educación secundaria común y la técnica. Debido al ya conocido desprecio existente entre las élites y las clases medias (y también entre las bajas por efecto de imitación cultural), frente al trabajo manual, muy pocas familias pensaban en la educación técnica como una opción viable para la educación de sus hijos. La herramienta de movilidad social por excelencia se había convertido para ese entonces en el título universitario así como en el sueño colectivo de todas las familias

independientemente de su origen social. El gradual abandono de estas instituciones se hacía evidente todos los inicios del año, cuando el excedente de matrícula debía ser reubicado por el estado en este tipo de instituciones en contra de la voluntad de las familias que no encontraron cupo en la secundaria común. La secundaria técnica, en este sentido, se había convertido en el imaginario colectivo peruano y en especial limeño en una opción educativa desprestigiada y fuertemente racializada.

La reforma se propuso por ello la abolición de dichas diferencias institucionales. El nuevo sistema educativo extendía los años de educación básica regular para incluir dos años de formación profesional que prepararía a los estudiantes para el trabajo, independientemente del tipo de institución de la que egresase. Por un lado, mediante esta medida el régimen se aseguraba que todo el proceso educativo se sustentase en la formación para el trabajo para todos los estudiantes, “dando una tónica de tecnificación a la educación sin prejuicio de su contenido científico humanístico”¹¹¹. Asimismo, se aseguraba que todos los estudiantes afrontasen con igual de condiciones las oportunidades de acceder a un trabajo al graduarse de la secundaria y también de acceder a la universidad.

Este nuevo sistema educativo, que se insertaba además en el tipo de organización territorial de los núcleos educativos, abolió también la segregación por rendimiento que aún mantenían algunos colegios emblemáticos y grandes unidades escolares como el Guadalupe. En el nuevo sistema de organización nuclear, dichos establecimientos, que en muchos distritos y localidades constituían la única oferta de educación secundaria normal y técnica, se convertirán en los centros educativos bases del núcleo y los responsables de ofrecer los niveles más altos de la educación básica a los alumnos dentro del ámbito de su influencia. Ello ocasionó que la matrícula a estos establecimientos educativos de prestigio dejase de depender de competitivos exámenes que discriminasen a los alumnos por su rendimiento académico. A los ojos de muchos, esto marcó el fin de las políticas educativas segregadas del estado que solían apostar por la educación de las élites, para pasar a un sistema de educación de masa que desafortunadamente el país no estaba aún en condiciones materiales de afrontar con suficientes niveles de calidad.

¹¹¹ Ibid: 59

Es de destacar también que Además de la segregación por rendimiento y por tipo de educación, el régimen se propuso también la desaparición gradual de la educación segregada por sexo, promoviendo más bien la expansión de la con educación sobre todo en las escuelas secundarias. Con ello, se buscaba perfeccionar enriquecer el ambiente educativo y extender la educación familiar también a los varones, a quienes hasta ese momento habían dedicado esas horas solo a la instrucción pre militar. La existencia de escuelas mixtas permitiría además racionalizar el uso de recursos, así como también también resolver la notoria desigualdad en la calidad y tipo de equipamiento de las instituciones educativas de varones y mujeres. La apuesta por la coeducación en el Perú debe ser leída como parte de una política de revalorización de la mujer que se tradujo en la declaración en 1975 del año de la mujer peruana, así como la ratificación de la “Declaración de los derechos políticos de la mujer”¹¹² ese mismo año, encaminada a ofrecerle a estas “las máximas oportunidades para un desarrollo personal libre y pleno, única base auténtica de su decisiva función familiar y de su participación creadora en el proceso de transformación y perfeccionamiento de la sociedad peruana”¹¹³.

No obstante, el espacio en el que el régimen invirtió más esfuerzos y peleó más batallas por la abolición de privilegios, fue en relación a la educación privada, institución cuya regulación fue incrementando de manera sostenida durante este período. Al respecto, el Informe general de educación, aunque reconocía el aporte que la educación particular había tenido en la expansión del servicio educativo en el país, planteaba como necesario controlar la medida en la que estas instituciones contribuían a la discriminación y segregación social. Este control pasaba por asegurar que acceder a ellas no fuera fuente de privilegio, ni que constituyeran negocios o actividades lucrativas, así como también la imposición de nuevas y más abarcadoras medidas simbólicas para abolir dichas diferencias, entre las que destacó la imposición del uniforme único como obligatoria vestimenta para todos los estudiantes del país

2.2 Regulación de la educación privada

¹¹² D.L. N° 21177 “Aprueban y ratifican la convención sobre derechos políticos de la mujer”:

¹¹³ Artículo 11, Ley N° XX Ley General de Educación.

La Ley General de Educación otorgaba al Estado el poder de supervisar que la educación privada no reprodujera las distinciones sociales que la Reforma Educativa se había propuesto erradicar como parte de su espíritu liberador, peruanizador y humanizador. En este sentido, al igual que el Informe General, la Ley era clara en las dos características que la Educación privada no debía cumplir de ninguna manera: la discriminación ni el lucro.

“Se entiende por discriminación toda exclusión de una persona de los beneficios educativos por razones diferentes a los requisitos de aptitud académica y las disposiciones disciplinarias que contemple la reglamentación correspondiente a la Ley. Se entiende por lucro todo ingreso que exceda los gastos que se originen de la ejecución del presupuesto de operación del centro educativo, incluidos los módulos de renta que fije el Ministerio de Educación para compensar la depreciación de las edificaciones, instalaciones fijas y equipos, así como para incentivar las inversiones educativas de interés social” (Art. 320 - LGE)

Con el fin de evitar ambos aspectos, el régimen impuso una serie de restricciones para la creación y mantenimiento de Instituciones de Educación privada que, a diferencia de las restricciones impuestas por regímenes previos, estaban más concentradas al manejo financiero y político de las instituciones. Bajo la nueva organización nuclear, las escuelas debían pedir autorización para su funcionamiento al Núcleo Educativo comunal, del que participaban los padres de familia, el personal docente y otras asociaciones del ámbito territorial del NEC. En las instituciones ya existentes, el NEC y representantes de cada uno de estos gremios debían formar parte del consejo directivo de la Escuela, restando con ello mucha de la autonomía con la que estas instituciones contaban para la toma de decisiones en materia pedagógica y administrativa.

A nivel económico, la nuclearización implicó un cambio drástico en el manejo de los recursos escolares. A raíz de esta medida se estableció que los bienes adquiridos por un Centro de Educación privada (CEP), o los que fuesen provenientes del trabajo comunitario, pasasen a ser de propiedad comunal del NEC. Las instituciones se veían en la obligación también de poner a disposición del NEC sus instalaciones y recursos docentes, para la utilización de otras escuelas del ámbito de su influencia con menores recursos para la enseñanza.

Por otro lado, la LGE estableció además estrictas restricciones al manejo financiero y al cobro del boleto, espacios ambos en los que era posible detectar la medida en que el

servicio educativo servía para el enriquecimiento de los promotores. En primer lugar, se estableció que los CEP debían contar con una contabilidad abierta y transparente, así como seguir esquemas presupuestarios estándar para facilitar la supervisión inopinada del Ministerio de Educación. Además, como ya había sido práctica común a lo largo de los 60 debido a la crisis educativa, se exigió a las instituciones de educación privada autorización previa antes de la subida de pensiones de parte del Ministerio. La Ley era además enfática con respecto a la prohibición de cobros directos o indirectos por cuotas de ingreso, que por sus altos montos, se habían vuelto para ese entonces en el principal mecanismo de cierre social por parte de los colegios privados más costosos. La manipulación de pensiones también se buscó hacer más difícil debido a que se requirió para su aprobación la elaboración de un informe sobre la materia, en la que debía participar las comunidades magisteriales y los padres de familia, principales afectados mediante un posible encarecimiento de la educación.

Además de restringir la subida de boletas, la Ley obligaba a las escuelas a mantener una proporción de alumnos becados y a regirse sin excepción por un sistema de pensiones escalonadas que permitiese la permanencia de los padres de familia con diversos niveles de ingresos. El Reglamento de Centros Educativos Particulares de Educación Inicial y Educación Básica, publicado un año después de la Ley, el 8 de febrero de 1973, establecía los métodos para que esto se llevase a cabo. De acuerdo a esta norma, las escapas de pensiones en los CEP debían corresponder a los siguientes tipos (Art.59):

- a) Pensiones inferiores al costo real del servicio educativo ofrecido por el CEP. Su monto será preferentemente uniforme en cada región y establecido por la respectiva Dirección regional.
- b) Pensiones que sobrepasen en no más de 25% el costo real del servicio educativo ofrecido por el CEP.
- c) Pensiones que sobrepasen en más del 25% el costo real del servicio educativo ofrecido por el CEP.

Mientras que las normas de distribución de las mismas, debían regirse a estos requisitos (Art.61): No menos del 10% de las plazas corresponderá a las pensiones del tipo “a”, y no más del 29% corresponderá a las pensiones del tipo “c”. El porcentaje de estudiantes

completamente becados, mientras tanto, no podía ser inferior al 10% . Estos estudiantes se verían beneficiados no únicamente con la cobertura de las pensiones, si no también con útiles y textos de enseñanza, así como con los gastos del internado de ser el caso (Art.60), y serían seleccionados teniendo como base la situación económica de padres y tutores (Art.62), a ser evaluada por un comité de becas y pensiones que contaban con representación del Núcleo Educativo Comunal (NEC).

Tanto la LGE como el reglamento de educación privada, daban prioridad a la supervisión y reglamentación económica como formas para evitar la segregación social, el lucro y discriminación en la escuela Sin embargo, las medidas de carácter simbólico siguieron siendo cruciales para cumplir los propósitos de la reforma. Muchas de las medidas nacionalistas de la Ley previa, se mantuvieron en la LGE y sus reglamentos, aunque quizás más intensificadas. Este fue el caso de a restricción a la nacionalidad de los directores, esta vez, , sin concesiones de ningún tipo para los directores de los colegios de congregaciones religiosas o de las asociaciones culturales; así como el establecimiento de porcentajes mínimos de docentes peruanos, que aumentó de un 50 a un 70%. Además de ello, se mantuvo también la prohibición del uso de nombres extranjeros como denominación de los CEP, así como el uso de la palabra “Nacional”, que quedaba reservada para las instituciones financiadas por el estado.

A estas restricciones simbólicas, se sumaron otras nuevas que tuvieron también como objetivo “peruanizar” la educación privada, y evitar el imperialismo cultural denunciado por la reforma. Entre ellas estuvo la prohibición del uso de textos escolares importados, que eran de uso predilecto de los colegios privados de élite; así como también la prohibición de la enseñanza en lengua extranjera a nivel inicial. Además de estas, destacó por su radicalidad la implementación de la largamente prometida política del uniforme único escolar “color rata”.

2.3. El uniforme único

El uniforme comando se mantuvo vigente durante toda la década del 50 y buena parte de los 60. La transición democrática de 1956 no canceló el uso de estas prendas en la mayoría de colegios nacionales. Sin embargo, hacia fines de los años 60 varios procesos sociales,

económicos y políticos sirvieron de disparadores para un revitalización del reclamo por una política de vestimenta escolar más abarcadora. Las preocupaciones del bolsillo de los padres de familia seguían vigente, pues las niñas, que representaban una porción cada vez mayor de la educación básica por esos años, no contaban con un uniforme único reglamentado al no participar de los cursos de instrucción pre militar. Sus uniformes, por ello, se veían cambiados constantemente y dmanera casi arbitraria por las escuelas, en alianza con las casas productoras que los confeccionaban en algunos casos de manera exclusiva. Lo dicho cobraba especial importancia cuando leído como parte de un fortalecido movimiento popular por la gratuidad de la enseñanza fiscal, así como dentro de una crisis económica imperante al iniciarse la segunda mitad del gobierno de Belaunde Terry

Así pues, entre las primeras medidas tomadas por el Ministerio de Educación, dirigido en ese entonces por el General Alfredo Arrisueño Cornejo, estuvo la regulación de los cbros realizados por las escuelas privadas y la reglamentación de los uniformes utilizados por los estudiantes del país. A través del Decreto Supremo 003¹¹⁴, refrendado y reglamentado por la Resolución Ministerial 0312, de marzo de 1969, se estableció la obligatoriedad del uso de uniformes en todos los planteles escolares. En las escuelas fiscales, se reafirmaba el uso por parte de los varones de los uniformes caki, esta vez, sin embargo, sin incluir el uso de la corbata y cristina que quedaban explícitamente prohibidos como prendas de vestir escolar. En el caso de las niñas, se introdujo por primera vez un uniforme único para el uso de las estudiantes de colegios estatales, que incluía “una blusa de color celeste, con cuello sport y mangas largas con puños. Acompañada de una falda del vestido jumper color azul marino sin tableros, cortada en línea “A” a la altura de la rodilla; un cinturón de cuatro centímetros pegado a la falda; zapatos de color marrón tipo colegial y medias de color beige, cortas o largas”.

No obstante, dicho modelo de uniforme tendría una corta vida pues, si bien solucionaba los problemas económicos para los padres de familia de escuelas fiscales, incumplía con simbolizar de manera más radical con los valores de la reforma educativa que el régimen

¹¹⁴ D.S. N°003 -69/DG/EG “Reglamento sobre el cobro de pensiones, uso de uniforme y excursiones en colegios particulares”.

militar buscaba llevar adelante para dismantelar, desde las mentes y espíritus, el orden oligárquico, injusto y autoritario sobre el que se había fundado la república del Perú. Para los comisionados ello significaba no únicamente ser un artefacto accesible y económico, si no también, abolir de una vez por todas las fuertes distinciones sociales y simbólicas que se habían formado para ese entonces entre las escuelas públicas y privadas, y que el uniforme comando solo había terminado fortaleciendo.

Aunque solo en su último capítulo, el Informe General de Educación, incluía un capítulo específicamente dedicado a sustentar la necesidad de introducir un uniforme único para los estudiantes de todo el país como forma de eliminar la discriminación y asegurar la provisión homogénea de recursos educativos para los estudiantes.

La gran variedad de uniformes que usan los niños en los colegios privados contrasta fuertemente con el modelo único de los colegios estatales y la nota discriminatoria se acentúa por el lujo de la mayor parte de los primeros, en oposición al modesto uniforme oficial. Es hora de que estas normas exteriores de discriminación lleguen a su término, en concordancia con la obra similar que se realice en cuanto a oportunidades, ambiente, fines y medios educativos y a la par de las reformas que se están realizando en los campos económico, social y cultural, como partes interconectadas del mismo proceso revolucionario.

La implantación de un modelo único de uniforme para uso de todos los niños peruanos servirá para expresar también, a través de las reformas externas, la decidida voluntad del Gobierno de dar trato igual a todos los peruanos de acuerdo con las exigencias de la dignidad personal, así como el anhelo de promover el acercamiento y la comprensión de todos los educandos.

Es así como, meses después de la publicación del informe de la comisión, en agosto de 1970, el ministerio de educación designó la creación de una comisión para proponer el diseño del uniforme único a ser usado de manera obligatoria en colegios públicos y privados. La comisión estuvo conformada por el Padre Ricardo Morales Basadre, jesuita y gran impulsor de la reforma educativa, la reconocida diseñadora Rosa Graña Garland, la Sra. Maria de Vadeavellano, cuyo pasado no ha podido rastrearse, así como

miembros del instituto nacional de normas técnicas industriales y de certificación (INANTIC), quienes serían los responsables de hacer dialogar los requerimientos de vestimenta con las necesidades y posibilidades industriales en un país que apostaba por esos años por la sustitución de importaciones.

