

Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX

Carlos Contreras*

Introducción

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.

La idea fue lanzada en los albores del siglo por la élite civilista que acababa de conquistar, tras varias décadas de esfuerzos frustrados o interrumpidos, el dominio del aparato del Estado. En él se mantendría por veinte años; los suficientes para hacer de su proyecto nacional una empresa profunda y un referente común en cualquier tipo de planes nacionales. Este programa mostró señales de agotamiento hacia 1940, cuando surgió una nueva ofensiva educativa desde sectores identificados con el indigenismo, que llegó a ejercer su hegemonía por otro lapso de aproximadamente dos décadas.

Ambos proyectos educativos concentraron sus esfuerzos en lograr la alfabetización de la población indígena serrana y procurar así su incorporación a la nación peruana. Si bien, como veremos en este estudio, sus resultados fueron solamente parciales en relación a dichas metas, provocaron efectos colaterales en la organización social campesina y terrateniente de la región. La sociedad de “señores” y campesinos, regidos por un código de *antiguo régimen* en cuanto hacia a sus deberes y derechos, se vio cuestionada por la presencia, tímida primero, pero masiva a partir de la década de 1940, de un ejército de maestros que, por primera vez en la historia del Perú, sumaban más que los efectivos de las fuerzas armadas.

* Contreras, Carlos: *Maestros, Mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP, 1996. (Documento de Trabajo, 80. Serie Historia, 16).

Escuelas y maestros, cuya acción se limitaba durante las primeras décadas de la centuria a las capitales de distrito de la sociedad rural, penetraron después en haciendas y aislados caseríos, donde hasta entonces el “don” de la escritura había asomado como un fruto desesperadamente prohibido.

Aunque los maestros se comportaron generalmente en su trato con los campesinos, como nuevos “mistis” o *señores*, su extracción procedió cada vez más de sectores indígenas y campesinos. Su sola presencia enseñó a los indios del campo que los roles sociales no eran inamovibles y los llevó a pensar que los más altos podían conquistarse a través de la educación.

Los estudios y referencias existentes acerca de la educación, han solido destacar el esfuerzo desarrollado por los propios sectores campesinos para mejorar su equipaje educativo, demandando al Estado mayores prestaciones de servicios, u organizándolos ellos mismos. En este trabajo he querido poner en relieve, en cambio, la iniciativa estatal para expandir la educación en la sociedad rural, de modo que la acción de la sociedad campesina aparece en un rol más bien complementario o reactivo, al menos hasta aproximadamente la década de 1950. Lo he hecho así, tanto por compensar el sesgo contrario de los trabajos anteriores, como también porque creí que esta perspectiva se ajustaba más a lo ocurrido, que la versión campesinista. Espero que en las páginas que siguen esta idea haya alcanzado algún nivel persuasivo.

El trabajo ha sido realizado a partir de una exploración inicial en la documentación impresa del Archivo General de la Nación, los anuarios estadísticos del Estado y la bibliografía disponible. Hemos usado también las numerosas monografías locales preparadas por el Instituto Indigenista Peruano y otras instituciones, en los años sesenta y setenta. La exposición se refiere al conjunto del país, procurando siempre destacar las diferencias entre la costa y la sierra. Un interés especial fue puesto en el departamento de Ayacucho, como caso «tipo» de la realidad rural serrana más tradicional, con el propósito de vincular este trabajo con los otros realizados por el equipo del proyecto “Dimensiones étnicas y culturales de la violencia” en el Instituto de Estudios Peruanos.

El análisis histórico, como la información estadística, llegan sólo hasta la década de 1960, que resulta así el punto de conclusión de éste trabajo. Ello debido a dos razones: 1.- que durante esa década la educación dejó ya de ser pensada desde la escena oficial como la “panacea” para todos los males de la nación, como había sido concebida hasta entonces. La reforma agraria, la industrialización o la revolución, pasaron a ser los nuevos remedios

predicados por los políticos. De modo que los proyectos educativos pasaron a un segundo plano. 2.- Porque la información estadística para las décadas más recientes se halla plenamente disponible y era poco lo que nuestro trabajo podía, entonces, aportar de nuevo.

La educación como estrategia de “inclusión”

La élite civilista que dominó la política y la economía del país durante el período bautizado por Jorge Basadre como el de “la república aristocrática” (1899-1919), tuvo, al lado de todos sus defectos, una gran virtud: el diseño y la ejecución de un definido *proyecto nacional*. Vale decir, un programa para el futuro del país, que sobre la base de una meta a alcanzar: convertir al Perú en un país “moderno”, “europeo”, “próspero” y “culto” identificaba los obstáculos más importantes para su consecución y proponía medios para removerlos.

Uno de los más tenaces obstáculos, de acuerdo al pensamiento civilista, consistía en la existencia de una enorme masa de población indígena inmersa en una economía de autosubsistencia, carente de “vida civil” y de una cultura mínima para integrarse en la vida nacional; en suma, un grupo humano que se convertía en un “peso muerto” para el país¹. De acuerdo al censo de 1876 dicha población representaba nada menos que el 57 por ciento del total y para 1900 significaba en cifras absolutas unos dos millones de habitantes de los 3.4 que contenía el Perú. El arribo de inmigrantes europeos alfabetos e industrioses, que cambiasen las proporciones entre la población “útil” y ésta otra servilizada y sin “espíritu de progreso”, fue una de las medidas pensadas y ejecutadas, incluso desde tiempos anteriores a la guerra con Chile. Pero ya en el inicio del siglo XX podía constatarse que sus avances hablan sido muy lentos y, lo que es peor, que estaban condenados a serlo, dadas las condiciones del país frente a las de otras naciones sudamericanas que también competían por la llegada de tales inmigrantes.

Surgió entonces el partido de la “autogenia”; una corriente de opinión que sostenía que en lugar de procurar la traída de extranjeros, debía concentrarse los esfuerzos en mejorar las condiciones y características de la población autóctona. Esta corriente alcanzó un rápido predominio e influyó decisivamente la política estatal (Contreras 1994).

