



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA**  
DEL PERÚ

Facultad de Letras y Ciencias Humanas

Los Profesores contra Velasco:

La oposición de los maestros al proyecto de reforma educativa presentado por  
el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas en 1972

Tesis para optar el título de Licenciado en Historia que presenta el / la

Bachiller:

JAVIER EDUARDO AGUILAR SANTUR

Asesor:

GASTÓN ANTONIO ZAPATA VELASCO

Lima, Noviembre del 2017



## Agradecimientos

A Trent Reznor,



Y a Angelina y a Belén,  
Por animarme a no darme por vencido.

## Resumen

Siguiendo su intención de generar un cambio trascendental en el país, el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas planeó la implementación de un ambicioso programa de Reforma de la Educación que tenía como objetivo mejorar el nivel de educación de los ciudadanos del país. Esta reforma, planeada por una comisión que contó con la participación de destacados expertos, investigadores y académicos de la educación del país, fue inaugurada en 1972, y fue bien recibida por observadores internacionales, quienes destacaron su enfoque humanista. Paradójicamente, los maestros del Perú, representados por el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP), se opusieron activamente a la reforma, y su negativa de facilitar su implementación terminó siendo un obstáculo significativo para la dictadura de Juan Velasco Alvarado. Esta tesis busca analizar los hechos y procesos en torno a la creación del SUTEP y el diseño e implementación de la Reforma Educativa para explicar los motivos de la oposición de los maestros, así como entender cómo fue que se manifestó dicha oposición y qué hizo el gobierno en respuesta a estas protestas.

## Abreviaturas

CRE: Comisión de Reforma Educativa

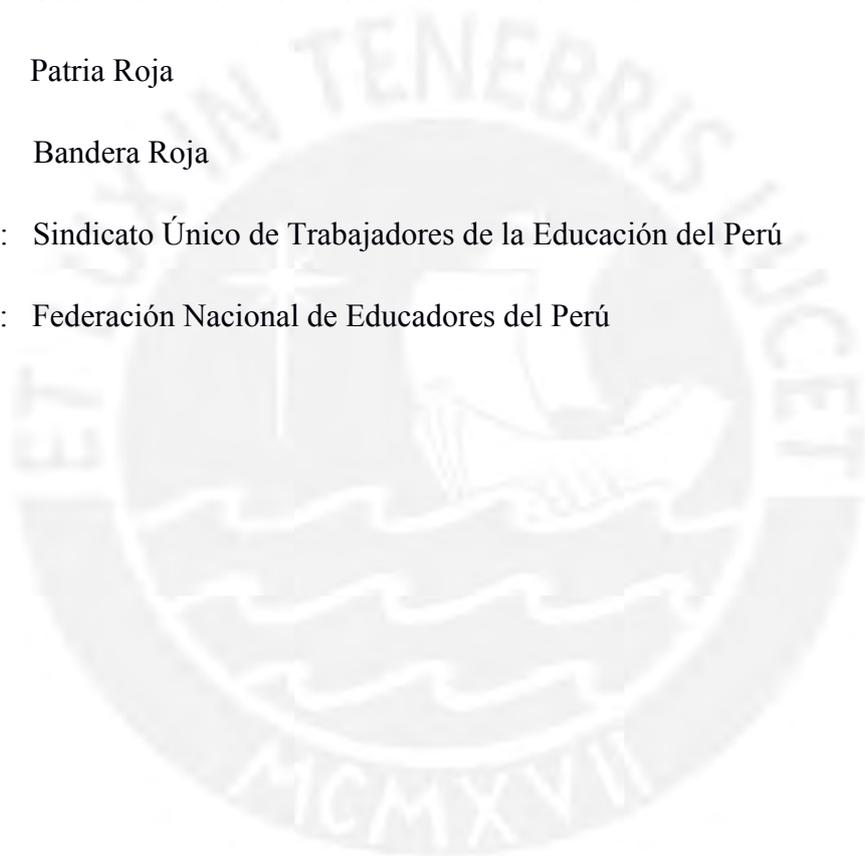
GRFA: Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas

PR: Patria Roja

BR: Bandera Roja

SUTEP: Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú

FENEP: Federación Nacional de Educadores del Perú



## Índice

Introducción.....	2
1. El Gobierno Militar.....	11
1.1. Los motivos del golpe.....	11
1.2. Características del GRFA.....	14
1.3. El equipo de Velasco.....	18
1.4. Las reformas de Velasco.....	20
2. La Reforma Educativa.....	26
2.1. La Comisión y sus miembros.....	26
2.2. Enfoque Teórico de la Reforma.....	29
2.3. Enfoque Práctico de la Reforma.....	35
2.4. Balance y recepción de la Reforma.....	40
3. El Magisterio contra la Revolución.....	47
3.1. La evolución de la carrera magisterial durante el siglo XX.....	47
3.1.1. El magisterio y la política nacional.....	57
3.2. El marxismo maoísmo en el Perú.....	60
3.3. Choque de revolucionarios.....	72
Conclusiones.....	79
Bibliografía.....	83

## Introducción

El problema de la educación no puede ser enfrentado como uno de simple modernización de procedimientos o instalaciones sino, por el contrario, como una tarea que demanda – al igual que otros problemas básicos del estado – medidas drásticas y coherentes de verdadero carácter transformador. (...) Por consiguiente, al lado de las reformas revolucionarias ya emprendidas (...) tiene que realizarse una Reforma de la Educación que impulsada por el que se opera en otros campos de la vida nacional. (Exposición de Motivos Decreto Ley 19326 1972: 01)

El 21 de Marzo de 1972 como parte del ambicioso programa de reformas, el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas promulgó la Ley 19326 de Reforma de la Educación. Esta reforma tenía como objetivo el transformar el sistema educativo peruano cambiando la estructura de la educación básica, el incorporar nuevas teorías a la educación en el aula, y corregir lo que se percibía como serias deficiencias en la educación nacional. Así, la reforma de 1972 se convierte en una pieza clave en la historia de la educación en el Perú, y el presente trabajo se centra en estudiar los cambios propuestos por ella, así como la oposición a su aplicación de parte del magisterio peruano.

A inicios del siglo XX, la educación pública en el Perú era un privilegio al que solo podían acceder las clases altas. Si bien el nivel de alcance era reducido, la calidad de la educación brindada era elevada, y los maestros, formados en Escuelas Normales gozaban de un enorme prestigio social (Contreras 1996).

Con el objetivo de lograr democratizar el acceso a la educación nacional, los sucesivos gobiernos emprendieron proyectos que buscaban ampliar la cobertura nacional, y eso llevó a un explosivo aumento del número de escuelas y de maestros en el país. Este aumento tuvo como consecuencia que para la década de 1960 los maestros se convirtieran en un segmento importante de la población (Gall 1974). En respuesta, los partidos políticos, tanto de oposición y de gobierno, buscaron complacer las demandas del magisterio, y esto conllevó a la creación de políticas desordenadas. Durante el gobierno de Belaúnde se promulgó (sin la oposición de la coalición APRA-UNO que dominaba el congreso) la Ley 15215 de Estatuto y Escalafón del Magisterio Peruano el 13 de Noviembre de 1964, que reconocía el derecho de los maestros a agremiarse, y reguló la docencia como una carrera pública. Además, se propuso un incremento paulatino del sueldo de los maestros con el objetivo de llegar a duplicar el sueldo de los docentes en un

periodo de cuatro años. Esto no pudo materializarse debido a que significaba un costo insostenible para el estado; y el estado se vio obligado a frenar los aumentos tras el incremento correspondiente a 1966; y esta expectativa no cumplida generó un profundo descontento entre los maestros (Oliart 2013).

Del mismo modo, durante la década del 60 se crearon nuevas escuelas formales, continuando la tendencia a la multiplicación del número de maestros se multiplicó, aun cuando este aumento de maestros en formación no correspondía a las necesidades educativas del estado (Gall 1974). Por ello, la reforma se propuso resolver estas y otras deficiencias que venían siendo arrastradas desde décadas pasadas y que no habían sido corregidas por gestiones anteriores.

A pesar de las innovaciones presentadas por la reforma, esta no fue bien recibida por los maestros peruanos. Mientras la CRE se encontraba preparando el proyecto de ley, los maestros llevaban a cabo la titánica tarea de articular un sindicato que represente sus intereses a nivel nacional. Luego de varios congresos de unificación, el 6 de Julio de 1972 los profesores miembros del magisterio peruano fundan el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP), y desde ese primer momento no dudaron definir su oposición al gobierno (SUTEP 1972, Thorndike 1997 y Peace 1974), incluso dentro de sus propios estatutos.

La fundación del SUTEP supone un hito dentro de la historia sindical del Perú, y procedería a convertirse en un actor político de suma relevación durante la dictadura militar peruana.

Este trabajo se propone estudiar los motivos detrás de la oposición del SUTEP a la Reforma Educativa de 1972, en base a la siguiente hipótesis. La oposición de los maestros tuvo tres motivos principales: la ausencia de inclusión de representantes del magisterio en el proceso de concepción de la reforma, una oposición de carácter político de parte de la dirigencia del SUTEP hacia el GRFA, y el que la reforma no alivie problemas directos que afectaban a los maestros, como las paupérrimas condiciones de ciertas escuelas a nivel nacional y los bajos sueldos, congelados desde 1968.

Las fuentes principales consultadas para este trabajo se dividen en tres grupos. En primer lugar están los *borradores de Actas de la Presidencia del Consejo de Ministros*, recopiladas de Octubre de 1968 a Octubre de 1975. Estos documentos son borradores de

documentos oficiales cuyo público objetivo era el reducido grupo de oficiales en el poder. Si bien muestran una versión reducida y censurada de las discusiones que se dieron en una alta instancia de Gobierno, permiten conocer la agenda del gobierno, las opiniones de Velasco y dirigentes afines, y realizar un seguimiento desde la perspectiva del gobierno a eventos de relevancia para la investigación trabajo como las distintas huelgas del magisterio y las negociaciones con Horacio Zeballos.

En segundo lugar se tiene diversos *boletines y panfletos sindicales*: recopilados en el Archivo Laboral del CEDOC en la PUCP. Estos afiches, cuyo público objetivo eran los obreros de la época, emplean una retórica y soporte gráfico destinado a persuadir a miembros de las clases bajas a unirse a las huelgas y protestas sindicales. Dentro de estos Boletines diversos grupos de izquierda manifiestan sus opiniones y críticas al gobierno; y su estudio permite entender mejor la perspectiva de los maestros durante el período abarcado por este trabajo.

Por último, este trabajo se apoya en *prensa de la época*. Si bien el GRFA tomó acciones para regular el contenido de la prensa, este control se dio recién en 1974, por lo que resulta válido el uso de la prensa para rastrear opiniones y comentarios sobre eventos, personajes y la ley de reforma educativa. El politólogo Henry Pease García realizó una compilación de titulares de relevancia nacional que fueron publicados bajo el título de *Cronología Política Política* en 10 volúmenes, que también fue consultado como referencia.

Además de las fuentes primarias, para la elaboración de esta tesis se ha revisado material bibliográfico en base a tres temas que componen los capítulos del libro: la primera fase del GRFA (1968-1975), la educación en el Perú desde inicios del siglo XX hasta el período en cuestión, y la historia del sindicalismo peruano, con énfasis en el magisterio y la influencia de partidos políticos de corte maoísta en el mismo.

El país que Velasco intentó cambiar ha sido estudiado extensamente por las ciencias sociales. El principal libro para entender este contexto es *Clases, Estado y Nación*, clásico escrito por Julio Cotler como una extensa explicación histórico-social del país durante los inicios de la república y durante la mitad del siglo XX. En este libro Cotler concluye que la incapacidad de la élite peruana de convertirse en una clase dirigente se tradujo en la ausencia de un proyecto nacional que pueda englobar también a las clases bajas; y la inclusión indirecta al mercado capital de estos sectores de la

población, que eran mayoritarios, permitió la permanencia de relaciones propias de un sistema pre-capitalista, semi-feudal, que persistía ante todo en el mundo rural bajo el gamonalismo en las haciendas peruanas. Carlos Delgado, en *Problemas Sociales del Perú Contemporáneo*, desde un enfoque diferente, complementa la postura de Cotler esbozando un esquema para comprender mejor la realidad social peruana, proponiendo reemplazar el modelo tripartito entre clases altas, medias y bajas, por uno más complejo donde se toman en cuenta matices más diversos. Cotler y Delgado concuerdan en cómo la estructura de la sociedad peruana se asemeja a lo que Cotler denomina “el triángulo sin base”: en la cima de esta estructura se encuentran quienes poseen poder y ellos articulan redes de clientelismo de jerarquía vertical con otros sectores de la población, mientras que estos sectores más bajos carecen de oportunidad para dialogar o articular opiniones y planes entre sí mismos, dependiendo siempre de la verticalidad de la red. Delgado añade características psicológicas detallando cómo al ser el camino a la cima del triángulo tan estrecho y empinado, la cúpula está integrada sólo por un puñado de personas, lo que produce mayor interconectividad facilitando la primacía de la envidia y fomentando el uso del chisme y la intriga como herramienta para llegar al poder.

Por otro lado, los textos *Desborde Popular y Crisis del Estado* de José Matos Mar y *El Perú Fracturado* de Francisco Durand, explican la problemática situación socioeconómica que atraviesa el país y cómo las masivas migraciones del campo a la ciudad, sumadas a la imposibilidad del Estado para atender los reclamos de este segmento de la población, van transformando y creando nuevas normas de convivencia y de relaciones interpersonales que generan la expansión de un mercado informal.

Sobre el gobierno y las consecuencias del velasquismo hay un interesante corpus bibliográfico que recientemente se ha expandido. Uno de los principales trabajos al respecto es el libro de Abraham F. Lowenthal y Cynthia McClintock *El gobierno militar: una experiencia peruana 1960-1980*, publicado en 1985, que reúne trabajos de notables peruanistas y presenta un balance de lo sucedido desde una perspectiva histórica, económica y política que explica a detalle las transformaciones producidas por el régimen militar en varios niveles. Este libro concuerda con el argumento de *La Revolución por Decreto* de Dirk Kruijt, quien explica no las repercusiones, sino la forma con que se llevó a cabo la revolución. Kruijt realiza un recuento detallado de cómo sucedieron los hechos. La información de estos dos trabajos académicos permite realizar un contraste objetivo con de libros publicados durante el Gobierno Militar con objetivos políticos o

propagandísticos como *El Septenato 1968-1975* de Guido Chirinos Lizares y Enrique Chirinos Soto, que se presenta a sí misma como una crítica política al régimen militar y argumenta que el régimen de Velasco supuso un grave retraso para el país.

Así mismo, otras fuentes permiten profundizar en aspectos secundarios del proceso. Una de las más relevantes, sin duda es la compilación *El Perú de Velasco* de Carlos Franco que posee un capítulo dedicado a la reforma educativa.

Por otro lado, la educación durante el siglo XX ha sido objeto de preocupación de intelectuales y científicos sociales y, debido a su naturaleza, es un tema que se vincula directamente a tópicos de índole social como, por ejemplo, los debates en torno a la situación del indio. Un trabajo fundamental para entender los avances de la educación durante la primera mitad del siglo XX es el artículo de Carlos Contreras, “*Maestros, Mistis y Campesinos en el Perú Rural del siglo XX*”, presenta un adecuado resumen de las principales políticas educativas adoptadas por el país, recopilando y explicando a detalle las políticas públicas adoptadas por el estado peruano.

Una fuente secundaria de singular valor para el tema de educación es la obra *La Escuela Rural: variaciones sobre un tema*, publicada en 1990 y compilada por Carmen Montero, que a través de una amplia selección de textos –entre los que se encuentran ensayos de González Prada, José Carlos Mariátegui y José Antonio Encinas, artículos especializados en la relación de la educación con la situación socioeconómica y extractos de varias obras de literatura indigenista, de autores como José María Arguedas y Ciro Alegría- cubre el problema de la educación a lo largo de la historia del territorio peruano, mencionando primero el sistema de educación bajo el imperio inca, siguiendo con el virreinato y empalmando con los amplios debates en torno a la situación del indio a de la república y luego de la guerra con Chile, a inicios del siglo XX. La obra, si bien se centra en el área rural, provee de insumos a la investigación y sirve como catálogo de referencia para el análisis de otras fuentes secundarias.

Además de estas compilaciones, el tema de la educación ha sido trabajado por autores contemporáneos. El texto de Patricia Ames, *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*, profundiza en la importancia de la relación entre progreso y educación, explicando también los problemas iniciales que encontraron algunos maestros que se aventuraron en la tarea de alfabetizar a poblaciones de la sierra y de la amazonía. Por otro lado, Patricia Oliart, en *Políticas Educativas y la cultura del*

*sistema escolar en el Perú*, brinda un recuento de todos los proyectos educativos que tuvo el Perú, dedicándole además un subcapítulo al proyecto de Reforma del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas. Oliart ha publicado, como parte de una colección sobre historia del pensamiento educativo del Perú, un libro titulado *Educación en tiempos de cambio, 1968-1975*, donde analiza las ideas que sustentaron el proyecto de reforma educativa de Velasco y argumenta también el carácter político de la oposición de los maestros a la reforma educativa de 1972.

Esta literatura complementa otros textos producidos durante el régimen militar que contribuyen a entender mejor la reforma educativa. Entre ellos destacan *Historia de la Educación en el Perú*, de Emilio Barrantes, junto con textos de pensadores de la educación como Augusto Salazar Bondy (*Entorno a la Educación* de 1965 y *Educación del Hombre Nuevo* de 1976). En ambos, los intelectuales detrás de la reforma brindan su propia evaluación de la educación del país previo a la reforma de 1972 y de la reforma, que se complementa además con el Informe Final de la Comisión de Reforma de la Educación (el llamado “Libro Azul”) junto con la exposición de motivos del Decreto Ley de la Reforma Educativa detallan los objetivos que se pretendían conseguir.

Por otro lado, las ideas de Paulo Freire tuvieron una fuerte repercusión dentro de la academia pedagógica de fines de la década de 1960 e influenciaron también la reforma educativa. Freire es considerado como uno de los exponentes de la pedagogía crítica, e innovó al incorporar un análisis socio-estructural, de influencia marxista, a la problemática de la educación latinoamericana. En el primer capítulo de *La Pedagogía del Oprimido*, publicada por primera vez en 1968 y considerada su obra principal, Freire argumenta en defensa de un cuestionamiento de dogmas de la sociedad para “liberar” al educando por medio del pensamiento crítico.

Por último, esta sección recoge cuatro trabajos que evalúan y brindan un comentario o crítica sobre la reforma educativa: *La reforma educativa peruana*, de Normal Gall; *La reforma de la Educación en Perú* de Judith Bizot; El modelo peruano de innovación: la reforma de la educación básica de Stacy Churchill y por último *Reforma de la Educación: balance y perspectivas* de Teresa Tovar. Los textos de Bizot y Churchill son particularmente interesantes. Fueron publicados en 1976 y 1980 respectivamente, y corresponden a una evaluación de parte de la UNESCO sobre el proceso de reforma peruano. Ambos, si bien critican la ejecución, reconocen amplias virtudes al

planteamiento y los ideales detrás del proyecto. Por último, el texto de Tovar, publicado el 85, supone una evaluación crítica de la implementación de la reforma, y explica a detalle las limitaciones y falencias del ambicioso proyecto.

La tercera parte de la bibliografía se centra en el SUTEP y el magisterio peruano. Sobre el tema del sindicalismo en el Perú durante los años del gobierno militar, el texto de Denis Sulmont, *“El movimiento sindical en un contexto de reformas: Perú 1968-1976”* resulta fundamental. En él, el autor explica a detalle qué cambios ocurrieron en el manejo sindical durante el velasquismo, qué acciones y medidas tomaron tanto el gobierno como los gremios y brinda un recuento de antecedentes y la evolución del gremio peruano durante las décadas previas.

Sobre el SUTEP se ha escrito relativamente poco, y los textos existentes fueron escritos a manera de memoria por participantes de las huelgas y eventos que llevaron a la formación del sindicato. Bajo esta categoría caben *Luchas del Magisterio: de Mariátegui al SUTEP* de Oswaldo Reynoso, Vilma Aguilar e Hildebrando Pérez H., e *Historia de los orígenes y la formación del SUTEP: 1970 y 1975*, escrito por Liborio Quispe; textos que dan la visión de los maestros (varios de los cuales militaban en el partido Patria Roja) en sus esfuerzos por agrupar los diversos gremios y realizar una oposición institucional al GRFA, y defienden la postura del sindicalismo clasista. El argumento de los dos libros coincide, y buscan presentar que la oposición al proyecto de ley de educación era, ante todo, una oposición hacia el gobierno militar, debido a que lo consideraban fascista y aliado del capital internacional. Si bien son una fuente útil en describir y detallar las huelgas y reuniones de los diversos gremios, carecen del rigor académico y abunda el empleo de adjetivos descalificativos contra actores con los que los autores no concuerdan. En contraposición a los textos de este tipo, un reporte de SINAMOS titulado “Los Grupos Maoístas” explica la posición que tuvo el gobierno frente al magisterio, que percibía controlado por Patria Roja.

Desde una perspectiva contemporánea, Genevieve Dorais, en *“La crítica maoísta peruana frente a la reforma agraria de Velasco 1969-1980”* ofrece un adecuado resumen de las acciones y de la influencia que estos dos grupos lograron obtener durante el período previo al golpe de estado de Velasco, además de las críticas que le plantearon al GRFA: mientras que Bandera se concentró en organizar bases dentro del mundo rural, Patria se dedicó fundamentalmente al ámbito urbano y el contacto con los sindicatos. Paúl Navarro,

en *Maoism in the Andes*, explora de forma más profunda este último punto, y argumenta que la penetración de Patria Roja en el magisterio peruano se debió a su propia postura de radicales, así como un extenso trabajo de base tanto en gremios estudiantiles como de profesores rurales. Ambos estudios se complementan con el texto *Qué difícil es ser Dios* de Carlos Iván Degregori quien al estudiar la aparición de Sendero Luminoso en la década de los 1980, apunta a la revolución de los manuales de marxismo en la década de 1970 y explica el repentino brote del marxismo-maoísmo en las universidades provincias. La lectura de la realidad de los partidos maoístas concuerda en buena medida, y se critica a la reforma de Velasco por alejarse de un planteamiento ortodoxo, según el cual el gobierno Velasquista no era más que un títere del “imperialismo yanqui” y sus reformas estaban alineadas tanto a la defensa de las clases altas como a la defensa de las potencias extranjeras.

Además de los trabajos académicos, una fuente de singular valor proviene del periodista Guillermo Thorndike, quien escribió una “novela-verdad” donde narra la vida de Horacio Zeballos antes y durante su gestión como presidente fundador del SUTEP. La obra de Thorndike, si bien no se puede considerar un trabajo académico, fue escrita tras un extenso trabajo de investigación periodístico, y el autor recogió valiosas anécdotas sobre la vida de Zeballos, así como de la fundación del SUTEP y de los encuentros entre el dirigente sindical y el dictador militar.

La información de estas fuentes contribuye a comprender mejor el porqué de la oposición de los sindicatos de maestros frente al intento de reforma educativa embarcada por su gobierno.

Este trabajo se divide en tres capítulos. El primero se centra en analizar y explicar los aspectos generales del mandato de Juan Velasco Alvarado, denominado como la primera fase del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas. Velasco gobernó el Perú de Octubre de 1968 al 29 de Agosto de 1975 y llevó a cabo reformas radicales de carácter desarrollista con el objetivo de generar un país más

Una vez explicado el contexto general del gobierno de Velasco, el segundo capítulo procede a estudiar la Reforma Educativa, en base al corpus de leyes asociadas con la reforma y testimonios de profesionales que participaron en el proceso; así como bibliografía secundaria producida por observadores internacionales quienes brindan comentarios y observaciones a la reforma y su aplicación inicial. El capítulo primero

presenta a los integrantes de la Comisión de Reforma Educativa, y posteriormente explica cuáles son los principales planteamientos de la reforma a nivel teórico y práctico. El capítulo concluye con un balance crítico de la aplicación de la reforma durante el gobierno de Velasco.

Por último, el tercer capítulo analiza el magisterio peruano y su oposición a la reforma. Para entender dicha oposición, el capítulo se detiene a brindar una contextualización sobre el estado de la educación en el país, así como una contextualización de la situación política del magisterio entrada la década de 1960, incluyendo un análisis de la penetración del marxismo y el maoísmo en el magisterio peruano. Posteriormente, el capítulo explica a detalle las medidas tomadas por el Sindicato Único de Trabajadores del Perú (SUTEP) contra la implementación de la reforma educativa, así como las acciones tomadas por el gobierno para enfrentarse al SUTEP y tratar de ganar el apoyo de los maestros.