Tres meses más adelante, a través de la Resolución Ministerial N° 3238-70 el Reglamento del Uniforme escolar único para todos los planteles educativos fue aprobado y publicado, dejando sin efecto los reglamentos previos vinculados a la vestimenta escolar. El famoso uniforme color gris, conocido por todos, tenía “la finalidad de ofrecer una correcta presentación escolar del alumnado, expresar a través de las formas externas la democratización de la educación”. Lo dicho se materializaba en la elección de las prendas de distintas maneras:

En primer lugar, el color, material y diseño escogido, buscaban disminuir al máximo los costos de vestimenta para los padres de familia. La camisa de popelina blanca, con cuello “V” unisex, así como también el material polyester de los pantalones de varones y las faldas de las chicas, eran económicos para los bolsillos de los padres de familia. El diseño de tirantes en los uniformes de niñas, además, permitía la regulación de las prendas ajustándose al crecimiento natural de las estudiantes, permitiendo ser heredados entre hermanas de distinta edad. La comisión encargada tuvo también cuidado de escoger un color de vestimenta resistente a la suciedad y a las lavadas, como lo era el color gris “rata”, estirando con ello el deterioro natural de las prendas. Las prendas accesibles y duraderas permitirían a las familias de todos los sectores sociales poder costear su manufactura y estirar al máximo su inversión.

Con el fin de disminuir al mínimo la discrecionalidad de los confeccionistas, y con ello la posibilidad de que se reprodujeran distinciones de clase a través de la calidad de la manufactura, el Ministerio de Educación, en colaboración con la secretaría de industrias y INANTIC, fueron cuidadosos de publicar normas técnicas de calidad, bastante extensas y detalladas para cada una de las prendas del uniforme. Para el caso de las camisas, la norma técnica establecía que ellas debían ser manufacturadas de popelina blanca, y ser de algodón puro o mezclado con polyester en porcentajes predeterminados. La calidad y material seleccionado por los confeccionistas debía explicitarse en las

etiquetas de cada una de las prendas, las cuales debían pasar además por procesos de estabilización que la norma explicaba al detalle. Esta extensa y minuciosa reglamentación se repetía para el caso de chompas y ponchos, para los cuales se restringía el tipo de tejido, el tamaño de los puntos y los métodos de ensayo a ser utilizados; el calzado, para los cuales se establecía hasta el tamaño del pasador; y también de los maletines escolares, que también estaban sujetos a la política de uniformización y debían todos, sin excepción, ser de tipo morral o acordeón de cuero, color marrón con solapa. La participación y seguimiento del Instituto de Normas Técnicas y la secretaría de industrias en la reglamentación de los uniformes podía ser leída también como un intento de parte del estado de fomentar a través de la promulgación de obligatoriedad del uniforme único escolar el desarrollo de industrias locales dedicadas a su confección.

Además de estas restricciones técnicas, otra medida tomada para evitar el lucro en la confección de uniformes, tan denunciada por los padres de familia, fue la prohibición a que el personal directivo o administrativo tuviera participación directa en la financiación, confección o venta de estos uniformes. A ello se sumaban restricciones económicas a los centros educativos privados de otra naturaleza, como la comunalización de sus terrenos y bienes educativos, la obligatoriedad de la otorgación de becas integrales de estudio a al menos 10% de sus estudiantes en necesidad y la existencia de escalas de pensiones para la familias atendidas.

Más allá de las preocupaciones económicas, el uniforme también buscaba materializar los valores del nuevo hombre a cuya construcción se encaminaba la reforma educativa. En primer lugar, ello pasaba por borrar de la vestimenta escolar los símbolos “aristocratizantes” con los que contaban los uniformes existentes hasta entonces, sobre todo los correspondientes a las escuelas privadas. Ello significó la prohibición del uso de corbatas sacos en el uniforme así como de cualquier sombrero o artículo de cabeza, elementos que habían servido en el período anterior para distinguir claramente a los estudiantes de las escuelas de élite de aquellos de las escuelas e menores recursos o incluso también, dentro de una misma institución, entre los estudiantes que tenían

dinero para comprar varias prendas de uniforme de mejor calidad y aquellos que no podían darse ese lujo.

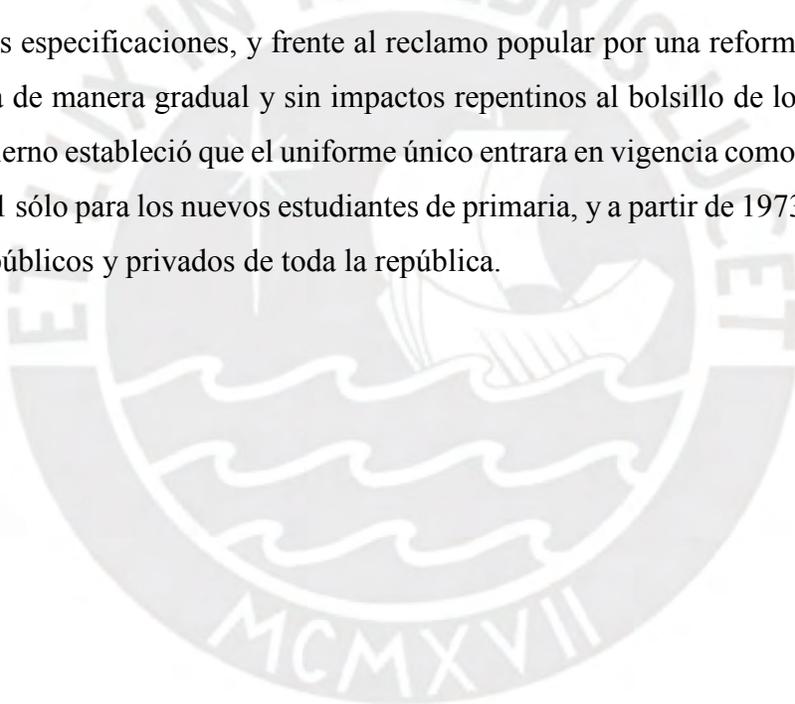
En cambio, el modelo de camisa blanca de cuello “V”, manga corta y con bolsillos adelante, resultaba un diseño más sencillo y democrático, que asemejaba a las “guayaberas” utilizadas en Cuba, país que una década atrás había atravesado una revolución de estructuras similar y que también se vio plasmada en sus uniformes escolares. De hecho, el interés del gobierno por abolir estos símbolos del viejo orden de las prendas cotidianas se extendió a la vestimenta de los empleados públicos, a quienes por esos años también se les flexibiliza el uso de corbata y camisa durante el verano para ser reemplazadas por las mencionadas guayaberas. En el nuevo reglamento de uniforme, adempas, el único elemento distintivo consistía de un escudo de plástico extraíble, ubicado al costado izquierdo de la camisa.

Además de anti aristocráticas, las prendas del nuevo uniforme también tenían una inclinación mucho más civil que los modelos previos de uniforme escolar, lo cual quizás reflejaba las preocupaciones de los intelectuales comisionados por desmilitarizar la educación peruana. Un primer gesto de ello fue la aparente abolición de la instrucción pre militar de las aulas, hecho que, aunque paradójico, coincidía con una preocupación manifestada desde los años 60 frente al entrenamiento de la juventud en el manejo de armas, sobre todo en un contexto de fortalecimiento de los movimientos guerrilleros de izquierda. La abolición de la instrucción pre militar implicaba también la abolición del uso del uniforme comando y con ello del único símbolo unificador que existía entre los estudiantes de instituciones de diferente tipo de gestión. En su reemplazo, el uniforme único se posicionaba como una forma de construir una comunidad nacional menos jerárquica fundada no en los valores patrióticos y militarizados de antaño, si no en la conciencia crítica de pertenencia y compromiso a un mismo proyecto nacional en el cual las mujeres también buscaban ser incluidas. A ello quizás se debiera la abolición temprana de las hombreras con distintivos militares, así como de la cristina y la corbata del primer uniforme propuesto en 1969 de la reforma, así como más tarde la completa abolición de los colores y diseños relacionados con las fuerzas armadas. En reemplazo de la instrucción pre militar y el uniforme comando para niños, se introdujo el

uniforme único de deportes utilizado en las clases de educación física, materia que recibió una especial atención por parte del régimen.

El reglamento además, reproducía también el espíritu “peruanista” de la reforma educativa. Ello se reflejaba en la introducción de elementos del vestir tradicional peruano entre las prendas a ser utilizadas, como poncho de lana, rectangular, sin flecos y con escote “V”, durante el invierno, el cual sería de uso opcional por los estudiantes. Lo mismo sucedía con la prohibición establecida a los planteles particulares de celebrar ceremonias de graduación, kermeses, bingos o fiestas de promoción que implicaran el uso de vestimenta ajena al uniforme escolar, como las togas y birretes o casacas de promoción vistos por el régimen como importaciones imperialistas a la cultura escolar.

Con todas estas especificaciones, y frente al reclamo popular por una reforma educativa que se aplicara de manera gradual y sin impactos repentinos al bolsillo de los padres de familia, el gobierno estableció que el uniforme único entrara en vigencia como obligatorio a partir de 1971 sólo para los nuevos estudiantes de primaria, y a partir de 1973 para todos los planteles, públicos y privados de toda la república.



Capítulo III: Resistencias y negociaciones frente al uniforme único

“El lunes me pongo mi espantoso uniforme, me miro en el espejo y me salen solitas las lágrimas de la pena. Leo, mi chófer, me lleva callado porque le joroban la paciencia estos abusos de los militares, yo voy mirando en el camino a tantos chicos sencillos, de pueblo, vestidos igualito a mí, montones de niños que esperan en los paraderos al ómnibus, todos igualitos, y me siento en otro país, en un país que no me gusta nada, (...) y cuando llegamos por fin al Markham, después de ver mi pantalón y mi camisa de Oeschle en centenares de cuerpos ajenos y en cierto modo también enemigos, veo horrorizado que mi lindo colegio inglés se ha afeado de repente y parece colegio chino, pues todos van vestidos igualito, los de quinto de media y los de primero de primaria, con ese uniforme que más parece grifero o guachimán o incluso de profesor de pití, y no veo, la verdad, muchas caras felices, se percibe en el ambiente una cierta pesadumbre, como si fuésemos presos de un campo de concentración, y ha perdido de pronto mi colegio su brillo, su exclusividad, su británico airecillo, y nadie se atreve a protestar, pues todos le tenemos miedo a la Junta Revolucionaria.”

Extracto de “Yo amo a mi mami”
Jaime Bayli

“Lo único que no me gusta de esta maravillosa época del año, es saber que durante muchos meses voy a tener que vestirme con el uniforme único, igual que tanto cholo del barrio. A mi me ha contado mi madrecita que antes, es decir, cuando el mundo era todavía color de rosa (...), cada colegio tenía su propio uniforme, hasta que vino un general comunista indio, y acabó con la libertad.”

“Caín y Abel”
Rafo León

El proceso de reforma educativa en el Perú fue resistido desde distintos frentes a lo largo de todo el proceso de implementación y particularmente sus primeros años de vigencia¹¹⁵. Como se mencionó en la sección introductoria, la literatura se ha concentrado principalmente en visibilizar las resistencias de los movimientos sociales organizados, vinculados por lo general a las clases sociales emergentes que no encontraban reconocimiento ni legitimidad en la sociedad nacional y que, movilizadas políticamente, buscaban cambios radicales y eficientes a su exclusión.

Este fue el caso del magisterio. Como rescata brevemente Patricia Oliart, el sector docente se había para ese entonces fortalecido como movimiento, por la expansión de las escuelas normales en el país así como también por los reclamos de aumentos salariales

¹¹⁵ Aunque la oposición más radicalizada se haría sentir más adelante en el proceso.

frente al estado desde inicios de los años 60. Hacia el fin del gobierno de Belaunde, en 1967 y con un congreso opositor dominado por la bancada APRA-UNO se aprobó la Ley del Magisterio N°15215 que incrementaba significativamente el presupuesto para el sector educación y comprometía al Estado a un aumento gradual del salario de los docentes. Esta, sin embargo, fue tomada como técnica y financieramente irrealizable por el GRFA, razón por la cual se suspendieron sus efectos, dando inicio a una relación de tensión con los maestros que se extendería a lo largo de todo el período (Oliart, 2013:17).

En 1971, el sector magisterial liderado para ese entonces por la Federación Nacional de Educadores Peruanos (FENEP) convocaría a una huelga a nivel Nacional reclamando el respeto a los compromisos salariales asumidos por la gestión anterior; una mayor participación en el proceso de reforma educativa que estaba en pie así como la construcción de viviendas y un hospital magisterial cooperativo. Hacia 1972, la nula solución a las problemáticas de parte del estado y la actitud represiva y autoritaria del GRFA frente al movimiento magisterial, llevaría a la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP), fuertemente vinculado al Partido Comunista del Perú Patria Roja, el cual llevaría a cabo al año siguiente una gran manifestación de maestros que se tradujo en cientos de deportaciones, sanciones y detenciones. A la larga, lo que este conflicto generó fue una fuerte desconfianza del sindicato de maestros a las medidas de Reforma que el régimen buscaba implementar, las cuales se agudizarían conforme se hacían sentir los efectos de la desaceleración económica, a partir de 1975. "En ese contexto de confrontación abierta, los intentos del gobierno para organizar al magisterio en el SERP (Sindicato de Educadores de la Revolución Peruana) no hicieron sino ahondar el abismo entre los maestros y el régimen" (Oliart, 2013:19).

Además del sector magisterial, otro de los sectores que se sentiría particularmente afectado por la nueva Ley de Reforma Educativa (LRE) fueron los estudiantes universitarios, los cuales se enfrentaron desde el inicio a los intentos de Reforma planteados por el régimen mediante la Ley Universitaria 17434. Organizados en frentes estudiantiles fuertemente politizados y respaldados por los docentes universitarios que también verían sus ingresos recortados, los estudiantes

protagonizaron fuertes y violentas protestas así como tomas de campus universitarios que intentarían hacer retroceder al Estado en su intento por recortar la participación estudiantil, restringir la autonomía universitaria y condicionar la gratuidad de la enseñanza (Drydale y Myers, 2983).

Lo que estos movimientos de protesta a la Reforma hicieron evidentes, fue la resistencia de los sectores de clase media emergente a la Reforma Educativa; la cual ponía en riesgo sus aspiraciones de movilidad social y de progreso – materializadas en salarios más altos en un lado, y en acceso gratuito a educación superior universitaria en el otro. No obstante, no fue solo la clase media radicalizada la que se opuso a estas reformas (Oliart, 2013: 20) Los elementos de inspiración igualitaria propuestos por la reforma fueron resistidos por otros sectores de la sociedad, que los percibieron como radicales e inaceptables, como fue el caso de las clases medias y altas urbanas vinculadas a los colegios particulares de élite de la capital, las cuales, entre otras cosas, vieron en el uniforme único una atentado contra la libertad de educación de sus hijos.

3.1 La defensa de la educación privada

En 1971, se hacían notorios los resultados de décadas de expansión educativa en el país, en especial a nivel privado. Como se vio en el capítulo anterior, los incentivos brindados por la junta militar para la creación de escuelas parroquiales subvencionadas por el Estado, al inicio de la década del 60, permitieron la apertura de una cantidad sin precedentes de escuelas privadas católicas. Así, si en la década de 1950 existían en Perú 497 escuelas manejadas por la iglesia, el número de este tipo de establecimientos en 1971 era de 1051 (Klaiber, 1986:141), las cuales acogían a cerca del 8.5% de la población escolar en el país. Gracias a las subvenciones recibidas, el tamaño y la composición de este tipo de instituciones, además, se había vuelto bastante más heterogéneo que a inicios del siglo XX. De los colegios católicos existentes, 342 eran completamente gratuitos y otros 626 requerían mínima matrícula (:139). La típica escuela católica de la época había dejado más claramente ahora que nunca antes, de congregar a los niños y familias más privilegiadas del país, para más bien acoger a las familias pobres o empobrecidas de las provincias y barrios periféricos.