Ella partía de la idea que los indígenas peruanos eran capaces de entrar en la civilización. “Los estudios sobre el desarrollo del organismo social no han demostrado aún la

¹ Acerca del pensamiento sobre la situación indígena, puede revisarse el estudio de Osmar Gonzales (1996) dedicado a la intelectualidad predominante durante la “república aristocrática”.

incapacidad de ningún grupo de la familia humana para entrar en el rol de la civilización”, sostenía por ejemplo don Pedro Ignacio Cisneros, presidente de la Corte Superior de Ancash, en su discurso de apertura del año judicial de 1901.² En el mismo sentido se pronunció Jorge Polar, ministro de Justicia, Instrucción, Beneficencia y Culto en 1905: “Felizmente está probado que no hay ninguna raza ineducable; no lo es la nuestra, por cierto, ni en las más remotas regiones territoriales. La leyenda de que el indio no quiere salir de su condición mísera, va desacreditándose rápidamente”.³ La obra de fusión de dicha población con las “ideas de progreso” constituía la tarea “más trascendental de nuestro porvenir como Nación” (Cisneros, id.). ¿Cómo podría ella cumplirse?

El proyecto civilista formuló varios frentes de acción: la difusión de la instrucción, la uniformización del sistema judicial y la propagación de un sistema de salubridad que mejorase las condiciones sanitarias y los hábitos de higiene de la mayoritaria población rural del país. Este proyecto, sencillo en su formulación, significaba una obra de colosal envergadura para un Estado de débil aparato burocrático y cuyas finanzas aún curaban sus heridas de una desastrosa guerra internacional. Implicaba extender la presencia del Estado a lo largo y ancho de una sociedad rural, gobernada desde la independencia por rústicos “mistis” y desparramada entre punas inhóspitas y valles que las condiciones geográficas y la pobreza de los medios de comunicación volvían casi inaccesibles⁴. En buena cuenta significaba también reemplazar la acción de la iglesia, que hasta entonces se había alzado como la única institución “occidental” inmersa en el territorio campesino y cuyos ministros, como resultado de su prolongada convivencia con ese mundo retrógrado, habían terminado por contagiarse de su espíritu fanático y tradicional⁵

² Anexo de la *Memoria del ministro de Justicia Culto, Beneficencia e Instrucción presentada al Congreso Ordinario de 1901*. Lima. AGN, H-6-1669, p. 107.

³ *Memoria al Congreso Ordinario de 1905*. AGN, H-6-1673, p. XXXVIII. Véase también Joaquín Capelo, *El problema nacional de la educación*, Lima, 1902.

⁴ Una vistosa y elocuente descripción del orden gamonal que predominaba en la sierra peruana, puede recogerse en esta descripción de Gonzáles Prada, de 1904: «Nuestra forma de gobierno se reduce a una gran mentira, porque no merece llamarse república democrática un estado en que dos o tres millones de individuos viven fuera de la ley. Si en la costa se divisa un vislumbre de garantías bajo un remedo de república, en el interior se palpa la violación de todo derecho bajo un verdadero régimen feudal. Ahí no rigen Códigos; ni imperan tribunales de justicia, porque hacendados y gamonales dirimen toda cuestión arrogándose los papeles de jueces y ejecutores de sentencias. Las autoridades políticas, lejos de apoyar a débiles y pobres, ayudan casi siempre a ricos y fuertes. Hay regiones donde jueces de paz y gobernadores pertenecen a la servidumbre de la hacienda. ¿Qué gobernador, qué subprefecto ni qué prefecto osaría colocarse frente a frente de un hacendado?». “Una hacienda se forma por la acumulación de pequeños lotes arrebatados a sus legítimos dueños, un patrón ejerce sobre sus peones la autoridad de un barón normando. No sólo influye en el nombramiento de gobernadores, alcaldes y jueces de paz, sino hace nombramientos, designa herederos, reparte las herencias, y para que los hijos satisfagan las deudas del padre, les somete a una servidumbre que suele durar toda la vida. (...) En resumen: las haciendas constituyen reinos en el corazón de la república, los hacendados ejercen el papel de aristócratas en medio de la democracia”. (En Montero 1990, pp. 81-82).

⁵ Los intelectuales y funcionarios civilistas criticaron por esos años con mucha dureza los hábitos fanáticos y dispendiosos que los curas rurales fomentaban en los pueblos indígenas, organizando fiestas patronales donde el

De aquel programa, era la difusión de la instrucción la que fue pensada como la principal herramienta para conseguir la civilización del indígena y por ende su incorporación a la nación peruana: “Laudable es, en este sentido, preocuparnos de las escuelas, que si no son la civilización misma, imprimen desde la niñez las ideas elementales que la preparan”, señalaba Cisneros en su discurso antes citado, pronunciado al inicio del siglo (p. 108). La escuela se constituía en el más eficaz medio de redención de la población aborígen, degradada física y moralmente por los siglos del coloniaje y los abusos de terratenientes y curas republicanos.

Es en la política del gasto público, mejor que en los discursos y la pluma de los intelectuales, donde puede demostrarse la robusta convicción con que fue encarado este proyecto. El pliego del ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia, convertido en el principal protagonista del mismo, vio crecer su partida en el presupuesto nacional: de 1.2 millones de soles en 1900, a 8.6 millones en 1919; para 1929 alcanzó los 19.9 millones de soles. Es decir, que llegó a multiplicarse, 16.5 veces en el lapso de esas tres décadas. El mayor impulso se, ubicó en el período 1900-1919, lapso durante el cual el presupuesto del Ministerio se multiplicó siete veces. El gasto de este ministerio pasó de representar un diez por ciento del presupuesto general en el año 1900 a alrededor de un quince por ciento al final de la “república aristocrática”.⁶ A su lado, en cambio, los ministerios tradicionalmente beneficiados con una mayor tajada de la torta presupuestal: el de Gobierno y Policía y el de Guerra y Marina, bajaron entre 1900 y 1919 de una participación del 24.5 y 25.4 respectivamente, a porcentajes de 13.9 y 17.9. En estas cifras puede, pues, tomarse una cabal dimensión de que el proyecto de la élite civilista en las primeras décadas del siglo era no solamente económico, sino ante todo cultural.