## Capítulo 1

### El Gobierno Militar

El General Juan Velasco Alvarado dio un golpe de estado en Octubre 1968, derrocando al presidente Fernando Belaúnde Terry a menos de un año del fin de su mandato. Una vez en el poder, instauró el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas. Las acciones tomadas por el nuevo régimen alteraron por completo la situación política y socioeconómica del país, y son objeto de controversia incluso hoy en el presente.

El golpe a Belaúnde fue corto y rápido: la democracia cayó sin una resistencia armada, principalmente debido a que incluso el Regimiento Escolta del Presidente, encargado de proteger Palacio de Gobierno, se había sumado a la conspiración Velasquista y contribuyó a la captura del presidente Belaúnde, quien fue escoltado fuera de sus aposentos la madrugada del 3 de Octubre de 1968 (Chirinos y Chirinos: 17). No hubo ni una escaramuza, ni una gota de sangre derramada.

En el presente capítulo, procederé a explicar el contexto social y político durante el gobierno de Belaúnde para exponer los motivos tras el golpe. Posteriormente, desarrollaré brevemente las características principales del GRFA de Velasco, y concluiré con un pequeño balance sobre el período en cuestión.

#### 1.1. Los motivos del Golpe

La historia política del siglo XX peruano antes de la instauración del GRFA estaba marcada por un continuo enfrentamiento entre la oligarquía nacional y las fuerzas emergentes que buscaban disputarle el poder. A diferencia de otros países de América Latina, para la década de 1960, la élite peruana aún seguía ostentando una fuerte presencia:

Para el sociólogo francés Francois Bourricaud, la tan mentada oligarquía peruana no habría sucumbido a la crisis de los años treinta, no habría sido barrida por algún proyecto nacional-popular semejante al peronismo argentino o al cardenismo mexicano. Muy al contrario, esa red de familias o clanes que asentaba su poder en la exportación de azúcar y algodón, con una posición intermedia entre el desarrollo capitalista internacional y la heterogénea sociedad peruana, había sabido gestionar la transición hacia una nueva expansión económica en la que

crecieron el Estado y las inversiones internacionales en el sector moderno de la economía peruana (Sánchez 2002: 74)

Esta situación parecía cambiar con el primer gobierno de Fernando Belaúnde Terry. Belaúnde llega al poder por Acción Popular, partido de centro reformista<sup>1</sup> que surgió del Frente de Juventudes Democráticas, que agrupó a un distinguido grupo de universitarios. Este frente impulsó la candidatura de Belaúnde, entonces catedrático universitario, quien destacó por su oposición a finales del gobierno de Manuel Odría, período dictatorial llamado el “Ochenio”. Luego de competir y quedar en segundo lugar en las elecciones de 1956, Belaúnde crea el partido Acción Popular y comienza a posicionarse como el referente del “reformismo”. Así, comienza a capturar votos de la clase media emergente, entrando a competir con su rival ideológica más cercano, Víctor Raúl Haya de la Torre al mando del histórico APRA, uno de los primeros y más importantes partidos de masas en la historia peruana. Para entonces, el reformismo comenzaba a posicionarse como un “sentido común” de consenso tanto para la academia como para la opinión pública.

Acción Popular propugnaba una legislación reformista que permitiera modernizar la Sociedad y Economía del país, considerando entre los asuntos prioritarios la reforma agraria, vivienda, educación, salud pública y las reformas administrativa, tributaria y crediticia. Es decir, el Estado debía fortalecerse regulando la actividad de la sociedad a fin de compatibilizar los intereses y aspiraciones de las partes. Todos los partidos, incluso el APRA, suscribían la realización de esas reformas a fin de “transformar las estructuras vigentes que deberían democratizar sociedad y economía, al redistribuir los recursos económicos, sociales y políticos.” (...) Todos convenían, pues, es una “socialización del Estado, por medio de una “revolución” que se hiciera “desde arriba”, a fin de promover el desarrollo de una sociedad inspirada en objetivos humanistas y comunitarios. (Cotler 2013:303)

La rápida emergencia de Acción Popular se debe en parte al inicio del viraje del APRA de un partido de centro izquierda revolucionario a uno más cercano a la derecha y funcional a los intereses de la oligarquía, además del desgaste de este propio partido. La razón de este viraje se encontraba en las negociaciones que el APRA mantenía para garantizar su inscripción legal con el fin participar de las elecciones presidenciales.

Las elecciones de 1962 fueron disputadas entre Fernando Belaúnde, Haya de la Torre, Manuel Odría, de la Unión Nacional Odríista (UNO), y Héctor Cornejo Chávez de

<sup>1</sup> El centro reformista planteaba tomar medidas para generar una igualdad de oportunidades en la población, aumentando la presencia y responsabilidades del estado sin oponerse al libre mercado.

la Democracia Cristiana (DC). Si bien todo indicaba que Haya de la Torre había ganado los comicios, las fuerzas armadas dieron un golpe de Estado institucional poco antes de la toma de mando, cancelando las elecciones, alegando sospechas de fraude electoral y el deber de las fuerzas armadas de guardar el orden constitucional. El verdadero motivo del ejército era impedir que el APRA llegue al poder, debido a la enemistad histórica que ambas instituciones guardaban entre sí. Se forma entonces una junta de Gobierno dirigida por el General Ricardo Pérez Godoy, que gobernó hasta el siguiente año y se encarga de convocar a elecciones.

La Junta Militar dirigida por Pérez Godoy y posteriormente por el General Nicolás Lindley López, en el corto período en que estuvieron al mando del país, iniciaron políticas desarrollistas y progresistas tales como la creación del Instituto Nacional de Planificación y la reforma agraria del Valle de la Convención (Sánchez 2002: 80); lo que indica, como se profundizará más adelante, la sintonía de los militares para con este tipo de ideas y políticas de estado, que serían posteriormente aplicadas por el GRFA encabezado por Velasco.

Para las elecciones de 1963, Acción Popular logra una alianza con la Democracia Cristiana, y los votos sumados llevan a un claro triunfo de Fernando Belaúnde Terry. Sin embargo, el APRA, histórico partido de centro-izquierda<sup>2</sup>, realizó una alianza parlamentaria con la Unión Nacional Odríista que había perseguido al APRA durante todo su gobierno, el “ochenio”, de 1948 a 1956.

De esa manera, estos antiguos enemigos jurados comenzaron a operar en conjunto dentro del congreso, logrando impedir que se realice el ambicioso plan de reformas propuestas por Belaúnde en campaña. Concretamente, los apristas y odríistas se opusieron a la medida inicial a la Construcción de la Carretera Marginal de la Selva, la versión inicial de la Reforma Agraria, y censuraron de 10 ministros, incluyendo a Oscar Trelles Montes, Presidente del Consejo de Ministros en 1963 (Viva 2017); hecho que se repetiría en numerables ocasiones durante el gobierno acciopopulista. Esto generó un clima de inestabilidad política en la precaria democracia peruana.

Sin embargo, además de las dificultades en el parlamento, la ejecución completa del plan de Belaúnde era difícil debido a los problemas fiscales. Para algunos, como para

<sup>2</sup> El APRA se concibió como una alternativa ni capitalista ni comunista, que buscaba desarrollar un modelo propio en defensa de los intereses de las clases populares.

el ex-ministro Pedro Pablo Kuczynski, incluso eran inviables. En un balance sobre el gobierno de Acción Popular, Kuczynski señala:

El Presidente Belaúnde fue sobre todo un constructor. El concibió el país como un vasto terreno en el cual un arquitecto podía ejercer su talento. Mientras él veía la necesidad de dotar al país de una infraestructura económica útil para las inversiones de diversos tipos -como carreteras, irrigaciones, escuelas, hospitales y vivienda- los aspectos financieros de esta inversión le interesaban poco. Pensaba que, de alguna manera, las consideraciones económicas y financieras se inclinarían ante la prioridad del desarrollo a toda costa. (Kuczynski 1980: 46)

En ese sentido, argumenta que los descuidos fiscales de Belaúnde hacían imposible que su ambicioso plan de reformas se pueda materializar.

Para complicar estos problemas, durante el gobierno acciopopulista, en concreto en 1965, surgieron grupos guerrilleros que tenían intenciones de tomar el poder: los de Héctor Béjar (ELN), Luis de la Puente (MIR).

En 1968 estalló un escándalo político, que finalmente le serviría a Velasco para legitimar el golpe. Al inicio del gobierno de Belaúnde, la International Petroleum Company (IPC) se encontraba explotando los yacimientos de La Brea y Pariñas sin entregar una compensación adecuada al estado peruano. El gobierno inició diálogos, que culminaron con la firma del acta de Talara, que otorgaba al estado el control de los yacimientos, pero la IPC continuaría con la refinería y la explotación; lo cual fue celebrado por la opinión pública y los partidos políticos. Sin embargo, la revista *Oiga* publicó una denuncia, en la que sostenían que faltaba una página a dicho contrato, la llamada “página 11”, en el que, supuestamente, estaban los precios a los cuales los pozos le vendían el material crudo a la refinería. Al perderse, la empresa podría trastocar el esquema de los precios a su propio beneficio. Esto llevó a un descontento masivo de la población, sobre todo de los sectores más radicales y, ante la posibilidad de un desborde del APRA o del comunismo, los militares liderados por Juan Velasco Alvarado decidieron actuar y tomar el poder.

## 1.2. Características del GRFA

A diferencia de otros golpes militares en la historia nacional, este tuvo la particularidad de ser el segundo golpe institucional de las FFAA, y no de un único caudillo. Por ello, se adoptó el nombre de Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (GRFA). Además, el GRFA tuvo un carácter progresista y nacionalista. Así, se empeñó en realizar varias reformas consideradas como necesarias, positivas y

fundamentales para el desarrollo del país por los políticos e intelectuales, algunas de las cuales que incluso guardaban parecido con las propuestas iniciales de Fernando Belaúnde Terry.

El contenido de la política de Velasco fue el producto de una interpretación de los problemas socioeconómicos del Perú que prevalecía en la comunidad política en la década de 1960, (...) Los principios subyacentes a dicho análisis eran que el subdesarrollo del Perú provenía del poder político y económico desproporcionado en manos de una clase alta anacrónica, de la falta de integración nacional de un estado débil y una excesiva dependencia del mercado internacional. (Cleaves y Pease 1983: 240)

El por qué un gobierno de militares se inclinó por este tipo de posturas se debe a varios factores. Una de las teorías comunes refiere a la influencia del CAEM (Colegio de Altos Estudios Militares). Desde mediados de la década anterior, se había impulsado el desarrollo de escuela, a la que atendían los más altos cargos del ejército, donde también pasaron a dictar cátedra reconocidos intelectuales progresistas del país, hecho que permitió que se desarrollara una conciencia social dentro de los oficiales del ejército, incluyendo a algunos que posteriormente formarían parte del equipo de Velasco.

La concepción de desarrollo integral discutida entre los miembros del CAEM desde la década del sesenta no era formulada solamente por teóricos militares. A los conferenciantes permanentes en el CAEM se les habían agregado personas aliadas con el Movimiento Social Progresista, compuesto por intelectuales progresistas capitalinos entre quienes se incluían Bravo Bresani, autor de un estudio clásico sobre la oligarquía peruana; Matos Mar, antropólogo y fundador del Instituto de Estudios Peruanos; Roel, historiador y hombre de ideas progresistas; los hermanos Salazar Bondy, filósofos, que luego serían los arquitectos principales de la reforma educativa de Velasco; Ruiz Eldredge, más adelante uno de los principales asesores civiles de Velasco; y Chiapo, que colaboraría en la reforma de la prensa.” (Kruijt 1989: 64)

Una de las teorías con respecto al carácter ideológico del GRFA defiende que la influencia del CAEM fue vital para la “izquierdización” del régimen. Sin embargo, cabe destacar que Velasco mismo no asistió al CAEM, y que, si bien esta puede considerarse como una influencia, no es la única ni la principal.

En contraste con el argumento del CAEM, Leónidas Rodríguez, quien estuvo a cargo del SINAMOS durante sus primeros años, manifiesta que una de las causas para que el ejército en su conjunto haya estado a favor de tomar el poder y ejecutar un gobierno progresista; era el alto nivel de contacto que tenían los miembros del ejército con la realidad socioeconómica nacional. La constante rotación de lugares de servicio para los

oficiales hacía que pasaran periódicamente por diferentes regiones del país y entraran en contacto con situaciones de atraso y de pobreza. Además, producto de la formación que recibida, se comenzó a gestar también un nuevo perfil de oficial: el “intelectual militar”, que ocupaba labores mucho más complejas. La cúpula del régimen ocupó cargos en el Servicio de Inteligencia del Ejército y en el estado mayor. Así, es errado asumir que los militares que apoyaron el golpe eran personas que simplemente obedecían órdenes. Por el contrario, ellos habían conseguido desarrollar un pensamiento más crítico, producto de un análisis político-militar (Kruijt 1989: 57), y esto convenció a los militares que era posible generar un cambio desde un golpe de estado (Del Pilar Tello 1983: 65-66).

Por otro lado, la experiencia con las guerrillas los llevó también a considerar la pobreza, así como la ausencia de reformas en el país, como un riesgo para la seguridad. Esto es importante puesto que marca un giro con respecto a décadas anteriores donde la seguridad era percibida únicamente como seguridad frente a un enemigo externo. En ese sentido, la necesidad del desarrollo económico era vista durante la década de 1950 como necesario para satisfacer las necesidades de defensa nacional (Villanueva 1972: 56), pero esto cambió. Para la década de 1960 se percibía la profunda desigualdad del país y la pobreza como potenciales amenazas a la seguridad nacional puesto que podría alimentar una insurrección mayor. Así, se volvía imposible desvincular los problemas de defensa de las necesidades inmediatas de desarrollo de la nación:

Identificando el concepto de defensa nacional con el de bienestar y desarrollo económico y social, y considerando esta aspiración como la finalidad fundamental del estado, se puede deducir fácilmente (sic) que la fuerza armada, instrumento principal de la defensa nacional, ha de prepararse, en primera urgencia, para satisfacer la necesidad permanente que es el bienestar, colocando un segundo término al estudio de actividades bélicas que sólo tienen aplicación en el caso eventual que es una guerra (Villanueva 1972: 59).

Una vez en el poder, las políticas y la organización del GRFA son comúnmente comparadas con el modelo de “revolución desde arriba”, trabajado por Ellen Kay Trimberger en *Revolution from above: Military bureaucrats and development in Japan, Turkey, Egypt and Peru* (1978). En ella la autora establece que a diferencia de revoluciones populares, como la mexicana o la cubana, una revolución desde arriba es ejecutada por obra de técnicos/burócratas, quienes luego de tomar el control de facto del país desde los más altos cargos, decretan leyes que alteran radicalmente las estructuras económicas del país y a la larga terminarían actuando en detrimento de la antigua clase dominante.

En este caso, el modelo aplica: los militares llegaron al poder buscando la extirpación de la antigua oligarquía, junto con la aplicación de medidas que homogeneizaran el país y atacaran la desigualdad estructural, a la vez que afirmaban la soberanía nacional (Pasara 1985: 334).

El discurso general del GRFA de Velasco fue uno anti oligárquico. Por ejemplo, cuando se anunció la Reforma Agraria, el presidente proclamó:

Hoy, en el Día del Indio, día del campesino, el Gobierno Revolucionario le rinde el mejor de todos los tributos al entregar a la nación entera una ley que pondrá fin para siempre a un injusto ordenamiento social que ha mantenido en la pobreza y en la iniquidad a los que labran una tierra siempre ajena y siempre negada a millones de campesinos. (...) Sabemos muy bien que la Ley de Reforma Agraria tendrá adversarios y detractores. Ellos vendrán de los grupos privilegiados que hicieron del monopolio económico y del poder político la verdadera razón de su existencia. Esa es la oligarquía tradicional que verá en peligro su antipatriótica posición de dominio en el Perú. No le tememos. A esa oligarquía le decimos que estamos decididos a usar toda la energía necesaria para aplastar cualquier sabotaje a la nueva ley y cualquier intento de subvertir el orden público. ¡Campesino, el patrón ya no comerá más de tu pobreza! (Discurso de Juan Velasco Alvaro en 1969)

Por lo mismo, se tiene que el fin de la oligarquía y la promoción del nacionalismo, fueron los lineamientos generales del gobierno del GRFA. A esto también se le añadió además un fuerte componente de anticomunismo, presente entre la cúpula del gobierno. Cynthia McClintock narra que “a menudo los jefes militares rechazaban propuestas de los civiles por considerarlas comunistas pero si el mismo proyecto se presentaba nuevamente a los mismos jefes, enfatizando su naturaleza “no-comunista” el proyecto era aceptado” (McClintock 1985: 308).

Sin embargo, más allá de los objetivos mencionados anteriormente, el GRFA tenía poca o escasa idea de cómo aproximarse al desarrollo de políticas de estado, en especial en las áreas en las cuales los miembros del equipo de Velasco carecían de interés personal. Esto derivó en una improvisación que se dio a todo nivel (McClintock 1985: 309). Para Julio Cotler (Citado en Thorp 1985: 68) “resulta obvio que al principio no existió una estrategia muy coherente; la política evolucionaba conforme las presiones a corto plazo empujaban al gobierno primero en una dirección y luego en otra”. Por ello, para el diseño de la mayoría de las reformas, los militares lograron conseguir el apoyo de expertos civiles a quienes se les encargó varias comisiones de reforma, incluyendo la de

Educación. En muchos casos, se prefirió contar con antiguos profesores del CAEM, con quienes el ejército ya había tratado anteriormente.

### 1.3. El Equipo de Velasco

El “núcleo duro” en torno a Velasco estuvo conformado por catorce oficiales que gozaban de diferentes niveles de confianza para con el líder de la revolución: algunos eran amigos de años, mientras que otros tenían cargos importantes en el ejército y, por lo mismo, no podían simplemente ser dejados de lado en un golpe que pretendía ser institucional. Velasco inició su carrera militar en 1940; y destacó tanto en las áreas de inteligencia militar y/o como en la docencia de escuelas militares. De estos catorce oficiales, tres eran generales, y fueron quienes ocuparon el cargo de Primer Ministro (Ernesto Montagne, Edgardo Mercado Jarrín y Francisco Morales Bermúdez, todos además miembros de la clase alta urbana). El resto eran coroneles, que seguían el perfil de “intelectual militar”, y todos ellos habían contribuido tanto en el planeamiento como en la ejecución del golpe a Belaúnde. Los tres generales gozaban de alto prestigio social y político: tanto Montagne como Morales Bermúdez incluso habían formado parte de gabinetes ministeriales del presidente Belaúnde. Por otro lado, los coroneles, la mayoría contemporáneos entre sí, vivieron la crisis política de los años 30 y la aparición de ideas e ideologías reformistas tales como las del APRA inicial. Varios provenían de las provincias, y Velasco poseía, un perfil más similar a ellos que al resto de generales. A partir de la toma de gobierno, los miembros de su equipo fueron nombrados como parte del Comité de Asesoramiento a la Presidencia, llamado el COAP, desde donde se les designó a ocupar puestos clave durante el gobierno (Kruijt 1989: 72-79):

El equipo de Velasco fue esencialmente un equipo político: compartía sus ideas, actuaba como su memoria colectiva, le asesoraba y a veces lo criticaba (pocos se atrevían a hacerlo entre los hombres de Velasco), interviniendo en todas las reformas y asuntos importantes del Estado. (Kruijt 1989: 75)

Por otro lado, el equipo de Velasco tuvo una formación bastante homogénea; y, producto de llevar los mismos cursos, muchos desarrollaron lazos de amistad bastante duraderos (Ibid: 81). Además, compartían una visión ideológica similar. En su investigación sobre la cúpula del GRFA, Kruijt encuentra entre los oficiales estuvo, en primer lugar, aquella relacionada con los miembros progresistas del clero: principalmente, de la Teología de la Liberación, el Movimiento Social Progresista y la Democracia Cristiana. También existía

simpatía por lecturas de José María Arguedas y José Carlos Mariátegui, así como por otros académicos nacionalistas tales como Jorge Basadre. Sin embargo, cabe resaltar que el conocimiento académico de estos oficiales estaba casi limitado al Perú, razón por la cual manejaban muy poca información sobre países vecinos y Latinoamérica en general (Kruijt 1989: 80 – 87).

Si bien los oficiales del equipo de Velasco poseían estas características comunes, progresivamente fueron formando facciones claramente definidas, y estas se hicieron mucho más visibles a raíz de deterioros en la salud del presidente.

En Febrero de 1973, Velasco sufrió de un grave problema de salud. El médico de palacio detectó que estaba por crearse un aneurisma, y el entonces presidente tuvo que ser llevado a un hospital para ser operado de emergencia (Thorndike 1997: 107-108). No era la primera vez que Velasco tenía problemas físicos, pero sí fue una ocasión sumamente grave. En una entrevista a María del Pilar Tello, Tantaleán narra cómo Velasco sufrió una segunda recaída tres días después del primer incidente. Fue regresado a Cuidados Intensivos, donde recibió una comunicación de Fidel Castro, quien ofreció la ayuda de médicos cubanos para tratarlo de emergencia. Toda la situación terminó con Velasco perdiendo una pierna. A pesar de esta situación, los generales y ministros jamás llegaron a cuestionar la autoridad de su líder, y Velasco continuó como jefe de gobierno y de la revolución (Thorndike 1997: 108). Javier Tantaleán Vanini, Ministro de Pesquería del régimen recuerda, posteriormente:

¿Cómo no voy a admirar a un hombre que en el lapso de cuatro años ha tenido un aneurisma abdominal roto, le han cortado una pierna, dos derrames en el cerebro y un cambio de la aorta, y persiste en vivir, no en el sentido de vegetar, sino vivir intensa y plenamente de acuerdo al palpitar de su país al que tanto ama? (Tantaleán 1978: 108)

Si bien nunca hubo un cuestionamiento directo a la autoridad de Velasco, temores en torno a una posible necesidad de determinar un sucesor en caso de su fallecimiento, agruparon a los oficiales en tres facciones: progresistas, institucionalistas y “la misión”. Es importante destacar estas divisiones puesto que si bien los militares poseían las similitudes ideológicas anteriormente mencionadas, también poseían diferencias insalvables relacionadas a su aproximación con su relación con las masas populares, lo que posteriormente tendría una repercusión en el manejo de conflictos con Patria Roja.

Los progresistas eran ante todo leales a las ideas iniciales de Velasco y a cómo se había estado llevando el gobierno hasta la fecha. Por lado, “la misión” (nombre mediante

el cual el resto de oficiales terminó por referirse a esta facción) era más a la derecha (la cual Luisa North describe como proto-fascista), y era encabezada por Tantaleán Vanini. La facción progresista era más proclive a alternativas socialistas-no marxistas y apostaba por lo que se entendía como “completa democracia social participatoria”. Por su parte, si bien el anticomunismo era un factor presente en toda la cúpula, los oficiales de “la misión” eran particularmente radicales y manifestaban una completa aversión hacia los partidos comunistas, tanto que su líder Javier Tantaleán fue quien impulsó el combatir la presencia de los partidos maoístas en los sindicatos por medio de organizaciones políticas controladas directamente por el Estado como el SERP.

Sin embargo, muchos de los militares quedaban al margen de estos grupos. Sostenían una posición neutra y terminaban aproximándose a uno de esos espectros por conveniencia personal y dependiendo del tema en cuestión. A este grupo Henry Pease le atribuyó el nombre de “liberales burgueses” (McClintock 1985: 306), que pueden identificarse también como “institucionalistas”; y son ellos quienes, con el golpe de Morales Bermúdez, buscan asegurar la transferencia del poder para salvaguardar al ejército como institución.

Luego del incidente de 1973 “la misión” obtiene una clara hegemonía dentro de la toma de decisiones del gobierno. La repercusión más clara es aquella relacionada con la autorización de la creación de dos instituciones populares/sindicatos que no están estaban bajo el control directo del SINAMOS (controlado por los oficiales progresistas y más acorde a la línea original del régimen): La CTRP (Central de Trabajadores de la Revolución Peruana) y el SERP (Sindicato de Educadores de la Revolución Peruana). A diferencia de SINAMOS y de los progresistas que buscaban articular el movimiento popular, tanto la CTRP como el SERP actuaban con la intención de disputar espacios de representación y alejar a obreros y maestros de sindicatos comunistas. Para Leónidas Rodríguez, la CTRP se formó con mucha manipulación, y fue muy mal recibida por las agrupaciones populares existentes en dicha época. La aparición de estos sindicatos hizo que Rodríguez renunciara a su dirigencia del SINAMOS como forma de protesta ante lo que claramente era una usurpación de funciones.

#### **1.4. Las Reformas de Velasco.**

Por último, antes de proceder al análisis de la Reforma Educativa de Velasco, explicaré los principales proyectos del régimen, de modo que se pueda entender mejor qué es lo que el GRFA deseaba.