Este cambio en la composición social de los colegios católicos en el país fue paralelo a una transformación histórica en la misión que guiaba las tareas de la iglesia en Latinoamérica, que venía desarrollándose desde la década de los 50, pero que logró consolidarse ideológicamente a partir de la II conferencia General del Episcopado Latinoamericano celebrada en Medellín (CELAM), en 1968 (Espinoza, 2015). Las conclusiones alcanzadas y documentos redactados en este evento, sirvieron para fortalecer el compromiso eclesial con “los sectores más pobres y necesitados, y a los segregados por cualquier causa”, lo cual en términos educativos, significó una mayor atención a la educación de la población empobrecida, con el fin de liberarlos y “hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas”¹¹⁶. A la década del 60 corresponde por ello la creación del mayor número de colegios parroquiales en la ciudad, muchos de los cuales se ubicaron en los distritos periféricos o “barriadas” donde miles de migrantes se abrían un camino para ascender socialmente¹¹⁷.

No obstante, esta predilección por el pobre, no implicó el abandono de la educación de las élites al que estuvo abocada la Iglesia en la primera mitad del siglo. Los célebres colegios religiosos favoritos de las familias adineradas capitalinas y ahora también de las de provincias, continuaban existiendo y liderando el mercado educativo en el país. Sin embargo, este nuevo marco discursivo de compromiso con los pobres y con la abolición de injusticias inhumanas, sí implicó una nueva interpretación de la misión institucional de estos colegios, sostenidas en el llamado de Medellín a eliminar los obstáculos o discriminaciones de cualquier género¹¹⁸. Así pues, congregaciones religiosas más progresistas como los jesuitas y de los Sagrados Corazones, se manifestaron abiertamente en contra del “distanciamiento social” que la existencia de los colegios de élite provocaba, en la mayoría de veces de manera no intencionada, y se comprometieron con la

¹¹⁶ Documento de Medellín, 1968. Recuperado de: http://www.diocesebraga.pt/catequese/sim/biblioteca/publicacoes_online/91/medellin.pdf

¹¹⁷ Una estampa común a este período en los periódicos era la de los sacerdotes que se abrían paso en el desierto para construir, en cooperación con las comunidades, colegios como los célebres Fe y Alegría.

¹¹⁸ “En cuanto servidora de todos los hombres, la Iglesia busca colaborar mediante sus miembros, especialmente laicos, en las tareas de promoción cultural humana, en todas las formas que interesan a la sociedad. En el ejercicio de este derecho y servicio, junto con los demás sectores responsables, la obra educadora de la Iglesia no debe ser obstaculizada con discriminaciones de ningún género”. Documento de Medellín, 1968, p. 29.

implementación de medidas para atenuar estos efectos¹¹⁹ (años antes de la implementación de la Reforma Educativa, vale resaltar). Entre ellas se encontraban la incorporación de becas para las familias con pocos recursos, el establecimiento de pensiones escalonadas o la donación y préstamo de sus locales para la atención de emergencia de los excedentes de matrícula¹²⁰. Algunos de ellos, además, introdujeron medidas más simbólicas para la atenuación las distinciones sociales como la abolición de los uniformes de saco y corbata y la incorporación del uniforme comando como vestimenta obligatoria y diaria de sus estudiantes. Este fue el caso del colegio Inmaculada a partir de 1969 el cual, bajo el liderazgo del padre Ricardo Morales Basadre, futuro colaborador de la comisión de reforma educativa, “tomó conciencia de la urgente necesidad de reestructurar todo nuestro sistema”. Ello pasaba por la abolición del símbolo de distinción social escolar por excelencia.

“Aunque se trata solo de un detalle externo, nos parece conveniente adoptar el comando como uniforme único. Esta mayor apertura social del colegio nos obliga a poner al alcance de todos un uniforme sencillo y práctico. Pero la razón principal es de orden formativo. El uniforme no debe ser un elemento de distinción social o de privilegio económico y en un país como el nuestro en que más del 85% de jóvenes en edad escolar usan el comando, llevar otra cosa distinta o de mejor calidad marca demasiado las diferencias y confirma en los prejuicios de clase¹²¹”

Una vez iniciado el régimen Velasquista, se hicieron evidentes las coincidencias entre los cambios del magisterio de la Iglesia motivados por la conferencia de Medellín y las bases doctrinarias de los comisionados de la Reforma Educativa, principalmente en lo referente a la abolición de injusticias y el objetivo liberador de todo proceso educativo. A ello se debió quizás la cercanía de muchos miembros del clero al régimen e incluso la participación directa de algunos de ellos en la comisión que llevó adelante la Reforma Educativa como el padre Ricardo Morales S.J. y el padre Romeo Luna Victoria S.J. quienes introdujeron en el Informe General las innovaciones que venían desarrollando en los colegios religiosos. Tanto ellos, como varios otros personajes e instituciones de la Iglesia identificados con el llamado del Concilio Vaticano II y de Medellín, se manifestaron

¹¹⁹ “Iglesia busca integración con pagos diferenciales en colegios que administra” El Comercio, 11 de marzo de 1970, p. 3

¹²⁰ “Colegios católicos ofrecen locales al ministerio” Diario La Prensa, 11 de marzo de 1970, p. 1.

¹²¹ “Plan de actividades y reformas presentado por P. Rector” Revista Hogar y Colegio, boletín de la Asociación de Padres de familia del Colegio Inmaculada. Junio, 1966

públicamente en ocasión de la publicación de los primeros borradores del Informe de la Educación Peruana, en mayo de 1970.

En un comunicado de las hermanas de Maryknoll, de setiembre de ese año, la congregación se comprometió a apoyar los movimientos de liberación en la medida que promovía al hombre latinoamericano en su búsqueda de justicia y vida digna. Asimismo, la Oficina Nacional de Información Social (ONIS)¹²², de inclinación más radical, a través de uno de sus miembros, el padre Jose Pastor, manifestaban que “La Reforma educativa, en cuanto trata de ir en contra de las situaciones de privilegio que van creando una mentalidad segregacionista, aislacionista, desde la más tierna edad, extranjerizante, muchas veces constituye hoy un verdadero testimonio humano y cristiano en nuestro país”¹²³. La conferencia episcopal, en ocasión del Segundo Congreso de Educadores Católicos, también manifestaría, en términos generales, su consentimiento con los fines buscados por la Informe y su disposición a “colaborar activamente para que los principios básicos de la Ley se tradujesen en normas concretas”¹²⁴.y más adelante, en 1972 en ocasión de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa N°19326 y en un tono más confrontacional, la reunión de obispos de las ciudades del norte del país (Trujillo, Chimbote, Piura y Tumbes), demostraba su apoyo a este proceso al afirmar que “el sistema de colegios privados de la Iglesia es un claro anti testimonio al pueblo por su clara estructura de clase”¹²⁵

A estas se sumaban las múltiples cartas del padre Ricardo Morales Basadre quien en consonancia con las declaraciones del Ministro Arrisueño, calificaban a la reforma

¹²² Las reuniones eran espacios para reflexionar sobre cómo concretar estos cambios y cuáles eran las responsabilidades concretas que les correspondían como cristianos y pastores. En el marco de un encuentro sacerdotal, en Cieneguilla (Lima) en marzo de 1968, los sacerdotes participantes decidieron formar una organización sacerdotal denominada Oficina Nacional de Información Social (ONIS), que buscó participar de las discusiones en la opinión pública para cuestionar el orden social y promover las transformaciones radicales que eran necesarias (Jo 2005, Ramírez 2014).117 En julio del mismo año, en otra reunión organizada en Chimbote, el padre Gustavo Gutiérrez dictó una conferencia donde planteó el concepto de “teología de la liberación” con la finalidad de ofrecer un marco conceptual que permitiese orientar los cambios en curso..

¹²³ “Están en contra de la reforma quienes quieren mantener privilegios” Diario Expreso, 19 de setiembre de 1970, p.17

¹²⁴ Episcopado peruano enjuicia Informe de la Reforma Educativa” El Comercio, 26 de setiembre de 1970, p.2

¹²⁵ Conclusiones de la primera asamblea episcopal de la II zona. Trujillo, 4 al 8 de setiembre de 1972. Citado por Klaiber, 1986, p.144.

como una auténtica materialización del espíritu liberador buscado por la Iglesia post conciliar¹²⁶. En esto coincidían con un gran número de asociaciones y colectivos laicos, que veían en la Reforma Educativa un reflejo de las inquietudes y reclamos por igualdad que se venían desarrollando en el pensamiento social desde tiempo atrás¹²⁷.

No obstante este entusiasmo, la posición de estos colectivos eclesiales no reflejaba la de la totalidad de la Iglesia Católica en el Perú. De hecho, la publicación de los primeros borradores del Informe General marcaría el inicio de un intenso debate educativo y teológico al interior de la comunidad católica, entre quienes apoyaban el espíritu de la Reforma educativa por considerarla un reflejo de un auténtico espíritu cristiano post conciliar – agrupados en la Oficina Nacional de Educación Católica (ONDEC), liderada hasta 1970 por el padre Morales Basadre – y otras instituciones representantes de los colegios privados de élite, entre ellas el Consorcio de Colegios Católicos de la Iglesia (CCCI) y la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia de los Colegios Particulares Católicos (FNAPFCPC). Desde 1959, la ONDEC y el CCCI habían trabajado en conjunto en la promoción de la educación católica en el país (Klaiber, 1986); sin embargo, la Reforma educativa de Velasco interrumpió esta relación, e inició un “estado de guerra” entre ambas instituciones, donde el Consorcio radicalizó su posición en defensa de la libertad de enseñanza y en contra del intervencionismo estatal en la educación privada.

Las páginas del diario Expreso, del lado del régimen y del diario La Prensa, de inclinación liberal y abiertamente opuesta a las medidas de Velasco, sirvieron de escenario para esta disputa. Columnistas como Luis Alberto Sánchez, María Tellería Solari, Federico Prieto Celi, Arturo Salazar Larraín, entre otros vinculados directa o indirectamente con la educación religiosa privada representada por el Consorcio, coincidieron con los elementos modernizadores y nacionalizadores de la Reforma, como la inversión en educación técnica y profesional, la renovación de los métodos de enseñanza, e incluso la búsqueda de igualdad social; pero criticaron la medida en la que ellas ponían en riesgo las libertades

¹²⁶ Discurso del General Alfredo Arrisueño en la inauguración del Congreso Nacional de Educadores Católicos, en el que se pusieron a debate los contenidos de la Reforma Educativa. El Comercio, 30 de setiembre de 1970.

¹²⁷ Autoridades políticas como el Alcalde de Lima Eduardo Dibós; representantes de varios sindicatos y de asociaciones regionales de padres de familia manifestaron su apoyo a la Reforma Educativa a través de las páginas del diario Expreso en las semanas que siguieron la publicación del Informe General.

pedagógicas de la educación privada religiosa. En este sentido, se opusieron abiertamente a lo interpretado por ellos como un intento de ideologización de los estudiantes, evidente en los argumentos políticos y marxistas sobre los que se basaba el Informe General¹²⁸ y en los contenidos educativos de, por ejemplo, el curso de cívica de 5to año de secundaria diseñado directamente por Augusto Salazar Bondy¹²⁹. Fue central en su crítica también el riesgo que implicaba la centralización de los contenidos educativos por parte del Estado y el adoctrinamiento de los estudiantes en discursos abiertamente favorecedores y legitimadores de las Fuerzas Armadas.

Además de estas críticas ideológicas, la Reforma Educativa también implicaba, para esos opinólogos, una contradicción logística, dada la gran cantidad de recursos económicos que comprometería y que eran considerados insuficientes en el tesoro nacional. La búsqueda del régimen por la economización de recursos, materializada en la introducción, entre otras cosas, del horario corrido y de la organización territorial de las escuelas, era también vista como medidas anti pedagógicas y además atentatorias de la libertad de las familias para escoger la educación de sus hijos. Las restricciones a la nacionalidad de los directores, los nombres de los colegios y la enseñanza del inglés en los primeros niveles de enseñanza, era desde luego también fuertemente criticada, por reducir aún más el ámbito de acción (y de distinción) de la escuela privada sobre la pública. Todas estas críticas inundaron por estos meses los diarios de opinión, donde incluso se llegó a hablar de un supuesto interés del estado por nacionalizar la educación y desaparecer para siempre a las escuelas privadas. Esto se veía alimentado por varias declaraciones públicas del Ministro Arrisueño en las que comentaba “... debemos reconocer que algunos colegios particulares son un contrasentido por su ostentación “. O: “ entendemos que la educación es un servicio a la sociedad y no un objeto de lucro. (...); ello a pesar de que en ningún documento oficial existía indicio alguno que confirme tales temores¹³⁰. Estas críticas fueron contratacadas a

¹²⁸ En su columna de opinión, María Tellería Solari consideraba que la educación peruana ya no era una base para desarrollarse en otros rubros como la economía o la política, sino que había sido reemplazada por una sociología materialista que se obsesiona con datos y números del subdesarrollo y no da herramientas para enfrentarse a la vida. En este sentido, hacía un llamado a no olvidar las raíces espirituales e idealísticas del anterior sistema educativo. La Prensa, 5 de mayo de 1970.

¹²⁹ Columna de opinión de Alfonso Delboy. Suplemento dominical “7 días”. Diario La Prensa, 14 de junio de 1970.

¹³⁰ Diario La Prensa, 15 de marzo de 1970.

través de editoriales y cartas abiertas en el diario Expreso, en las cuales el régimen defendía su postura y acusaba al diario Prensa de defender el elitismo, favoritismo y adoctrinamiento que caracteriza a la educación privada y conservadora del país¹³¹.

Pero quizás la crítica que causó mayor revuelo en la opinión pública y que se logró articular en un movimiento social en contra del régimen, fue la medida en la que la Reforma Educativa, debido a la supuesta “sociología materialista” que la sostenía y su crítica al lucro de la educación privada, relegaba las raíces espirituales e idealistas de la educación peruana, y con ello disminuía la importancia que la religión y la educación familiar, tenían en la currícula escolar. Un rumor sonoro en los meses que siguieron a la publicación del Informe General fue que la Reforma implicaría la eliminación, o reducción al mínimo de las horas dedicadas curso de Religión en la Escuela. En respuesta a ello, en setiembre de 1970, la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia de los Colegios Particulares Católicos (FNAPFCPC) publicó un extenso comunicado en la prensa acusando a los comisionados de la Reforma Educativa de no tomar en cuenta el rol del padre de familia como principal coeducador y de la educación religiosa como importante guía espiritual y moral en la formación de la persona. Múltiples organizaciones Católicas, incluyendo la Universidad Católica, el Movimiento Familiar Cristiano, el Consorcio de Colegios Católicos y más adelante también la Conferencia Episcopal, se sumaron a este comunicado y ejercieron presión con el gobierno para la inclusión de estas inquietudes en la Ley.

Aunque el régimen de Velasco tuvo sin duda iniciativa para aliviar estas tensiones¹³²- que pasaron por la elaboración de un Congreso de Educadores Católicos en la

¹³¹ Entre los editorialistas que defendían las posiciones del Régimen en materia de educación y a través del diario Expreso destacaban Ismael Frías, Luis Pásara, Augusto Salazar Bondy, entre otros.