Desalojada del poder la élite civilista después de 1919, su proyecto perdió vigor, aun cuando algunos de sus elementos permanecieran vigentes. Durante la década de 1920 y la primera mitad de la siguiente el gasto en educación, justicia y salud se estancó en términos relativos, desplazado por una política que, en cambio, puso el acento en faraónicos proyectos de obras públicas dirigidas al fomento económico (Quiroz 1993). La creación en 1936 de los ministerios de Educación y de Salud (desagregados desde entonces del de Justicia) fue, no obstante, el hito que marcó el inicio de una renovada ofensiva en tales

culto a las imágenes se mezclaba con el franco alcoholismo, el derroche y una serie de prácticas paganas que recordaban, no a la iglesia del cristianismo primitivo, sino a Sodoma y Gomorra. Ver al respecto Contreras y Bracamonte 1988.

⁶ El año 1907 se alcanzó la cota más alta, con un 17.2 por ciento (Portocarrero et al. 1992. p.112)

campos, aunque, como luego veremos, orientadas ya por otras directrices culturales (véase cuadro 1: Composición porcentual del gasto público 1900-1970).

Examinemos la campaña por la educación, convertida en pieza fundamental de los varios programas de “regeneración nacional” formulados en el Perú a lo largo del siglo XX. Sin exagerar puede decirse que el siglo XX ha sido el siglo de la educación entre nosotros, como decíamos al inicio. Una ofensiva que en ciertos momentos se desarrolló con un vigor semejante al de las campañas de evangelización y extirpación de idolatrías en la temprana época colonial. Ejércitos de maestros y funcionarios fueron echados al campo, acompañados de lotes de libros, lápices y mapas, mientras míseras pero diligentes comunidades campesinas levantaban aulas y patios para recibirlos. La tarea consistía, no solamente en enseñar a leer y escribir y difundir la aritmética elemental, sino ante todo, en transmitir el “idioma nacional”, que era el castellano (todavía en 1940 un 35 por ciento de la población del país desconocía este idioma, porcentaje que en los inicios del siglo probablemente redondeaba el 50), divulgar un discurso de historia y geografía nacionales, inculcar hábitos alimenticios que mejorasen las condiciones físicas de la raza indígena, así como nociones de higiene y “urbanidad”.

A grandes rasgos puede decirse que hubo dos grandes proyectos educativos hasta 1970. El primero fue el civilista, desarrollado en lo fundamental en las dos primeras décadas del siglo y que tuvo la “civilización” del indio como bandera, lo que significaba su castellanización a toda costa y el desarrollo de hábitos occidentales en los campos de la salud, la nutrición, las relaciones sociales y, la economía. El segundo fue el proyecto “indigenista” desarrollado desde finales de la década de 1930 y durante los veinte años siguientes, por hombres como José Antonio Encinas y Luis Eduardo Valcárcel, y en el que llegaría también a alcanzar injerencia un intelectual de las características de José María Arguedas. Partía de reconocer virtudes inherentes a la cultura indígena que debían ser preservadas (el colectivismo agrario y una suerte de espíritu democrático “natural”) y postulaba, en el campo pedagógico la conveniencia de alfabetizar en el propio idioma autóctono y de adaptar las estrategias educativas a las características y necesidades de la población rural. En buena cuenta este segundo proyecto surgió tras constatarse, con la ayuda del censo de 1940, el relativo fracaso del primero.

El proyecto civilista

Ya la primera generación del Partido Civil, en la época anterior a la guerra del Pacífico, incluyó la educación nacional entre el ámbito de acción del Estado. La ley del

primero de mayo de 1869 creó el Consejo Superior de Instrucción Pública y al año siguiente se dispuso el funcionamiento de escuelas primarias gratuitas en todas las capitales de distrito. La ley de municipalidades del gobierno de Manuel Pardo (1873) entregó a estas corporaciones el manejo y el sostenimiento de las escuelas, cediendo el gobierno central con tal fin un subsidio generoso a sus presupuestos. La educación quedó dividida en tres niveles: Primaria, Secundaria y Superior. En 1886 se estipuló que la Primaria constaría de tres grados o años de estudio y la Secundaria de dos grados, de cuatro y dos años de estudio respectivamente (Barrantes 1989).

De acuerdo al censo de 1876 el 81 por ciento de la población peruana de seis y más años de edad era analfabeta⁷. El departamento con un mejor indicador era Lima, con “sólo” 53 por ciento de analfabetos; en el otro extremo, Puno y Apurímac exhibían porcentajes de 96 y 97 respectivamente (véase cuadro 2). El promedio de analfabetismo en los departamentos de la costa era de 68 por ciento, mientras que en los de la sierra llegaba a 88 por ciento⁸. El programa de descentralización fiscal iniciado en 1886 por el gobierno de Cáceres, lejos de ayudar a mejorar la empresa educativa, terminó llevándola a la peor condición. Dicha ley –obligada es cierto por la terrible crisis fiscal de la postguerra con Chile– suspendió el subsidio del gobierno central a los municipios, destinado a sostener las escuelas primarias. Estas debían financiarse entonces a partir de ingresos propios del municipio, como el del mojonazgo,⁹ o por impuestos creados específicamente para el mantenimiento de las escuelas. Puesto que la economía del país se hallaba quebrada por los estragos de la guerra, la circulación comercial era hartamente limitada y los concejos municipales, no sólo carecían de rentas en general para sus gastos más elementales, sino que muchas veces ya ni siquiera existían. En estas condiciones la educación primaria en el país, al igual que los juzgados, los hospitales y las comisarías, se había convertido en una entera ficción. Existían en el papel, pero habían desaparecido en la práctica. Únicamente

⁷ El censo de 1876 presentó, dos categorías respecto del analfabetismo, de dudosa validez, aunque muy en uso en la época: quienes no sabían leer ni escribir y quienes sabían leer pero no escribir. Es difícil imaginar que alguien incapaz de escribir pudiera leer correctamente. Esta doble tipología es la que ha complicado siempre el intento de establecer la dimensión del analfabetismo en el Perú de 1876. El autor de quien hemos tomado este dato, Hernán Fernández Rojas (1990), no aclara a qué categoría se refiere.

⁸ Fernández Rojas (en Montero 1990). Para este cálculo he considerado departamentos costeros: Piura, Lambayeque, La Libertad, Lima, Ica, Moquegua y Tacna (aún no existía el departamento de Tumbes); departamentos serranos: Cajamarca, Ancash, Huánuco, Junín, Huancavelica, Ayacucho, Arequipa, Apurímac, Cuzco y Puno (aún no existía el de Pasco).