El objetivo que el gobierno se trazó era acabar con la dependencia económica internacional. Mediante la reforma agraria y la reforma industrial se buscó adoptar un modelo de industrialización por sustitución de importaciones. El análisis de los militares consideraba que el problema fundamental de la economía y la nación peruana estaban relacionado con la propiedad. Por ello, se buscó que los grandes latifundios existentes hasta entonces se volvieran cooperativas y que sus antiguos dueños invirtieran en generar una robusta industria nacional, lo cual implicaba realizar una Reforma Agraria e impulsar una Reforma Industrial.

Sin duda alguna, la Reforma Agraria de 1969 es el motivo por el cual más se recuerda a Velasco:

El deseo de la reforma agraria en parte era motivado por la percepción analítica de que unas “cuarenta familias” poseían sorprendentemente un gran porcentaje de la tierra productiva del país. Este patrón de tenencia de la tierra había sido ampliamente criticado como una de las razones primordiales del atraso socioeconómico del Perú respecto a otras naciones americanas. La reforma agraria era también motivada por la indignación, ya que en el pasado esas “cuarenta familias” habían manipulado a los militares en su propio beneficio. Además (...) muchos oficiales aparentemente fijaron sus esperanzas en la reforma agraria como una garantía contra el comunismo: poseer, tener tierra sería tener un real interés en el Perú como nación, tener “algo que defender”. (McClintock 1985: 305)

La Reforma Agraria era un tema que había estado presente en el debate político por muchos años, e incluso había sido una propuesta tanto del APRA como de Acción Popular.

A inicios del siglo, en la sierra peruana surgió un fenómeno llamado “gamonalismo”, un sistema de poder bajo el cual los terratenientes ejercían control sobre amplias haciendas, haciendo las veces de Estado y sometiendo a los peones hacendados a una condición de semi-esclavitud. Este sistema recibió el rechazo rotundo de las fuerzas progresistas y de los partidos de izquierda, y desde la década de 1950 hubo intentos de reformas. El primero de estos aparece en 1956 de la mano de la Comisión para la Reforma Agraria y la Vivienda (CRAV), creada por el presidente Manuel Prado y dirigida por Pedro Beltrán, un reconocido empresario de ideas liberales. Esta comisión determinó que

era necesario detener el proceso de concentración y corregir el desequilibrio en la distribución de la tierra (Eguren 2016: 6). Posteriormente, el la Junta Militar de 1962 inicia una reforma agraria de alcance local en el Valle de la Convención; y durante su gobierno, Belaúnde presentó un proyecto de Reforma Agraria, pero el parlamento, controlado por conservadores, modificó extensivamente la ley, de modo que se generaron varios vacíos legales que fueron aprovechados por los terratenientes para evitar que sus haciendas fueran expropiadas completamente; aunque se dieron avances en lo que refería a combatir la condición de semi-esclavitud. Teniendo ese precedente, el GRFA trabajó su propia ley en secreto y el 25 de Junio de 1969 la ejecutó, tomando por sorpresa a los terratenientes. Esta nueva ley no dejó excepción alguna, y las nuevas tierras fueron adjudicadas por medio de cooperativas a cargo de los antiguos trabajadores de las haciendas, así como a comunidades campesinas, bajo la condición que no se fragmente la tierra. Por otro lado, se instauró un tribunal agrario que tuvo a su cargo manejar los litigios en torno a la reforma. La compensación para los terratenientes fue pagada con bonos canjeables por inversiones en la planeada reforma industrial (Mayer 2009: 52). Cabe tener presente el punto de la no fragmentación:

“(…) la reforma de Velasco concentró y colectivizó la tierra. A través de la cooperativización, las quince mil unidades expropiadas fueron consolidadas en 1708 adjudicaciones colectivas (reduciendo el número de haciendas anteriormente existentes a una novena parte). Trescientas mil familias (el doble del número que había calculado el CIDA) fueron nombradas beneficiarias al incluirseles como miembros de las cooperativas. Por lo tanto, lejos de distribuir la tierra, la reforma agraria consolidó la propiedad de la tierra, la mayoría de las veces en unidades grandes, difíciles de manejar y territorialmente dispersas que reunían dentro de sus fronteras una mezcla de formas diversas de tenencia y de sistemas de producción.” (Mayer 2009: 53-54)

La reforma fue elogiada inicialmente por su carácter progresista, y por insertar a una buena parte de la población a la modernidad. Sin embargo, con el tiempo aparecieron una serie de críticas, incluyendo varias desde la izquierda peruana (la derecha fue silenciada en la esfera pública) (Mayer 2009: 59-60). Si bien los antiguos peones consiguieron acceso a propiedad privada (y algunos dejaron de lado la condición de semi-esclavitud a la que estaban confinados), por su inexperiencia en el manejo administrativo de la tierra, no lograron sacarle el mayor provecho a sus nuevas adquisiciones. Lo que se confirmó posteriormente fue que la Reforma Agraria no llevó a una mejora substancial del agro peruano, sino a un estancamiento e incluso un retraso.

Por otro lado, si bien los militares tenían una idea vaga de cual era el objetivo que deseaban, carecían de un verdadero consenso sobre qué hacer con el sector industrial y de cómo llevar a cabo una reforma en dicho rubro. Por lo mismo, se buscó el apoyo de civiles y, con su asesoría, se promulgó la Ley de la Comunidad Industrial, cuyos principales creadores fueron el Almirante Jorge Dellepiane y el economista Virgilio Roel, Ministro de Industria y un antiguo profesor del CAEM respectivamente. Si bien Velasco tenía una posición tibia al respecto, Dellepiane parecía mucho más radical y confrontacional con el sector industrial, y su posición quedó plasmada en la ley.

El proyecto de Reforma Industrial fracasó. Como explica Rosemary Thorp, el gobierno cometió el error de tomar falsos presupuestos. Por ejemplo: dieron por sentado que, en primer lugar, los empresarios nacionales irían de acuerdo al plan y generarían inversión; en segundo lugar, que la nacionalización traería mucho más excedente inmediato que lo planificado, y por último, parecían creer que sus reformas, que incluían nacionalizaciones y expropiaciones que alienarían el estado de derecho y la propiedad privada, no alterarían la intención del capital extranjero de invertir en el país. Se esperaba en vano un efecto positivo cuasi inmediato, lo cual nunca sucedió (Thorp 1985: 68-69).

En contra de lo previsto por el gobierno, el sector privado industrial se opuso a la reforma. Su negativa era válida: por una norma dentro de la misma, se disponía que los obreros de todas aquellas empresas con más de cinco empleados formarían comunidades industriales que terminarían recibiendo el 10% anual de los beneficios contables de la empresa, así como el 15% de las nuevas acciones, con el fin que pasaran de ser propietarios asociativos paulatinamente. Esta norma recibió un fuerte rechazo de parte de los empresarios. Además, estas comunidades estarían representadas en el directorio de manera proporcional a las acciones que poseían. Esto, en suma, suponía un importante recorte tanto de ingresos como de poder a los propios empresarios, lo que desalentó a buena parte de los industriales y volvió reacia su cooperación (McClintock 1985: 320)

Además, es importante resaltar que durante el gobierno de Velasco se produjo una crisis económica internacional, (la “crisis del petróleo”), que incrementó exponencialmente el precio de cada barril de petróleo crudo y tuvo repercusiones en el manejo económico de las potencias occidentales, lo que, sumado a la retórica incendiaria del gobierno de Velasco, contribuyó a alejar la inversión externa. Debido a que buena parte de las reformas iniciadas por Velasco tenían objetivos de largo plazo, la situación económica terminó retrasando y/o impidiendo la correcta ejecución de las mismas. Además, una vez que Velasco es depuesto en 1975, no hay una verdadera intención de

parte del gobierno de Morales Bermúdez de continuarlas: por el contrario, se inicia un proceso de desarticulación de lo que se había conseguido.

Así, Lowenthal y Jaquette declaran:

Cuando el Presidente Belaúnde volvió al palacio presidencial el experimento peruano ya había abortado. Los esfuerzos militares por estimular el crecimiento económico habían fallado al declinar la producción agrícola e industrial. Habían bajado los salarios reales, mientras que habían subido las cifras oficiales de desempleo, la inflación y la deuda pública; estas últimas, vertiginosamente. (...) A excepción de la Reforma Agraria, pocas de las medidas más importantes del régimen sobrevivieron en la década de los ochenta. (Jaquette y Lowenthal 1996: 7-8)

A pesar de esto, ambos autores, junto con varios otros, reconocen que, efectivamente, a nivel político y social, el país ya no era el mismo de 1968.

Por último, además de estas reformas el GRFA apostó y desarrolló mecanismos de participación política para los civiles, alternos a los mecanismos tradicionales que se habían visto alterados con la proscripción de los partidos políticos y el cierre del parlamento. Para cumplir con sus objetivos, el gobierno creó en 1971 el Sistema Nacional de Movilización Social (SINAMOS), entidad que se encargó de supervisar y apoyar iniciativas civiles de organización ciudadana a nivel nacional. La creación del SINAMOS fue precedida de un intenso debate con posturas diferentes con respecto de lo que esta institución debía realizar o no. Por último, se tomó la decisión de crearlo para organizar la movilización popular. El General Leónidas Rodríguez menciona que dentro de sus objetivos estaba la capacitación, orientación y organización de la población, así como el desarrollo cooperativas, además del apoyo en obras de infraestructura en regiones lejanas (Del Pilar Tello 1983: 87)

Sin embargo, SINAMOS terminó dejando al descubierto la paradoja del GRFA (Cotler 1985: 57), y su retórica edulcorada de una democracia plena terminó superando las acciones concretas que tomaba el régimen (McClintock 1985: 324):

SINAMOS predicaba una doctrina de participación que no practicaba. Ni su personal ni sus políticas se escogían con injerencia de la participación civil. El organismo estaba estrechamente vinculado a la jerarquía militar. En 1972 en ocho de las diez oficinas regionales los directores nombrados eran militares de alta graduación y figuraban en siete de los dieciséis altos grupos de la oficina nacional. El jefe de la región militar de Lima era también jefe de la décima región de SINAMOS (...) (McClintock 1985: 326)

El objetivo del gobierno era el anular las vías de representación política tradicionales y suprimir a los partidos políticos, pero no impedir la participación política

por completo. El GRFA consideraba esta participación como positiva y hasta cierto punto buscaba incentivar la activación política de la sociedad pero, tenía la intención de controlarla por completo, estableciendo SINAMOS para generar una organización vertical que atravesara diferentes espacios tanto de la gestión pública como de la vida cotidiana de los peruanos (Cotler 1985: 54-57). Así SINAMOS era una contradicción: debía organizar y canalizar a las clases populares, al mismo tiempo que desplazaba y debilitaba a las organizaciones populares ya existentes, sean estas partidos o sindicatos, lo que hacía que se gane el repudio de las propias personas que buscaba apoyar. Era natural que los ciudadanos sintiesen que se estaba restringiendo su propia autonomía.

SINAMOS fue perdiendo apoyo del gobierno progresivamente debido a disputas dentro del cuerpo de oficiales que conformaban la directiva del gobierno, y también a cambios en las organizaciones sindicales del país. El gobierno comenzó a obtener la impresión de que los sindicatos y federaciones apuntaban ante todo a respaldar objetivos trazados por los partidos políticos que influenciaban en su dirigencia. Por ello es que, después, el GRFA adopta medidas para buscar que los sindicatos “vuelvan” al control de la población. En el Plan Inca se detalla cómo es que se perciben los sindicatos por el gobierno y qué es lo que se planea hacer con ellos:

## 22. TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL

### a. Situación

(...)

(4) Sindicalismo politizado con dirigencias corruptas

(...)

### c. Acciones

(...)

(4) Reorganizar el sistema sindical en el trabajo y establecer una adecuada política salarial (Plan Inca citado en Zimmerman 1975: 344-345)

Estas decisiones serán analizadas a profundidad en el tercer capítulo de este trabajo.

El gobierno de Velasco llega a su fin el 29 de Agosto de 1975, cuando se da un golpe al interior del gobierno. Velasco Alvarado es depuesto por el Presidente del Consejo de Ministros, el también general Francisco Morales Bermúdez, lo que da inicio a una segunda etapa en el GRFA. Esta fase marca el reconocimiento de los errores del gobierno, y se procedió a discontinuar progresivamente las reformas iniciadas a la vez que se preparaba el terreno para un retorno a la democracia. Una de las reformas que más padece con esta transición es la Reforma Educativa, sobre la cual versa el siguiente capítulo.

## Capítulo 2

### La Reforma Educativa

La expansión de la educación pública ha sido la única expresión clara y consistente de democracia en la reciente historia peruana... Le ha servido al Perú para incorporar como parte de la ciudadanía a los elementos dominados y sumergidos de la población; ha actuado como un vehículo para el desarrollo de habilidades sociales y movilidad, y como fuerza para la integración de la sociedad peruana por medio de la enseñanza del castellano. (Norman Gall 1976: 93)

#### 2.1. La Comisión y sus Miembros

Desde su concepción, la reforma educativa estuvo articulada otros proyectos del régimen militar debido a que la nueva sociedad creada por las reformas estructurales que el Gobierno había planteado necesitaría formar a los ciudadanos de manera acorde a este nuevo país. En concreto, la idea de una Reforma de la Educación surge debido a que los militares consideran que es un rubro que debía de ser transformado para lograr los objetivos de la revolución (Churchill 1980: 21)

Debido a la influencia de pensadores desarrollistas/progresistas dentro de la formación académica e intelectual de los militares que conformaron el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (GRFA), el régimen de Velasco buscó contar con destacados intelectuales y profesionales para que ellos sean quienes incorporen y realicen las reformas del gobierno. La Ley N. 19326 de Reforma de la Educación, junto con el Informe Preliminar de la Comisión de Reforma Educativa (CRE), llamado también el Libro Azul, es uno de los ejemplos más claros de esta colaboración entre intelectuales progresistas y el gobierno militar, lo cual significó un giro novedoso contrastado con pasadas experiencias golpistas. Emilio Barrantes narra “Quiénes trabajamos en la Reforma, estábamos convencidos de la necesidad imperiosa de una modificación radical de nuestra sociedad, merced a una obra conjunta de la política y la educación” (Barrantes 1990: 41). De esta manera, la mayoría de los diagnósticos realizados por el GRFA poseían el respaldo de intelectuales, lo que les dio un carácter original, académico y pudieron inspirarse en errores pasados de fenómenos y proyectos que habían observado desde la academia (Oliart 2013: 8).

La comisión estuvo compuesta por más de 100 miembros, entre los cuales destacan Augusto Salazar Bondy, Emilio Barrantes y Walter Peñaloza. Todos ellos eran

intelectuales especialistas en lo referido a Educación y Pedagogía, viniendo de carreras como sociología y psicología; no se incluyó a personas provenientes del antiguo Ministerio de Educación salvo Andrés Cardó Franco (Churchill 1980: 21), ni hubo una consulta o diálogo a los gremios de maestros existentes en esa época.

La CRE se instaló el 3 de Noviembre de 1969, e inició su labor refiriéndose en primera instancia a la organización de la propia comisión, estableciendo un organigrama. La CRE estuvo presidida por Emilio Barrantes (1903-2007), quien para 1970 tenía ya 67 años. Era considerado una eminencia en el rubro educación. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se formó también en la Escuela Normal de Varones a fines de la década de los 1920, cuando dicha escuela y, en general la profesión de docente era reconocida por su calidad. Estuvo vinculado a la docencia universitaria y ocupó el cargo de decano de la Facultad de Educación en dos oportunidades. Poseía más de veinte años de experiencia cuando fue convocado a la CRE. Publicó varios libros sobre educación y pedagogía, y su obra estuvo marcada por su modernidad y enfoque humanista de la educación, que plasma en el texto *La escuela humana*, de 1963 (Rivero 2013: 27-28). En ella, Barrantes pone en manifiesto el carácter social y comunitario de la educación, la cual constituye una proyección de la comunidad sobre cada uno de sus miembros. Asimismo, recalca la importancia que presenta la vocación de enseñanza en los educadores, pues ello garantiza que se sientan verdaderamente comprometidos al cuidado de los alumnos y estos, a su vez, desarrollen cualidades relacionadas no solo con lo académico sino también con lo espiritual, lo “humano”. Respecto a los fines de la educación, el autor menciona seis en su libro *Pedagogía*: en primer lugar, el desarrollo de aptitudes, referido a la expresión de capacidades individuales con las que cuenta cada ser; en segundo lugar, el perfeccionamiento armónico, con el que se refería a la importancia de desarrollar la educación física, moral e intelectual; en tercer lugar, la formación de la personalidad; en cuarto lugar, la autoeducación y el autodomínio, con el cual el educador busca guiar al educando y orientarlo hacia el camino del bien; en quinto lugar, la eficiencia social, relacionado con la convivencia pacífica, moral y proactiva en beneficio de la comunidad; y por último, la cultura, proceso que empieza en la escuela y finaliza con la vida misma.

Walter Peñaloza y Augusto Salazar Bondy eran 20 años menores a Barrantes. Ambos se destacaron como filósofos del pensamiento educativo y posteriormente como maestros, siendo Peñaloza director de la Universidad Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta), y Augusto Salazar Bondy, quien había estudiado en varias universidades de

países extranjeros como México y Francia, donde se especializó en fenomenología y se incorporó a la docencia universitaria en 1953. (Rivero 2013: 37-49)

Según el propio Barrantes, quien hace una crónica del proceso de creación de la reforma, las propuestas de la comisión se daban por consenso tras fuertes discusiones académicas sobre lo que debería incluirse o no. Si bien la comisión estaba integrada por profesionales de diversas carreras, todos se encontraban de acuerdo en la necesidad de aplicar reformas radicales y poseían voluntad para dialogar y debatir, además de recoger e investigar planteamientos ya existentes de modo que puedan aplicarse para optimizar la reforma. (Oliart 2013: 12).

La Comisión se presentó ante el Consejo de Ministros el 24 de Febrero de 1970. En dicha sesión, Barrantes “Remarcó que la Educación no es un hecho aislado, que es la expresión del país y debe corresponder a las características y necesidades de éste, siendo un instrumento fundamental de la Revolución.” (Acta 24 de Febrero 1970: 01-02). Barrantes absolvió también dudas del presidente Velasco y del resto del Consejo de Ministros:

A continuación el señor Presidente y los señores Ministros efectuaron diversas preguntas que fueron contestadas con amplitud por el Dr. Barrantes, varios miembros de la Comisión a cuyo término el señor Presidente agradeció a la Comisión haber aceptado la tarea y por la interesante exposición, indicándoles que el Gobierno es consciente de la gran importancia de la Reforma de la Educación y que aunque sea lentamente, por su alto costo, se llegará al objetivo, estimando que han interpretado el pensamiento del Gobierno Revolucionario. (Acta 24 de Febrero 1970: 02)

La Comisión procedería a presentarse en subsiguientes sesiones de la PCM, para explicar y afinar la propuesta de ley, cuya versión final será comentada en el siguiente subcapítulo.

Los miembros de la comisión poseían una lectura progresista de la realidad social peruana, esta era sumamente diferente a la visión de la izquierda radical, de carácter marxista, que comenzó a hacerse popular también a fines de la década de 1960. Los desarrollistas peruanos poseían la particularidad de estar influenciados por la teoría de la dependencia, lo que les daba una perspectiva diferente frente a otras corrientes progresistas de la región. Así, más que enfocarse en el desarrollo mediante la reducción de la pobreza, concebían que este desarrollo solo se lograría mediante la liberación del país de su dependencia política y económica de los Estados Unidos, además de la destrucción de las estructuras de dominación en la sociedad nacional (Oliart 2013: 8).

La teoría de la dependencia y la teología de la liberación son dos ejemplos casi paralelos de estos desarrollos latinoamericanos que construyeron escenarios que explican la fuerza mundial que alcanzó. por ejemplo, la propuesta pedagógica y política de Paulo Freire, en especial con su libro *Pedagogía del oprimido* (1970), que estimulaba la autorreflexión crítica para promover el compromiso con el cambio social, que se convierte en un elemento esencial del proceso educativo (Oliart 2013: 15)

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

## 2.2. Enfoque Teórico de la Reforma Educativa

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

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

Como explica Judith Bizot, observadora de la UNESCO quien llevó a cabo una investigación personal en el Perú para determinar las implicancias de la Reforma Pedagógica en otras reformas (industrial, agraria, etc) durante el GRFA:

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

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

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

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

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

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

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

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

Con su gran expansión y su complicada maquinaria de escuelas, maestros y órganos administrativos, la educación peruana ha estado de hecho al servicio de una minoría privilegiada. A través de la educación particular y también de la nacional, el sistema contribuye, a su modo, a mantener los desajustes y desequilibrios profundos en el país y, por tanto, impide la integración y el desarrollo de la sociedad peruana. (CRE 1970: 15)

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

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

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

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

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

En estas críticas, la CRE alcanza fundamentalmente a las gestiones anteriores y se reprocha su falta de planificación y eficiencia a pesar de contar con los recursos necesarios. Además, critica a los maestros y las estrategias pedagógicas usadas por ellos.

Cabe precisar que esta también es una crítica al gobierno puesto que la mayoría de los maestros se formaban en instituciones del estado. Quienes quedan ausentes de críticas son los estudiantes: si bien hoy en día se critican, por ejemplo, la mala nutrición que poseen los niños y la deficiencia que esto genera, el análisis de la CRE no incluye este tipo de dimensiones coyunturales de la vida de los estudiantes y, entonces, al ser el Estado el principal responsable en base a esta lectura, se concluye que cambiar la situación de la educación en el país dependerá entera y únicamente de la acción del gobierno, creyendo que los maestros forman parte del alcance del gobierno.

La comisión se refiere a la reforma como fundamentalmente humanista. En su artículo número seis, la reforma denota: "La educación peruana tiene como finalidad fundamental la formación integral de la persona humana en sus proyecciones inmanentes y trascendentes". Con esto se busca reafirmar el valor de los ciudadanos en sí mismos, reconociendo su dignidad esencial sea cual sea su origen, raza, clase social o sexo, y su capacidad para autogobernarse y decidir su futuro por su propia cuenta. En ese sentido, busca la "liberación" del individuo para que pueda desarrollarse como persona de la manera que considere adecuada.

Esta idea de la "liberación" individual proviene del pensamiento de Paulo Freire, uno de los más importantes teóricos de la pedagogía en América Latina, quien desarrolló una teoría llamada pedagogía de la liberación. Para Freire, la educación contemporánea terminaba reproduciendo ciertos patrones o vicios de la sociedad que terminan por oprimir a las clases bajas. La opresión se manifiesta de diversas maneras, entre las que destaca una creencia de su inferioridad psicológica:

La autodesvalorización es otra característica de los oprimidos. Resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores. De tanto oír de sí mismos que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su incapacidad (Freire 2005: 65).

Por ello, lo que Freire propone es que la pedagogía debe fomentar que tanto oprimidos como opresores cuestionen y desafíen activamente su rol en la sociedad para que obtengan conciencia de su propia agencia y así se liberen y transformen en personas con capacidad de generar cambio positivo en la sociedad. Así, Freire hace una distinción entre pedagogías "humanitaristas" del pasado (que veían al individuo como un medio),

con un nuevo enfoque “humanista”, que busca su bienestar de forma integral (Freire 2015: 54-55).

La CRE es afín a estas ideas. En sus propias palabras:

Se comprende que la Reforma, para ser profundamente humanista, tiene que definirse como un movimiento orientado al desarrollo y al cambio estructural de la sociedad peruana y en consecuencia a la liberación y afirmación de nuestro ser nacional. Solo así puede contribuir a la realización de las grandes mayorías nacionales a superar su marginación y su opresión seculares y a canalizarlas hacia la creación colectiva de una sociedad justa y de plena participación y de cultura original y fecunda, por vez primera auténticamente nacional (Comisión de Reforma Educativa 1972: 4).

De esta concepción humanista parten algunas de sus ideas principales. En primer lugar, que la propuesta educativa debe de alcanzar a todos los ciudadanos del país, sin excepción alguna, y pueda adecuarse a las necesidades especiales que se demanden, actuando con mayor dedicación en zonas empobrecidas del país. Por otro lado, la reforma busca una redefinición de lo que se concibe como trabajo, el mismo que, sobre todo el manual, ha sido menospreciado por una mentalidad aún colonial y aristocratizante como lo señalan (CRE 1972: 3): el trabajo debe de servir entonces como una herramienta para la auto-realización personal ya que así se contribuirá a la transformación estructural del país.

Ahora bien, lo único que no se desprende directamente de esta concepción humanista, pero que es agregado a la ley de todos modos, es lo referido a la perspectiva nacionalista de la educación peruana. Esta ley concibe que la liberación y el desarrollo pleno solo se conseguirán mediante un estrecho vínculo con el desarrollo del propio país, debido a que, por definición, el trabajo se realiza dentro de una comunidad (el país), y es entonces necesario velar por sus intereses y participar activamente de la misma para transformar la sociedad en una esencialmente democrática.