¹³² A los militares y comisionados no les interesaba entrar en conflicto con la Iglesia Católica. Por el contrario, veían en ella una valiosa aliada para llevar adelante la reforma educativa. Quizás hasta con convicción muchos de ellos creían en el aporte que la educación religiosa tenía en la formación personal de los estudiantes, en buena parte gracias a sus propias experiencias como estudiantes en este tipo de instituciones así como también por la influencia que el documento de Medellín había tenido en su formación intelectual (Klaiber, 1986:144). Por ello, el Ministro de Educación General Arrisueño y los columnistas del diario Expreso, no tardaron en dejar claro a la oposición el sentido católico de la reforma educativa; su sustento familiar, así como también su apoyo a la educación privada. En un comunicado del Ministerio de educación de Agosto de 1970, se aclaraba a la opinión pública que: *“El nuevo sistema de educación reconoce el papel decisivo que cumple la familia en la educación del niño, el cual es motivo de fundamental*

que el Ministro se comprometió a respetar y fomentar la educación católica en el país - , este descontento se mantendría activo por buena parte del período estudiado, y llevaría a que en 1973, el CCCI y la FNAPFCPC publicaran lo que ha sido recordado por la historia como los comunicados más incendiarios en contra del régimen velasquista, en el cual se denunciaba, además de estos aspectos, el autoritarismo, estatismo y unliateralidad con las que el régimen había manejado la reglamentación de los colegios privados del país; sobre todo en relación a las restricciones económicas y patrimoniales que resultaron de los reglamentos de la educación privada publicados ese mismo año y explicados al detalle en el capítulo anterior.

Lo dicho, sin embargo, se realizó sin negar los valores de libertad e igualdad sobre los que se basaba la reforma educativa, sino más bien a través de una ingeniosa reinterpretación de su significado y puesta en práctica. En un juego retórico interesante, el CCCI y las demás instituciones que la respaldaban, acusaron al régimen de ser incoherente con “los principios básicos de la Ley Educativa”, así como de desarrollar un “nuevo tipo de colonialismo interno y dominación que se ejerce a través de una reglamentación rígida y detallista, cada día mas creciente y asfixiante” a los colegios privados. Asimismo, cuestionó el supuesto espíritu católico de la reforma, defendida por sus aliados religiosos, al acusarlos de desconocer los “aportes y valores de la educación católica en el Perú”.

Así, al defender sus derechos y privilegios, el CCI no negó la búsqueda de igualdad ni la humanización de la educación peruana – que para ese entonces se habían insertado como objetivos comunes en el debate sobre educación, a diferencia de en décadas pasadas – pero sí planteó una versión alternativa a la que venía siendo desarrollada por los comisionados y los religiosos cercanos a la Teología de liberación. Esa versión alterna de modernidad y espiritualidad implicaba un mayor respeto a las libertades personales; un

consideración en el nivel de educación inicial”; y que “El nuevo sistema de educación reconoce la contribución de la educación particular a la tarea que realiza el Estado y no es propósito de la reforma tomar acciones en contra de los planteles educativos particulares, en cuanto estén enmarcados dentro del concepto básico de que la educación es un servicio a la sociedad sin fines de lucro”. Comunicado oficial del Ministerio de Educación N°2. Publicado en diario Expreso, 31 de agosto de 1970, p. 2

catolicismo menos político y más respetuoso de los símbolos y cultos religiosos y una modernidad que no invadiera el terreno de los privilegios que hasta ese momento habían mantenido las élites del país.

Quizás por este posicionamiento estratégico, donde la búsqueda de igualdad, como una entidad abstracta era incuestionable, la defensa de los privilegios simbólicos que hasta entonces habían mantenido también las escuelas privadas religiosas de élite – entre ellas el uniforme único -, no fueron tomadas como prioridad y no aparecieron en los comunicados oficiales de ninguna de estas instituciones como una queja articulada hacia el gobierno. De hecho, con respecto al tema particular el uniforme escolar único, las columnas de opinión y reportajes de los diarios de oposición fueron bastante favorables. En un reportaje realizado por el diario de oposición La Prensa, profesores y padres de familia de colegios públicos y privados encuestados a pocos días de haber sido emitido el reglamento, se demostraban a favor de la política al reconocer que este permitía una mayor igualdad social. Un profesor de una Gran Unidad Escolar, manifestaba su agradecimiento por la medida, al facilitar un uniforme “al alcance de todos los padres de familia” que permitía además fortalecer la industria local de productores. “Hay que usar lo que el Perú produce”, señaló. Las maestras de las escuelas públicas, por su parte, calificaban al uniforme de “bonito” y aunque con un poco de desdén, una profesora de un colegio exclusivo de San Isidro también se refería al uniforme como “un trajecito gracioso y modesto”. El uniforme también gana fama positiva entre las alumnas de secundaria, para quienes “El uniforme único esta(ba) bien cherri”¹³³.

El padre Vicente, recurrente columnista en las páginas de este mismo diario señalaba:

*“Claro, lo del uniforme puede parecernos cosa de risa cuando hay otros problemas muchísimo más profundos e importantes que unas faldas de una manera y un poncho de este color o de este otro. Pero hasta el uniforme nos puede indicar una profunda transformación si se consigue una verdadera igualdad de oportunidades y una conciencia de auténtica fraternidad entre todos los peruanos”*¹³⁴

El mismo presidente de la FNAPFCPC, entrevistado por el comercio con respecto a sus apreciaciones frente al uniforme único mencionó:

¹³³ La Prensa, 2 de diciembre de 1970

¹³⁴ La Prensa, 4 de enero de 1971

“Si la implementación del uniforme único procura establecer una igualdad entre los escolares y establecer una democratización, considero que debe aceptarse la reglamentación realizada por el Ministerio de Educación al respecto”¹³⁵

Aunque es cierto que la implementación de esta medida generó algunas críticas, estas se concentraron en el diseño o funcionalidad de algunas prendas, en especial de los ponchos, pues podrían convertirse en prendas potencialmente inseguras para los y las estudiantes, al engancharse fácilmente entre los asientos del transporte público. Los alumnos podrían aprovecharlo también para ingresar objetos prohibidos al interior del plantel escolar, para copiarse en los exámenes o hacer bromas pesadas a alguno de sus compañeros¹³⁶. Asimismo, se cuestionaba la idoneidad de estos uniformes para climas muy cálidos o muy fríos, dada la sencillez y diseño tropical de las prendas de vestir.

A pesar de los múltiples cuestionamientos técnicos, la existencia misma del uniforme no se veía puesta en duda. La revisión de prensa para todo este período denota que existió un aparente consenso en la opinión pública sobre la necesidad de la existencia de un uniforme único en los estudiantes peruanos, que diluyera las fuertes distinciones sociales entre lo público y lo privado que se habían desarrollado para ese entonces y que además abaratara los costos educativos para los padres de familia de bajos recursos. El uniforme, aunque también significó una restricción a sus libertades simbólicas, no fue tomado en ningún momento como bandera de su lucha..

Así pues, aunque el sentido de la democratización de la educación y el derecho del estado para supervisar y guiar la política nacional educativa era el tema que subyacía a en cada una de estas preocupaciones, estos sectores opositores se cuidaron de no articular su crítica en contra de las motivaciones igualitaria y antilucrativas, quizás porque para ese entonces se trataba de valores ya instalados en la cultura popular como ideales del sistema educativo, que sobrevivirían el fin de la primera etapa de la reforma y luego el gobierno militar de las fuerzas armadas al igual que lo hizo el uniforme único color rata.

¹³⁵ El Comercio, 2 de diciembre de 1970.

¹³⁶ “El uniforme único” por María Tellería Solari. La Prensa, 21 de diciembre de 1970

Como se desprende del análisis realizado hasta aquí, las numerosas críticas y resistencias a la Reforma Educativa realizadas desde los grupos de oposición vinculados con los colegios privados de élite, no tomaron al uniforme único como una de sus preocupaciones y, si acaso criticaron su implementación, lo hicieron solamente en relación a aspectos prácticos de su diseño y logística. Esto, sin embargo, no significa que la medida fue bienvenida y aplaudida por estos sectores. Por el contrario, como lo demuestra la cita de Jaime Bayli con la que se abre este capítulo, la introducción del uniforme, al cambiar los términos en los que se presentaba y controlaba el cuerpo de los escolares, sí generó mucho descontento y resistencia entre estudiantes y padres de familia de colegios privados; así como también una ambigua recepción en los estudiantes de Colegios Públicos, repartida entre el apoyo de la medida por abolir los símbolos que permitían su discriminación y la crítica a la incapacidad del estado para acompañar estas reformas con un mantenimiento de la calidad y la disciplina en las instituciones de educación pública. No obstante, estos sentimientos difícilmente se hicieron públicos en los medios escritos, y se manifestaron principalmente en la privada arena de la subjetividad y la vida cotidiana.

3.2 Crítica y resistencia cotidiana al Uniforme Único

Con el fin de analizar estas voces, esta investigación supuso el recojo de testimonios de personas que experimentaron la transición al uniforme único desde distintas perspectivas generacionales, de clase y también de género. Se realizaron un total de 4 entrevistas estructuradas individuales; dos a madres de familia de estudiantes de la época provenientes de colegios privados y público; y dos estudiantes mujeres de la misma procedencia. Asimismo, se realizó un grupo focal a ex estudiantes varones del Colegio Emblemático Nuestra Señora de Guadalupe. Aunque los colegios de procedencia de algunos de mis entrevistados no se encontraban ubicados en la ciudad de Lima – ciudad en la que se establecieron los límites metodológicos de este estudio – decidí incorporarlos de todos modos pues daban cuenta de percepciones en torno dinámicas de distinción que para ese entonces eran comunes en la mayoría de grandes urbes de la costa del país. Además de la realización de entrevistas, esta sección se enriquece con el recojo y clasificación de los comentarios realizados por los usuarios

anónimos del portal Arkiv.pe, en ocasión de la publicación de artículos que tenían a la historia del uniforme único como su tema central.

En el verano de 1968, a pocos meses del golpe militar y cuando el uniforme único aún no había sido implementado, Gina se preparaba para entrar a sexto grado de primaria en uno de los colegios públicos de mujeres de la ciudad de Chiclayo. Al ser descendiente ilegítima de una de las familias más poderosas de terratenientes del arroz, su familia había sido capaz de pagar hasta ese entonces por uno de los colegios privados de mujeres más reconocidos de la provincia, donde pasó toda su primaria. Sin embargo, a raíz de la muerte de su padre, la expropiación de las propiedades familiares con la reforma agraria y el empobrecimiento familiar que eso trajo consigo, su madre se vio obligada a cambiar a todas sus hijas a un colegio con baja o nula matrícula donde pudiesen terminar con sus estudios de secundaria.

En una sociedad como la chiclayana, donde las distinciones de raza y clase estaban por ese entonces fuertemente marcadas entre una élite de grandes familias terratenientes modernas aliadas con las burguesías comerciales de la ciudad; y la población indígena y campesina, la distribución de los estudiantes en las escuelas reproducían estas mismas diferencias¹³⁷. Gina por eso describe el tránsito de un colegio a otro como un shock social que se materializó principalmente en el cambio de uniformes. “El uniforme de mi colegio de monjas era bonito. Tenía su blusa, corbata y sombrero. La gente veía a las estudiantes del Santa Angela y las reconocía como chicas de buena familia. Mi uniforme, bueno, ya no estaba tan nuevo como antes porque ya no teníamos plata para comprar tantas blusas y las faldas y el blazer ya nos quedaban cortos; pero cuando me cambiaron al uniforme del colegio público mi se me salían las lágrimas. No quería salir a las calles a que me vieran el resto de mis amigas”.

Y es que, tal como describe Gina, el Uniforme era una de las principales formas en las que los estudiantes reclamaban pertenencia a alguna de las instituciones educativas de la ciudad de Chiclayo, y con ello también performaban dentro y fuera de

¹³⁷ A excepción de las grandes unidades escolares de administración mixta (Iglesia y Estado), como el colegio San José o el Colegio Nuestra Señora del Rosario, a los que seguían asistiendo los hijos de familias reconocidas de la ciudad

la escuela su ascripción social. En contraste con la calidad y cuidadoso diseño del uniforme de colegio privado, el uniforme del colegio público previo a la reforma - aunque se mantenía diferente al de otras instituciones del estado - se caracterizaba aún por su mala calidad y pobre diseño. Era “solo una falda de un pliegue de color gris, y unos tirantes en V que mi mamá tuvo que volver a coser”, el cual debido a la falta de recursos, era usado además de manera irregular por las estudiantes, que los confeccionaban de acuerdo a los recursos que tenían disponibles. Puesto en los cuerpos de los estudiantes menos privilegiados de la ciudad, el uso del uniforme – desde la perspectiva de Gina – permitía la reproducción de la discriminación social entre escolare y además, en su caso particular, la convertía de un día para el otro, en sujeto de la misma.

En este escenario, la introducción del uniforme único, algunos años después de su cambio de colegio, fue percibida por esta informante como una medida parcialmente positiva, en la medida en la que restó al menos uno de los signos de distinción social que permitían a personas como ella y sus compañeras de escuela, ser víctimas de discriminación. “Esto era un paso necesario”, argumenta, pues la distinción social existente en lugares como Lima o Chiclayo era rampante y facilitada por una cultura escolar discriminatoria y desigual. Sin embargo, Gina es también contundente en denunciar las limitaciones de esta política, y extender su crítica a todas la Reforma Educativa Velasquista. En su testimonio, la implementación de un uniforme único en todas las escuelas del país fue finalmente ineficiente en abolir la discriminación escolar, pues partía de una idea de discriminación que era solo aplicable a las relaciones en ricos y pobres y no al interior de los colegios públicos. Según relata Gina, el hecho de que ella y su hermana tuviesen un apellido distinto en la escuela, y fueran de una familia reconocida en la ciudad, también les ganó a ellas en este nuevo escenario el rencor y desconfianza de sus compañeras de clase, quienes, según su testimonio, las amenazaban y golpeaban en los recreos. Aunque definitivamente una conclusión cuestionable, Gina se atreve a llamar a este tipo de discriminación una especie de “racismo inverso”, que en su opinión era posible extender a las medidas del régimen en materia educativa. “Lo que quisieron los militares fue cambiar un tipo de opresión por otra opresión”, señala.

Esta es la misma línea de argumentación utilizada por Claudia, mujer de 75 años que durante los años de vigencia de la Reforma Educativa era madre de familia de 4 hijos matriculados en el Colegio Santa María. Como delegada del colegio de sus hijos, recuerda con claridad las discusiones y descontentos de los padres de familia con respecto a las medidas implementadas por el régimen, entre ellas la restricción de las clases de idioma extranjero, al uso de libros de texto importados y también la nuclearización y colectivización de los recursos de la escuela. Para ella también la introducción del uniforme único es interpretada hasta el día de hoy como un ejemplo del autoritarismo y el comunismo del régimen Velasquista, al intentar hacer lucir a todos los alumnos igual, independientemente de las diferencias entre grupos sociales, y la libre expresión de su identidad. Así como Gina, a pesar de no encontrarse en contra de los valores de igualdad y modernización impulsados por la Reforma Educativa, particularmente en relación a la continua capacitación de los maestros, Claudia interpreta como nociva y autoritaria esta necesidad de igualación y uniformización por encima de las libertades personales.

Esta bien que se buscara la modernización del sistema y la capacitación de los maestros, era un paso necesario, pero no a costas de las libertades de los padres de familia para elegir la educación de nuestros hijos. Era un régimen autoritario, una dictadura.