⁹ El mojonazgo, venía a ser un impuesto “a la circulación” o al consumo de bienes en un pueblo. Se aplicaba típicamente al tránsito de algún bien de consumo masivo y difícil de ocultar en sus traslados: papas, aguardiente, coca, etc.

funcionaban escuelas en algunos pueblos donde las propias comunidades o alguna autoridad religiosa o civil se habían preocupado por ellas.¹⁰

Una vez que tomaron las riendas del Estado en 1899, los hombres del Partido Civil, premunidos de un espíritu de auténtica cruzada, se lanzaron a reformar ese orden de cosas. Consecuentes con su espíritu positivista, lo primero que se plantearon fue el levantamiento de un censo escolar, herramienta estadística indispensable para el diseño de los planes más adecuados. Los preparativos comenzaron en 1901, realizándose el censo efectivamente en octubre de 1902. Inmensas dificultades debieron ser allanadas para su ejercicio, tales como la inexistencia de un padrón completo de las poblaciones (al punto que debieron recurrir al viejo censo de 1876), resistencia de las autoridades o los padres de familia y dificultad en las comunicaciones con los puntos más aislados del territorio. Con gran satisfacción, los encargados del censo anotaron en su informe haber podido abarcar un 90 por ciento de la población total, en unas tres cuartas partes del territorio de la república (AGN, H-6-0375).

El censo de 1902 permitió conocer que únicamente el 29 por ciento de los niños de 6 a 14 años recibían instrucción en la república y que solamente el 23 por ciento sabía leer y escribir. Como quiera que en la porción de población que no llegó a ser cubierta por el censo, la realidad debía ser aún más dramática, dichos porcentajes deberían ser rebajados aún en unos dos puntos. Nuevamente eran los departamentos serranos donde el porcentaje de niños carentes de instrucción era más elevado. Cajamarca y Ancash se acercaban al promedio nacional, con 71 y 72 por ciento respectivamente, pero en Ayacucho la proporción era del 84 por ciento, en Puno, del 86 por ciento y en Apurímac, del 88 por ciento (véase cuadro 3: resultados del censo escolar de 1902). De las noventa y ocho provincias del país, solamente en tres el porcentaje de niños capaces de leer (no necesariamente de escribir) superaba el 50 por ciento, mientras que en 38 provincias esa cualidad no llegaba a la quinta parte. Treinta y cuatro de estas últimas se ubicaban en la sierra y el resto en la selva (AGN, H-6-0375).

En el caso del departamento de Ayacucho existían caseríos enteros donde ningún niño era capaz de leer; en las haciendas no existía ninguna clase de escuela; únicamente en las capitales de distrito solía presentarse una docena de niños alfabetos (id.). Esta realidad debió ser común a la mayoría de departamentos serranos. La condición alfabeto se reducía a unos puñados de gentes reunidos en las villas y que gracias a su competencia lingüística

¹⁰ Véanse los casos de San Miguel de Huayopampa y Pacaraos, en la sierra del departamento de Lima, en Fuenzalida *et al.* 1982 y Degregori y Golte 1973. Para el caso de Huarochirí: Matos Mar (comp.) 1958.

se erigían como auténticas “élites letradas” que monopolizaban las relaciones de la sociedad rural con el mundo exterior.

La llegada del primer globo terrestre a Cangallo

Si uno confrontaba los resultados del censo escolar de 1902 con los del censo nacional de 1876, advertía que en el curso de ese cuarto de siglo la educación prácticamente no había hecho progresos.¹¹ El gobierno debió encarar directamente la empresa educativa, con el fin de crear esa “cultura común” entre los habitantes que reclamaba Alejandro Deustua (1904). Para ello canceló (a partir de 1906) el papel directriz de las municipalidades en la materia. Resultaba evidente la desorganización de las escuelas en manos de los concejos provinciales. Por ejemplo: de las noventa y nueve provincias existentes en el país en 1905, únicamente treinta y tres habían cumplido con remitir sus cuentas sobre las escuelas respecto del año anterior, según denunciaba el ministro Jorge Polar en su *Memoria* al Congreso Ordinario de ese año (AGN, H-6-1673). En dichas cuentas podía encontrarse que sola mente dos concejos provinciales no adeudaban sueldos atrasados a los preceptores. En teoría debían funcionar en la república 2,172 escuelas oficiales, con un total de 2,412 maestros, pero en la realidad muchas de ellas no alcanzaban a prestar servicio alguno (AGN, H-6-1674).

“A una institución tan insegura, tan inestable, que tanto fluctúa –decía el ministro Polar refiriéndose a las municipalidades-, no es natural que siga vinculado el servicio más constante, más firme, más trascendente que posee una Nación” (id., p. XL). Era el Estado quien tenía deber y derecho sobre él: “El Estado tiene el deber y, por lo mismo, el derecho de intervenir en la educación nacional; (...) Redimir al analfabeto constituye la obligación primordial del Estado”. Esta Empresa no fue puesta en marcha obedeciendo única o principalmente a prosaicos intereses económicos por parte de la élite oligárquica (formar un proletariado útil a la modernización de la economía y la expansión del mercado), como a veces ha sido enjuiciada¹²; involucraba todo un programa de reforma política, en la que la idea de democracia se hallaba muy presente: “La democracia no será una realidad mientras

¹¹ El censo de 1876 estableció un analfabetismo del 81 por ciento para la población de seis años o más, mientras el censo escolar de 1902 uno del 77 por ciento para los niños de 6 a 14 años. Lo normal en una población que viene progresando en la alfabetización a través de la educación escolar, es que los estratos jóvenes tengan un porcentaje de analfabetos marcadamente menor que el de los adultos, pero en este caso los porcentajes apenas si tenían alguna diferencia.