La separación entre el individuo y su medio ambiente social, - fenómeno moderno endémico de la alienación - tendría que dar paso a un auténtico intercambio, en el que individuo y sociedad se estimularían y reforzarían mutuamente. La plenitud e independencia del individuo, la comunidad y las subculturas, formarían parte de un proceso que condujese a la eliminación de la sociedad de la marginalización interna que ha sido durante tanto tiempo la epidemia de Perú (Bizot 1976: 24).

A partir de la noción de desarrollo individual, la comisión reconoce que este trasciende el espacio de la educación tradicional, es decir, la escuela. El desarrollo y la formación personal se da en múltiples instancias de la vida cotidiana, por lo que la comisión llama a tomar conciencia de esta particularidad y busca incorporar a la

comunidad educativa en general en este proceso. Así, la reforma incentiva a que las familias se entrevisten con los maestros y viceversa, de modo que todos estén más al tanto del desempeño del educando y puedan complementar mejor su formación. Además, siguiendo esta línea de pensamiento, se busca encontrar una manera de convalidar la educación extra escolar (sea la educación comunitaria, la autoformación u otras) de modo que sean reconocidas por el Estado (Comisión de Reforma Educativa 1972: 6). Siguiendo esta misma lógica, adoptan el concepto de Educación Permanente, que además de reforzar la idea que el proceso de formación no es solo exclusivo a la escuela, tiene como objetivo el poder educar a personas que han pasado la edad promedio de la escuela.

La CRE se inspira en varias otras medidas utilizadas a lo largo de la historia de la educación en el Perú. En el Libro Azul se rescatan algunos de los conceptos del proyecto educativo indigenista de Luis E. Valcárcel, quien fue ministro de educación durante el gobierno de Bustamante y Rivero, y promovió la creación de núcleos de escuelas rurales que pudieran apoyarse mutuamente a fin de maximizar recursos. La CRE utilizaría esta idea posteriormente, y tomaría otras medidas de carácter indigenista que influyeron en la política cultural del GRFA como el volver el Quechua un idioma oficial del país.

Continuando con su interés de corregir, las críticas que la comisión realiza al status quo previo, la comisión identifica ciertas instituciones ineficientes tanto en su accionar como en su planteamiento, cuestiona la necesidad de su existencia y las remueve. Esta reforma institucional apunta a una descentralización de la burocracia educativa, ya que considera que la dependencia de la capital es, a fin de cuentas, una manera alterna de colonialismo y dependencia con el fin que se puedan incentivar y realizar proyectos o iniciativas surgidas en las provincias con mayor facilidad.

Entonces, los principios que guían la reforma son los siguientes:

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

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

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

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

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

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

La Reforma Educativa plantea varios cambios prácticos con respecto al modelo de educación pasado. En primer lugar, hay una re-estructuración de los niveles de la educación. Hasta el gobierno de Belaúnde, el sistema de educación estaba dividido en cuatro niveles eran pre-escolar, primaria, secundaria y superior, y comprendían un total de 11 años. La Reforma Educativa de Velasco plantea un nuevo sistema compuesto por tres niveles: Inicial, Básico y Superior, que en total cubren 12 años. Esta decisión es motivada por el concebir que la educación no comienza con la escuela sino es un proceso constante y continuo. Del mismo modo, la educación Inicial hace que el Estado se involucre en el cuidado de los niños hasta los seis años, cosa que antes no hacía. Los primeros cuatro se dan en las casas-cuna y los últimos dos en jardines de infancia, haciendo así que el Estado provea y cuide a este sector de la población (Bizot 1976: 26). Barrantes defiende este cambio de la siguiente manera:

No se trata ya de una etapa preparatoria para un régimen escolar, sino de un nivel educativo que tiene sus propios fines. No empieza cuando el niño ha cumplido los tres o cuatro primeros años de su vida sino en el momento en que nace, y aun antes, si se tiene en cuenta la educación

de los padres. No se cumple exclusivamente en una institución creada al efecto, sino, al principio, en el seno del hogar, asistido y orientado por especialistas en educación familiar; y en cunas y nidos, para continuar el proceso en el Jardín de Niños. (Barrantes 1990: 47)

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

Los aspectos educativos de los ciclos I y II de la EBL deberán posibilitar que los participantes superen barreras como el analfabetismo, la conciencia mágica e ingenua, la escasa o nula participación en la comunidad local o nacional, la baja calidad de la mano de obra y la insuficiente formación científico-humanística (Ministerio de la Educación 1970: 101).

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

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

-Se reemplaza la aritmética tradicional con la matemática moderna en todos los programas.

-La línea educativa de lenguaje del primer ciclo de Educación Básica Regular insiste en el uso de las variantes dialectales empleadas por los niños en vez del español académico. Lo anterior se extiende a las escuelas unitarias, alentando al docente a que forme subgrupos de niños bilingües que no pueden hablar bien el español. A estos grupos no se les debe hacer aparecer como inferiores, presentando la debida atención a sus tradiciones culturales.

-La instrucción de ciencias sociales, orientadas a contribuir a la “concientización” que recalca la igualdad racial, de clase y de sexo, además de fomentar el respeto por los fines de la revolución (Churchill 1980: 41).

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

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

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

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

Bizot añade:

La enseñanza ex cátedra ya no es viable; el maestro tiene que descender de la tribuna, trabajar con grupos reducidos – siempre que sea posible –, animar al estudiante a contar sus propias experiencias, iniciar el diálogo y crear una atmósfera de mutua confianza y libre expresión. Las técnicas que utiliza hoy día no son sólo las asociadas tradicionalmente con la escuela; incluyen el enseñar al que aprende a aprender por sí mismo, de manera a (sic) que el maestro se convierta en una especie de catalizador en el proceso de aprendizaje, alimentando constantemente el potencial de desarrollo del alumno, tanto socio-afectivo como intelectual y práctico. (Bizot 1976: 46)

Por lo mismo, se le otorga la potestad de participar directamente en los Núcleos Educativos Comunales, y se insiste en una mayor tecnificación en su formación. Sin embargo, si bien se reconocía la importancia y relevancia del rol del maestro en la formación profesional, se criticaba la formación que habían recibido hasta la fecha.

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

En 1974 visité unas sesiones de reentrenamiento magisterial en Lima y Cuzco. En la ciudad de Sicuani (13 mil habitantes), cerca del Cuzco, encontré a unos 300 maestros concentrados en una sola aula para sufrir seis semanas de conferencias de 3 horas, dictadas por enviados del Ministerio de Educación y otros organismos gubernamentales. Pronto llega a la conclusión de que estas conferencias tienen poco que ver con la reforma educativa y sus nuevos métodos y currículos, y que la propaganda oficial sobre el cuestionamiento, la crítica y la discusión se reduce a la supina repetición de lo que los conferencistas dictan (Gall 1976: 79)

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

Esto lo hicimos por responsabilidad. Claramente no era bien aceptado por las comunidades, cada una de ellas quisiera tener su pedagógico, eso les da estatus y permite que los jóvenes no vayan a otro sitio (el problema es que esto orienta) a muchos jóvenes que no tienen mucha vocación (docente) a tomar la única opción de estudio superior (a su alcance). Eso da lugar a que se pierda lo más importante que es la vocación para el magisterio, porque se entra por necesidad y la situación económica los obliga a ir a esa actividad. Esto amenaza la calidad (Oliart 2011: 49)

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

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

Por último, una de las mayores innovaciones de la Reforma Educativa fueron los Núcleos de Educación Comunal (NEC), continuando lo impulsado por Valcarcel años atrás. Su objetivo era poder articular e integrar la comunidad campesina rural junto con las escuelas de forma que ambas se retroalimenten y permita la extensión de los servicios

hacia la totalidad de la población. De esta manera, también se realizaría el objetivo fundamental de la reforma que era incluir a toda la población en el proceso educativo:

Este sistema funciona a base de la integración de centros o unidades en redes nuclearizadas de permanente interrelación. Se trata, en síntesis, de superar el actual modelo de escuelas dispersas y aisladas como “enclaves” mediante su interconexión, para crear una red de servicios en la que los diversos centros educativos que la integran cumplan funciones y responsabilidades diferentes, según su posición en la red o estructura y según sus relaciones con los demás elementos de ella. En este proceso de integración y diferenciación las escuelas tradicionales perderán su individualidad institucional y sus recursos pasarán a integrar las nuevas estructuras (CRE 1970: 1970)

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

Este subcapítulo estará compuesto por un estudio sobre la recepción de la reforma, a nivel teórico, y un balance de la puesta en práctica de reforma, añadiendo también cómo fue el proceso de desmantelamiento de la reforma.

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

La Ley General de Educación de 1972 marca un enorme avance sobre los diseños legislativos y administrativos de anteriores esfuerzos de reforma educativa. La nueva ley no sólo ataca directamente los problemas del desperdicio y la productividad en un sistema escolar estatal en rápida expansión, sino que también ha proporcionado una necesarísima descentralización administrativa que ha conferido autoridad adicional a las oficinas regionales y zonales de provincias (Gall 1976: 78).

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

Del mismo modo, publicaciones locales manifestaron su aprobación. Caretas, por ejemplo, comenta que “Se ha propuesto sin duda alguna la Reforma de la Educación más radical, completa y coherente de nuestra historia republicana. Es, en más de un campo, positiva y audaz(...)”, y observa la necesidad de una fuerte inversión económica para lograr sus objetivos. (Caretas, 14 de Enero citado en Pease: 366). Del mismo modo:

El semanario “Oiga” apoya la Reforma de la Educación. La considera como un medio para lograr la transformación del hombre peruano haciéndolo apto para vivir y desarrollarse en la sociedad humanista, solidaria y libertaria.

Los diarios “Expreso” y “La Nueva Crónica” apoyan la dación de una nueva Ley. El diario “La Prensa”, en un editorial, enaltece la nueva Ley pero señala algunas críticas como la separación entre educación particular y estatal, sobre la comunal y cooperativa. El diario “Correo” comenta positivamente la Ley, señalando su originalidad y coherencia. (Pease: 381-382)

Algunos personajes de la derecha peruana esbozaron críticas a la reforma. Destacan, además de los sectores asociados con el clero y las iglesias evangélicas, las críticas del historiador Juan José Vega (Tovar 1985: 63), militante de Acción Popular que posteriormente pasaría a dirigir algunos medios de comunicación que habían sido confiscados por el gobierno luego de 1974. Dentro de los argumentos esbozados por la derecha se encuentran la crítica a lo que se consideraba como un “intervencionismo” de parte del estado (algunas escuelas protestaron por la aplicación del uniforme único), la posibilidad de la politización del magisterio, y presentaban continuas denuncias a lo que sospechaban era una infiltración del comunismo en la educación. Posteriormente, estos grupos ejercieron presión para la modificación de lo que ya se había realizado, al tiempo que alababan todo el retroceso que el gobierno de Morales Bermúdez daba en el proyecto de reforma (Tovar 1985: 63-64).

Los partidos de izquierda y los sindicatos sobre los que manejaban influencia, si bien criticaron y se opusieron abiertamente a la reforma, no lograron generar una propuesta alternativa al proyecto de Reforma Educativa, y su crítica quedó a un nivel panfletario, elevando reivindicaciones por beneficios inmediatos (aumentos y/o reconocimiento legal), dejando de lado la discusión sobre la transformación/modificación del enfoque pedagógico (ibid 1985: 87-88). Sobre la oposición de la izquierda, Tovar comenta:

La crítica de la oposición radical se limitó a la descalificación global de las intenciones y marco conceptual del proyecto, y a poner de relieve sus limitaciones estructurales de clase, dándose un desfase entre esta crítica y la acción concreta en el plano educacional, donde no existían puntos de vista sobre los cuales orientar la acción, ni objetivos a lograr, ni criterios para actuar de una u otra manera, tanto dentro como fuera de los programas escolarizados (Tovar 1985: 89)

El balance de la reforma es bastante complejo, y para evaluarla es necesario contrastar sus logros con las deficiencias. Para motivos de este subcapítulo, dividiré el balance en dos partes vinculadas al aspecto ideológico y al práctico.

En cuanto al nivel práctico, se tiene que la mayoría de cambios institucionales y formales de la reforma educativa se dieron pronto, o con demoras breves, dentro de un margen aceptable en relación a la periodificación de los objetivos, aunque las metas importantes no llegaron a cumplirse. Tovar señala que para 1972, solo 4.5% del total de alumnos matriculados estaba dentro del sistema de la reforma educativa. Si bien este porcentaje aumentó hasta 78.1% en 1978, no llegó a incluir por completo al total de la población ya en una época donde se estaba removiendo el apoyo al proyecto (Tovar 1985: 49).

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

Sin embargo, además de lo ya mencionado, existieron también una suma de complicaciones, que terminaron arrastrando la reforma hacia abajo. En primer lugar, con toda su ambición, el proyecto de reforma fue incapaz de conseguir un financiamiento adecuado para llevar a cabo todos los cambios, incluyendo los de infraestructura, requeridos para que esta tenga éxito, y esto terminó restringiendo la velocidad con la que la reforma fue ejecutada. Además, en la mayoría de los aspectos en los que la reforma intentó mejorar la situación de la educación, en realidad no hubo un incremento significativo en relación a 1968, e incluso algunos rubros empeoraron debido a la difícil situación económica por la que atravesó el país durante el gobierno militar, y que forzó que, para 1981, el presupuesto de educación termine siendo casi un tercio del que se tenía en 1972. (Tovar 1985: 47), lo cual tuvo repercusiones sumamente negativas. Por ejemplo, en el caso de las ESEP, para 1976 solo existían 13 ESEP para casi nueve mil alumnos, y en 1980, 54 de estas instituciones debían de satisfacer la demanda de 30331 estudiantes, muchos de ellos que tenían que atrasarse un año para poder estudiar debido a la ausencia de vacantes (Tovar 1985: 53). Esta reducción en velocidad interfiere con toda la planificación estratégica e hizo que el Estado tuviese que escoger prioridades. En este caso, se optó por priorizar la reforma de la educación básica por encima de la inicial y la

superior, y esto se mantuvo incluso hasta fines de la década (Churchill 1980), generando una disparidad y haciendo que, en la práctica, la reforma sea solo a medias. Esto se refuerza, además, con el hecho que la Educación Básica Laboral no llegó a despegar realmente, y se limitó a ofrecer cursos nocturnos en locales escolares (en vez de volverse un sistema educativo alterno), y su calidad fue sumamente baja debido al escaso entrenamiento del magisterio para su público objetivo (Tovar 1985: 51-52). Así, la crítica de la ineficiencia del estado (que provenía a veces incluso de la derecha), era válida.

El que la reforma se haya planteado objetivos a largo plazo terminó jugando en contra, debido a que los gobiernos siguientes no tuvieron intención verdadera en continuar con el proyecto. Según Patricia Oliart (2013), varios especialistas concuerdan en que la reforma fue “saboteada” desde 1975, por más que el plan Túpac Amaru publicado en 1977 señale que intenta reforzar la reforma educativa. Sin embargo, tras el golpe de Morales Bermúdez, se desatienden aspectos clave de la Ley, dejando de lado, por ejemplo, lo relativo al fortalecimiento de la nuclearización de la educación. Tovar comenta:

En un segundo momento (1974-1976), conforme avanza el proceso político y los protagonistas de la escena oficial antes hegemónicos son desplazados, la Reforma Educativa sufre traspies, los ataques de la derecha encuentran mayor espacio de actuación, hay censuras parciales, desconcierto general en el desarrollo e instrumentación de la medida y movilización de sectores populares que, incluso al margen de las dirigencias de izquierda, empezaban a tener injerencia e interés en el fenómeno educativo... Este es el momento más contradictorio del proceso de la Reforma Educativa donde a la vez que algunos avances son cancelados, otros logran impulso y acción a partir de la gestión de determinados sectores o de iniciativas locales, en medio de una crisis política de hegemonía que aún no se configura en viraje total (Tovar 1985: 37).

A nivel ideológico, la reforma supuso una innovación significativa al criticar y cambiar viejos paradigmas educativos, incorporando novedades académicas como el enfoque de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, aunque, como ya se mencionó anteriormente, estos no fueron materia de discusión en la opinión pública, que esbozaban una crítica al gobierno y su accionar mas no a la política en si misma.

Además de las deficiencias logísticas, hubo un mal enfoque en lo que refiere a capacitación de los maestros. Judith Bizot señala:

Algunos maestros encuentran difícil el renunciar al sistema antiguo, renunciar a los libros de texto, reemplazándolos por la discusión, indicar al estudiante donde puede encontrar la información que necesita en lugar de suministrarle una serie de datos abstractos, el unirse al

estudiante para encontrar soluciones de problemas, sin limitarse únicamente a dictar normas (Bizot 1976: 46).

Estos entrenamientos fueron un punto de choque entre el gobierno y los maestros. En *Maestra Vida*, una novela escrita a encargo que recopila una buena cantidad de información histórica sobre la creación del SUTEP, el periodista Guillermo Thorndike realiza una parodia de una de estas sesiones. El autor entrevistó a varios personajes involucrados en todo el proceso de reforma educativa y si bien lo que narra no es empírico, ofrece información desde una perspectiva diferente:

Siete grandes expertos habían tenido que explicar la reforma a mil quinientos maestros de primaria reunidos en Puno. Cada uno de los sabios explicaba una parte de la nueva educación. Todos eran varones. Concluidas las siete exposiciones, el jefe de los sabios había pedido que les hicieran preguntas. Una maestra puneña quiso saber si alguno de los sabios enseñaba primaria. No, ninguno. Eran educadores, sociólogos, doctores, todos. La mujer insistió. ¿No tendría el gobierno un maestro de primaria que pudiese explicar la reforma en términos adecuados a otros maestros de primaria? Los sabios cambiaron miradas de confusión. Y además... ¿por qué no había una mujer entre los siete expositores? No tenían respuesta los pobres sabios. La reunión acabó con silbatinas, no con aplausos (Thorndike 1997: 98)

Gall añade:

El tipo de problemas que parecen aguardar en el futuro se vuelve un ejemplo dramático en los programas de reentrenamiento magisterial, que han sido un esfuerzo central de reforma durante los últimos tres años... Es imposible llegar a percibir la dinámica de la reforma educativa peruana sin comparar esta retórica con los dantescos procedimientos de adoctrinación que el régimen militar trata de remodelar el pensamiento de una amarga y recalcitrante masa de maestros (Gall 1976: 78).

Como comenta Stacy Churchill, los entrenadores eran personas que compartían y defendían a capa y espada los valores y objetivos de la revolución, y su trabajo buscaba, directa o indirectamente, que las personas con quienes se contactaban compartan también este mensaje. Sin embargo, el grueso de los maestros poseían una lectura de la realidad y del régimen velasquista influenciada por los manuales de marxismo, por lo que resultaba imposible que ellos compartieran este cambio de mentalidad. En el estatuto del SUTEP se menciona:

Nuestro trabajo obligado por el Estado es principalmente el de retransmitir los patrones ideológicos y políticos de las clases en el Poder. Sin embargo, cada vez más amplios contingentes de maestros se niegan a una transmisión ciega o sumisa y procuran desarrollar alternativas ideológicas, políticas, pedagógicas y culturales acordes con la realidad social de nuestra patria y los intereses del pueblo. (Estatuto del SUTEP 2012: 01)

Esto se desarrollará a profundidad en el siguiente subcapítulo.

Es importante recalcar que uno de los factores que contribuyó a este problema fue el hecho que el golpe de Velasco haya sido una “revolución desde arriba”. Si contrastamos el proceso de toma de poder del GRFA con otros ejemplos de revoluciones como la Mexicana, la Soviética o la Cubana, se tiene que vino acompañada de cambios en la mentalidad, estereotipos y paradigmas sociales y se dio mediante un proceso extenso con la participación activa de varios sectores de la población que se vieron en vueltos en una serie de eventos que alteraron toda la sociedad. Este no es el caso de Velasco, quien de un día a otro llegó al poder. En ese sentido, si bien la revolución del GRFA tenía el poder para cambiar ciertos aspectos de la sociedad a la fuerza, como el manejo económico y la participación política, no podía transformar violetamente la mentalidad de la sociedad y, lamentablemente, la reforma educativa esperaba y obligaba a que ese cambio suceda. En ese sentido, algunas dificultades que Stacy Churchill nota para el avance de la reforma ya a fines de la década de 1980, son en realidad los problemas de la sociedad peruana en su generalidad: ausencia de tradición descentralista y de participación en cooperación con el Estado, lo que en conjunto termina debilitando el funcionamiento a nivel general de los NECs (Churchill 1980: 68).

Luego que Morales Bermúdez tomase el poder, se removieron, además, todo tipo de páginas y mensajes que pudieran ser interpretados como cargados de resentimiento social o que alentaban al enfrentamiento entre clases bajas y altas. Por otro lado, el Segundo Gobierno de Fernando Belaúnde Terry terminó de rematar los rezagos de la reforma velasquista al buscar eliminar expresamente todo resto ideológico en el currículo, por lo que se removió de circulación todos los textos producidos durante el proceso de reforma. Además, Belaúnde ordenó en 1980 la reapertura de todas las escuelas normales que Velasco había cerrado (Oliart 2013: 44-45) y, tras la desarticulación de los niveles de enseñanza de Gobierno, se puede concluir que, a grandes rasgos, salvo con modificaciones a nivel institucional, se había retornado al sistema previo a 1968. Emilio Barrantes, en un momento posterior a la reforma, señala:

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

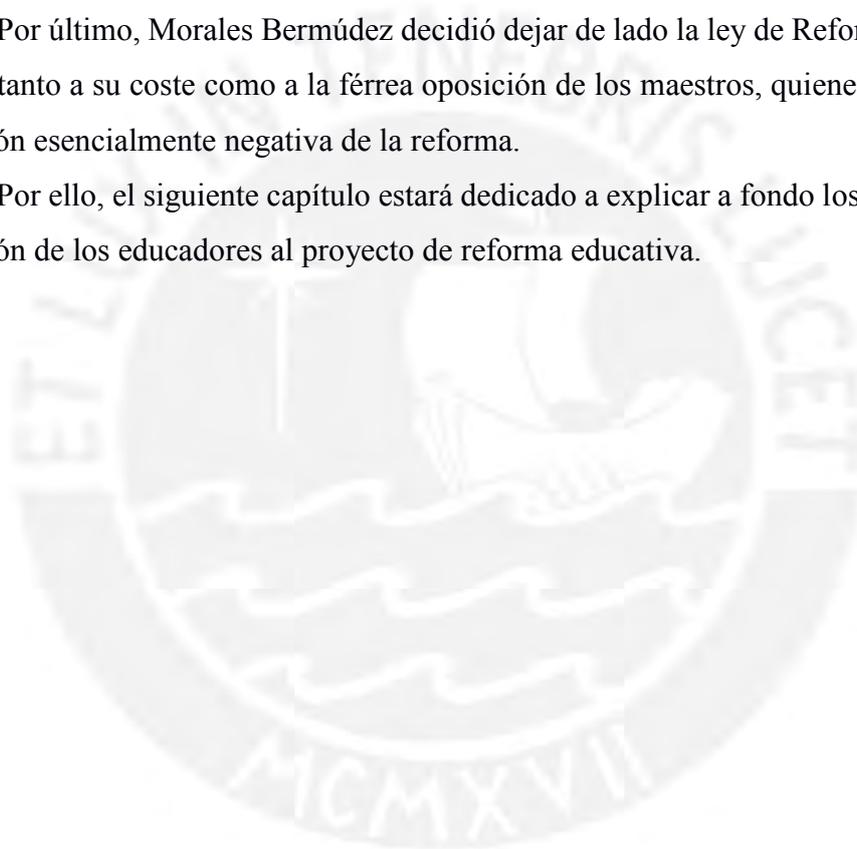
Sin embargo, desde una postura más crítica, Teresa Tovar sentencia:

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

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

Por último, Morales Bermúdez decidió dejar de lado la ley de Reforma Educativa debido tanto a su coste como a la férrea oposición de los maestros, quienes tuvieron una recepción esencialmente negativa de la reforma.

Por ello, el siguiente capítulo estará dedicado a explicar a fondo los motivos de la oposición de los educadores al proyecto de reforma educativa.



## Capítulo 3

### El magisterio contra la Revolución Velasquista

A pesar de las virtudes del proyecto de Reforma Educativa presentado por Velasco, los maestros, agrupados en el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú se opusieron activamente a la reforma y buscaron impedir su aplicación inmediata. Su oposición sumó a los problemas mencionados en el capítulo anterior, y sin duda contribuyó a la decisión de Morales Bermúdez de no continuar con su aplicación.