Juliana, otra de mis entrevistadas, pasó toda su etapa escolar en un colegio público en Lima, distrito de Jesús María. Desde su perspectiva, la introducción del uniforme fue positiva por su motivación igualadora pues al igual que Gina, considera que existían hasta ese entonces marcadas diferencias entre los colegios privados y los públicos que permitía la discriminación de estos últimos en la vida pública. Sin embargo, explica que dicha distinción también existía entre colegios públicos de distinta categoría. Según su testimonio a través de los uniformes escolares también se hacían visibles las diferencias entre aquellos estudiantes más preparados – y la mayoría de veces por ello, con más recursos - que asistían a colegios prestigiosos de Jesús María y Breña como el Teresa Gonzales de Fanning o el Nuestra Señora de Guadalupe, y los colegios públicos pequeños “de barrio” en el que Juliana pasó toda su secundaria. En estos últimos, los bajos recursos de los padres de familia se hacían evidentes en las

dificultades para siquiera adquirir los materiales y vestimenta mínima para mandar a sus hijos a la escuela, razón por la cual muchas de sus compañeras de clase asistían a la con uniformes incompletos, sucios, o con vestimenta por completo distinta y no reglamentada, contrastando de esta forma con los uniformes impecables que usaban los estudiantes de las militarizadas Grandes Unidades Escolares de la capital.

La implementación del uniforme único ciertamente matizó estas diferencias, pero, en su opinión, no logró eliminarlas por completo, pues la obligación de vestir igual no estuvo acompañado de un esfuerzo económico y logístico estatal por brindar uniformes a todos los estudiantes del país. La compra o confección de los uniformes – aunque reglamentada con excesivo detalle a través de las minuciosas resoluciones ministeriales – seguía estando a cargo de los padres de familia y por ello restringida a sus posibilidades económicas. Por ello, como bien recuerda Juliana, su uso siguió estando caracterizado – por lo menos en su escuela – por la precariedad y diversidad, perceptibles para cualquier ojo entrenado. Al respecto, comparte su propia experiencia:

En esa época en mi familia estábamos muy mal de plata y mi mamá ese año no tenía para comprarnos nuevos uniformes; así que juntando los vueltos del mercado compró metros de tela para hacernos el uniforme a mí y a mi hermana, ¡pero la tela era de un gris más claro! (risas). Así que se prestó una máquina de coser de su vecina y nos coció las faldas. El problema fue que cuando se dio cuenta ya se le había acabado la tela para los tirantes. Le quedó solo una tira flaca de la que tuvo que a la mala sacar para los tirantes de las dos... Así que ya nos veías el primer día de clase a las dos con un uniforme de un tono que no era y con unos tirantes recontra delgaditos (risas).

Así pues, como ilustra este testimonio, los efectos igualadores y economizadores buscados a través de la política del uniforme único se vieron limitados por la escasez de recursos existentes en el estado para igualar las condiciones materiales que impedirían la exclusión y discriminación de los estudiantes de colegios públicos de menor categoría. En este sentido, la forma en la que se implementó el uniforme, a pesar de ser valorada como gesto simbólico, sigue siendo recordada por sus principales beneficiarios como una medida insuficiente, que se sostuvo principalmente en los aportes voluntarios de los padres de familia y que debido a ello no logró evitar del todo las históricas dinámicas de distinción escolar. Esta limitación económica y logística del GRFA, es propuesta también por otros estudiosos del período como una de las principales críticas

a la Reforma Educativa Velasquista y uno de los factores que finalmente llevarían al desmantelamiento de medidas como la nuclearización (Díaz) , el establecimiento de las ESEP y la apuesta por la educación laboral¹³⁸, y el mantenimiento de los compromisos económicos con el gremio docente (Tovar).

Además de las limitaciones de esta política con respecto a su objetivo igualador, los testimonios de actores de la época sirvieron también para matizar la presunta moralización y disciplinamiento que se conseguiría a través de la incorporación del uniforme único en las escuelas. Para los 5 ex alumnos del colegio Guadalupe entrevistados, pertenecientes a la promoción 69, el cambio de uniforme comando a un uniforme único simboliza una transición importantísima en el colegio emblemático hacia su progresiva debacle en términos de liderazgo educativo, infraestructura y sobre todo disciplina, procesó que tocaría fondo en la década de los 90. Según comenta el Sr. Josue Valdez, ser ex alumno y uno de los académicos más comprometidos con la reconstrucción de la historia institucional del colegio, la Reforma Educativa implicaría este debilitamiento por varios motivos: En primer lugar, la búsqueda de igualdad y de masificación educativa, implicaría quitarle a los colegios emblemáticos e históricos como Guadalupe los privilegios que habían mantenido en relación a otras escuelas del país en términos de presupuesto. Así, este colegio secundario – el más antiguo del país – se vio en la obligación de abandonar varios de los servicios otorgados a sus estudiantes; como el servicio de internado para aquellos alumnos destacados provenientes de provincias; el comedor; el sofisticado equipamiento de laboratorios así como también la provisión de cascos, botas y armas que los estudiantes del Guadalupe utilizaban, como era tradición, para marchar en las esperadas grandes paradas militares del país.

La premisa igualadora de la Reforma Educativa implicó también el abandono de los principios de educación de élites intelectuales sobre las que se había basado el desarrollo de la educación secundaria, sobre todo durante el régimen de Odría, con la creación de las Grandes Unidades Escolares. Por ello, uno de los pasos más nefastos que trajo consigo la Reforma Educativa, en la opinión de estos entrevistados, fue también la

¹³⁸ Entrevista con Hugo Díaz

abolición del examen de ingreso al Colegio Guadalupe, y la apertura de su admisión a cualquier estudiante que aplicase y accediese a cupo, de acuerdo a orden de llegada y sin base al mérito. El Colegio Guadalupe, de este modo, dejó de acoger a los alumnos más destacados del país, como lo había hecho desde su creación y se volvió en una pieza más del proyecto de masificación y universalización educativa buscada por el gobierno militar. Siguiendo la inspiración civil de la reforma educativa, además, el colegio dejaría a partir de entonces de estar regentado por generales del ejército y pasaría a ser manejado bajo el liderazgo de docentes civiles, quienes terminaron por dismantelar el modelo de educación militarizada para varones que regía la institución hasta ese entonces.

En el testimonio de Josue Valdez, estos factores, sumado a la paralela baja selectividad del personal docente, llevarían a que la calidad educativa del Colegio Guadalupe disminuyera drásticamente en las siguientes décadas, dejando paulatinamente de volverse un referente en la educación básica en el país.

Todo eso para mi fue cuestión política. Cuando entró Velasco entró con el pie arriba. Quería desaparecer todos los privilegios que habían... Y al primero que le metió el ojo fue al Guadalupe. Nos quitaron el comedor, el internado, el uniforme, los fusiles, los cascos, toda la indumentaria que teníamos para desfilar. El señor ya entro ya premeditadamente a eso pues. Llegó, se tiró abajo el Guadalupe y ya pues, prácticamente al colegio lo deshizo. Ahí es donde ya ppacticamente el colegio se vino abajo...”

El cambio de uniforme es interpretado como uno de los símbolos en los que se materializaron todas estas transformaciones. Como ha sido mencionado en capítulos anteriores, hasta ese entonces el Colegio Guadalupe no solo había sido un líder en materia de pedagogía, sirviendo de piloto para las más nevas técnicas de enseñanza en el país, si no que también era un líder en materia de moda en la vestimenta escolar. El modelo del uniforme comando, usado por todos los estudiantes de colegios públicos del país y en todos los privados durante el curso de educación pre militar, fue copiado del uniforme introducido por el General Mendoza en el Colegio Guadalupe. Era esta institución la que además marcaba la pauta sobre el correcto uso del mismo a través de las performances públicas de los estudiantes en las marchas de 28 de julio. “El estudiante Guadalupano tenía que dar la talla en todos los eventos”; lo calimplicaba estar vestido de manera impecable

con todas las piezas limpias y planchadas del uniforme, con pelo corto estilo militar y en perfecto estado de aseo. La llegada del uniforme único fue por ello percibido como uno de los principales signos del debilitamiento de la institución, al permitir el relajamiento de las reglas del vestir, la desmilitarización del control corporal de los estudiantes y la pérdida de protagonismo público del Colegio Guadalupano. A juzgar por los comentarios vertidos en el blog Arkiv.pe en relación al uniforme único, este también fue el caso de otras instituciones del país, donde el uniforme único no se mantuvo ajeno a las innovaciones de la moda y fue materia de constante manipulación y apropiación por parte de los estudiantes, en claro desacato de las reglas.

Recuerdo la envidia que me daban los alumnos de Los Reyes Rojos (80s) ya que iban con ropa “de calle”. En mi colegio, ya en secundaria, algunos le sacabamos la vuelta al uniforme “unico” usando en vez de zapatos, zapatillas negras. Creo que los profesores ni se daban cuenta, y si lo hacian, se hacian los locos. En la primaria era comun usar shorts en vez de pantalon durante todo el ano. Digamos que hasta 3ro o 4to de primaria se perdonaba, pero habian varios manganzones en 5to o 6to aun con el susodicho short. (Manolo)

Es por ello que en el discurso de los exalumnos del Guadalupe, así como también en otros espacios de la esfera pública, el uniforme comando es aun visto con añoranza, por ser símbolo de una disciplina, rectitud moral y respeto que se habría perdido por completo con la introducción del uniforme único. De hecho, como comentan algunos de los posts en Arkiv.pe – y también pude corroborar en internet – el uniforme comando ha sido restaurado en años recientes en algunos colegios privados y públicos de provincias con el fin de imponer un mayor control disciplinario sobre los alumnos. Los ex estudiantes del colegio Guadalupe, además, honran el esp de su colegio en los aniversarios institucionales desfilando con el completo uniforme comando militar por el patio de honor del antiguo colegio.

Así pues, lo que la revisión de estas distintas memorias nos permite contemplar, es, en primer lugar, la importancia que tiene en el recuerdo de los entrevistados el uniforme escolar como una de las medidas más emblemáticas del GRFA. Al preguntar de manera genérica sobre la Reforma Educativa del régimen, uno de los primeros recuerdos a ser invocados por ellos es la experiencia cotidiana del uniforme, en la mayoría de los casos, en

relación a la incomodidad, poca calidad y falta de gusto de las prendas que lo conformaban. Existe, en este sentido, cierto consenso entre los entrevistados con respecto al poco valor estético y práctico del uniforme; así como también sobre la relevancia de las motivaciones igualitarias detrás de su implementación, aunque sea de manera retórica.

Sin embargo, es con respecto a sus premisas y forma de implementación donde pudieron encontrarse fuertes desacuerdos, que parecieran estar determinados – por lo menos en base a la reducida muestra de entrevistados – por el origen de clase de mis interlocutores. Mientras que para aquellos ex estudiantes provenientes de colegios públicos la introducción del uniforme único respondía a una motivación válida y respetable propuesta por un régimen cuyas medidas son evaluadas aún como necesarias en la historia del desarrollo social peruano; entre aquellas personas vinculadas directa o indirectamente a la educación privada la crítica al uniforme se vuelve en un cuestionamiento general de este período histórico, a través del cual se le tilda al GRFA y a Velasco en particular de ser inherentemente dictatorial y antidemocrático. En los relatos de los estudiantes y padres de familia provenientes de este tipo de instituciones, la política del uniforme único es interpretada como la materialización de un intento por homogeneizar, aplastar las diferencias e imponer una forma de ser ciudadano apropiada y útil al poder militar, que encontraba paralelos solo en los estados comunistas y dictatoriales del hemisferio oriental. Se trataba, así, de una tecnología de control absoluto de los cuerpos y mentes de los individuos, que encontraba paralelos en otras políticas como la nacionalización de la prensa; la promoción de la movilización social y principalmente los intentos de reforma de la currícula escolar. Con respecto a este último punto resultó interesante observar cómo el recuerdo de la implementación del uniforme escolar único traía consigo otros recuerdos de medidas implementadas durante esta época en materia educativo, muchos de los cuales no tienen sustento con los hechos históricos, por lo menos en la manera en la que han sido reconstruidos para esta tesis; como la presencia de personal militar controlando los contenidos dictados en las aulas de clase de los colegios privados; la absoluta prohibición de las clases en lengua extranjera en las escuelas secundarias y la obligatoriedad de las clases de quechua en todas las escuelas. Así pues, como queda claro en el candor de las opiniones vertidas por mis entrevistados con respecto a este tema, el uniforme único no constituye solo un detalle irrelevante y cosmético de la memoria histórica con respecto a

este período si no también, como defiende Paulo Drinot haciendo referencia a Pierre Nora, un “lugar de memoria”; es decir, un *“marco a través del cual se da sentido al pasado y este es movilizado y operacionalizado para brindarle sentido al presente”*.

Además de como lugar de memoria, los testimonios de los entrevistados y la revisión de los comentarios vertidos por los usuarios del portal Arkiv.pe nos han servido para matizar el nivel en el cual esta política logró alcanzar los objetivos que se plantearon con su implementación, particularmente aquellos vinculados a la inclusión social y el disciplinamiento. Para los entrevistados, esto tuvo que ver, en primer lugar con la simplificada idea de distinción social escolar usada como premisa en el informe General, que señalaba como discriminatorias solo las relaciones entre instituciones de educación privada y pública. En los testimonios de Gina y Juliana, si bien este diagnóstico era acertado, no era suficiente para dar cuenta de los procesos complejos de distinción existentes tanto al interior de cada una de las instituciones; así como también entre instituciones de educación privada o de educación pública de distinta categoría. Esto se sustenta también en el análisis de la distribución de colegios en la ciudad Lima en los años previos a la reforma, según el cual el espectro de instituciones existentes en cada una de estas categorías era para ese entonces bastante amplio, así como su composición social bastante diversa.

Pero la razón principal señalada por estos exalumnos detrás de la reproducción de las distinciones sociales en la escuela después de la introducción del uniforme es que esta política no estuviera acompañada de los suficientes recursos para que la vestimenta escolar dejase de estar a cargo de la economía familiar. Como bien demuestra el relato de Juliana, cada familia debía procurar el uniforme de acuerdo a sus propias posibilidades generando distinciones de calidad y estilo que seguían permitiendo la distinción de los estudiantes con más recursos en la escuela y en la sociedad. Esta misma escasez material de parte del Estado para llevar a cabo sus reformas es también señalada como la razón detrás del debilitamiento disciplinario y desmilitarización que acompañó la introducción del uniforme único en los colegios emblemáticos como el Guadalupe- Ambas limitaciones – en igualación y disciplinamiento – permitirían a su vez la emergencia de nuevas y creativas formas de distinción simbólica de los colegiales de la época provenientes de instituciones privadas, que pasaban por el largo del cabello, el uso de zaatillas en vez de zapatos, el

acortamiento de las faldas o el uso del maquillaje. A través de estas estrategias, unas más sutiles que otras, los estudiantes de los colegios privados exclusivos performaron sus privilegios ante la ausencia de otros medios de vestir, aspecto que puede ser leído como un claro ejercicio de resistencia frente a la política de uniformización desde la arena corporal y cotidiana.