¹² Véase como ejemplo: Equipo Autoeducación, “¿Educación rural o educación campesina?”. En *Autoeducación, Revista de Educación Popular* N° 10-11. Lima 1984. Para Alberti y Cotler (1972), en cambio, la inicial expansión educativa en el siglo XX tenía “el objetivo de servir de filtro en la movilidad social y en la asimilación política” (p.20).

la educación, la de los primeros años siquiera, no se extienda á todos”, continuaba su alegato el ministro Polar ante el congreso de 1906. Explicaba seguidamente tal idea:

“Cuanto más grande es la distancia entre las clases directivas y las clases populares, más inaparente es una Nación para resolver los serios problemas de carácter social que se imponen hoy o que se impondrán mañana. (...) No se comprende que en una democracia pueda pretenderse la educación de las clases superiores, dejando al pueblo en la ignorancia. La cultura acumulada en unos pocos y negada a los más, acabará siempre por ser una explotación de los de abajo por los de arriba”.

Finalmente, en la propagación de la educación se jugaba no solamente la suerte de un régimen político más o menos idóneo, sino el propio destino de la república: “Cuando un país tiene, como el Perú, una cantidad tan enorme de analfabetos y tan retardada, entonces la necesidad de educarla no es sólo cuestión de democracia y de justicia, sino que es cuestión de vida” (id. pp. XXXCVII-XXXVIII).

Consecuente con tales principios el Estado dispuso la educación elemental gratuita, puesto que algunos concejos municipales habían venido sosteniendo el funcionamiento de las escuelas a partir de impuestos o cuotas cobrados a los padres de familia. Dicha gratuidad implicaba no sólo la no exigencia de pago, sino también la entrega de materiales para el aprendizaje. Ingentes cantidades de carpetas, pizarras y demás útiles escolares fueron contratados en prestigiosas casas de Estados Unidos y Francia para ser distribuidos en las escuelas fiscales. Fue de esta guisa que el año 1907 llegó a la remota provincia ayacuchana de Cangallo un voluminoso cargamento ultramarino que, como en la novela *Cien años de soledad* de García Márquez, prometía revolucionar el futuro. Una enorme recua de mulas depositó en esa apartada comarca de los Andes: 750 pizarrines, 60 cajas de lápices de pizarra, 130 cajas de plumas, 6000 cuadernos en blanco, 45 cajas de lapiceros, 300 libros de primer año y otros 175 de segundo año, 41 cajas de tiza y 4 silbatos para maestros, traído todo ello de la casa Hachette de París. El resto del cargamento no eran látigos, palmetas o candados, sino “globos terrestres”, ejemplares de pedagogía, mapas del Perú y del mundo, compendios métricos, escudos nacionales y “sólidos geométrico”, además de 2900 cuadernos especiales para el aprendizaje de la escritura, de la misma procedencia. Materiales similares fueron distribuidos en la demás provincias del país (AGN, H-6-1675).

Algunas escuelas incluían el servicio de comedores, para que una adecuada alimentación contribuya con la tarea de “mejorar la raza” y la de evitar enfermedades

infantiles. El ministerio convocó además a un concurso público para la provisión de un “libro de lectura” peruano, dada la enorme importancia que semejante texto habría de tener en la formación de una conciencia patria. El concurso fue ganado por Enrique Guzmán y Valle y en 1907 fueron impresos ciento cincuenta mil ejemplares del mismo, en lo que debió ser la primera edición masiva de un libro en el Perú (AGN, H-61675, p. XXXIII). Otro concurso fue organizado para el diseño de locales escolares, resultando ganador el ingeniero Santiago Basurco, quien presentó modelos para la costa y la sierra, además de edificios pensados para los establecimientos escolares ubicados en las capitales distritales, provinciales y departamentales, (AGN, n-6-1674). Reseñando tan importantes avances en su *Memoria* de 1906) el ministro Polar concluía: “Así debe ser la escuela en una democracia, así debe serlo más aun entre nosotros, por la pobreza y necesidad de una gran parte de nuestra población” (id., p. XXXI)

Tales esfuerzos fueron complementados con la fundación de Escuelas Normales para la formación del magisterio. “En los maestros se encierra el secreto de la grandeza o decadencia de las naciones”, sentenció el ministro Jorge Polar al fundar la Escuela Normal de Varones de Lima en 1905 (AGN, H-6-1673). En años próximos se abrirían más Normales en otras ciudades del país. Para ella se contrató a pedagogos europeos y norteamericanos, cuya labor ha sido encomiada positivamente por los estudiosos de la historia de la educación nacional y se estableció el régimen de internado (González y Galdo 1980, Barrantes 1989). En dichas escuelas Normales se formaron hombres como José Antonio Encinas, que décadas después organizarían la ofensiva educativa indigenista en el Perú. No a pocos sorprendió que para el ingreso a la Escuela Normal se estableciera el requisito de haber aprobado la Secundaria completa. ¿No se necesitaban con urgencia maestros para las escuelas rurales? ¿Requería acaso el preceptor de un remoto caserío de sofisticados conocimientos intelectuales para enseñar a leer y escribir? Sin embargo, los creadores de las Escuelas Normales quisieron que desde un inicio el oficio del magisterio se asociara con el más alto nivel profesional. El “filtro” de la educación secundaria permitiría, además, descartar los elementos sin las necesarias calidades morales, aunque en la práctica debió operar asimismo como un filtro social, puesto que el acceso a la secundaria se hallaba restringido, por razones económicas, sociales y culturales, a la población blanca y mestiza de las ciudades del país¹³. De cualquier modo ello sirvió para que, ante la necesidad de contar con alumnos en las escuelas Normales, se abriesen o reabriesen muchos colegios

¹³ En 1925, de los 4596 estudiantes secundarios en los 28 colegios nacionales del país, 1165 eran blancos (26 %), 2887 mestizos (63 %) y solamente 541 eran indígenas (12 por ciento). Esta situación, lejos de variar, quedaba inclusive acentuada en los colegios de las capitales serranas. Por ejemplo, en Ayacucho sólo dos de los 209 alumnos del colegio eran indígenas; siendo la mayoría (146) “blancos” En el colegio de Puno sólo había un indígena entre sus 142 estudiantes (véase cuadro 10: AGN, H-6-0382).

secundarios en diversas partes del país. En concreto el de La Victoria, de Ayacucho y el de San Juan, en Chachapoyas, que habían permanecido cerrados por falta de rentas, En adelante, con la única salvedad de Madre de Dios, existieron colegios secundarios en todos los departamentos del país; al menos uno, aunque había casos excepcionales como el departamento de Junín, que contaba con tres colegios públicos. Finalmente, como apoyo y complemento de estos esfuerzos, se dispuso la publicación de un Boletín de Instrucción Pública. En él quedarían reseñados los avances obtenidos en el proyecto civilizatorio del civilismo y obraría como un medio de difusión y reflexión acerca de su filosofía.