El presente capítulo se dedicará a estudiar la oposición de los maestros, buscando encontrar las razones motivaron dicha oposición y cómo esta fue enfrentada por el GRFA. Para ello, este subcapítulo está dividido en tres partes. Primero, se desarrollará la evolución histórica de la carrera magisterial durante el siglo, de modo que se pueda determinar ciertos datos clave como la composición social del magisterio y cómo estos eran percibidos por la sociedad. Posteriormente, se desarrollará la influencia del maoísmo y partidos afines a dicha ideología dentro de los sindicatos. Por último, se analizarán las acciones que tomaron los sindicatos y cuáles eran sus objetivos para determinar en qué medida estos entraban en conflicto con los intereses de la propia reforma educativa.

#### 3.1. La evolución de la carrera magisterial durante el siglo XX.

El siglo veinte ha sido el siglo de la educación en el Perú. Nunca antes se puso un empeño tan vasto en abrir escuelas, colegios y universidades en las diversas regiones del territorio nacional. Iniciativa que corrió más del lado del Estado, que de los sectores privados o la “sociedad civil”. Hasta 1970, aproximadamente, la educación fue pensada desde el Estado, como la estrategia más eficaz para lograr la irresuelta tarea de *integración* nacional de la población y abrir el camino a la prosperidad con justicia. (Contreras 1996: 5)

La carrera docente sufrió cambios drásticos a lo largo del siglo XX. Parte de estos cambios responden a concepciones en torno a cómo se debía manejar la llamada “integración” del país, la misma que fue una preocupación constante para la clase política peruana.

Enfrentados a una situación de retraso y pobreza, los gobiernos de inicios del siglo apuntaron a modernizar el Perú. Se consideró que el amplio número de indígenas era una de las principales causas del atraso del país, por lo que se discutieron medidas para reducir

paulatinamente esta proporción. Por ello, en un primer momento se buscó atraer extranjeros europeos que supieran leer y escribir y estuvieran más vinculados al mundo de las letras, en oposición a indígenas acostumbrados al campo y a trabajo que demandara esfuerzo físico. Sin embargo, Perú solo pudo “importar” un número bajo de europeos por una serie de deficiencias y dificultades geográficas que volvían a otros países más atractivos en comparación. Entonces se pasó a una segunda teoría: buscar educar a la población indígena para que esta se vuelva mucho más acorde a lo que los gobiernos civilistas esperaban de un “ciudadano”. Este proyecto involucró un incremento significativo del presupuesto para el sector educación y demandó una mayor participación por parte del Estado para poder llegar a lugares remotos y lejanos dentro del territorio nacional. (Contreras 1996: 6-8).

Las ideas y concepciones sobre la educación durante este período estuvieron fuertemente impulsadas por el pensamiento positivista, que buscaba un desarrollo a partir de la ciencia y datos empíricos. La Universidad San Marcos, un importante foco para la clase intelectual y política de la época, comenzó a brindar cursos donde se adoptaba este nuevo enfoque. Como explica Marcone, el positivismo permitía una nueva visión de la sociedad:

En contraposición (al fracaso en la historia reciente peruana), la consolidación del modelo exportador, el liberalismo económico y el régimen civilista constituían el camino correcto para alcanzar el *progreso*, o en otras palabras, la realización del orden político y la comodidad material. (...) En esta visión, la cultura local y la tradición indígena tenían poco espacio y antes que una integración se buscaba la transformación de los pobladores de acuerdo a patrones y modelos europeos (Marcone 1995: 75-76)

Por otro lado, una corriente de pensamiento opuesta al positivismo fue el espiritualismo, que apelaba a las “esencias” e ideas (Castro 2013: 4) desde una perspectiva filosófica-platónica; aunque esta minoritaria.

La expansión de la educación fue producto de un fuerte debate dentro del propio Partido Civil, que enfrentó a estas corrientes y que también representa el eco de una transición de grupos de poder dentro del mismo. Lo que motivó el debate fue el fallecimiento del Presidente Manuel Candamo en mayo de 1904. Su sucesor (el entonces Segundo Vicepresidente, Serapio Calderón) asumió el cargo en abril del mismo año, por espacio de cinco meses, y convocó a elecciones. La necesidad de seleccionar a un candidato para la presidencia hizo que en 1905 se enfrentaran por el control del partido dos generaciones, las cuales poseían puntos de vista opuestos acerca de cómo llevar a cabo el gobierno del país. En este contexto, el tema de la educación jugaba un rol esencial

dentro del debate. Por un lado, la generación joven, dirigida por José Pardo, incorporaba a pensadores como Javier Prado y Antonio Miró Quesada (Basadre 2005: 37-38) apostaba por una mayor apertura y democratización del país, mientras que la denominada “vieja guardia” civilista, conformada por aquellos que habían sobrevivido a la guerra y eran más reticentes a otorgar beneficios a las clases bajas y a los indígenas, estaba a favor una educación orientada fundamentalmente hacia las clases altas. Esta corriente de opinión se encontraba encabezada por Alejandro Deustua, quien argumentaba que no se podía forjar una nación en base a indios, ya que esto constituía un desperdicio de ingresos fiscales. De esta manera, siguiendo una lógica de costo – beneficio, consideraba que el país era demasiado pobre para emprender un ambicioso programa educativo.

“Una de las preguntas obvias que Deustua formula es ¿con quiénes vamos a fundar la nación? Dirá Deustua: ¿Será, quizás, con los indios? (...) ¿Se puede acaso construir nación con hombres que no han llegado a la edad de la razón? ¿Qué es el indio? Deustua se responde que es una máquina. No es otra cosa – según él – que un instrumento en las manos de su amo (...) no tiene el menor sentido construir una nación sobre ellos.” (Castro 1996: 38-39)

Sin embargo, si los indios estaban descalificados por incapacidad biológica, Deustua señalaría también que los criollos estaban descalificados por una incapacidad moral, debido a que eran fundamentalmente codiciosos y egoístas. Por eso concluye que se debe de forjar una nueva generación, y concentrar el presupuesto estatal en mejorar la educación para los privilegiados, pero no apoyar la masificación de la misma. Por ello, en la mayoría de las intervenciones otros jóvenes civilistas le recriminan el tomar en cuenta solo la realidad de Lima y del Callao, debido a que él prefería que la educación se perfeccionara para la élite capitalina. Además, la educación propuesta por Deustua era una formación basada en filosofía y marcada por nociones de sensibilidad estética, arte y belleza (Castro 2013: 23), que difícilmente podrían ser aplicadas fuera de la crema y nata de la sociedad peruana de inicios del siglo XX.

En contraste, el pensamiento de Pardo, cuya campaña empleó como lema la frase “Escuelas y Caminos” puede resumirse en la siguiente cita:

El Partido Civil aleja de su gestión política las disensiones doctrinales que separan a los hombres y acomete reformas del progreso material y de la cultura del país que unen a esos hombres; y abraza esta convicción profunda: que harán la grandeza del Perú los políticos trabajadores y no los políticos doctrinarios (Basadre 2005: 38)

Un punto central de la discusión entre ambas tendencias fue sobre la reestructuración de los niveles de la educación ofrecida por el Estado, y los contenidos de la misma. Si se buscaba expandir la educación hacia las clases bajas, había necesidad de

aligerar todo el plan de estudios, aunque esto podría perjudicar a quienes perseguían una educación secundaria y una superior. Se terminó optando por una educación diferenciada para indios, donde se removían asignaturas como Historia, Geometría o Física, y versiones más ligeras de otros cursos. En síntesis, se aprobó un plan para las escuelas comunes de tres años, y se creó un plan alternativo para indígenas de dos años, mucho más limitado (Cchuana 2014: 100-101).

Este debate concluyó con la elección de José Pardo, quien una vez en el gobierno puso en práctica un plan diseñado por su vicepresidente José Salvador Cavero Ovalle, un destacado jurista ayacuchano, que implementó medidas que apuntaban a la democratización del acceso a la educación.

Las nuevas generaciones del civilismo apostaban por un proyecto de modernización social amplio, que tenía como otra de sus principales aristas a la educación básica, como medio para el desarrollo laboral de los distintos grupos sociales. Para el civilismo, el indígena sería redimido solo bajo el efecto de la educación y el trabajo; ya fuera en la industria o en el campo tecnificado. (Ccahuana 2014: 113)

Este enfoque involucraba una serie de medidas importantes. En primer lugar, no solo retirar el cobro por matrículas u otros gastos en educación, sino invertir en la creación de materiales para la enseñanza e indumentaria para las escuelas. Algunos colegios incluso incluyeron servicio de comedor, con el fin de evitar enfermedades infantiles y mejorar “la raza” mediante la nutrición (Contreras 1996: 13). Pero, sin duda, lo más importante venía de la mano de la enorme tarea que significaba centralizar la educación debido a la poca presencia que tenía el estado y sus instituciones en las áreas rurales. La intromisión de la educación estatal era percibida también como un recorte dentro del poder que ostentaban los terratenientes y autoridades locales en provincia, quienes se oponían firmemente a los intentos de regulación por autoridades estatales.

El provincialismo excesivo corroía a los planteles existentes. Los municipios, bajo cuya jurisdicción funcionaba la instrucción primaria, dedicábase a otras atenciones y no contaban con personal preparado en el campo pedagógico. La ley de 1901 pretendió iniciar una reacción contra ese estado de cosas. Procuró echar las bases para la unidad del sistema con una oficina central para cautelar la marcha de todas las escuelas, o sea la Dirección de Primera Enseñanza. Correspondió a esta entidad vigilar el cumplimiento de las leyes y resoluciones concernientes a ese nivel (...) De hecho, sin embargo, la enseñanza primaria continuó bajo la dependencia de los recursos municipales (Basadre 2005: 82)

Desde 1901, los civilistas, por medio de la Ley Orgánica de Instrucción, intentaron tomar un mayor control de la educación a nivel nacional, aún sin entrar en un conflicto abierto con la élite terrateniente en las provincias. Así, la ley mantenía un rol

preponderante por parte de las municipalidades (bajo control e influencia de los gamonales), pero otorgaba control al Estado por medio tanto de los consejos escolares y la Dirección de Primera Enseñanza. Estas dos iniciativas fracasaron rotundamente. En su memoria de gobierno, el ministro de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia criticó abiertamente a las municipalidades por su deficiente rol en las escuelas (Cchuana 2014: 117). Por ello, el nuevo gobierno de Pardo introdujo la Ley de Reforma de Instrucción, la cual removía a las municipalidades la administración del tributo, con el fin de que este fuera directamente al gobierno central para su manejo y distribución por todo el país. Los civilistas comprendieron que no solo la labor educativa, sino cualquier proyecto de gran envergadura, no podría darse si no se retomaba un fuerte control de los recursos y se lograban cumplir las directivas en todas partes del país. Así, esta ley “centralizadora” fue aprobada en 1905, lo que confirmó su apuesta por popularizar la educación desde un férreo control por parte de Lima. Con esta ley (N. 162) se asumió la dirección de las escuelas y se controlaron los impuestos destinados a financiarlas (Ccahuana 2014: 119-123). Sin lugar a dudas, se cumplió con expandir la cobertura del sistema educativo. Solo entre 1907 y 1908 se elevó el número de alumnos matriculados en las escuelas de 97828 a 193099, y esto llevó a un 70% de aumento en la escolaridad infantil. (McEvoy 1997: 397)

Una de las medidas más importantes de esta reforma fue la creación de la Escuela Normal de Varones el 14 de Mayo de 1905, cuya función era formar a los futuros profesores del país. Por ello, se exigió que todos los postulantes hubieran recibido educación secundaria completa y que tuvieran buen rendimiento académico. Debido a que en dicha época la secundaria no era gratuita, aquellos que conseguían entrar y graduarse de dichas escuelas tendían a formar parte de una clase media urbana y, además, poseían una buena remuneración. De una de las primeras promociones de una escuela normal egresa el destacado maestro José Antonio Encinas (Barrantes 1989: 80). Como señala Barrantes:

En cada una de las escuelas donde les tocó actuar (a los normalistas) llevaron a cabo una verdadera reforma educativa. Eran poseedores de una nueva técnica y un nuevo espíritu. Quienes tuvieron la fortuna de ser sus alumnos conservaron un recuerdo gratísimo de su vida escolar”. Es preciso decir también que la labor de los normalistas encontró el mayor apoyo concedido hasta entonces a la educación primaria por el Estado. Las escuelas recibieron gratuitamente material de enseñanza variado, abundante y de apreciable calidad. (Barrantes 1989: 81)

Además, el profesionalismo de los normalistas les proporcionaba una posición de prestigio social, lo cual permitía que, al llegar a poblaciones rurales, al ser de los pocos alfabetos, fueran invitados a realizar acciones y ocupar cargos administrativos u otro tipo de oficios modernos más allá del solo hecho de educar. Contreras ejemplifica este hecho mediante el caso de Pedro de Verón Marquina, quien ya en décadas posteriores, además de poseer un huerto en el patio del colegio, difundió la ideología aprista entre los alumnos, despertando una conciencia política entre ellos y volviéndose parte del estereotipo de “maestro promotor del cambio social”. Sin embargo, contrasta este estereotipo con otro tipo de casos donde se denuncia en los maestros actitudes irresponsables tales como alcoholismo o el aprovechamiento de la posición para cometer algunos abusos (empleo de alumnos en negocios privados), por los cuales además descuidaban sus labores docentes (Contreras 1996: 16).

Por otro lado, cabe mencionar que la presencia de los maestros generaba tanto aceptación como rechazo, situación que variaba de acuerdo a las características propias de las regiones. Las comunidades indígenas tendían a aceptar e incentivar a los maestros, mientras que los gamonales eran adversos porque consideraban innecesaria la educación de los indios bajo su cargo. Así, novelas de corte indigenista como *Todas las Sangres* de José María Arguedas y *El mundo es ancho y ajeno* describen las reacciones y oposición de los terratenientes ante la educación (incluso en tiempos posteriores), y cómo esta visión era incluso compartida por algunos indios. Con relación al tema, Howard Handelman señala que una de las más importantes ventajas que gozaban los comuneros frente a los colonos de hacienda era la posibilidad de educar a sus hijos (1990: 161).

Una vez iniciada la reforma, el censo de 1920 muestran cómo, si bien se habían conseguido algunos avances, estos eran lentos en comparación de las expectativas iniciales y que, aunque en un primer momento mostraban un mayor crecimiento en la sierra, para la década de 1930 se evidenciaba una clara ventaja en la costa, producto de la inversión privada en la educación que favorecía la región.<sup>3</sup> Contreras concluye:

De cualquier modo, al final del predominio civilista la presencia de la escuela era todavía débil en la sociedad rural peruana. En 1920 en todo el departamento de Ayacucho funcionaban sólo 137 escuelas, con 148 maestros. Éstos debían atender una población total de 300 mil habitantes. En el más vasto y poblado, de Puno, la realidad era más o me nos la misma: 143

<sup>3</sup> Véase los detalles estadísticos del censo en Contreras: 1996.

escuelas, con 165 maestros; no variaba mucho, aunque mejoraba un tanto, en Junín, con 248 escuelas y 341 maestros, o Cajamarca, con 225 y 294 respectivamente, pero que a su vez contenían una población mayor (ver cuadro 6). El fenómeno característico era, pues, la escuela “unidocente”, en la que un sólo preceptor debía atender a un medio centenar de alumnos que cursaban dos o tres grados diferentes. Muchos de ellos debían caminar varias horas al día para asistir a la escuela, por lo que su continuidad en ella era más una cuestión de resistencia física que de aprovechamiento intelectual. El maestro, en un panorama que se iría modificando en la segunda mitad del siglo, era un personaje solitario. (Contreras 1996: 19)

Una segunda etapa dentro de la historia de la educación se perfila entre 1945 y la década de 1960. El Estado adoptó una postura indigenista y contó con intelectuales influenciados por esta corriente, los cuales ocuparon cargos en el ministerio de educación. Liderados por los planteamientos de Luis E. Valcarcel, hicieron un especial énfasis en la alfabetización en lenguaje indígena (Quechua), sentando las bases para lo que posteriormente sería la educación intercultural. De este modo, el fin seguía siendo el mismo: integrar la nación peruana, pero esta vez ya no se trataba de una imposición de un modelo de peruanidad inspirado en lo foráneo sino de su “conquista” por el propio indio (Contreras 1996: 22).

El deseo de los comuneros de educar a sus hijos era uno de los factores más significativos para migrar a la costa. Sin embargo, en los años 50 el gobierno comenzó a expandir las oportunidades educacionales en el campo. Y hacia 1961, un estudio de 700 comunidades indígenas legalmente reconocidas indicó que en la mayoría de ellas o en alguna comunidad cercana había escuelas primarias. (Handelman 1990: 161)

Además de la alfabetización en idioma indígena, se propuso aumentar la remuneración de los maestros y ampliar la cobertura de la educación, al tiempo que se daba un fuerte impulso a la gratuidad de la educación. Así, esta segunda ofensiva logró aumentar exponencialmente las estadísticas respecto a la educación y volvió obligatoria a la secundaria, lo que significó un importante logro y permitió igualar a la población en términos culturales.

Si bien el crecimiento iba parejo entre sierra y costa, esta última terminó despuntando, en parte debido a una mayor demanda producto de la migración hacia ciudades costeras.

Un hecho que significó un fuerte obstáculo para progresar la estadística nacional fue el desinterés, tanto por parte de la sociedad campesina como del Estado, frente a la educación de la mujer. Dentro de la mentalidad campesina, donde la separación de roles de género estaba bastante enraizada, se consideraba que la educación de la mujer ocupaba un lugar secundario. Existía, asimismo, la creencia de que las mujeres debían permanecer

en el hogar, comportarse de forma pudorosa y mantenerse alejadas de las miradas de otros hombres. A modo de ejemplo, existió una clara preferencia por parte de los padres ante las escuelas de sexos separados. Si bien el Estado había creado escuelas femeninas, eran menor en número a las masculinas y empleaban a profesores y profesoras de inferior categoría. (Contreras 1996: 26-27).

Por otra parte, aumentó también, de forma paralela, la presión y demanda masiva de la población por educación, que iba a la par del proceso de urbanización que terminaría emergiendo en la década de 1970. Esta demanda generó también un “espejismo” que atribuyó un gran poder de cambio y transformación a la educación (Gall 1974: 09), la cual era considerada como un vehículo hacia el progreso. Dentro del llamado “Mito de la Escuela”:

El "desarrollo" supone la industrialización que exige una formación técnica y corresponde al sistema escolar la tarea de ofrecer esta formación. El progreso como objetivo del cambio puede ser así alcanzado, supuestamente, a través de la escuela. Ir a la escuela, al colegio o a la universidad, es la ruta propuesta por todos porque una tasa enorme de analfabetismo es considerada como uno de los signos del estado "atrasado" de un país. La performance individual es considerada como la llave de la realización social, del éxito social [...] En esta lógica la posibilidad de poner en cuestionamiento la estructura no tiene lugar porque la sociedad "libre", "democrática" [...] "da" aparentemente los medios a todos los que quieren progresar (Montoya 1980: 310-311)

No obstante, el papel de la escuela como encargada de erradicar la ignorancia y de hacer partícipes del progreso a los ciudadanos constituye una espada de doble filo, en tanto solo suelen tomarse en cuenta los aspectos positivos del mito y no los negativos. Tal como menciona el antropólogo Rodrigo Montoya (1980: 310-314), se asocia a la ausencia de escuela y al analfabetismo con la noche, mientras que la educación y el progreso pasan a aparecer como sinónimos de día, luz, claridad. Aquellos que no forman parte de la modernidad, de lo occidental, son excluidos, marginados e invisibilizados.

Al margen de las críticas y los logros que consigue el indigenismo, lo que resulta importante es el cambio dentro de la política del magisterio: para poder conseguir la educación intercultural que se deseaba, era necesario el poder contar con maestros indígenas que conozcan el lenguaje de primera mano. Así, si los antiguos profesores eran parte de la élite socioeconómica los nuevos maestros y comenzaron a tener un perfil similar al de sus propios alumnos. Por otro lado, el aumento en la demanda de educadores debido a la multiplicación de los centros educativos, llevó a que haya una menor

fiscalización en la formación de los maestros, lo que a su vez produjo un descenso significativo en su calidad en comparación a la impartida en la primera Escuela Normal.

Por último, como explica Gall, hubo también una reducción considerable en el salario promedio percibido por los maestros, y esto terminó chocando y afectando las aspiraciones de ascenso socioeconómico de varias personas que habían considerado la carrera magisterial la forma de salir de la pobreza:

Por diversas razones esa cultura tornose reivindicativa. Sus condiciones de vida y de trabajo eran asaz precarias. Vivían en chozas improvisadas junto a la escuela, o en modestos cuartitos que las comunidades les cedían. El mobiliario escolar y los equipos didácticos eran pobrísimo, harto distantes de los utensilios de lujo que medio siglo atrás llegaron de París. Ladrillos de adobe hacían las veces de bancos y carpetas y la compra de lápices y cuadernos representaba para los padres de familia un desembolso significativo. La veloz expansión de la educación implicó nuevamente el recurso a maestros sin la preparación necesaria. (Contreras 1996: 29)

De esta manera, hacia la década de 1960 se presenció la entrada en la escena política de una nueva generación de maestros provincianos y en una situación no tan privilegiada en comparación con los maestros de inicios del Siglo XX.

Esto coincidió además con un importante aumento en el gasto público en educación que, como se mencionó anteriormente, no se tradujo en mejores resultados.

A la par del aumento de presupuesto, la década de 1960 registró una importante expansión de la oferta educativa, que tenía como objetivo aumentar las oportunidades para las nuevas generaciones, aumentar el empleo formal, y satisfacer también las demandas de los profesores, que se comenzaban a conformar como un importante segmento de la población, con capacidad de proponer demandas efectivas al gobierno (Hunt 1969: 25 y 61). Así, las Universidades en el Perú crecieron de 7 a 33, y los estudiantes de carreras magisteriales aumentaron de 6,381 a 31,953, lo cual fue relativamente paralelo al incremento de la matrícula en las escuelas normales, que aumentó de 1017 en 1956 a 17590 en 1967. El número de escuelas normales también se elevó de 14 a 111 (Gall 1974: 30).

Si bien esto puede parecer algo positivo en primera instancia, un reporte del Ministerio de Educación, publicado en 1970, denuncia un sinsentido: existían 600 mil alumnos cursando educación secundaria y 3 millones cursando la primaria; sin embargo, la mayoría de programas universitarios se encontraban formando maestros secundarios, mientras que una minoría se especializaba en instrucción primaria. En cifras, 23 mil maestros secundarios contra tan solo 2700 primarios. Así, para 1970 anualmente 5200

alumnos graduados especializados en educación secundaria cuando solo son necesarios unos 1000, generando un fuerte porcentaje de maestros desempleada. La situación de la educación primaria era particularmente difícil, puesto que además de la escasez de maestros, existía una fuerte negativa a viajar y enseñar en los lugares en dónde más eran necesitados (alejadas zonas rurales); y para suplir esa demanda, se terminó recurriendo a profesores que no habían recibido una formación adecuada e incluso a veces no contaban con título: se quienes hubieran terminado la secundaria.

Por otro lado, durante el gobierno de Belaúnde también se promulgó la ley 15215 que proponía un alza de los salarios de los maestros en un 100% en cuatro aumentos anuales de 25% anualmente y que además se comprometía a emplear a los maestros recién graduados. Esta ley tuvo aprobación unánime debido a que los políticos querían conservar una imagen favorable frente a un grupo de creciente influencia, que eran los maestros, pero tuvo un deficiente planteamiento fiscal que generó problemas económicos al país, por lo que el gobierno debió de ceder en los dos últimos años y tampoco logró su promesa de emplear a todos los maestros, dejando miles en desempleo y en sumo descontento (Hunt 1969: 30), lo cual contribuyó a la radicalización política del magisterio.

Otro de los factores para la radicalización fue la promesa de ascenso social que la profesión de maestro traía consigo. Normal Gall entrevistó a un catedrático que fue apresado en 1969, que le comenta: “En el Perú de hoy un título profesional se ha convertido en lo que durante la Colonia era un título nobiliario. Las familias ahora buscan que sus hijos estudien dicha carrera para que alcancen así algún tipo de status y salir así de la pobreza (Gall 1974: 30)”. El GRFA estaba al tanto de la incomodidad de los maestros con respecto al sueldo. Sin embargo, tenía una capacidad limitada de acción:

El Ministro de Educación, dio cuenta de que los maestros han continuado exigiendo aumento de haberes, y amenazan con medidas de fuerza y solicitó que en un Comunicado se les haga conocer que el Gobierno Revolucionario comprende su problema, hace un esfuerzo muy fuerte, que en el bienio 1971—72 representa 1600 millones de soles y que la petición no es posible dentro de las posibilidades del país y ante la amenaza de medidas de fuerza se les recuerda los dispositivos vigentes que descuentan los haberes de los días de huelga.