Solo agregar que en muchos Colegios Particulares se permitia, (o los Profes/Mister/Sir se hacian los distraidos), el cabello largo y que los Colegios Nacionales/Estatales se caracterizaban por sus alumnos con cortes de pelo a lo militar, a lo “marcontan” (estilo del emperador tano Marco Antonio...cabeza totalmente rapada pero con un mechon de cabello sobre la frente) o corte ‘bacenica’...las chicas en Coles Particulares tenian mas ‘libertades’, como indica la Nota, es mas, ademas de ponerse medias de diferente colores a los oficiales, incluso algunas ‘Alfa-Girls’ se maquillaban ,usaban medias de nylon y atrevidas minifaldas..a diferencia de las chicas de colegios nacionales que arrastraban sus largas ‘polleras’ grises por el suelo con medias grises arrugadas y semi-caidas..(Tulita?? ja, ja)(George)

Coincido contigo Patrick...una chica guapa AUN con uniforme unico gris y triste lucia radiante.. PERO se debia a que esas beldades ,. que vivian en los lugares “santos” (San isidro, San Borja, etc) tenian los recursos para entallar y poner a la medida (custom made) todas sus prendas y anadir accesorios extras llamativos....hasta las medias las cambiaban y usaban unas blancas largas pegaditas que no dejaban respirar...al menos asi lucian TODAS las que veia provenientes del San Silvestre, Roosevelt, Leon Pinelo, Humboldt, etc que eran los Colegios que competian con el mio en los Campeonatos de Atletismo en el Estadio...(George)

Conclusiones

Los estudios sobre uniformes escolares son nulos en el Perú. En general, son pocos los estudios sobre la historia y de la vestimenta en el país. Quizás se deba a que como colonia, seguíamos los designis de las modas establecidas en otras partes del globo, liderazgo que casi siempre coincidía con los cambios geopolíticos del poder internacional sobre el país; sin embargo este descuido se relaciona más con un poco desarrollo de la historia cultural y un descuido de la cultura material como fuente de pesquisa histórica. Esta tesis ha intentado, con todas sus falencias, dar un paso en esta dirección, al analizar una de las medidas más emblemáticas y recordadas del régimen de Velasco Alvarado, la introducción del uniforme escolar único y con ello, de las políticas de vestimenta escolar en el país a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Hacerlo también es una innovación con respecto a las aproximaciones históricas hasta ahora ensayadas con respecto al régimen iniciado con el golpe militar de 1968 que cumple este año aniversario número 50. Esta tesis se suma también por ello a las nuevas aproximaciones desde la ciencias sociales a este período.

El uniforme único, por su cotidianeidad en la vida de las personas que vivieron este período, demostró ser una las medidas más recordadas asociadas a la reforma educativa de Velasco y un mecanismo disparador de otras memorias vinculadas este proceso. En las 4 entrevistas realizadas a hombres y mujeres que vivieron esta transición como estudiantes, el uniforme es el principal símbolo que congrega los valores de equidad e igualdad buscados con la reforma educativa y , por ello, es interpretado de manera ambivalente por los entrevistados, dependiendo de su lugar de enunciación. Para aquellos entrevistados provenientes de colegios privados, el uniforme único es una de las muestras más claras de una motivación hegemonzadora y comunista de parte del régimen velasquista, quien materializó en el diseño del uniforme su interés por borrar las distinciones sociales entre las escuelas públicas y privadas de élite. En este sentido, se trataba de una medida claramente anti elitista, enemiga de la educación privada, e inspirada en una ideología populista, izquierdista y autoritaria, valores que se extienden a la comprensión de todo el período estudiado.

Estas memorias difieren de las mantenidas por estudiantes provenientes de escuelas públicas, para quienes la implementación de Uniforme único, en la medida en la que logró

eliminar uno de los principales símbolos de distinción entre los escolares del país, logró abolir también uno de los mecanismos que permitían su discriminación. Aunque sencillo y para muchas de mal gusto, el uniforme único le permitió a las estudiantes entrevistadas, atenuar la contundencia de los símbolos de distinción en la escuela y en el barrio y contar con un mayor margen para negociar con su posición social. No obstante, y en especial para los estudiantes varones, la introducción del uniforme único también significó el comienzo de un proceso de decadencia de la disciplina de la escuela pública (sobre todo las emblemáticas instituciones educaivas), marcando tránsito de una educación varonil claramente militarizada a la introducción de modelos e ideales más civiles en el aula escolar, materializados en las prendas que conformaron el uniforme gris y la abolición de la instrucción pre militar¹³⁹.

Se trata, pues, de memorias encontradas sobre la experiencia del uniforme único que parecieran seguir las mismas líneas de clase identificadas por Gonzalo Portocarrero (2009) para describir las memorias del período velasquista. Ello cobra sentido al tomar en cuenta que la figura de Velasco y las reformas que implementó, constituyen hasta el día de hoy uno de los períodos más contestados de la historia peruana a través de la cual los peruanos nos posicionamos y hacemos comentarios sobre el presente, razón por la cual refleja las tensiones sociales que arrastramos como sociedad hasta el día de hoy. El uniforme único, a pesar de su aparente carácter cosmético y accesorio, se constituye lo que el historiador Pierre Nora (1996, citado por Drinot, 2017) ha denominado un “Lieux de Momoire” o sitio de memoria, un significativo vacío que apela a la sensibilidad de una gran proporción de la población y alrededor del cual se conforma la contenciosa memoria colectiva de una nación sobre este período histórico.

Pero más allá de rastrear a través de los testimonios orales el rol del uniforme único en la memoria colectiva del período de Velasco, esta tesis también ha intentado analizar esta

¹³⁹ En este sentido, las memorias varoniles de los estudiantes de la escuela pública protagonistas de a reforma eucativa difiere de la encontrada entre las nuevas generaciones por Paulo Drinot, para quienes su balance positivo se sostiene precisamente en el hecho de que existiese en el período una “mano dura” propia de los gobiernos militares autocráticos, o la manera en la que ellos suelen ser imaginados.

política pública en su contexto y a partir de ella dar cuenta de los antecedentes, motivaciones, estrategias e impacto de la reforma educativa velasquista.

En primer lugar, hemos concluido con esta revisión que la introducción de uniformes en la escuela peruana es tardía en relación a otros países del mundo y en particular de la región latinoamericana. La primera reforma modernizadora civilista del Perú, que coincide con aquella de otros países como Argentina o Brasil no trajo consigo una particular atención a la abolición de distinciones sociales, como si lo hizo en los mencionados países. En el Perú, tuvieron más peso los valores de la distinción y la decencia, así como de la higiene, en la definición de la vestimenta escolar, razón por la cual estas prendas no siguieron patrones definidos y se guiaron principalmente por las tendencias vigentes de la moda infantil. Como se ha demostrado en el primer capítulo, ello dejó mucha libertad simbólica a las familias para elegir la vestimenta de sus hijos al asistir a la escuela, convirtiéndose el atuendo en un símbolo claro de distinción social que llegó incluso impedir el acceso a la educación básica de muchos estudiantes de pocos recursos.

Sin embargo, ello no quiere decir que el uniforme único haya sido únicamente una iniciativa del gobierno de Velasco. De hecho, la revisión de los antecedentes de la uniformización escolar en el Perú demuestra que el reclamo por uniformización y las primeras medidas para su implementación estuvieron en el debate educativo desde décadas anteriores, siendo este intensificado conforme se expandía el acceso educativo a las clases más empobrecidas, se modernizaba el aparato educativo y se expandían ideas más nacionalistas sobre el fin de la educación entre los intelectuales del pensamiento pedagógico.

A partir del año 1930 se verifica una preocupación cada vez mayor por hacer de la educación estatal no únicamente una herramienta para el mestizaje y civilización sino principalmente para la modernización, la construcción de una comunidad nacional y de fortalecimiento de valores patrióticos. El régimen de Odría y la gestión educativa del ministro Juan Mendoza Rodríguez fue la cristalización más clara de esta inclinación nacionalista, que coincidiría con una mayor militarización educativa, un mayor énfasis puesto en la educación de las clases medias urbanas, y en la crítica más explícita a los privilegios sociales y simbólicos mantenidos por los colegios privados de la capital. En

este contexto, aparecerá también un reclamo por la implementación de uniformes escolares que permitiesen disminuir los costos de los padres de familia al enviar a sus hijos a la escuela, que desembocó en la creación del uniforme comando color caquí para todos los estudiantes varones del país. Este uniforme imitaba en su modelo a los uniformes de los soldados ingleses en el medio oriente y contenía por ello elementos para una educación corporal disciplinada y militarizada. Asimismo, al permitir la implementación de una pauta similar estricta para la vestimenta de los alumnos, buscó también atenuar las distinciones sociales en la escuela pública. No obstante, esta intención no se extendió a las escuelas privadas, para las cuales el uniforme comando fue solo obligatorio en las clases de Instrucción pre militar, siendo en el día a día comunes aún el uso de corbatas, blazers y pantalones cortos. El uniforme comando, en este sentido, a pesar de buscar un disciplinamiento corporal en sentido nacionalista y la abolición de distinciones al interior de la escuela fiscal, terminó convirtiéndose en un símbolo característica de estas últimas instituciones y en un instrumento simbólico para la distinción entre lo público y lo privado.

Conforme se avanzó en la década de los 60, se expandió el sistema de educación pública y se deterioró también la calidad de este tipo de instituciones, esta distinción simbólica adquirió sentido de clase cada vez más notorio, haciendo más infranqueables las fronteras entre las escelas privadas de elite – y los cuerpos de los estudiante decentes y estilizados por la corbata, los sombreros, los jumpers y sacos de franela – y aquellos correspondientes a los estudiantes de las escuelas públicas. Ello es bastante notorio en los testimonios recogidos de adultos que experimentaron la transición de este tipo de uniformes al uniforme único (de los cuales no hemos podido sacar suficiente provecho debido a las restricciones de tiempo) para quienes el uniforme escolar se había convertido en este período previo en una herramienta de fuerte discriminación entre estudiantes de distintas instituciones y que permitían especialmente fuera del aula de clases, distinguir al vecino acomodado del que no lo era.

Fue precisamente esta distinción social entre estudiantes en la escuela y fuera de ella la que apuntó explícitamente a abolir la reforma educativa promovida por el régimen Velasquista mediante la introducción del uniforme único escolar. Este pretendía, como se adelantó desde la misma redacción del Informe General de la Educación Peruana o “Libro Azul”

darle término a “estas formas exteriores de discriminación” y formular un tipo de sociedad más igualitaria y meritocrática. Ello iba acorde con la motivación de otras medidas tomadas en el marco de esta emblemática reforma; entre las que se encuentran la incorporación de nuevas representaciones del mundo rural y campesino en los libros de texto, la reinterpretación de narrativas históricas centralizadas previamente en el mundo urbano y criollo; la revalorización del trabajo manual en la escuela; la incorporación de metodologías más participativas que incentivaban el pensamiento crítico; entre otras.

No obstante, como demuestra una segunda conclusión que se desprende de este trabajo, estas preocupaciones de inclinación más ideológica convivieron con una variedad de otras motivaciones de naturaleza más pragmática, que también necesitan ser tomadas en cuenta en el balance realizado sobre la implementación de uniforme único y la Reforma Educativa Velasquista. El análisis de la discusión en materia educativa existente en los medios de prensa en el Perú en el período inmediatamente previo a la Reforma nos sirve para identificar, por ejemplo, la importancia que tuvo la crisis de recursos educativos en la articulación de un reclamo popular por uniformización que es previo al golpe militar de Velasco. Hacia 1968, el aumento exponencial de la matrícula, la adopción de compromisos económicos irrealizables por el congreso en relación a la remuneración de maestros y la declaración de gratuidad de la enseñanza en todos los niveles, empujaron al país a una escasez severa en términos de infraestructura y mobiliario escolar que dificultaron mucho el inicio de clases ese año lectivo. En este contexto, los reclamos de los padres de familia sobre los cobros irregulares realizados por las escuelas privadas y públicas se hicieron más comunes, en especial, con respecto a cambio caprichoso de los uniformes de los estudiantes por las instituciones educativas, las cuales eran acusadas de asociarse con las tiendas proveedoras y lucrar a costas de los sacrificios familiares. Ello aplicaba especialmente para el caso de los uniformes de colegios privados y de mujeres que hasta el momento se regían exclusivamente por las prerrogativas de cada institución. Esta situación llevó que en la campaña escolar de dicho año, el Ministro Mongrut introdujera nuevas restricciones a los cobros realizados por las escuelas privadas, prohibiera el cambio de uniformes escolares y llegara incluso a convocar un primer concurso de diseño de uniformes para las escolares mujeres.

Ya durante el gobierno de Velasco, la implementación de uniformes femeninos fue una de las primeras medidas en materia educativa a ser implementadas, en respuesta a las demandas de la sociedad civil. Sin embargo, su vida sería corta, pues pronto se hizo patente la necesidad de proponer un modelo de uniforme nuevo también para los varones como consecuencia de la abolición del horario partido, de la instrucción pre militar y del uniforme comando que a él estaba vinculado. Este hecho, sumado a la clara inclinación civil de los comisionados de la educación que idearon la reforma, y a las sospechas que el entrenamiento en el uso de armas había despertado en la opinión pública dado el contexto de subversión, llevaron en que los modelos de uniformización escolar para varones sufriera también un cambio y se implementaran más bien prendas de tipo civil, que siguiera los mismos colores y diseños para niños y niñas de todo el país. Al ser más sobrio y simple, el nuevo uniforme cumplió con más eficiencia que las previas versiones de vestimenta escolar con abaratar los costos disminuir el riesgo de deterioro de las prendas. El que fuera compartido por todos los colegios del país permitió también el desarrollo de una industria nacional de uniformes escolares y el uso de nuevos textiles sintéticos más económicos que pusieron al alcance de una mayor proporción de personas su confección.

Así pues, el caso – aparentemente trivial – de la implementación del uniforme único da cuenta de la importancia de tomar en cuenta la variable económica y la crisis de recursos educativos en el análisis de las reformas educativas introducidas en este período y que a la larga, como nos adelantó Teresa Tovar (1988) en su momento, serían responsables de la fallida implementación o el posterior desmantelamiento de muchas de ellas.

Pero además de preocupaciones económicas, la revisión de prensa nos ha llevado a identificar que estuvo detrás de la introducción de uniformes únicos un pánico moral y cultural de parte de las generaciones mayores ocasionado por las innovaciones culturales que la globalización y el acceso a medios de comunicación masiva había traído para las nuevas generaciones de estudiantes. Los Beatles, el Rock and Roll, Woodstock y el movimiento hippie hicieron comunes la asociación de los jóvenes en nuevas tribus urbanas, caracterizados por sus visiones políticas y su crítica cultural al estatus quo, pero también por la manera “extravagante” de vestimenta que utilizaban y por el uso de cabelleras largas que contrastaban fuertemente con los ideales de vestimenta decente que gobernaron la

moda en la primera mitad del siglo XX. Desde 1968, las editoriales periodísticas y las tiras cómicas llamaban la atención sobre la desobediencia juvenil y la necesidad de utilizar la escuela como un espacio de disciplinamiento que pasaba principalmente por el control más estricto de la vestimenta escolar. Más adelante, el plan ideológico del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, tuvo también en sus raíces una motivación moralizadora y anti imperialista que lo llevaría a cuestionar y censurar las manifestaciones foráneas de cultura, entre ellas el movimiento hippie, proceso que se concretó de manera más célebre en la cancelación del concierto de Santana en el estadio de San Marcos y el congreso internacional de Hippies a llevarse a cabo en el santuario de Macchu Picchu.

Aunque no hemos sido capaces de establecer una conexión explícita entre estas iniciativas y las de implementación del uniforme único escolar, es claro que la preocupación por el comportamiento de los jóvenes en los años 60 y especialmente por su apariencia personal, motivaron discusiones sobre el control de las mismas que, intuimos, alimentaron también la preocupación por el régimen velasquista por uniformizar y disciplinar a través del uso de prendas aseadas y sobrias. Lo cierto es que estas restricciones a la larga no pudieron impedir el ingreso de estos nuevos referentes identitarios en el salón de clases. Conforme una avanza en la revisión de anuarios escolares entre los años 69 y 75, es posible identificar un progresivo aumento del largo del cabello entre los estudiantes varones, un acortamiento de las faldas de parte de las mujeres y una intervención más explícita de otras prendas del uniforme con el fin de contestar los mandatos de la uniformización y demostrar la identidad propia. El vínculo entre el GRFA y los movimientos contraculturales que caracterizaron este mismo período es uno aún escasamente analizado (en general, el análisis de estas innovaciones culturales de la época han estado descuidados en la historiografía peruana), razón por la cual esta tesis se anima a colocarlo al menos como una variable a tomar en cuenta cuando se habla de la gran reforma educativa peruana.