Los normalistas en el campo

El arribo de los primeros “normalista” a los pueblos de la sociedad rural debió provocar una pequeña conmoción en el orden social. Lamentablemente acerca de ello se cuenta con muy pocos testimonios. Contaban con un sueldo que llegaba a ser superior al de los prefectos. Este hecho, junto con su sólida preparación académica, les hizo ganar una gran estima social (Barrantes 1989, p. 80). Como las personas alfabetas eran tan escasas en las poblaciones del interior, rápidamente los maestros fueron requeridos para el desempeño de una serie de funciones, que incluían las de juez de paz, miembro de la Junta Departamental, regidores del concejo municipal e incluso para ser postulados como diputados por la provincia ante el congreso de la república. Todo ello les restaba tiempo para su tarea docente.¹⁴

Algunas monografías dedicadas a estudiar el proceso de cambios en los pueblos rurales peruanos en este siglo han resaltado el rol de los maestros. En los pueblos de San Agustín de Huayopampa y Lampián, en la cuenca del río Chancay en la sierra de Lima, maestros como los Villar y Pedro de Verón Marquina habríanse convertido en los “héroes culturales” que, propiciando una ola de crisis de las estructuras tradicionales, fomentaron y hasta dirigieron la modernización de aspectos tan variados, como la agricultura, las comunicaciones, las relaciones familiares y la visión del mundo (Fuenzalida *et al.* 1982, Celestino 1972, Degregori y Golte 1973). Otro tanto habrían hecho los profesores de las primeras escuelas adventistas en las parcialidades ribereñas del lago Titicaca, en Puno (Calderón 1967).

Una buena muestra de esta concepción del rol del maestro es la presentada por Olinda Celestino para la historia del siglo XX del pueblo de Lampián, en la cuenca alta del

¹⁴ En 1907 fue emitida una disposición que prohibía a los inspectores de educación residentes en las provincias servir en tales cargos, pero dejaba subsistente, el problema de los maestros en los distritos (AGN, H-6-1675).

río Chancay, en la sierra de Lima (Celestino 1972). La historia de dicho asentamiento tiene en su exposición su principal “parteaguas” en el proceso de expulsión. y posterior retorno de los jóvenes comuneros ocurrido c.1940. Los jóvenes fueron expulsados tras una turbulenta asamblea en la que pretendieron desafiar la autoridad y hegemonía de los ancianos de la aldea. Pocos años más tarde, sin embargo, la comunidad debió permitir y auspiciar el regreso de los deportados, dada, la decadencia en que se hundió tras su partida. Una vez en Lampián, los jóvenes tomaron las riendas del gobierno y forjaron una revolución en sus estructuras políticas, económicas y sociales. Pero lo importante es que nada de este proceso de cambio se entiende sin el maestro Pedro de Verón Marquina, un hombre de la vecina provincia de Canta, de ideología aprista, que en 1927 llegó a Lampián a dirigir la pequeña escuela local. No se limitó a enseñar las primeras letras, sino que convirtió el patio del colegio en una huerta. Introdujo nuevas plantas y técnicas agrícolas. Despertó en sus alumnos el interés por la política y les transmitió las nociones básicas del pensamiento del APRA. A través de sus viajes a Canta o a Lima traía noticias nacionales o internacionales. En 1937 terminó su labor en Lampián, pero el pueblo ya no volvería a ser el mismo de diez años atrás. Quienes fueron sus alumnos hicieron la revolución poco después. Cuando ellos fueron expulsados de la población, los ayudó a ubicarse en Lima en colegios secundarios, consiguiéndoles becas y trabajos eventuales. De Verón adquiere así el arquetipo del “maestro promotor de cambios sociales” (id., p. 28).

Sin embargo, o se trata de la aplicación un punto voluntarista del esquema del “héroe cultural”, tan caro a cierta antropología, o de situaciones muy particulares, reiteradas y amplificadas en la literatura indigenista de autores como Arguedas, Yauri Montero y Scorza.

Digo ello porque los testimonios contrarios también abundan. Preceptores desmotivados en su labor que, cuando no se sumergían en el alcoholismo más degradante o mantenían la escuela cerrada la mayor parte del año, tenían como principal labor seducir a las alumnas¹⁵. Por ejemplo Modesto Málaga, interesado en 1911 en describir la penosa situación de las escuelas rurales, comentaba: “Hay maestros y maestras que dos o tres días a la semana clausuran la escuela por dedicarse a, sus negocios y que emplean a alumnos indígenas en servicio propio, y hay quienes en los partes mensuales señalan una asistencia numerosa sin que efectivamente hayan acudido ni una decena” (en Montero 1990, p. 95). La rápida conversión del maestro en un “misti” más, que usaba de su alta estima social para obtener ventajas personales de diverso tipo y desatendía su alta misión, también es un tópico recurrente en los trabajos dedicados a estudios locales, especialmente aquellos

¹⁵ Era a causa de ello que muchas veces los pobladores declaraban preferir a maestras mujeres. Aunque frecuentemente no tenían los títulos de los varones, carecían de esos vicios.

referidos centralmente a la cuestión educativa. Lo más sensato resulta pensar que se dieron ambas situaciones de acuerdo a factores como la propia personalidad de los maestros y el papel de la comunidad local. En los casos arriba señalados del valle de Chancay, la comunidad, vivamente interesada en el progreso educativo, apoyaba pero también controlaba de cerca la actitud de los preceptores. A la vez que les otorgaba todo tipo de facilidades en materia de local y mobiliario, permitía y hasta fomentaba su inserción en la comunidad, concediéndoles tierras y preeminencias. Pero, por lo mismo, el maestro cobraba conciencia de que su desempeño y calidad de vida dependían fuertemente de este apoyo y le era difícil y contraproducente traicionarlo (Fuenzalida *et al.* 1982, Matos Mar 1958).