Solicitó el Ministro que el aumento a los Maestros, salga específicamente refiriéndose a la categoría y clase magisterial para una mejor comprensión haciendo presente que 23,000 maestros pertenecen a la clase que va a recibir S/. 600 de aumento. Se refirió también al Comunicado que piensa publicar el día sábado, mejorándolo con sugerencias hechas por el General Montagne, el Almirante Dellepiani y el General Tantaléan. (Acta 10 Diciembre 1970: 8-9)

Para proceder con el argumento, a continuación se expondrá cómo fue que se dio la influencia de los partidos dentro del magisterio.

### **3.1.1. El magisterio y la política nacional.**

El sindicalismo en el Perú, incluyendo los gremios de maestros que conforman el magisterio, pasó por varias etapas antes de llegar al control de los partidos maoístas en la década de 1970. La desunión y las divisiones internas fueron una constante común en este período.

Durante la primera mitad del siglo XX, los nacientes partidos de masas comenzaron a interesarse por y a generar vínculos con los sindicatos de las ciudades. El APRA, en concreto, estuvo ampliamente vinculado a la defensa de los intereses de los trabajadores incluso antes de su fundación formal en 1930, y mantuvo una amplia influencia en el movimiento sindical hasta la década de 1940.

Naturalmente, con los cambios en materia educativa explicados en la parte anterior, se crearon también instancias donde los maestros discuten y buscan obtener agencia dentro de las políticas públicas referidas a educación. Para fines de la década de 1950, el APRA, partido que históricamente se había definido como anti-imperialista, y había sido perseguido por gobiernos afines a la antigua oligarquía, pasó a compartir intereses y orientaciones políticas con la oligarquía tradicional, la misma que apostaba por reformas moderadas para una gradual modernización del Estado, en contraste con posturas más radicales que apuntaban a la destrucción del sistema imperante y a la instauración de una economía de corte redistributivo. En ese sentido, la alianza entre el APRA y este sector de la oligarquía terminaba siendo estratégico para la clase dominante: este partido se volvía una suerte de bisagra entre las clases altas y bajas, sirviendo para frenar, controlar y regular aspiraciones y demandas políticas de los obreros. (Cotler 2005: 297-298). Sin embargo, la hegemonía aprista comienza a ser disputada por posturas más radicales. En 1945 se crea el Frente Democrático Magisterial, que comienza a propugnar el sindicalismo clasista, de tendencia marxista y comenzó a disputarle ciertos espacios al APRA, quien reaccionó creando una Asociación de Profesores de Secundaria al año siguiente. A pesar de esto, el magisterio comenzó a preferir opciones marxistas por su radicalidad, como será explicado en el siguiente subcapítulo. Esto además coincidió con la expansión del número de organizaciones sindicales. Entre 1956-1962 el estado

reconoció 662 sindicatos de obreros (incluyendo de profesores), y para 1968 fueron reconocidos un total de 1278.

Estos sindicatos se encontraban divididos en base a niveles de enseñanza (inicial y secundaria), y no existía una representación nacional reconocida por los maestros o por el estado. Por ello, se creó el Federación Nacional de Educadores del Perú (FENEP), que si bien realizó reclamos reivindicativos e intentó una unificación inicial, fue debilitado por las constantes luchas internas entre apristas y comunistas. Esto, sumado a las disputas con otros nuevos partidos, terminó haciendo que la FENEP se resquebraje en 1964 y pierda legitimidad.

Entre 1964 y 1968 varias asociaciones fueron creadas con la intención de disputarle el liderazgo al FENEP. En 1966, se creó el Centro de Educadores del Perú, por parte de Germán Caro Ríos, un militante del partido maoísta Bandera Roja, que fomentaba el estudio marxista en las bases sindicales y divulgaba el pensamiento de Mariátegui, y posteriormente fue creado el Comité Nacional de Lucha del Magisterio Nacional (CULMN). Más allá de una suplantación directa, lo que estas asociaciones lograron fue el difundir el pensamiento marxista entre el magisterio, lo que les permitió ganar terreno frente a un APRA debilitado. En 1968 el Partido Comunista del Perú obtuvo la dirigencia del FENEP, aunque la institución contase para entonces con un prestigio muy deteriorado.

Entre 1968 y 1972 comienza el proceso de unificación del sindicato de maestros. Para ello, primero se crean diversos SUTE (Sindicatos Únicos de Trabajadores de la Educación) en varias regiones del país, con miras a luego agrupar a estos sindicatos en uno nacional. El plan da frutos, y luego de crear SUTES en la mayoría de regiones del país se celebra un congreso de unificación entre el 2 y el 6 de Julio de 1972, el mismo que da como resultado la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP). Asistieron miembros de Patria Roja, y otros grupos como Bandera Roja, Sendero Luminoso, Vanguardia Revolucionaria, unos cuantos apristas, militantes de otros partidos de izquierda y varios independientes. Sin embargo, como relata Guillermo Thorndike en la novela *Verdad Maestra Vida*, la identidad regional de los asistentes terminaba pesando más que la filiación partidaria (Ibid 1997: 99). En el congreso se presentaron y discutieron varias posturas, como el apoyo a la reforma educativa, el apoyo al gobierno velasquista, entre otras (Thorndike 1997: 98-99). No hubo consenso, pero todos apuntaban a que era necesaria la creación de un sindicato. Primaba la idea que los gremios anteriores no habían operado de buena manera, que habían

primado ante todo los caudillismos y las personalidades por encima de los acuerdos de las bases. Por ello, había el deseo de crear por fin una entidad que represente genuinamente los intereses de los maestros (ibid 1997: 100), lo que se concretó en la fundación del SUTEP el 6 de Julio de 1972. Inmediatamente después se pasó a una votación por la elección del comité ejecutivo nacional. Se enfrentaron dos propuestas: Arturo Sánchez Vicente, un maestro que había sufrido la deportación por el régimen velasquista y que era respaldado por del Comité Magisterial de Unificación y Lucha (COMUL) y por Patria Roja; y, por otro lado, Horacio Zeballos, un maestro arequipeño que era reconocido por su ímpetu, compromiso con los paros y huelgas de maestros, así como su habilidad para la negociación y su estilo amigable. Además, políticamente era un independiente, lo cual le facilitaba el maniobrar políticamente. Recibió el apoyo de varias otras facciones, incluyendo el APRA, la Democracia cristiana (Thorndike 1997: 100-101) (quienes lo apoyaron en oposición a Patria Roja), así como de los independientes que asistieron al congreso. La lista de Zeballos ganó la mayoría de posiciones en el comité ejecutivo, pero la elección del secretario nacional resultó en un empate, con una mitad favoreciendo a Zeballos y la otra a Sánchez Vicente. Curiosamente, en señal de respeto, ambos habían votado el uno por el otro, lo cual, debido a que además los votos eran públicos, fue motivo de aplausos en todo el auditorio. Sin embargo, en la tercera y última votación, Sánchez Vicente votó por su rival, y Zeballos votó por el mismo, lo cual le dio la victoria (ibid 1907: 102 y Navarro: 2006).

Uno de los factores que hizo que el SUTEP tenga tanta influencia y peso dentro de la escena política nacional era, como señala Thorndike, que se había llegado a crear en medio de toda la oposición del gobierno, y por obra y gracia de las bases nacionales, no por el deseo arbitrario de algún partido. Así:

Horacio Zeballos se había convertido en el más poderoso líder sindical del país a los veintinueve años de edad. Nadie como él personificaba el espíritu de la oposición popular (...) no necesitaba llenarse de razones. Venía del pueblo. No mentía. No pretendía ser distinto o mejor que otros. Sólo eso era: un maestro de primaria con las entrañas quemadas por su amor a la vida y a la gente. (Thorndike 1997: 104)

La elección de Zeballos favoreció ampliamente a Patria Roja, debido a las alianzas políticas regionales y distritales que habían logrado trazar y a un amplio trabajo de base realizado con anterioridad; tanto es así que SINAMOS, en un documento que reporta sobre la situación de los partidos políticos de izquierda, atribuye la creación del SUTEP directamente al accionar de Patria Roja (SINAMOS 1974: 48). Tras dicho congreso, el

SUTEP pasó a representar los intereses de los maestros, se aprobó el Plan y Programa de Acción del Sindicato, así como otros elementos importantes como los principios fundamentales (que incluían principios netamente maoístas) y estatutos de la organización. En el estatuto el SUTEP se menciona:

Los Sindicatos tienen su origen en la necesidad de los obreros de conformar organizaciones que les sirvan de defensa frente a la explotación de la que son objetos por el capital (...) El sindicato (...) plantea la lucha directa contra los explotadores, exigiéndoles a ellos la solución a dichos problemas. El Estado reaccionario, aparato burocrático-militar, organizado por las clases explotadoras para mantener la sociedad basada en la explotación del hombre por el hombre, es el obstáculo principal para la solución integral de los problemas de las masas. (Estatuto del SUTEP 1972: 01)

Estos acuerdos le dieron al SUTEP un carácter clasista y economicista, reflejando la influencia del sindicalismo clasista y de las agrupaciones que se encontraban en dicho congreso de fundación; lo que se reflejó en su propio documento de fundación:

En nuestra sociedad peruana, semifeudal y oprimida por el imperialismo, el papel de los sindicatos, se mantiene, en lo fundamental con las mismas características de una sociedad capitalista. (...) Los maestros, a diferencia de los obreros, no participamos de forma directa en la producción de bienes materiales; nuestra relación con los explotadores se da indirectamente, con sus representantes, los miembros del aparato burocrático integrante del Estado, en este caso, con el ministerio de Educación (Estatuto del SUTEP 1972: 01).

Además, el SUTEP busca hacer énfasis en el problema de los salarios:

Recibimos una remuneración mensual por nuestro trabajo, la que pierda cada vez más su capacidad adquisitiva, lo que en cierto modo nos plantea el mismo problema principal que los obreros: la lucha por el mejoramiento del salario. Los trabajadores en la educación, al igual que el proletariado, luchamos por mejores condiciones de trabajo y por libertad de organización y otros derechos democráticos. (Estatuto del SUTEP 1972: 01).

Una vez fundado el SUTEP, se incorporó progresivamente a militantes de Patria Roja, de modo que pudieron manejar una hegemonía (Vargas 2013: 64 y 65). El hecho más simbólico que consolida esta unión es la inscripción de, Horacio Zeballos, en Patria Roja en 1973.

Los maestros, agrupados en esta nueva institución, por medio de huelgas, protestas, así como por su negativa a trabajar con el gobierno, dificultaron la aplicación de la reforma de la educación, lo que llevó a que el Estado adopte medidas para tratar de limitar la influencia del sindicato.

### 3.2. El Marxismo Maoísmo en el Perú

Antes de proceder, es necesario recalcar la existencia del concepto y la idea del “sindicalismo clasista”, que se propaga a lo largo de la década por medio de pequeñas publicaciones, manuales y panfletos. Uno de estos, que tomaré como ejemplo, es el “Cursillo-Manual de Sindicalismo: organización de lucha sindical”, de Jorge Del Prado. El texto, que posee un enorme número de ediciones (junto con varios otros textos similares), tuvo una amplia circulación durante la década de los sesenta y fue tomado como referencia por militantes de la izquierda peruana. Los planteamientos rígidos que realiza sirven para comprender la base teórica acerca de la manera en que se pensaba el sindicato en la década de los sesenta e inicios de los setenta.

Primero, la definición que esboza el autor es sumamente clara: el sindicato, a diferencia de cualquier otra asociación, tiene como fin la “lucha” de los trabajadores contra la explotación de la clase alta, y los defiende frente a los abusos del capitalismo. Del mismo modo, concluye que uno de los objetivos que debe de poseer todo gremio o sindicato es el forjar la conciencia de clase.

El manual de Jorge Del Prado presentaba una visión poco ortodoxa de la ideología marxista, resumida y simplificada, que tenía como objetivo generar “aprobación ideológica” para el accionar de los partidos comunistas que deseaban realizar trabajo sindical antes que iniciar una revolución, tal como sucedió en el caso soviético. Por ello, enfatizaban que el marxismo era la única ideología válida para los sindicalistas, puesto que ninguna otra realmente velaba por los intereses del trabajador, y eran meras desviaciones de los objetivos de la clase obrera (vinculados necesariamente a armar una revolución socialista), suponiendo una traición al aliarse con los objetivos del resto de clases sociales no proletarias.

Estas afirmaciones eran defendidas con vehemencia: para los manuales y sus defensores, la clase de un individuo definía de forma absoluta tanto su accionar como su forma de relacionarse con el resto de la sociedad. Además, la teoría sostenía que, al estar consciente de la propia condición clasista y reconocer a otros como pares bajo esa misma clase, las acciones y políticas que trazara cada individuo estarían orientadas necesariamente hacia el beneficio de su propia clase. De ello se desprendía la idea de que el burgués siempre pensaría y actuaría en beneficio de los ricos. Por ello, resultaba necesario que los trabajadores pensaran y actuaran como una única clase, en oposición al resto, para que así pudieran generar una revolución.

De ahí también partió la necesidad de establecer un frente único entre todos los trabajadores (ya sea este un sindicato, pero preferiblemente una institución no limitada por el gobierno), para unir los esfuerzos de todos los obreros frente al resto del país y desde el cual impulsar una revolución en la sociedad.

La aceptación de esta postura radical era, dentro de todo, un producto natural del manejo político del país durante la primera mitad del siglo. Julio Cotler, en *Democracia e Integración Nacional en el Perú*, expone cómo las clases bajas fueron excluidas constantemente del manejo político. En dicha represión surgió también una oposición que sentó las bases para la difusión de las teorías de clase:

Por sus rasgos señoriales y la subordinación al capital extranjero, la burguesía y el Estado no contaban con la disposición de ánimo, ni con las posibilidades reales para establecer mecanismos que acomodaran los nuevos intereses populares con los dominantes. Tal reajuste hubiera requerido el reconocimiento de las clases populares como ciudadanos (indios en su mayoría). Para los blancos "peruanos-extranjeros" tal posibilidad quedaba descartada... De ahí que la única alternativa real del Estado fuera reprimir el movimiento popular, dejando ver su incapacidad política para canalizarlo institucionalmente. Esta situación de incompetencia política del Estado frente al reclamo popular marcó el sucesivo desarrollo de la sociedad peruana. (Cotler 1985: 27)

Al igual que los manuales sindicalistas, en la década de 1970 aparecieron también otros manuales de marxismo que se difundían en las universidades, principalmente en la sierra sur del país. En *La Revolución de los Manuales*, texto corto publicado en 1989 por el célebre investigador Carlos Iván Degregori, se estudia explica este fenómeno:

En la década de 1970, un conjunto de textos invade las universidades nacionales. Son manuales de materialismo histórico, materialismo dialéctico y economía política producidos por la Academia de Ciencias de la URSS durante los años del stalinismo y reeditados una y otra vez a lo largo del hoy denominado "estancamiento brezhneviano". (...) Esos textos contribuyeron a crear y/o fortalecer un sentido común que entiende las ciencias sociales como un sistema cerrado de verdades universales; que apela al "principio" de autoridad" para legitimarse y que considera la política fundamentalmente como confrontación, choque frontal y eliminación del adversario. (Degregori 2011: 161)

Degregori argumenta sobre la importancia de la educación occidental como una importante herramienta de dominación, hecho que data desde la época colonial, y cómo es que la población andina rural la tomó como parte del camino hacia la integración con el mundo occidental-urbano. Los estudiantes provincianos, ante una modernidad urbana que deslegitimaba y despreciaba su pasado andino, comenzaron a encontrar en los manuales de marxismo maoísmo un sistema cerrado de verdades, que se presentaban

además como científicas, modernas y absolutas. Estas verdades pretendían explicar aspectos diversos de la vida, la humanidad (mediante el comportamiento de las clases) y el país (mediante historiografía); y además trasciende las disciplinas u abarca el arte, la política, la economía y la filosofía. (Degregori 2011: 173-174). Para Degregori, el contenido de los manuales de marxismo-maoísmo fue adoptado por los estudiantes provincianos como un mecanismo de defensa frente a una avalancha de información difícil de procesar, que a la vez les brindaba un sentimiento de superioridad en la medida que dicha ideología era tomada como moralmente superior, lo cual contribuía a la radicalización (Degregori 2011: 175-76) y a que se prefiera el modelo maoísta al soviético. La conclusión de estos manuales es la inevitabilidad de una revolución socialista (la cual sería inevitablemente violenta), en la cual ellos aspiran jugar un rol protagónico entrando en la política.

El conocimiento y la educación (ligadas al dominio escrito y oral del castellano) fueron las principales herramientas que se utilizaron para relegar a la población rural a un plano secundario, dominación que es aceptada en ambas partes, y origina una dicotomía que se actualiza y culmina en la figura del maestro (proveniente de las ciudades) y el campesino (rural, de herencia andina, que necesita de ayuda externa para salir del “atraso”). Como se mencionó anteriormente, los proyectos políticos de inicios del siglo pretendieron generar una inclusión por medio de la educación, aunque para la década de 1970 esta no se encontraría aún consolidada, a pesar de que las provincias adquirieron sus propias universidades e institutos.

Esta situación coincidió, a su vez, con el proceso de expansión de las Ciencias Sociales en las Universidades del país, así como la creciente demanda por educación superior. A inicios de la década de 1960 eran aproximadamente 30 mil los estudiantes de universidades. Sin embargo, debido a las leyes promulgadas durante el gobierno de Belaúnde, a inicios de la década de 1970 eran 108 mil (Degregori 2011: 162). Degregori comenta:

El crecimiento más explosivo tuvo lugar en los años 60, pero la masificación se hace sentir con más fuerza en la década siguiente, durante la cual sociología se convierte en la novena carrera más poblada de un total de 69 que ofrecía entonces la universidad peruana (CONAI 1986). Por lo demás, durante esa década continuó ascendiendo de manera sostenida el porcentaje de estudiantes de ciencias sociales sobre el total de estudiantes de educación superior, hasta alcanzar su pico más alto hacia 1975 cuando bordea el 6% del total. Si incluimos economía, por entonces la segunda carrera más poblada de la universidad peruana,

la cifra es exorbitante: uno de cada seis universitarios estudiaba ciencias sociales o economía (...). (Degregori 2011: 170)

No obstante, a pesar de esta expansión de la oferta educativa, el país no había podido consolidar una integración verdadera. La promesa de inclusión no cumplida, además de la aceptación del “atraso” propio de la cultura rural/andina, dejó a esta nueva clase letrada-rural en una situación de descontento ideológico. En ese contexto, el marxismo de manual se presentó como una ideología que buscaba explicar el mundo mediante un sistema de verdades absolutas y cerradas, a la vez que prometía un futuro mejor del cual ellos podrían ser parte:

La ola de provincianos que, por los años sesenta, afluyó hacia los institutos del saber. Soñaba con el progreso y la modernización de las comunidades andinas a las que pertenecían. Hicieron de la educación, garante del poder, su instrumento privilegiado de combate (Degregori 1990: 9-10). Aquellos jóvenes campesinos tenían como ambición descubrir la verdad, la que sabría darle sentido al mundo que los rodeaba. Soñaban con dicha verdad como el soñador sueña con la luna y ellos encontraron, en lugar de nubes, escritos marxistas con promesas tranquilizadoras. Recordemos las palabras del citado Carlos Iván Degregori, según el cual estos recién llegados “creen encontrar lo que buscan en esa ideología rígida que se presenta como verdad única y les da la ilusión de coherencia absoluta: el marxismo-leninismo maoísmo (Degregori 1990: 19 citado en Dorais 2012: 11)

Esta situación originó que el marxismo comenzara a penetrar dentro de sindicatos y universidades y fuera adoptado de una manera dogmática. La utilización del marxismo y el clasismo, a ese nivel, terminó generando prejuicios de todo tipo.

Para ilustrar el nivel de dogmatismo del sindicalismo de la década de 1960, me refiero a la siguiente cita del texto “Historia de los Orígenes y Formación del SUTEP”, conjunto de artículos a modo de memoria sobre la fundación del SUTEP. En el libro del profesor Liborio Quispe, miembro de dicha organización, se esboza un recuento histórico de los hechos que llevaron a que los maestros se organizaran, y asimismo se encuentra la raíz del problema en el devenir histórico de inicios del siglo XX. También propone una diferenciación entre el “país legal”, al cual pertenecen tanto la burguesía y la oligarquía costera, como el “país profundo”, habitado por las clases bajas a espaldas del gobierno. Por ello, plantea la siguiente pregunta (la cita es extensa, pero me parece sumamente pertinente):

Fernando Belaúnde Terry, ¿a cuál de éstos países pertenece?... veamos sus antecedentes, nació en Lima en 1912, es hijo del Sr. Rafael Belaúnde, Diplomático, hermano menor de Víctor Andrés Belaúnde “patriarca” de gran actuación en la política peruana, por su línea paterna es descendiente de la rancia Aristocracia arequipeña de los Belaúnde y los La Torre, descendiente

directo de los La Torre, uno de los trece de la Isla del Gallo... Si la carrera Diplomática así como la mayoría de las instituciones del Estado de la República Aristocrática, hasta la década del 70 estaban reservadas para el círculo de las familias del “país legal”, los directores de estas instituciones practicaban el nepotismo de clase, muy rara vez algún privilegiado rompía estas normas... Por eso cuando el Sr. Arquitecto Fernando Belaúnde T. ingresó a Palacio de Gobierno el 28 de julio de 1963 hablando un fluido francés y un inglés culto, seguramente la higuera de Palacio al escuchar los latidos de su corazón, sintió una inmensa alegría al constatar que su sangre era de la misma estirpe de los Pizarro... los mismos que hace más de 400 años en Cajamarca pidieron al último inca un cuarto lleno de oro para respetar su vida, pero una vez obtenido el metal precioso que colmaba su codicia y sus ansias de riqueza, faltando a su palabra de hombre, le quitaron la vida, por estos antecedentes definitivamente el Arquitecto F. Belaúnde no era un advenedizo, era mas bien el fiel representante del “país legal”, y ¿cómo nosotros del “país profundo” que somos la inmensa mayoría nos dejamos embaucar con hombres del otro bando?.. El Gobierno de Belaúnde tiene naturalmente sus particularidades propias, lo anecdótico resulta que siendo un representante nato de la Aristocracia gobernante se presenta como un hombre “progresista”, con aires de “populismo.” (Quispe 1992: 41-42)

Posterior a esta cita, en un capítulo siguiente, se realiza un análisis similar y concluye que, basándose en sus antecedentes, Velasco pertenecía al llamado “Perú profundo”. Sin embargo, traicionó sus intereses de clase al no gobernar en representación del “Perú profundo”, sino que solo realizó reformas propias del “País legal”. De este modo, se concluye que la teoría clasista terminó deviniendo en una serie de prejuicios que se articulaban sobre la base de arbitrariedades y terminaban descalificando a una persona tomando en cuenta sus antecedentes.

Sin embargo, esta unidad deseada y buscada por los marxistas nunca llegó a concretarse, principalmente debido al sectarismo con el que se manejaba la izquierda peruana, hecho que repercutía en los sindicatos. Así, la impresión de que los sindicatos y federaciones apuntaban ante todo a respaldar objetivos trazados por los partidos políticos que influenciaban en su dirigencia era generalizada. Por ello es que, más adelante, el GRFA adoptaría medidas para que los sindicatos “vuelvan” al control de la población.

Por otro lado, existían varias corrientes de pensamiento dentro del marxismo. Entre 1960 e inicios de la década de 1970, en el Perú tomaron fuerza dentro de la izquierda peruana dos grupos de corte maoísta: Bandera Roja y Patria Roja. Bandera Roja fue el primero en aparecer, siendo una división frente al Partido Comunista del Perú – Unidad, división que respondió a la situación internacional que acontecía en los años 1963-1965. La primacía de la corriente maoísta se explica por dos motivos principales.