Resaltar estas otras motivaciones para la política de uniformización no quiere decir que restemos importancia en esta tesis a la preocupación por la abolición de distinciones sociales en la escuela tuvo para los reformistas. Ninguna otra razón explicaría el hecho de que este se extendiese por obligación del régimen también a las escuelas privadas que se habían hasta entonces visto beneficiadas por la libertad simbólica que los reglamentos

escolares le habían garantizado. Tampoco se explicaría la forma particular que tomaron cada una de las prendas de este uniforme “color rata”; la abolición completa de los símbolos extranjerizantes de la vestimenta escolar – asociados principalmente a los colegios prestigiosos de las asociaciones culturales extranjeras – ni tampoco de aquellos correspondientes a las tradiciones aristocráticas como el uso del blazer, la corbata y los escudos.

No obstante, la reconstrucción breve (y sin duda aún defectuosa), de la historia de la educación privada en el Perú a lo largo de la primera mitad del Siglo XX nos sirve también para matizar y problematizar el argumento de la radicalidad y excepcionalidad del régimen velasquista en la búsqueda de homogeneidad social. En primer lugar, el recorrido histórico de la regulación de la escuela privada, demuestra que el privilegio social y lucro que ella facilitaba era razón de desconfianza para la opinión pública y para el Estado desde al menos la década de los años 30. Ello ocasionó que a partir de entonces se desarrollaran medidas para limitar las libertades pedagógicas, el lucro y la discriminación que pasaron por la implementación de libros de texto oficiales; sistemas de becas para las familias de bajos recursos; limitaciones para el incremento de las boletas y, desde luego, la implementación de una primera política de uniformización escolar. De hecho, los reglamentos desarrollados durante la reforma educativa que nos concierne, se basaban en buena parte en el espíritu regulatorio que era explícito en la Ley Orgánica de educación Pública de 1941. Además, ellos respondía a reclamos populares por garantizar la gratuidad y el acceso a educación que, conforme se fortalecía en el transcurso de la década de 1960, se transformó también en un reclamo explícito por restringir las libertades de la escuela privada. El análisis histórico permiten ubicar y comprender el contexto en el que las ideas reformistas son introducidas, y sin disminuir su originalidad, comprender los antecedentes políticos e ideológicos que lo hicieron posible.

Este análisis también permite cuestionar el espíritu anti privado, anti religioso y anti elitista de la reforma, como es esta recordada hasta el día de hoy por sus críticos más acérrimos. Y es que para ese entonces, los colegios privados del Perú habían cambiado en mucho su conformación gracias al crecimiento y diversificación de las clases medias, pero también al cambio en la misión educativa de la iglesia católica a partir de la década de los años 50.

Gracias al sistema de subsidios estatales facilitado por la Junta Militar al comenzar la década del 60 nuevas congregaciones de religiosos provenientes principalmente de Europa, inauguraron colegios parroquiales en los barrios más marginales de la capital y de provincias. Ello permitió que la educación privada de calidad, específicamente la religiosa, dejase de ser un privilegio de las clases más pudientes, y que acceder a un “colegio de curas” dejase de ser un sinónimo de “decencia” como lo fue en décadas anteriores (por lo menos en los términos en los que este término fue entendido hasta los 30).

La renovación del magisterio de la Iglesia con el Concilio Vaticano II también ocasionó que los colegios religiosos asociados a las élites políticas y económicas del país también replanteasen su misión institucional y su rol en la reproducción de desigualdades. Esto se reflejó en la implementación voluntaria de sistemas de becas para familias de bajos recursos, la introducción de cursos de educación laboral y también – curiosamente – a la adopción de uniformes comando para estudiantes varones desde los años 50 de manera voluntaria. Este fue el caso del colegio Inmaculada, del cual el padre Ricardo Morales Basadre, cercano colaborador del régimen en la tarea de reformar la educación y participante de la comisión que diseñó el uniforme único escolar, fue director.

Así, el argumento que buscamos defender en esta tesis, es que decir que la introducción del uniforme único y la reforma educativa fue un ataque abierto al sector privado motivado por una búsqueda de homogeneización al mejor estilo de los regímenes absolutistas de Oriente es una simplificación; en primer lugar porque el sector privado que se vio afectado por estas reformas era para ese entonces bastante heterogéneo en su composición social y en segundo lugar porque desde estos mismos sectores ya se venía formulando una crítica a la estructura social que su existencia alimentaba y que, en el caso de aquellos regentados por las nuevas y más progresistas congregaciones religiosas, los llevó incluso a participar activamente del ambicioso proyecto de la reforma educativa.

Un tercer capítulo de esta tesis se ha preocupado por reconstruir las resistencias que la introducción del uniforme único generó en la sociedad civil de la época. Al iniciar esta investigación, partíamos de la hipótesis que los sectores que se sintieron más afectados por la reforma - presuntamente los colegios privados de élite – se verían incomodados por este ataque a su libertad simbólica y demandarían la abolición de la obligatoriedad del uso del

uniforme gris en sus instituciones. Efectivamente, como se ha rastreado en el capítulo 3, la Reforma Educativa vivió desde el inicio una fuerte oposición de parte de los sectores representante de los colegios privados religiosos de mayor prestigio, los cuales se conglomeraron alrededor del Consorcio de Colegios Católicos para hacer frente a los intentos regulatorios del Estado. Ello visibilizó las tensiones de la época al interior de la Iglesia entre aquellos sectores progresistas que colaboraron con los esfuerzos de reforma y los que más bien denunciaban se resistían a los mismos

El punto más álgido de la relación entre el Consorcio y el gobierno militar durante el período estudiado se vivió en mayo de 1973 tras la aprobación del Reglamento de Centros de Educación Privada. Frente a lo que era considerado como una normativa restrictiva, el Consorcio – liderado por el hermano Eduardo Palomino, a cuyo testimonio pudimos por fortuna acceder para esta investigación - publicó un incendiario” comunicado de oposición – pocas veces visto públicamente por esas épocas – en contra del reglamento, en el cual acusaban al Estado de ir en contra de la libertad de enseñanza y en la práctica dificultar la existencia de los colegios privados mediante una reglamentación considerada “intempestiva, precipitada e inconsulta.

No obstante, las quejas de la institución se concentraron en las limitaciones financieras y la carga burocrática impuesta y a la supuesta “ideologización” del estudiantado a través de los libros de texto, y no tanto a otras restricciones de carácter simbólico como sí lo fue el uniforme único. Aunque es verdad que durante la época el tema despertó la atención y críticas de algunos comentaristas del Diario la Prensa – entre quienes destacó el columnista Federico Celi, también entrevistado para esta tesis -, lo que prevaleció en la opinión pública a juzgar por la información relevada en los diarios fue una recepción positiva del uniforme único, al que se le calificó de práctico, económico y hasta en ocasiones “bonito”.

Por un lado, esta buena recepción se explica por la anticipación y expectativa de la población frente a la implementación del uniforme, anunciado por buena parte de la década de los 60, como se mencionó anteriormente. Pero el hecho de que el uniforme único no fuese tan abiertamente cuestionado tiene que ver, como también nos atrevemos a afirmar en esta investigación, con que los valores de igualdad en el acceso a educación, universalización y de equidad social, buscado con la implementación de esta medida, ya no

eran discutidos abiertamente, por lo menos en su definición abstracta, y se habían incorporado en la discusión educativa como parte del reclamo por modernización; siendo este viraje en los términos del debate educativo uno de los logros más importantes de la reforma como ha sido defendido por Patricia Oliart (2017), Teresa Tovar (1988), entre otros.

Las medidas simbólicas, en cierta medida anecdóticas y vinculadas a poner en práctica estos valores y abolir simbólicamente los privilegios, como la introducción del uniforme único, no estuvieron en el centro de los reclamos de los sectores privados al proceso de reforma, como si lo fueron la introducción de libros de texto, la implementación de becas, las limitaciones de cobros extra y de la subida de las boletas. Resulta interesante que incluso en estos casos, el reclamo por la abolición de estas medidas se hiciese por el Consorcio en el nombre de los principios básicos de la Reforma Educativa, que para 1973 habían dejado de ser cuestionados abiertamente.. Podría defenderse así que estos factores fueron los responsables del hecho de que el uniforme único de uso obligatorio en todo tipo de instituciones educativas no fuese abolida como muchas de la medidas de la reforma después de 1975 y que se mantuviese vigente incluso hasta la década de los 90, siendo una de las herencias más visibles y recordadas de este proceso.

Sin embargo, el recuento de las memorias cotidianas realizado, da cuenta que la política del uniforme único fue fuertemente resistida, pero en el ámbito de la presentación corporal cotidiana de los estudiantes que no pudo ser regulada por el régimen a pesar de las cuidadosas delimitaciones normativas al material y estilo del uniforme. La manipulación de las prendas de vestir escolar fue la norma, en primer lugar de parte de las familias de bajos recursos que, en su búsqueda por economizar, compraban telas de menor calidad en la confección del uniformes; como también entre los estudiantes de escuelas privadas de clase media y alta, para quienes el largo de la falda, el estilo de peinado, los dobleces de la camisa, se volvieron en espacios disponibles para ser intervenidos con el fin de mostrar la identidad propia, para ese entonces vinculada con las cultura popular internacional del rock, el punk y el hipismo. Como también demuestran los comentarios extraídos del portal Arkv.pe, el uniforme único, a pesar de sus intenciones igualadoras, no logró eliminar por

completo las dinámicas de distinción en y entre escuelas, la cual se siguió reproduciendo de maneras quizás más sutiles a través de la vestimenta.

No obstante, como reza la conclusión final de este trabajo y como también sugieren otros especialistas del período, la introducción del uniforme único y la Reforma Educativa de Velasco, a pesar de no lograr en plenitud los objetivos que se propuso debido, en parte, a restricciones presupuestales, la debilidad política, la oposición, y a las complejas dinámicas de distinción social en las clases medias, sí significó un hito importante que cambiaría profundamente los términos en los que se imaginaba y discutía el proyecto nacional educativo. La búsqueda de equidad en el acceso a educación, la humanización y la reformulación de metodologías educativas que fuesen más allá de la memorización se volvieron, al menos de manera abstracta, en horizontes comunes a los especialistas de todas las posiciones y bancadas políticas, a pesar de que la puesta en práctica de estos valores siguiese siendo contestada. Como rescata Teresa Tovar (1988), esto vino acompañado de un fortalecimiento del movimiento social en favor de la educación a través de repotenciados gremios y asociaciones de maestros y padres de familia.

Así, aunque muchas la mayoría de medidas de la Reforma educativa, fueron desmanteladas después de 1975, en especial aquellas referidas a los libros de texto, los contenidos pedagógicos y la regulación de la educación privada religiosa¹⁴⁰; sobrevivieron algunas medidas simbólicas como el uniforme escolar único, quizás únicamente por consideraciones pragmáticas pero quizás también – como me atrevo a sostener en esta investigación – por la prevalencia de preocupaciones de equidad en el discurso educativo, incluso también del lado de los sectores de derecha conservadora.

Aunque varias de las prendas que lo conformaban originalmente, como los ponchos y maletines, cayeran progresivamente en desuso, el uniforme escolar único sobreviviría incluso la transición democrática y también la redacción de la nueva Ley General de Educación, en 1982. Hacia 1986, a través de la Resolución Ministerial N° 721-86-ED, el Gobierno de Alan García reiteraría la obligatoriedad del uso del uniforme único de la

¹⁴⁰ Alguno de los retrocesos más importantes en el período inmediatamente previo al derrocamiento de Velasco Alvarado son la cancelación de la línea de ciencias histórico sociales en 197t y la supresión de libros de texto considerados como subversivos (Tovar, 1988: 50)

manera en la que este fue reglamentado en la norma de 1972; sin embargo, establecería como prenda de abrigo solo el uso voluntario de chompas o casacas plomas si la temporada lo requiriese. En atención al crecimiento de la pobreza en las zonas rurales, agudizadas por el contexto de conflicto armado, la normativa establecía también la exoneración del uso obligatorio entre a los alumnos de centros educativos pertenecientes a centros poblados o localidades con población menor a los diez mil habitantes. La continuación de la crisis económica, llevaría posteriormente que en el año 1991, a que esta exoneración se extendiera a los centros de educación primaria y secundaria de menores, estatales y no estatales en toda la República, volviendo al uniforme una prenda de vestir voluntaria.

Con la completa liberalización del mercado educativo, en 1996, a través del icónico decreto DL882, las escuelas privadas de todo el Perú recuperaron las libertades simbólicas que tuvieron antes de la reforma para designar la vestimenta escolar de sus estudiantes. Ese mismo año, en el que yo entre a primer año de primaria, los jumpers de distintos patrones y tonalidades colorearon las calles de Lima de nuevo, aunque el pantalón gris de los varones y las camisas blancas de cuello V resistirían unos años más como parte de la cultura escolar peruana. Hoy, esta variedad se ha extendido incluso a los colegios públicos del país, aunque sin desaparecer del todo la prevalencia del uniforme gris color rata. Vale la pena preguntarnos en este contexto, ¿qué es lo que pasó con los valores de igualdad y abolición de privilegios en la escuela que estuvieron detrás de la reforma del 72? ¿La disminución de sus efectos en el manejo corporal de los estudiantes peruanos, significa necesariamente su completa desaparición como horizontes de la educación peruana?

Fuentes Primarias

Archivos y Bibliotecas

Biblioteca Nacional

Manuscritos y libros raros

Guillermo Lohman Villena – Libros Peruanos

Hemeroteca

Archivo Congregación Marianista

File Colegio Santa María. Correspondencia. Rudy (1971 – 1973) Corazao (1974 – 1977)
Lanseros (1978 – 1980)

File Reg. Superiores: Lytle, circulares: 1971 – 1972

Reglamento interno del Colegio Santa María (1969; 1972 y 1994)

Anuarios Colegio Santa María “Labarum” (1960 – 1975)

Archivo Instituto Bartolomé de las Casas

Boletín Centro de Información Católica 1969

Iglesia en el Perú (1971 – 1977)

Archivo Consorcio de Colegios Católicos de la Iglesia

Memoria de la Junta Directiva 1974-1977 y 1977 – 1980 (Elaborada por ex presidente Hno. Eduardo Palomino Thompson)

Memoria e Informe Económico de la Junta Directiva Nacional. 13 de junio de 1977 a 6 de octubre 1978.