José Antonio Encinas, maestro puneño cuyo desempeño debió acercarse más al prototipo del “héroe cultural”, denunciaba sintomáticamente en 1932 que, antes de la guerra mundial, era muy común que los terratenientes y autoridades opuestas calificaran a los maestros con el epíteto de “anarquista”, que luego trocarían por el de “comunistas”. El maestro se hallaba, pues, sumamente expuesto en cualquier caso. O se autolimitaba a un rol opaco y poco activo, o se arriesgaba a recibir de parte de los poderosos locales la condena de personaje disociador.

A pesar del vigor con que el proyecto civilista fue puesto en marcha, era natural que sus progresos fueran lentos. Las escuelas normales no producían promociones de maestros con la velocidad deseable, al punto que tras dos décadas de esfuerzos todavía la gran mayoría del magisterio de la educación primaria se hallaba compuesto por profesores que no habían pasado ni siquiera por el filtro de la Secundaria, y el más importante del internado de las Normales. La Estadística escolar de 1925 permite saber que apenas el 12 por ciento de los maestros en el país eran normalistas, un 51 por ciento eran sólo “diplomados”, es decir, que contando frecuentemente sólo con la primaria completa habían llevado un curso rápido de pedagogía. Del grupo restante, el 29 por ciento sólo tenía instrucción primaria (muchas veces no completa), el 7 por ciento secundaria y sólo el 0.5 por ciento instrucción superior. Dos terceras partes del total eran mujeres, que solían ser quienes tenían la menor preparación (sólo 25 de los 654 normalistas eran mujeres) (véase cuadro 4, AGN, H-6-0382).

La actitud con que fueron recibidos los maestros en la sociedad rural combinó la bienvenida y el rechazo. Las comunidades de indios se hallaban, en algunos casos persuadidas de las ventajas de la castellanización y alfabetización de sus hijos, al punto que solían donar terrenos y locales para las escuelas. Incluso algunas, antes de la estatización y obligatoriedad de la educación primaria, habían contratado por cuenta propia o bajo el

liderazgo de curas progresistas, a preceptores pagados de sus propios fondos (Fuenzalida *et al.* 1982, Degregori y Golte 1973, Contreras 1986, Degregori 1990). Pero en otros, la prédica de los gamonales locales, opuestos a las escuelas, el temor de perder el control sobre sus hijos, así como la sospecha de que la inicial gratuidad de la enseñanza pronto se trocaría en alguna exacción gravosa para su precaria economía, volvieron las reacciones menos cálidas:

“La instrucción de los hijos es una pesadilla terrible para los padres -comentó en 1911 Modesto Málaga, prosiguiendo antes de pensar y querer que los hijos se eduquen e instruyan, sólo piensan y quieren que cumplan con lo que ellos han cumplido; que hagan los servicios públicos acostumbrados por la comunidad; y sobre todo que sean también devotos en las festividades religiosas; ...” (en Montero 1990, p. 95).

Semejantes temores hallaban una raíz y razón en el autoritarismo con que el proyecto educativo civilista trató de ser implantado. Volveremos más adelante sobre este argumento.

Resultados de la ofensiva civilista

Los mayores logros del proyecto educativo del civilismo ocurrieron, durante las dos primeras décadas del siglo, como ya tengo dicho. Entre 1905 y 1920, lapso en el cual la población peruana creció en un 22 por ciento¹⁶, el número de escuelas primarias más que se duplicó, pasando de 1425 a 3107, el número de maestros en ellas casi se triplicó y la matrícula de alumnos pasó de 85 mil a 196 mil. Se obtuvo, además, un logro reinar cable en la tasa de asistencia, que de ubicarse por debajo del 50 por ciento al comienzo del período, llegó a situarse en 64 por ciento en 1919. Durante los tres lustros siguientes, si bien estos indicadores continuaron su progreso, lo hicieron más lentamente, salvo el del número de alumnos, que llegó a bordear el medio millón en 1935 (véase cuadro 8).

Examinemos la territorialidad de este crecimiento. Como la primera estadística que desagrega por departamentos el número de escuelas y maestros es recién de 1920, para el periodo anterior únicamente podemos confrontar el número de niños con instrucción de 1902, con el número de alumnos matriculados de 1920. Aun cuando la confrontación no es exacta, puesto que el dato de 1902 se refiere sólo a los niños de 6 a 14 años, mientras que el de 1920 incluye a los que incluso sobrepasaban esa edad, como era frecuente en la sierra peruana, nos da una idea acerca las regiones donde el proyecto civilista concentró sus

¹⁶ En 1905 la población peruana habría sido de 3.6 millones, en 1920, de 4.4. Cálculo de Arca Parró (1944).

esfuerzos y donde pudo existir una mayor receptividad al mismo, siendo por el momento difícil discriminar cuál de ambos factores tuvo mayor incidencia.

Entre 1902 y 1920 el promedio de crecimiento de los alumnos de primaria en los diez departamentos de la sierra fue de 2.75 veces, mientras que en los ocho departamentos de la costa fue de 1.64 veces. Coherentemente con el proyecto civilista la ofensiva educativa se concentró en la región de la sierra. Destacaron especialmente ahí los departamentos de Huánuco (cuyo alumnado primario se multiplicó 5.32 veces), Ayacucho (3.19), Apurímac (3.09), Huancavelica (2.99) y Cuzco (2.78). En el período 1920-1933 las tendencias se invirtieron: el promedio en la costa fue de 2.42, mientras que el de la sierra, de 1.91 (véase cuadro 5)¹⁷. El departamento de Ayacucho, que en 1902 figuraba en el decimotercer lugar del “ranking” departamental de número de alumnos, pasó en 1920 a ocupar el noveno lugar, y en 1933, el séptimo (véase cuadro 5)¹⁷, con el número de alumnos de 1902, 1920, 1933, 1943, 1953 y 1964. El fin del predominio civilista significó también el final de la política que concentraba en la región de la sierra la mayor parte del esfuerzo educativo. El cuadro 6 muestra el número de escuelas y de maestros en los departamentos, y el cuadro 14 la distribución porcentual según las típicas tres regiones del país, costa, sierra y selva, en 1920, 1933, 1943, 1953 y 1964. Fijémonos en el crecimiento del número de maestros, donde puede apreciarse mas claramente la política estatal, que en los indicadores del volumen de alumnos y de escuelas¹⁸. Durante los regímenes populistas de la “patria nueva” y el postleguismo, fue en la costa donde los maestros se multiplicaron más rápidamente. Esta realidad cambiaría en la segunda parte de la década de 1930, ya bajo el inicio de lo que sería la segunda ofensiva educativa.