Primero, cabe mencionar que el antecedente de estos dos partidos maoístas era el Partido Socialista del Perú, fundado por Mariátegui en 1919. A la muerte del “Amauta”, sin embargo, el Partido Socialista se transformó en el Partido Comunista Peruano (PCP), y adoptó una posición pro-soviética, alineada con los objetivos del comunismo internacional. Si bien esto tenía un atractivo inicial, tomando en cuenta el discurso y la agresiva política exterior de Stalin, con el pasar de los años los comunistas peruanos comenzaron a tener sus reservas y críticas frente a la idea de la “coexistencia pacífica” desplegada por la dirigencia soviética. Esta actitud más condescendiente con el imperialismo norteamericano, enemigo jurado de los radicales de todo el mundo, coincidió con la aparición en la escena internacional de la China de Mao Tse-Tung, quien asumió una oposición más radical e intolerante frente a los Estados Unidos y el capitalismo (Lynch 1990: 65). La distancia entre las posturas Chinas y Soviéticas era importante. Degregori señala, refiriéndose ya a la década de 1970 como el maoísmo resultaba más atractivo para los militantes peruanos:

Frente al “revisiónismo” y el anquilosamiento de la URSS brezneviana, destacaba la China de la “gran revolución cultural proletaria”. Sus juveniles guardias rojas “bombardeaban el cuartel general de los seguidores del capitalismo” y prometían sucesivas revoluciones culturales hasta conquista el comunismo: la juventud permanente. Pero tanto o más importante es que el maoísmo ofreciera una versión campesinista de la revolución para los países semif feudales. (Degregori 2011: 177)

Por otro lado, en Perú, al igual que en algunos países vecinos, se vio de forma favorable que la teoría se centrara en un contexto predominantemente agrario y un discurso orientado al campesinado en vez de al proletariado urbano, que en comparación era menos numeroso. Para los comunistas peruanos, la tesis de Mariátegui sobre el “problema del Indio” y el “problema de la tierra”, que reflejaban la histórica desigualdad socioeconómica del país, seguían siendo relevantes (Navarro 2006: 16) y se vinculaban principalmente a dificultades afrontadas por la población rural.

Numerosos intelectuales peruanos, muy influenciados por los escritos de José Carlos Mariátegui, encontraban en las doctrinas maoístas algo conocido; coincidían con un imaginario colectivo fuertemente marcado por la imponente figura de aquel pensador marxista. Mariátegui estaba en efecto convencido que, a diferencia del Viejo Continente, las masas explotadas en el Perú no eran de naturaleza proletaria. Las filas de los oprimidos las componían más bien indios y campesinos. Por lo tanto, sus teorías hacían de la masa indocampesina el motor de la revolución marxista que se tenía que llevar a cabo (Vanden 1979: 74; Vanden 1978; Angotti 1986). (Dorais 2012:11)

Teniendo la herencia de Mariátegui como una base ya establecida y conocida por académicos y estudiantes, el marxismo-maoísmo se fue difundiendo entre las universidades nacionales, por medio de estudiantes provincianos de bajos recursos. Destaca en particular el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima. La juventud universitaria, agrupada tanto en gremios universitarios con representación estudiantes como la Federación de Estudiantes Universitarios, o bien por medio de colectivos de acción política como el Frente Estudiantil Revolucionario; comenzó a manifestarse a favor de algunas políticas e ideas de izquierda y a un proceso de amplia difusión del marxismo en las escuelas (Dorais 2012: 11). Muchos de los universitarios comenzaron a militar también en agrupaciones políticas comunistas, prefiriendo el enfoque maoísta (Degregori 2011: 172).

Paralelamente a esta creciente presencia de China a inicios de la década de 1960, se comenzó a sentir también la influencia de la revolución Cubana, en la que un pequeño grupo de guerrilleros había podido derrotar a las fuerzas del Estado e instaurar un gobierno popular, lo que llevó a que muchos militantes de izquierda evaluaran la posibilidad de imitar una acción análoga en el país. La Juventud Comunista (JC), entusiasmada por dicho evento, comenzó a criticar internamente la ineptitud del Partido Comunista Peruano para iniciar una revolución.

Posteriormente, cuando la información sobre el debate sino-soviético llegó a hacerse pública, junto con la argumentación por parte del PCCh acerca de que una transición pacífica a una utopía comunista era una ilusión, muchos de los militantes del PCP adoptaron una postura pro-china y renunciaron al PCP para fundar su propio partido, de orientación maoísta (Navarro 2006: 20-22), “Bandera Roja” (PCP – BR, en adelante BR), debido a la publicación periódica de este grupo, del mismo nombre. El PCP original pasó a llamarse “Unidad”, también debido al nombre de una publicación periódica. La división se concretó en la IV Conferencia Nacional del PCP y, luego de dicho evento, BR comenzó a centrarse en el ámbito rural (así como en juventudes universitarias y maestros) mientras que Unidad se mantuvo en los sectores urbanos (Dorais 2012: 12).

Desde su concepción, BR acusó a Unidad de ser “moscovita” y “revisionista” (adjetivos que en la coyuntura eran tomados como ofensivos), por lo que BR buscó ser reconocido como la verdadera vanguardia del proletariado. Inmediatamente, adoptaron la estructura de su antiguo partido y se dedicaron a consolidar su ideología mientras buscaban apoyo económico que les permita competir con el apoyo económico soviético a Unidad. Eventualmente, lo consiguieron mediante vínculos con China, que estaba

deseosa de expandir su influencia y posicionarse mejor a nivel del comunismo internacional. Esto le permitió a BR enviar una delegación a recibir formación de cuadros a cargo del PCCh en China (Navarro 2013: 30-31). Según el propio Abimael Guzmán, que asistió posteriormente a 1964, la formación que recibían se dividía en historia de la revolución china, la obra de Mao, clases prácticas sobre manejo partidario y manejo de masas, y de técnicas de guerrilla, incluyendo la preparación de explosivos de diferentes tipos. Además, el Gobierno Chino les brindaba apoyo económico indirecto: los miembros de partido que regresaban de China lo hacían con maletines llenos de billetes con los que la dirigencia de BR pudo mantener a flote su partido (Navarro 2013: 31).

A pesar de esto, sin embargo, los miembros del nuevo partido veían que BR no llegaba a cumplir sus expectativas de cambio con respecto a Unidad, debido a que poseían expectativas muy altas de BR tras su fundación:

Mucha de la JC que había dejado el PCP-Unidad por BR tenía la impresión que este nuevo partido iba a inmediatamente militarizar su organización e iniciar una lucha armada. Algunos de estos jóvenes estaban menos prestos que otros a esperar a obtener la fuerza estructural que el partido necesitaba desarrollar. Debido a esto, a pocos meses de la IV Conferencia Nacional, un sector de la JC comenzó a hablar de la inhabilidad del partido de colmar las expectativas de revolución (Navarro 2013: 31).

En ese contexto, en 1965 aparecieron movimientos de izquierda que se dedicaron a librar una guerra de guerrillas contra el estado peruano, inspirados por el éxito de la revolución cubana. Dentro de ellos destacaron el MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionaria) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN, que se definía como una “libre asociación de revolucionarios”), auspiciado por Cuba y el Che Guevara. Ambos criticaban la posición de los partidos tradicionales comunistas que habían abogado por la revolución armada pero jamás habían tomado medidas para iniciar insurrección alguna. Esta actitud promovió el desencanto de miembros de la JC tanto BR como Unidad, y algunos optaron por asistir y luchar la guerra promocionada por esta Nueva Izquierda. Ante esta situación, BR comenzó a criticar la ausencia de ideología y teoría dentro de estas nuevas agrupaciones, para evitar una posible fuga de cuadros (Navarro 2013: 35).

Aún si estas guerrillas fracasaron rápidamente, tuvieron una repercusión en los movimientos de izquierda. Algunos militantes que participaron de la guerrilla obtuvieron experiencia y posterior reconocimiento extraoficial, lo cual terminó creando fricciones en la cohesión interna del partido. Saturnino Paredes, dirigente de BR, en vista de lo sucedido con las guerrillas y para aplacar al sector más radical que buscaba iniciar la revolución, decidió dividir el partido en dos, creando un ala política y otra más centrada en lo militar,

que respondía directamente a él. Esto fue visto como una maniobra para empoderarse, lo que, sumado a otras críticas (algunas apuntaban a que Paredes parecía querer instaurar un culto a la personalidad) con respecto a la organización y la estructura del partido, llevaron a algunos miembros y líderes históricos a crear un grupo llamado “Ching Kang” (en honor a un episodio de la revolución China) junto a todos aquellos que criticaban la actual dirigencia de BR. Este grupo operó dentro de BR y llegó a poseer una influencia considerable, tanto que Abimael Guzmán, entonces militante de BR, declaró que el “Ching Kang” era un “partido dentro de un partido”. Dentro de todo, esta experiencia forzó a sus líderes a aprender estrategias para controlar un partido de alcance nacional. A pesar de aglutinar a una importante cantidad de miembros, incluida prácticamente toda la Juventud Comunista de Bandera Roja, no tuvieron intención de separarse del partido sino reformarlo, ya que (en palabras de sus líderes) el problema había sido que, tras la ruptura con Unidad, habían cambiado a las personas pero se mantenían las mismas ideas revisionistas, por lo que querían arreglar el partido (Navarro 2013: 39-45).

Como era de esperarse, la dirigencia de BR, encabezada por Saturnino Paredes, comenzó a atacar a los miembros de “Ching Kang”, acusándolos de Trotskistas e inmaduros, mientras a su vez ellos respondieron afirmando que Paredes había perdido su impulso revolucionario al desear participar de las elecciones complementarias al congreso, lo cual iba en contra de lo que se esperaba de BR y lo establecido en su Quinta Conferencia Nacional. Debido a estos conflictos, Paredes convocó a una Sexta Conferencia Nacional con la intención de expulsar a las facciones disidentes del partido y, ya cansados de estas discusiones, los miembros de “Ching Kang” se prepararon para alejarse definitivamente de BR y formar el Partido Comunista del Perú – Patria Roja (PCP del P – PR, en adelante PR), en 1969 (Navarro 2013: 51).

SINAMOS identificó erróneamente a José Sotomayor como dirigente de Patria Roja, y concluyó que ese nuevo partido propugnaba la lucha por el poder y el socialismo por la vía de la violencia y la lucha armada (SINAMOS 1974: 7). Esto tenía, sin duda una explicación:

Otro elemento que también favorece el desarrollo del maoísmo es la ausencia de canales de participación política en la década del setenta, así como la ausencia de una tradición política democrática anterior en el Perú, lo que facilitaba la comparación del régimen estatal y de la coyuntura política con lo sucedido en la revolución china incitaba al uso de métodos similares. Antonio Ruiz señala que esto los lleva a identificar revolución con violencia y con guerra popular, como una sola cosa que no admitía la separación, en su lógica consecuencia, de

ninguno de los elementos; es decir, no había revolución si esta no era violenta, y la violencia tampoco era tal si no era la de la guerra popular. (Lynch 1990: 65-66)

Así, la idea de una insurrección armada tomaba una fuerza mayor a cuando se proponía frente a un gobierno democráticamente elegido, como lo fue el de Fernando Belaúnde Terry.

Sin embargo, antes de pensar en una revolución, PR tuvo que enfrentarse a varios problemas, incluyendo el cómo desligarse por completo de BR. En la práctica, en su nacimiento, a nivel estrictamente ideológico, no existían diferencias significativas entre uno y otro grupo. Ambos partidos tenían una lectura similar del proceso de la revolución militar, creyendo que Velasco respondía ante los intereses del imperialismo norteamericano y que las reformas que adoptaba buscaban beneficiar a la oligarquía (lectura que, por cierto, era completamente contraria a la realizada por la derecha del país) Si bien reconocían los beneficios que a corto plazo traerían las reformas del gobierno, en concreto la reforma agraria, sostenían que era solo una estrategia para frenar el potencial revolucionario del campesinado rural (Dorais 2012: 14-16). Asimismo, creían que la reforma agraria no llegó a cambiar del todo el esquema de dominación, puesto que incluso las nuevas cooperativas eran dominadas por nuevos hacendados:

Los documentos de propaganda de Bandera Roja y de Patria Roja ponían respectivamente en guardia al pueblo peruano contra la “falsa reforma agraria” de 1969 que tenía otros objetivos que los anunciados. Denunciaban que, en tanto que criatura del imperialismo yanqui, dicha reforma disfrazaba sus trapos contra revolucionarios bajo sutiles artimañas. Ambos grupos maoístas pretendían que el régimen militar de Velasco, títere del imperialismo yanqui, se esmeraba en aplicar, desde el interior mismo del Perú, las instrucciones de las fuerzas reaccionarias que explotaban y avasallaban a las masas populares. (Dorais 2012: 16)

Un punto de diferencia inicial fue que mientras PR denominaba al régimen militar como semi-fascista, BR no dudaba en calificarlo como completamente fascista. El PCP-Unidad tomó partido por el Gobierno Militar, lo que le supuso la desaprobación por un sector radicalizado de la población y los sectores radicales que se oponían al gobierno.

Ambos partidos dedicaron arduos esfuerzos a realizar un amplio trabajo de bases y así difundir su ideología e influencia por el país, pero nunca llegaron a articular una propuesta en conjunto: buena parte de las energías de estos grupos maoístas se dirigieron a desprestigiarse entre sí y no en buscar la aplicación u la aceptación de sus programas políticos. Lo que es peor aún, como señala Dorais, es que estos grupos creían que, en efecto, ya se encontraban en una posición de poder frente al gobierno y que la población aceptaba a cabalidad toda su doctrina. Ellos creían que la revolución era inminente gracias

a su obra individual, pero en la realidad a ambos les faltaba una forma clara para poder transformar todas sus ideas en propuestas concretas.

La acción divisionista de los maoístas tenía dos principales causas: primero, el maoísmo incentivaba a la confrontación por encima de la conciliación. Como explica Ernesto Toledo Bruckmann, en un pasaje que fácilmente puede ser extrapolado a las discusiones ideológicas:

Para el Pensamiento Mao Tse Tung, la guerra popular enseña a dar principalmente batallas de aniquilamiento contra el enemigo y no de simple desgaste o contención, a buscar este aniquilamiento del adversario, por encima del intento de controlar determinados territorios; a aniquilar al enemigo en aquellos puntos en que es más débil cuando se encuentra dividido; a comenzar por golpearlo en el campo y en las ciudades medias, para más adelante derrotarlo en las grandes ciudades, donde el enemigo es más poderoso (Toledo Bruckmann 2016: 47).

Por otro lado, los conflictos personales entre líderes de diferentes facciones se habían vuelto ya irreconciliables. Estos factores, incentivaban el conflicto entre los propios grupos de izquierda al buscar deslegitimar al otro para posicionarse cada uno como la “verdadera” opción:

A cada uno de los grupos le gustaba tildar al otro de revolucionarios de cafetín, de amantes de los planes fomentados desde la cálida comodidad de los salones. Se acusaban mutuamente de complacerse en interminables debates e interpretaciones falaces de la realidad peruana, sin atreverse nunca a mojarse el pellejo." (Dorais 2012: 31)

SINAMOS resume las diferencias de la siguiente manera:

El análisis que se hace de la posición ideo-política adoptada por Patria Roja, nos muestra que las divergencias con el grupo Bandera-Roja se basan principalmente en la estrategia y tareas a cumplir para llevar adelante la Revolución. Esta Revolución tiene dos etapas interrelacionadas, la primera es la llamada etapa democrática, nacional y popular; y la segunda es la etapa socialista.

La estrategia principal de Patria Roja consiste en formar el Frente Único Revolucionario, que sería la plasmación de la unificación de las fuerzas populares revolucionarias. En cambio, Bandera Roja se preocupa, principalmente, por la formación del Ejército Popular de Liberación para desencadenar la guerra armada popular. (SINAMOS 197: 5)

Pero, de nuevo, por más que se hablase de “unidad”, en la práctica no había intento por negociar entre colectivos y agrupaciones de izquierda, sino que se buscaba tomar el control de instituciones de representación popular para de allí expandir y ejecutar su agenda política.

Las diferencias entre ambos grupos se hicieron evidentes recién años después de la creación de PR, que coincide además con el ocaso de BR. El nuevo partido tuvo que comenzar buscando un nicho dentro de la escena política nacional, tomando en cuenta

que la izquierda estaba saturada de una miríada de partidos con pocas o nulas diferencias ideológicas entre sí, para poder sobrevivir sus años iniciales y posteriormente proceder a desplegar la revolución popular.

En un primer momento, PR centró su atención en tres frentes: la política universitaria, buscando de ese modo conseguir nuevos cuadros y ampliar sus bases (muchos de los miembros de PR comenzaron su vida política ya sea en gremios estudiantiles o en la JC de BR); y posteriormente en los sindicatos de mineros y de maestros, y en tratar de conseguir una alianza entre obreros y campesinos.

A nivel de sindicatos, PR llegó a adentrarse en la FNTMMP (Federación Nacional de Trabajadores Mineros y Metalúrgicos del Perú). Si bien muchos sindicatos eran reticentes a la hora de aceptar y/o escuchar a militantes de partidos, PR adoptó una táctica diferente: sus miembros asistían a los pueblos donde el sindicato tenía mayor presencia, con el fin de mudarse y de tomar trabajos allí. De esta manera, no solo asistían a los mineros brindando charlas o repartiendo panfletos, sino que se volvían parte de la red educativa, y así ganaron mayor aceptación por parte de la población (Navarro 2006: 71).

Por otro lado, muchas agrupaciones habían intentado anteriormente posicionarse dentro de la política estudiantil. BR, por ejemplo, lo había logrado excepcionalmente. Sin embargo, la salida del grupo de PR, junto con el grupo que eventualmente se llamaría Sendero Luminoso, y otro denominado Estrella Roja (que desapareció rápidamente), debilitó la posición de BR en las universidades. Aprovechando esta situación, por medio de Rolando Breña, un cuadro joven de PR que ingresó a la universidad en 1959, el nuevo partido se insertó en San Marcos, ocupando cargos de representación. Lograron posicionarse bastante bien en San Marcos, venciendo a otros partidos y colectivos estudiantiles y, eventualmente, Rolando Breña logró ser elegido al cargo de Presidente de la Federación de Estudiantes del Perú (FEP), la más importante organización estudiantil del país, que había contribuido en históricas luchas como la jornada de 8 horas a inicios del siglo, y desde la cual pudieron operar.

Así, PR se benefició de la radicalización y el dogmatismo existente entre los estudiantes en las universidades peruanas y también de los sindicatos.

### **3.3. Choque de Revolucionarios**

El SUTEP no demora, en tomar medidas en oposición al GRFA. El 12 de Julio de 1972, seis días luego de haberse fundado, el SUTEP convoca a un paro para el 14 de

Setiembre demandando reconocimiento legal y aumento de salarios para los maestros (Pease 1974: 426). Por más que el gobierno declara el paro ilegal y la FENEP realiza un comunicado para que este no sea acatado, la convocatoria del SUTEP logra convocar a buena parte de los maestros de las Grandes Unidades Escolares de Lima y, en respuesta, el gobierno detiene a 200 profesores (Pease 1974: 426)

La detención y represión de protestantes fue la primera acción tomada por el gobierno para suprimir la influencia del SUTEP. El gobierno incluso se dedicó a ubicar y aprisionar a los dirigentes más visibles del sindicato y de la izquierda. Esto había comenzado incluso el año anterior, cuando dirigentes como Rolando Breña fueron deportados a España en 1971 tras una huelga de maestros; y en el año 1973, Horacio Zeballos y un grupo de maestros fueron enviado al SEPA, una tortuosa prisión en la selva. Sin embargo, la represión hacía poco por detener la creciente expansión del SUTEP, que además continuaba ralentizaba y perjudicando la ejecución de la Reforma Educativa.

Debido a ello, en 1973 el grupo de oficiales de “La Misión” tomó cartas en el asunto y lanzó una agresiva campaña contra el SUTEP. Este grupo creó, con la aprobación de Velasco, organizaciones sindicales paralelas que buscaban apoyar el régimen militar, de modo que se dejara sin base y desestimara a otros sindicatos de oposición. Con este fin se creó el SERP (Sindicato de Educadores de la Revolución Peruana), a modo de competencia del SUTEP, a la par que se creaba la CTRP (Central de Trabajadores de la Revolución Peruana) que buscaba opacar la influencia de la CGTP (Navarro 2006: 84).

Mientras los SUTEPistas soportaban la represión, ya no SINAMOS sino el propio Ministerio del Interior y el Servicio de Inteligencia Militar organizaban el SERP, sindicato de Educadores de la Revolución Peruana (...) En su manifiesto de partida, el SERP se comprometía a unificar al magisterio nacional gracias a un “nuevo espíritu y principios revolucionarios con una actitud anti-imperialista y antioligárquica, y se refería al maestro como la “piedra angular de toda transformación” (Thorndike 1997: 171)

Sin embargo, los trabajadores y profesores terminaron prefiriendo, la opción de un sindicato no “parametrado” por el gobierno, puesto que era altamente conocido cuáles eran las intenciones de estos nuevos sindicatos “de la revolución”. Los maestros agrupados en sus sindicatos se dedicaron a denunciar abiertamente las intenciones que tendría el gobierno con el SERP:

El Sindicato único de Trabajadores de la Educación del Sector 12 (SUTE-12), denuncia que el llamado Sindicato de Educadores de la Revolución Peruana (SERP) no se forma por la iniciativa de los trabajadores para luchar por sus reivindicaciones, sino por maniobras del

SINAMOS, que escoge primero un membrete y luego busca adeptos. Según el SUTE-12, los objetivos del SINAMOS al crear el SERP son:

- a) Lograr de los maestros “el apoyo incondicional a las reformas burguesas del Gobierno Militar”
- b) Buscar “aparentar división del magisterio peruano ante la opinión pública, para aislarnos de su apoyo”.
- c) Dar votos a la “sinamista” CTRP para que pueda capturar la directiva de la Central Única “que el Gobierno ha ordenado constituir”. (Propaganda mecanografiada del 10 de Marzo, citada en Pease 1975: 801)

Estos puntos, como lo evidencian muchas de las actas de gobierno, eran ciertas. El acta de la sesión del 2 de Enero de 1973 incluye un debate sobre la creación de una central de trabajadores (que vendría a ser la CTRP), y sobre las atribuciones que esta debería de tener, así como quien estaría encargada de dirigirla:

El Ministro de Trabajo informó en nombre de la Comisión de Ministros, el cumplimiento de la misión encomendada respecto a la creación de la Central de Trabajadores de la Revolución Peruana, que ha terminado con el Registro Oficial de la Central el día 30 de Diciembre pasado. Como después debía entregarse a SINAMOS, habían conversado al respecto y estimaban que si no se les daba todo el apoyo económico necesario, no se desarrollaría.

Leyó al respecto un programa cuyos puntos principales son: ayuda económica; entrevistas a alto nivel, mecanismo de seguridad y control; que se apruebe el Presupuesto Administrativo en forma reservada y que se fije la política de coordinación de la Central con el Gobierno. (Acta 2 de Enero 1973: 1)

El acta del 8 de Enero de 1974 indica cómo es que se buscaba manipular a los maestros frente a la opinión pública:

El propio Jefe del Estado solicitó informe al Titular de Educación, respecto al SUTEP, manifestando éste que la presión ha bajado; que hay 242 maestros subrogados; que se viene prestando apoyo al Sindicato de Maestros que se ha constituido con ayuda del Ministerio del Interior. El señor Presidente recomendó al Ministro de Educación reciba a los maestros que le soliciten audiencia a fin de atraerlos a la causa revolucionaria, expresando el Titular de Educación que realiza una política de puertas abiertas, la misma que continuará. Por su parte el General Marcó del Pont dijo haber recibido en Arequipa un memorial de las esposas de los maestros detenidos, solicitando sean liberados y que como presume que tal actitud se va a repetir con todos los Ministros que visiten Provincias, sería necesario tomar acuerdo sobre lo que conviene responder. (Acta 8 de Enero de 1974: 1)

Así, la creación de estos sindicatos responde ante todo a una lógica fundamentalmente corporativista, término que refiere a una visión de la sociedad en que esta está organizada y estructurada de acuerdo a intereses económicos planteados por la propia sociedad o el estado (Capling 2001: 141). Así:

El control vertical de las reformas y de la organización social se intentó justificar mediante el argumento de que la población desconocía sus verdaderos intereses y era proclive a dividirse en bastardas aspiraciones sectoriales que podían ser fácilmente manipuladas por las cúpulas partidarias. En cambio, sólo los militares, se decía, estaban identificados con los ideales nacionales, bajo la "indiscutida e indiscutible" conducción del general Velasco. Éste se valió de la organización jerárquica y de la socialización militar para rodearse de oficiales y civiles que obtuvieron posiciones claves en el gobierno. En este cuadro, los ciudadanos, cual disciplinados soldados, debían acatar las órdenes del Ejecutivo "sin dudas ni murmuraciones" (Cotler 1994: 155)

En otras palabras, el gobierno buscó crear y promover nuevas organizaciones con el objetivo de que estas disminuyeran e incluso usurparan el poder político con el que contaba la oposición. El papel del Estado como promotor del bien común era indiscutible, hecho que se utilizaba para tildar de antirrevolucionario u oligárquico a aquellas organizaciones que no contaran con la aprobación gubernamental. Así, los oficiales del ala corporativista del GRFA, "La misión", apoyaron el desarrollo de esta nueva institucionalidad social. Para ilustrar este punto, Augusto Thorndike comenta cómo, a diferencia de los SUTEPISTAS (quienes en su mayoría pobres y debían de soportar la represión del gobierno), los "serpistas" viajaban en avión, se hospedaban en buenos hoteles y gozaban de todas las facilidades para llevar a cabo sus operaciones (1997: 173). Pero todo esto fue en vano. "La misión" cometió el error de subestimar el arraigo popular de los maestros. Como lo evidencia el "Plan Inca" (resumen del plan de gobierno de Velasco) publicado en 1974 y redactado principalmente por miembros de la facción mencionada, se señala que los sindicatos son meras pantallas controladas por los intereses de los partidos políticos. Y si bien – quizás – esto podría aplicarse al sindicalismo entre 1950 e inicios de la década de 1960, durante el gobierno militar las organizaciones de oposición al gobierno se habían empoderado, particularmente la de los maestros. Por ello, por más que se buscó reforzar en todo momento al SERP y a la CTRP, por medio de financiamiento y publicidad, estas instituciones terminaron con menos respaldo popular. El acta del 24 de Julio de 1974 evidencia lo siguiente:

El M. del Interior indicó que de 101.308 maestras en 1973, 44,000 pertenecen al SUTEP habiendo obtenido en las elecciones de la Cooperativa el 85%, que en los complementarios se ha registrado 41.300 del SUTEP y el SERP ha obtenido 13.093 y que además hay 5.021 votos en blanco y 4.762 votos nulos, o sea personal irresoluto que puede ser captado. Todo esto hace ver que el SUTEP ha bajado al 60.07% y el SERP ha crecido acerca del 19% y hay un número elevado de Maestros que están en situación indecisa. (Acta del 25 de Julio: 3)

El fracaso del SERP se evidencia en la necesidad del régimen de negociar con Horacio Zeballos y el SUTEP durante el año 1974, y que va desde Marzo, donde Velasco reconoce que es imperativo dialogar con la dirigencia de este Sindicato si es que se quería sacar adelante la reforma educativa y aliviar las presiones al gobierno. Por su parte, Horacio Zeballos estaba presionado para no asistir a las negociaciones. Los sectores más radicales dentro del SUTEP, incluyendo miembros de PR, criticaban la sola posibilidad de una reunión, y aprovecharon para catalogar a Zeballos como entreguista que había volteado a los intereses de la burguesía.