Oficina de Archivo y Patrimonio de la Compañía de Jesus

Hogar y Colegio. Asociación de Padres de Familia del Colegio Inmaculada (1966 - 1969)

Testimonios

Tipo de Informante	Entrevistados
Especialistas del Período	Antonio Zapata Margarita Guerra Josue Valdez Hugo Diaz Andrés Cardó

Voces de la oposición a la Reforma	Hermano Eduardo Palomino Thompson Federico Prieto Celi
Docentes de la época	Rosa María de Rivas Jaunita Scarsi
Alumnos y padres de familia	5 estudiantes varones de colegios públicos de Lima 1 estudiante mujer de colegio privado de Lima 1 madre de alumno de colegio privado de Lima 1 estudiante mujer de colegio público de Lima 1 madre de alumna de colegio público de Lima

Publicaciones Periódicas

Diarios

Diario El Comercio (1949; 1968 – 1973)

Diario Expreso (1968 – 1973)

Diario La Prensa (1968 – 1973)

Revistas

Legislación Peruana (1969 – 1975)

Caretas (1968 – 1973)

Libros de texto Escolar

Enciclopedia Escolar Venciendo 3 (1955 – 1966)

Enciclopedia Escolar Peruanito Segundo Año (1974)

Otras fuentes primarias impresas

Asociación de Colegios Privados de Asociaciones Culturales. (s.f.). *ADCA*. Recuperado el 16 de julio de 2018, de <http://www.adca.edu.pe/>

Colegio Alexander Von Humboldt. (s.f.). *Nuestra Historia*. Recuperado el 16 de julio de 2018, de <http://www.colegio-humboldt.edu.pe/sp/nuestro-colegio/nuestra-historia/index.php>

Colegio América del Callao. (s.f.). *Nuestra Historia*. Recuperado el 16 de julio de 2018, de http://www.america.edu.pe/index.php?option=com_content&view=category&id=95&Itemid=753

Colegio Lima Highschool. (s.f.). *Historia del Colegio*. Recuperado el 16 de julio de 2018, de www.lhs.edu.pe:
http://www.lhs.edu.pe/web1/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=206

Colegio Nacional Nuestra Señora de Guadalupe - Investigación Histórica de Josue Valdez Lezama . (2012). *Colegio Guadalupe, la Historia* . Lima: Color Exacto.

Mendoza Rodriguez, J. (1956). *Nuevo potencial para la educación peruana*. Lima.

Mendoza Rodriguez, J. (1956). *Nuevo Potencial para la Educación Peruana*. Lima.

Montoya, L. (1992). *Los Marginados de la ciudad*. Recuperado el 17 de julio de 2018, de Caínsubte: <http://cainsubte.blogspot.com/2008/11/los-marginados-de-la-ciudad-los-hippies.html>

Palomino Thompson, Eduardo (2006) . *Política educativa escolar en el Perú*. Lima:s.n

Pública, Ministerio de Educación (1937). Estadística Escolar del Perú. Año 1934. Plazuela del Teatro: Imprenta Americana.

Regular, Ministerio de Educación. Dirección de Educación Básica (1972). Currículum de Educación Básica Regular. Lima: s.n.

Salazar Romero, C. (1946). *La realidad educacional del Perú*.

Bibliografía

- Aguilar, J. (16 de junio de 2016). Profesores contra Velasco, La oposición de los maestros al proyecto de reforma educativa durante la primera fase del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada (ponencia). *Coloquio Internacional: Nuevas miradas sobre el régimen militar de Velasco Alvarado*. Lima.
- Aguirre, C. (2017). The second Liberation? Military Nationalism and the Sesquicentennial Commemoration of Peruvian Independence 1921-1971. En C. Aguirre, & P. Drinot, *The Peculiar Revolution: Rethinking the Peruvian Experiment under Military Rule* (pág. Kindle Edition). Austin: University of Texas Press.
- Aguirre, C., & Paulo, D. (2017). Introduction. En C. Aguirre, & D. Paulo, *The Peculiar Revolution: Rethinking the Peruvian Experiment under Military Rule* (pág. Kindle Edition). Austin: University of Texas Press.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ansión, J. (1993). El mito de la escuela hoy. En J. Ansión, D. Del Castillo, M. Piqueras, & I. Zegarra, *La Escuela en Tiempos de Guerra Cap.I* (pág. 29.52). Lima: Tarea.
- Bamat, T. (1983). Peru's Velasco Regime and Class Domination after 1968. *Latin American Perspectives, Vol. 10, No. 2/3, Social Classes in Latin America, Part II: Class Formation and Struggle*, 128-150.
- Bourdieu, P. (2007 [1980]). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bourricaud, F. (1967). *Poder y Sociedad en el Perú Contemporáneo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Campbell Warner, P. (2005). Sportswear. En V. Steele, *Encyclopedia of Clothing and Fashion Vol.3* (págs. 217-221). Farmington Hills: Thomson Gale.
- Cant, A. (2012). 'Land for Those Who Work It': A Visual Analysis of Agrarian Reform posters in Velasco's Peru. *Journal of Latinamerican Studies Volume 44 / Issue 01*, 1 - 37.
- Cardó Franco, A. (2005). *La Iglesia y la Educación en el Perú*. Lima: Universidad Católica San Pablo.
- Cardó Franco, Andrés; Díaz, Hugo; Vargas, Raúl; Malpica, Carlos;. (1989). *Planificación y desarrollo de la educación en el Perú*. Lima: Instituto Internacional de Planeamiento en Educación.

- Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: Documento de Trabajo, IEP.
- Contreras, C., & Cueto, M. (2013). *Historia del Perú Contemporáneo 5ta ed.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Coscia, G. (11 de marzo de 2013). *Uniforme escolar único (1971)*. Recuperado el 16 de julio de 2018, de Arkiv.pe: <http://www.arkivperu.com/uniforme-escolar-unico-1971/>
- Cotler, J. (2005). A manera de conclusión. En J. Cotler, *Clase, Estado y Nación (3a ed)* (págs. 335-340). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Craik, J. (2005). *Uniforms Exposed: from conformity to transgression*. Oxford: Berg.
- Doi, T. (1986). *The anatomy of Self: the Individual versus the Society*. New York, London: Kodansha.
- Drinot, P. (2016). *La seducción de la clase obrera: Trabajadores, raza y la formación del Estado peruano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos; Ministerio de Cultura.
- Drinot, P. (2017). Remembering Velasco: Contested memories of the Revolutionary Government of the Armed Forces. En C. Aguirre , & P. Drinot, *The Peculiar Revolution: Rethinking the Peruvian Experiment under Military Rule* (pág. Kindle Edition). Austin: University of Texas Press.
- Drinot, P. (Julio 2014). Una vana pretensión: negar el racismo en el Perú. *Revista Argumentos, año 8 n°2*, 40-49.
- Drydale, R., & Myers, R. (1983). Continuity and Change: Peruvian Education. En C. McClintock, & A. Lowenthal, *The Peruvian Experiment Reconsidered* (págs. 254-301). Princeton: Princeton University Press.
- Dussel, I. (2001). School Uniforms and the Disciplining of Appearances: Towards a History of the Regulation of Bodies in Modern Educational Systems. En T. Popkewitz, B. Franklin, & M. Pereyra, *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling* (pág. 207241). New York: Routledge.
- Dussel, I. (2004). Fashioning the Schooled Self through Uniforms: A Foucauldian Approach to Contemporary School Policies. En B. M. Baker, & K. E. Heyning, *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education* (págs. 85-116). New York: Peter Lang.

- Dussel, I. (2005). When Appearances are Not Deceptive: A comparative History of School Uniforms in Argentina and the United States (XIX - XXth centuries). *Paedagogica Historica Vol. 41, Nos. 1-2*, pp. 179–195.
- Espinoza Portocarrero, J. (2015). Entre criollos y modernos: género, raza y modernidad criolla en el proyecto editorial de la revista Variedades (Lima, 1908-1919). *Histórica N°34 (1)*, 97-136.
- Espinoza, A. G. (2013). *Education and the State in Modern Perú: Primary Schooling in Lima 1821-1921*. New York: Pellgrave Macmillan.
- Espinoza, J. M. (2017). La higiene como experiencia moderna y placentera: la difusión de concepciones y prácticas asociadas a la salubridad en la revista Variedades (Perú, 1908-1920). En J. Lossio, & E. (. Barriga, *Salud pública en el Perú del siglo XX: paradigmas, discursos y políticas* (págs. 46-77). Lima: PUCP.
- Fogg, M. (2005). Business Suit. En V. Steele, *Encyclopedia of Clothing and Fashion (Vol.3)* (págs. 237-238). Farmington Hills: Thomson Gale.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de sociología Vol.50, No. 3*, 3-20.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2002 [1975]). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Gall, N. (1976). *La reforma educativa peruana*. Lima: Mosca Azul Editores.
- Garfías, M. (16 de junio de 2016). Desarrollo, militares y universitarios 1969-1972 (ponencia). *Coloquio Internacional: Nuevas Miradas sobre el régimen militar de Velasco Alvarado*. Lima.
- Gaspar da Silva, V. L., & Riveiro, I. (2012). Das materialidades da escola: o uniforme escolar. *Educação e Pesquisa, v. 38, n. 03*, p. 575-588.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hertz, C. (2007). The Uniform: As Material, As Symbol, As Negotiated Object. *Midwestern Folklore 32 (1, 2)*, 43-56.
- Klaiber, J. (1986). The Battle over Private Education in Perú, 1968 - 1980: An aspect of the Internal Struggle in the Catholic Church. *The Americas, Volumen 43, Número 2*, 137-158.

- Konig, A. (2005). Neckties and Neckwear. En V. Steele, *Encyclopedia of Fashion and Clothing Volume 2* (págs. 444-447). Farmington Hills: Thomson Gale.
- Lander, M. (2002). El manual de urbanidad y buenas maneras de Manuel Antonio Carreño: reglas para la construcción del ciudadano ideal. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies, Vol. 6*, 83-96.
- Lyotard, J. F. (1989). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Mac Gregor, F. (1950). *La enseñanza particular en el Perú*. Lima: Editorial Lumen.
- Málaga Sabogal, X. (2014). *La Educación Racializada: Políticas educativas para indígenas a inicios del siglo XX. El caso de Puno. Tesis presentada para optar al grado de magíster en Historia*. Lima: PUCP.
- Malpica, C., Cardó, A., Díaz, H., & Vargas, R. (1989). *Planificación educativa en el Perú*. Paris: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Manarelli, M. (1999). *Limpias y modernas: género, higiene y cultura en la Lima del novecientos*. Lima: Flora Tristán.
- Manarelli, M. E. (1999). *Limpias y modernas. Género, higiene y cultura en la Lima del novecientos*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Martín Sanchez, J. (2002). *La revolución Peruana: Ideología y práctica política de un gobierno militar 1968-1975*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Materson, D. (2001). *Fuerza Armada y sociedad en el Perú moderno: un estudio sobre las relaciones civiles militares 1930-2000*. Lima: Instituto de Estudios Políticos y Estratégicos.
- Mauss, M. (1973). Techniques of the Body. En M. Mauss, *Economy and Society* (págs. 70-88). London: Routledge.
- Mayer, E. (2009). *Cuentos feos de la Reforma Agraria*. Lima: IEP, CEPES.
- McClintock, C. (1983). Velasco, Officers and citizens: The politics of stealth. En C. McClintock, & A. (. Lowenthal, *The peruvian experiment reconsidered* (págs. 275-308). Princeton: Princeton University Press.
- McDonald, K. (1999). Introduction: Subjectivity and social experience. En K. McDonald, *Struggles for subjectivity: Identity, action and youth experience* (págs. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- McVeigh, & J., B. (2005). School Uniforms. En V. (. Steele, *Encyclopedia of Clothing and Fashion Volume 3*. (págs. 374-377). Farmington Hills: Thomson Gale.

- Mendez, C. (2006). Las paradojas del autoritarismo: ejército, campesinado y etnicidad en Perú, siglos XIX al XX. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. Num. 26, 17-34.
- Muñoz, F. (2001). Diversiones públicas en Lima 1890-1920: la experiencia de la modernidad. *Histórica*; Vol. 25, No. 2 , 327-330.
- Necochea, R. (2016). *La planificación familiar en el Perú del siglo XX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- North, L. (1983). Ideological Orientations of Peru's Military Rulers. En C. McClintock, & A. Lowenthal, *The peruvian experiment reconsidered* (págs. 245-274). Princeton: Princeton University Press.
- Oliart, P. (1986). *Los maestros como transmisores de imágenes sobre el país. El caso de los cursos de Ciencias Sociales en la Educación secundaria urbana. Memoria para optar por el grado de bachiller en Ciencias Sociales con mención en Sociología*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Oliart, P. (1995). Poniendo a cada quien en su lugar : estereotipos raciales y sexuales en la Lima del siglo XIX. En A. Panfichi, & G. (Portocarrero, *Mundos interiores : Lima 1850-1950* (págs. 261-288). Lima: Universidad del Pacífico.
- Oliart, P. (2013). Education for Social Change. Peru 1972-1975. *ournal of Social Science Education, Vol.12 , N°3*, 8-18.
- Oliart, P. (2013). Estudio Introductorio. En P. Oliart, *Educación en tiempos de cambio, 1968-1975. Colección Pensamiento Educativo Peruano Vol.13* (págs. 1-60). Lima: Derrama Magisterial.
- Oliart, P. (2017). Politicizing education: The 1972 reform in Peru. En C. Aguirre, & P. Drinot, *The Peculiar Revolution: Rethinking the peruvian experiment under military rule* (págs. 123-148). Austin: University of Texas Press (kindle edition).
- Parker, D. (1990). *The Rise of the Peruvian Middle Class: A Social and Political History of White Collar Employees in Lima: 1900-1950*. Stanford .
- Parker, D. S. (1995). *The idea of the middle class : white-collar workers and peruvian society, 1900-1950*. Ontario : Queen's University.
- Perrot, P. (1994). *Fashioning the bourgeoisie: A History of Cloting in the Nineteenth Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Popkewitz, T., Franklin, B., & Pereyra, M. (2001). *Cultural History and Education: Critical Essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge.

- Popkewitz, T., Pereyra, M., & Franklin, B. (2001). History, the problem of knowledge and the New Cultural History of Shooling. En T. S. Popkewitz, M. A. Pereyra, & B. M. Franklin, *Cultural History and Education* (págs. 3-43). New York: Routledge.
- Portocarrero, G. (1995). El fundamento invisible : función y lugar de las ideas racistas en la República Aristocrática. En G. Portocarrero, & A. (. Panfichi, *Mundos interiores : Lima 1850-1950* (págs. 219-259). Lima: Universidad del Pacífico.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research, Vol. VI, N° 2*.
- Rice, M. (2017). Tourism, Development and Conflict in Cuzco. En C. Aguirre, & P. Drinot, *The Peculiar Revolution: Rethinking the Peruvian Experiment under Military Rule* (pág. Kindle Edition). Austin: University of Texas Press.
- Rivero, J. (1983). La reforma educativa: sus expresiones participativas. En C. Franco, *El Perú de Velasco Vol.3* (págs. 809-841). Lima: Centro de Estudios para el desarrollo y la participación .
- Rivero, J. (2007). *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Tarea.
- Sandoval, P. (Octubre de 2012). *Ruta cultural del Perú: ¿Proceso de cholificación o interculturalidad a la peruana?* Recuperado el julio de 17 de 2018, de Convenio Andrés Bello ITACAB:
http://www.itacab.org/materiales_cursos_2012/Presentacion_Pablo_Sandoval_Curso_II_Interculturalidad.pdf
- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de pesquisa v.34 n.121*, 59-76.
- Stein, S. (1983). La sociedad oligárquica: cultura popular y política popular en los comienzos del siglo XX en Lima. En C. Franco, *El Perú de Velasco vol.1* (págs. 15-40). Lima: Centro de Estudios para el desarrollo y la participación.
- Tovar, T. (1988). *Reforma de la Educación: Balance y perspectivas*. Lima: DESCO.
- Walker, C. (2017). The General and his Rebel: Juan Velasco Alvarado and the Reinvention of Tupac Amaru II. En C. Aguirre, & P. Drinot, *The Peculiar Revolution: Rethinking the Peruvian Experiment under Military Rule* (pág. Kindle Edition). Austin: University of Texas Press.
- Whipple, P. (2013). *La gente decente de Lima y su resistencia al orden republicano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Instituto de Historia.

Zapata, A. (2013). Estudio Introductorio. En A. Zapata, *Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956: Estudio Introductorio. Colección de Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 11* (págs. 5-55). Lima: Derrama Magisterial.

Zapata, A. (2013). *Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956: Estudio Introductorio. Colección de Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 11*. Lima: Derrama Magisterial.