A pesar de todo esto, el diálogo se lleva a cabo. Velasco convoca a Zeballos a una reunión para pedirle formalmente el apoyo de los maestros a la revolución en julio del mismo año. Zeballos, en representación del SUTEP, comienza sin negarse a la posibilidad de apoyarlo, pero pone sobre la mesa la situación por la que atraviesan los SUTEPistas: persecuciones, juicios y despidos arbitrarios, además del tema de fondo que era el reconocimiento legal del SUTEP ante el estado, cosa que hasta el momento no se había dado (Thorndike 1997: 178-180). Así, mientras en los congresos de maestros, en el discurso y en la propaganda se enfatizaba el carácter ideológico de la oposición de los maestros al SUTEP, en este diálogo, que comenzó en Marzo del 74 se inició un proceso de diálogo pragmático entre la dirigencia del SUTEP y Velasco, que logró avances importantes en materia de ventajas para los maestros, y que estaba en camino a conseguir el reconocimiento oficial del SUTEP.

En Octubre se lleva a cabo un Congreso en la Cantuta, donde se habían reunido unos mil quinientos delegados (según cifras de PR). En este evento, el magisterio concluía que el GRFA era una organización facista y manifestaban su rechazo a la Reforma Educativa, además de iniciar una elaboración de un proyecto educativo propio. Teresa Tovar resume:

En el I Congreso Nacional Pedagógico del SUTEP de 1974, (...) se plantea “desenmascarar el carácter burgués y corporativo” de la Reforma Educativa, como práctica superestructural de una clase dominante que quiere consolidar a su dominación, para la cual la educación es el instrumento para obtener “mano de obra barata” y “trabajadores moldeados” dentro de una mentalidad colaboracionista de clase. Las dimensiones de concientización crítica, de capacitación para el trabajo y de creación permanente son rechazadas como una suerte de “humanismo burgués” y de falsa demagogia que sólo busca “manipular” a las masas populares y mantenerlas en la alienación”. (Tovar 1985: 87)

Velasco, al oír aquello, como lo manifiesta la sesión del consejo de ministros del mismo mes, decide cortar el diálogo y retomar la persecución de este sindicato (Thorndike 1997: 193).

El último intento de encarar al SUTEP y buscar disminuir su presencia de una forma distinta a la supresión se da en Agosto de 1975, en la última sesión de Consejo de Ministros antes del golpe de Francisco Morales Bermúdez. Allí, se propone elevar el sueldo al magisterio en 400 soles mensuales, que irían directamente al bolsillo de los profesores.

Entonces, como se puede observar, ante la aparición y el éxito de la convocatoria del SUTEP, el gobierno de Velasco fue incapaz de tomar medidas que lleguen a neutralizar efectivamente su influencia. Así, la oposición de los maestros, junto con el golpe de Morales Bermúdez y la reducción de presupuesto al rubro educación, hicieron que la Reforma Educativa sea abandonada, y que se busque retornar al sistema previo.

La conclusión de este enfrentamiento, entre maoístas y militares revolucionarios, fue que Patria Roja y sus cuadros a cargo del SUTEP y otros sindicatos de oposición al gobierno emergieron empoderados dentro de la izquierda peruana, reforzando la posición radical del maoísmo, que continuó, con altibajos, durante el gobierno de Francisco Morales Bermúdez.

## Conclusiones

El 3 de Octubre de 1968, temiendo una insurrección popular de carácter comunista producto del escándalo de la Página 11, Juan Velasco Alvarado da un golpe de estado y depone al presidente Fernando Belaúnde Terry poco antes del fin de su mandato. El nuevo gobierno, que pasa a denominarse a sí mismo como el GRFA, se plantea lograr la transformación de la sociedad peruana hacia un futuro más favorable para las mayorías desfavorecidas del país.

Para alcanzar este objetivo, el nuevo gobierno impulsa medidas de izquierda, con lineamientos afines a los gobiernos populistas de América Latina de mediados del Siglo XX, lo que produjo una dictadura con políticas desarrollistas y nacionalistas, que eran en gran medida parte del sentido común de la opinión pública y académica del país en dicha época; y que habían sido asimiladas por una buena parte del ejército desde inicios de la década de 1960.

Si bien se reconocía a Velasco como el líder indiscutido del nuevo gobierno, el golpe de estado fue institucional, a nombre de las Fuerzas Armadas en su conjunto. Velasco contó con un pequeño grupo de coroneles y generales que se volvieron el núcleo del GRFA. La mayoría de estos oficiales poseía un perfil de “militar intelectual” producto de haber pertenecido al servicio de inteligencia y, en algunos casos, de formación especializada en el CAEM, por lo que eran personas letradas con capacidad crítica. A pesar que eran un grupo relativamente homogéneo en términos de procedencia social y carrera, una vez en el gobierno progresivamente se formaron facciones, que se delimitaron con mayor fuerza a raíz de los problemas de salud de Velasco en 1973. Estos grupos poseían puntos de discrepancia irreconciliables, en particular sobre cómo debía el gobierno aproximarse a las clases populares. Las facciones fueron identificadas como “progresistas”, un grupo más identificado con el desarrollismo y la izquierda progresista, “la misión”, una facción con una visión corporativista de la sociedad, e “institucionalistas”, más centrados en la gestión del gobierno. “La misión” obtiene una mayor presencia en la toma de decisiones desde Marzo de 1973, y sus acciones terminarían repercutiendo en la relación que tuvo el GRFA con los sindicatos de maestros.

Para lograr el nuevo modelo de sociedad, el GRFA plantea una serie de reformas, que apuntaban a garantizar una autonomía nacional frente al capital extranjero, por medio

de la industrialización por sustitución de importaciones, para lo cual se ideó tanto una reforma agraria y una industrial.

Para la formación de los miembros de la nueva sociedad planeada, se ideó la Reforma de la Educación, que fue delegada a una Comisión formada por varios intelectuales y académicos de renombre. Luego de un extenso proceso de deliberación, la Comisión produce primero un diagnóstico de la situación de la educación hacia 1968 así como un proyecto de reforma.

En el diagnóstico se detalla que, a pesar de tener uno de los presupuestos más grandes de la región en educación, los resultados obtenidos no eran los óptimos, que además existe un ausentismo elevado y que hay una ausencia de planificación estratégica entre la real demanda de educación y el número de profesores empleados y en formación. El gobierno respondió ante estas deficiencias de forma tajante, y en su búsqueda de optimización de recursos provocó el descontento de sectores del magisterio.

La reforma presentó cambios drásticos: propuso la inclusión de un año más dentro de la educación inicial, la creación de un sistema para personas que trabajaban y no podían asistir a clases regulares, buscó hacer que la educación escolar introduzca y prepare a las personas para la vida laboral, entre otras ideas que fueron bien recibidas por observadores internacionales de la UNESCO, que implicaban un cambio de paradigmas en la educación y demandaban una formación adicional a los docentes para que estos pudieran adaptarse a las nuevas ideas y metodologías.

Sin embargo, la reforma no logró implementarse completamente. Esto se debe a factores económicos internos del régimen que resultaron en una pérdida drástica de presupuesto para el sector educación, así como a una férrea oposición de los maestros agrupados en el SUTEP, que se funda en 1972.

Debido a complicaciones logísticas, para fines de 1972, menos del 5% se alumnos del país estaban dentro del nuevo sistema implementado de la reforma, y en 1976 sólo existían 13 ESEP para todo el país, que resultaban altamente insuficientes. La ausencia de un mayor presupuesto impidió que estas deficiencias pudiesen ser atendidas durante el gobierno del GRFA.

Por otro lado un elemento clave dentro de la aplicación de la reforma era el apoyo de parte de los maestros, ya que ellos eran los llamados a implementar las novedades que el proyecto traía consigo.

La oposición de los maestros a la Reforma Educativa planteada por el GRFA se explica por motivos prácticos e ideológicos.

Primero, el GRFA instaura un trato radicalmente diferente para con los maestros en contraste con el gobierno de Acción Popular. Fernando Belaúnde Terry, por medio de la Ley 15215, había prometido un incremento considerable en los sueldos de los maestros. Sin embargo, el costo de este aumento era insostenible para el estado y no se llega a cumplir esta propuesta. Por ello, para 1972, el sueldo de los maestros continúa congelado, y la política del GRFA no mejora esta situación particular. Además, Velasco, siguiendo el diagnóstico de la Comisión, cierra un gran número de escuelas normales, lo que no es recibido adecuadamente por los maestros. Por otro lado, la Comisión de Reforma Educativa no había realizado consultas con los maestros en el diseño del proyecto en lo absoluto. Esto llevó a que el magisterio vea la propuesta como una imposición en vez de una “conquista” que los beneficiara, y también complicó la asimilación de los contenidos, que eran en exceso teóricos, a maestros escolares que no terminaron de comprenderlos.

Por otro lado, la oposición de los maestros estuvo motivada también en un factor ideológico. La reforma requería que los maestros adopten una postura pro-GRFA, que los maestros no compartían y a la que miembros de su dirigencia se oponían activamente.

Para la década del 70, los sindicatos de maestros se encontraban altamente politizados, y sus dirigencias o militaban en partidos de izquierda maoísta, o eran afines a ellos. El maoísmo obtiene difusión durante la última mitad de la década de 1960, principalmente mediante manuales de marxismo difundidos en universidades y en sindicatos. Luego de las divisiones internas, Patria Roja emerge como el partido maoísta más influyente durante la década de 1970, debido a que la alianza entre el gobierno y el Partido Comunista – Unidad (moscovita) fue mal percibida por parte de la izquierda marxista. PR encuentra un nicho importante dentro de la política universitaria y dentro de los sindicatos de maestros, lo que le permitió destacar por encima del resto de partidos.

La visión maoísta consideraba que el gobierno de Velasco estaba en contra de los intereses de las clases populares y favorecía a la oligarquía y al imperialismo estadounidense, lo que los volvía incompatibles con la postura del gobierno.

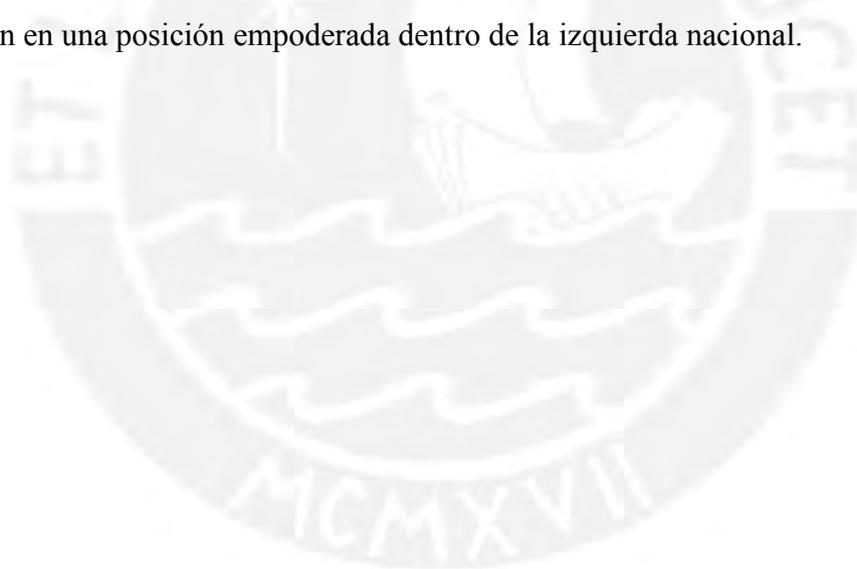
La relevancia del tema educativo en la década de 70 hace que los sindicatos de maestros se conviertan en actores relevantes en la escena política de la dictadura, y Horacio Zeballos destaca en su liderazgo del SUTEP y su oposición frente al GRFA. El magisterio, mediante medidas de protesta, se logra detener la implementación de la Reforma Educativa de 1972.

El gobierno intentó amedrentar al SUTEP por medio de detenciones a dirigentes y suprimiendo sus manifestaciones. Al ver que esto no detenía su poder de convocatoria,

decidió crear la SERP para intentar captar la atención de los maestros, pero a pesar de todo el financiamiento y respaldo del gobierno, un número bajo (en comparación con el SUTEP), se adhirió a este nuevo sindicato.

El tercer paso para intentar detener al SUTEP fue negociar con la dirigencia. Para ello se concedieron una amplia cantidad de beneficios y perdones a maestros y dirigentes, e incluso se llegó al punto donde de considerar reconocer legalmente al SUTEP. Sin embargo, este diálogo se vio interrumpido por radicalismo de parte de facciones dentro del magisterio, que mediante un pronunciamiento reconocieron al gobierno como fascista y se votó por un rechazo a la ley de reforma educativa. Ante esta postura, Velasco cortó el diálogo. Las reuniones duraron de Marzo a Octubre de 1974.

Así, para fines del gobierno de Velasco, al GRFA le fue imposible persuadir a los maestros de apoyar la reforma, que ya de por sí venía teniendo obstáculos severos. Posteriormente, Morales Bermúdez presenta nulo interés en sacar adelante la reforma, que ya para 1974 carece de presupuesto para completar su ejecución. Los enfrentamientos no se detienen con la salida de Velasco, y a raíz de la oposición frontal, los maoístas terminan en una posición empoderada dentro de la izquierda nacional.



## Bibliografía

### Fuentes Principales:

#### Archivo de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Borradores de actas de la Presidencia del Consejo de Ministros. 1969-1975.

#### Centro de Documentación de Ciencias Sociales (CEDOC) PUCP

Estatuto del Sindicato Único de Trabajadores en la Educación del Perú. 1972.

#### Ministerio de Educación del Perú

Informe preliminar de la Comisión de Reforma de la Educación. 1970.

### Legislación

Ley N. 15215. Ley de Estatuto y Escalafón del Magisterio Peruano. 1964.

Decreto Ley N. 19326. Ley General de Educación. 1972.

### Fuentes Secundarias:

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

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

----- 1990. *Crónica de una Reforma*. Lima: INPET

Basadre, Jorge. 2005. *Historia de la República del Perú (1822-1933)*. 18 volúmenes. Lima: Empresa Editora El Comercio S.A

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

(<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001379/137910so.pdf>)

Castro Carpio, Augusto. 1996. *Entre la República Aristocrática y la Patria Nueva*. Lima: Derrama Magisterial.

----- 2013. *Reconstruir y Educar: Tareas de la nación, 1885-1905*. Lima: Derrama Magisterial.

- 2012. *Estética y libertad en la filosofía de Alejandro Deustua*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Canepa Sardon, Alfredo. 1971. *La Revolución Peruana*. Buenos Aires: Editorial Paracas.
- Capling, Ana. 2001. "Corporatism" en *Encyclopedia of Democratic Thought* (Reino Unido: Londres 2001), 139-141.
- Ccahuana Córdoba, Jorge Alberto. 2014. "¿Educar al Indígena? El Partido Civil y los jóvenes reformistas a inicios de la República Aristocrática." en *Histórica* Vol 38. N. 1. pp: 85-127
- Chirinos Lizares, Guido y Chirinos Soto, Enrique. 1977. *El Septenato*. Lima: Editorial Alfa.
- Churchill, Stacy. 1980. *El modelo peruano de innovación: la reforma de la educación básica*. UNESCO: París.
- Cleaves, Peter S y Peace, Henry. 1985. "Autonomía estatal y decisión política militar" en *El Gobierno Militar: una experiencia peruana, 1968-1980*. McClinktock, Cynthia y Lowenthal, Abraham. comps. 233-271 Lima: IEP.
- Comisión de Reforma de la Educación. 1970 *Informe Preliminar*. Lima: Ministerio de Educación.
- Contreras, Carlos. 1996. *Maestros, místis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP.
- Cotler, Julio. 1985. "Democracia e Integración Nacional en el Perú" en *El Gobierno Militar: una experiencia peruana, 1968-1980*. McClinktock, Cynthia y Lowenthal, Abraham. comps. 23-62 Lima: IEP.
- 1994. *Política y Sociedad en el Perú*. Primera Edición. Lima: IEP.
- 2013. *Clases, estado y nación*. Tercera Edición. Lima: IEP.
- Delgado, Carlos. 1971. *Problemas sociales en el Perú Contemporáneo*. Lima: IEP.
- Del Pilar Tello, María. 1983. *Golpe o Revolución: hablan los militares del 68*. Lima: SAGSA.
- Del Prado Chávez, Jorge. 2013. *Cursillo-Manual de Sindicalismo*. Lima: RLR.
- Dorais, Geneviève. 2012. *La crítica maoísta peruana frente a la reforma agraria de Velasco (1969-1980)*. Lima: IEP.
- Degregori, Carlos Iván. 2011. *Qué difícil es ser Dios: el Partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso y el conflicto armado interno en el Perú: 1980-1999*. Lima: IEP.
- Eguren, Fracisco. 2016. "¿Era necesaria una reforma agraria?". *Revista Agraria*. N.182. pp: 4-9.

- Franco, Carlos comp. 1983. *El Perú de Velasco*. Tomos I-III. Lima: Centro de Estudios para el desarrollo y la participación.
- Freire, Paulo. 2005. *La Pedagogía del Oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores
- Fajardo, José Carlos. 2009. *Organización y participación política en el Perú, antes y durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado*. Lima: Universidad Ricardo Palma
- Gall, Norman. 1974. *La reforma educativa peruana*. Lima: Mosca Azul.
- Gorriti, Gustavo. 2008 *Sendero*. Lima: Editorial Planeta.
- Hunt, Shane. 1969. *Distribution, Growth and government economic behavior in Perú*. Princeton: Princeton University.
- Handelman, Howard. 1990. “La expansión de la educación y del alfabetismo en las comunidades”. En Montero, Carmen. Comp. 1990. *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Lima: FAO. pp: 161-
- Jaquette, Jane S. y Lowenthal, Abraham. 1987 *El experimento peruano en retrospectiva*. Lima: IEP
- Kay Trimberger, Ellen. 1978. *Revolution from above: Military bureaucrats and development in Japan, Turkey, Egypt and Peru*. Nueva Jersey: Transaction Books.
- Kuczynski, Pedro Pablo. 1980. *Democracia bajo presión económica: primer gobierno de Belaúnde: 1963-1968*. Lima: Treintaitrés.
- Kruijt, Dirk. 1989. *La revolución por decreto*. 1989. Lima: Mosca Azul.
- Lynch, Nicolás. 1990. *Los jóvenes rojos de San Marcos: el radicalismo universitario de los años sesenta*. Lima: El Zorro de Abajo.
- Navarro, Paul. 2006. *Maoism in the Andes: a concise History of the Partido Comunista del Peru Patria Roja (1960: 1992)*.
- McEvoy, Carmen. 1997. *La utopía republicana: ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana*. Lima: PUCP.
- Mayer, Enrique. 2009. *Cuentos feos de la reforma agraria*. Lima: IEP.
- Marcone, Mario. 1995. “Indígenas e inmigrantes durante la República Aristocrática: población e ideología civilista” en *Histórica*. Vol. 19. N.1. pp: 73-93
- McClinktock, Cynthia y Lowenthal, Abraham. comps. 1985. *El Gobierno Militar: una experiencia peruana, 1968-1980*. Lima: IEP.
- 1985. “Velasco, funcionarios y ciudadanos: políticas de cautela” en *El Gobierno Militar: una experiencia peruana, 1968-1980*. McClinktock, Cynthia y Lowenthal, Abraham. comps. 301–332 Lima: IEP.
- Montero, Carmen. Comp. 1990. *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Lima: FAO.

- Montoya, Rodrigo. 1980. *Capitalismo y No-Capitalismo en el Perú*. Lima: Mosca Azul  
([http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/MONTOYA%20Rodrigo\\_Capitalismo%20y%20no-capitalismo%20en%20el%20Peru.pdf](http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/MONTOYA%20Rodrigo_Capitalismo%20y%20no-capitalismo%20en%20el%20Peru.pdf) )
- Oliart, Patricia. 2011. *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP – Tarea.
- *Educación en tiempos de cambio: 1968-1975*. Lima: Derrama Magisterial.
- Partido Comunista del Perú – Patria Roja. 1980. *La lucha por la construcción del Partido*. Lima: PCP-PR.
- Pasara, Luis. 1985. “Velasco: el sueño frustrado” en *El Gobierno Militar: una experiencia peruana, 1968-1980*. McClinktock, Cynthia y Lowenthal, Abraham. comps. 333–368 Lima: IEP.
- Pease García, Henry. 1974-1975. *Cronología Política*. Vol 1-10.
- Quispe, Liborio. 1992. *Historia de los orígenes y la formación del SUTEP: 1970-1975*. Lima: s.n.
- Rivero, José. 2013. *Inventarios Educativos y Prolegómenos de Reforma 1956-1968*. Lima: Derrama Magisterial.
- Reynoso, Oswaldo, Aguilar, Vilma y Pérez, Hildebrando. 1979. *Luchas del magisterio de Mariátegui al SUTEP*. Lima: Narración.
- Sánchez, Martín. 2002. *La Revolución Peruana: ideología y práctica política de un gobierno militar, 1968-1975*.
- SINAMOS. 1974. *Grupos Maoístas*. Lima: SINAMOS.
- Sulmont, Denis. 1975. *Sindicalismo y política en el Perú*. Lima: PUCP.
- Sulmont, Denis. 1976. “El movimiento sindical en un Contexto de Reformas: Perú 1968-1980”. *Nueva Sociedad*. Setiembre-October. 39-62.
- Tantaleán Vanini, Javier. 1978. *Yo respondo*. Lima: s/n.
- Toledo Bruckmann, Ernesto. *Y llegó Mao: síntesis histórica de la llegada del Pensamiento Mao TseTung al Perú (1928-1964)*. Lima: Arteidea.
- Thorndike, Guillermo. *Maestra vida*. Lima: Mosca Azul.
- Thorp. Rosemary. 1985. “Evolución de la Economía Peruana” en *El Gobierno Militar: una experiencia peruana, 1968-1980*. McClinktock, Cynthia y Lowenthal, Abraham. comps. 63-89 Lima: IEP.
- Tovar, Teresa. 1985. *Reforma de la Educación: balance y perspectivas*. Lima: DESCO.
- Vargas, Amilcar. 1989. *La revolución de Velasco en cifras*. Lima: Ediciones INPET

- Vargas, Julio. 2013. “El SUTEP o la revolución. La incursión maoísta en el sindicalismo magisterial (1964-1972)”. *Revista peruana de investigación educativa*. No. 4. pp.52-72
- Villanueva, Víctor. 1972. *El CAEM y la revolución de la fuerza armada*. Lima: IEP.
- Viva, Fernando. 2017. “Te censuro por quítame esta paja: historias de censura” en *El Comercio*. 28 de Mayo. Sección Política.
- Zimmerman Zavala, Augusto. 1975. *El Plan Inca: objetivo: revolución peruana*. Barcelona: Grijalbo.