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. Estos debían atender una población total de 300 mil habitantes. En el más vasto y poblado, de Puno, la realidad era más o menos la misma: 143 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

¹⁷ Debe considerarse, no obstante, que el promedio de la costa se halla sobrevaluado por el impacto del fuerte crecimiento en departamentos como Tumbes y Tacna, de poca significación demográfica.

¹⁸ Decimos esto porque el número de alumnos puede estar reflejando más bien la reacción de las poblaciones a la oferta educativa estatal.

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.

El censo de 1940: constatación de un fracaso

Los interesados en el problema de la educación nacional aguardaron con gran expectativa los resultados del censo de 1940, puesto que, a diferencia de las anteriores estadísticas educativas, éstas tendrían la ventaja de haber sido recogidas por autoridades diferentes a las del sector Educación y debían en consecuencia hallarse libres del “abultamiento” que solían hacer sus burócratas para demostrar las bondades de su desempeño. Los resultados fueron casi desconsoladores. Entre 1902 y 1940 el porcentaje de niños de seis a catorce años con instrucción había crecido apenas de, 29 a 35. Incluso en aquellos departamentos donde se habían concentrado los esfuerzos, el progreso era mínimo: Ayacucho creció, en el curso de esas casi cuatro décadas, en sólo un décimo: de 15.6 por ciento de niños con instrucción en 1902, a 15.7 en 1940; Ancash, del 27.6 a 30; Apurímac, de 11.9 a 15. Pero peor era el caso de Puno, donde hubo un retroceso: de 14 por ciento de niños con instrucción en 1902, a sólo 11.8 en 1940; igual Huancavelica, que retrocedió del 16.9 a 13.5. Cuzco se encontraba exactamente igual que treintiocho años atrás, con 18.5 (véase cuadro 7, con la comparación de los porcentajes de niños de 6-14 años con instrucción en 1902 y 1940). En conjunto, los diez departamentos serranos tenían un promedio de 24 por ciento de niños con instrucción en 1940, muy poco mejor que el 21 por ciento de 1902 y bastante lejos del promedio de 49 por ciento de los departamentos de la costa, que a su vez exhibían una mejora más significativa con respecto a comienzos de siglo, cuando tuvieron 37 por ciento.

La educación a cargo de instituciones particulares podía explicar parte de estas cifras. Ella se había concentrado en las ciudades de la costa y había provocado un ahondamiento de la brecha costa-sierra en la materia. Era así que el departamento de Lima, que en 1902 tenía un 50 por ciento de niños con instrucción, había pasado en 1940 a tener un 77 por ciento¹⁹. Pero aún ese factor no alcanzaba a cambiar el calificativo de que podía darse al proceso educativo hasta entonces. Cabían dos posibilidades: o las estadísticas anteriores eran espúreas y habían producido una ficción, o el relativo retroceso ocurrido después de 1920 había malogrado los abnegados esfuerzos del proyecto civilista en las dos primeras décadas del siglo. Antes de abordar una discusión al respecto, cerremos esta parte

¹⁹ Para el cálculo hemos añadido las cifras de la provincia del Callao, que en el cuadro 7 van aparte.

anotando que la alfabetización había hecho algunos progresos, creciendo de alrededor de un 20 por ciento a comienzos de siglo, hasta llegar al 42 por ciento en 1940. Sin embargo, era en la región serrana donde seguía concentrándose la mayor parte de los analfabetos.

¿Por qué, hacia 1940, podía constatarse el fracaso del proyecto civilista en materia educativa? Ya está dicho que la pérdida de vigor de su proyecto a partir de 1920, cuando perdieron el control del Estado, puede ofrecer una explicación. Pero hay otros factores más que deben mencionarse: Comenzaré por uno que es frecuentemente reiterado: la resistencia del gamonalismo serrano. Temerosos de perder su control sobre la población servilizada que dominaban gracias a su monopolio de la escritura y los rudimentos de la cultura occidental, así como recelosos de la aparición de nuevos líderes sociales que desafiasen su preeminencia, terratenientes y otros personajes que conformaban la élite gamonal hostilizaron a los maestros y a los dirigentes populares que organizaban a las comunidades para construir escuelas y traer preceptores²⁰. Incluso las autoridades civiles y eclesiásticas, tal como denunciara González Prada, participaban de esta conducta. Modesto Málaga se quejaba en 1911 de que:

“Las autoridades en la sierra, raras veces cumplen con las obligaciones que tienen para favorecer la instrucción; y hay muchas, que no sólo no cumplen sino que obstaculizan la enseñanza. Igual resistencia hacen muchos párrocos. La razón de esta conducta es clara. A los explotadores no les conviene que los explotados se eduquen e instruyan? (en Montero 1990, p. 95).

Incluso en el más “mestizo” valle de Yanamarca, en la sierra central, Giorgio Alberti y Rodrigo S Sánchez (1974: 139-140) refieren que el arrendatario de la hacienda reprimía a los faeneros que en la década de 1930 se organizaban para contratar por sí mismos un preceptor. Que no se trataba de un hecho absoluto, nos lo demuestra, empero, que en la hacienda de Vicos, en el departamento de Ancash, fue precisamente por iniciativa de la esposa del administrador de la hacienda, que en la misma casa-hacienda comenzó a funcionar la primera escuela, en la década de 1930 (Vásquez 1965, p. 57).

Los gamonales llegaban en oportunidades a convencer a los propios campesinos de la inconveniencia de la escuela. Despertaban en ellos temores latentes: sus hijos, una vez educados, les faltarían el respeto, desafiarían su autoridad; el Estado dispondría de ellos, los obligarían a pagar impuestos; se olvidarían de las obligaciones del culto religioso y un

²⁰ Ya mencionamos atrás que en 1932 José Antonio Encinas denunciaba que bajo la acusación de “anarquistas” o “comunista” a los maestros, los poderosos locales trataban de detener toda acción que envuelve en principio de justicia y de reparación en favor del indio”(en Montero 1990, p. 104).

conjunto de castigos divinos traerían funestas desgracias. Semejantes temores resultaban fatalmente respaldados por el ya citado carácter autoritario del proyecto civilista. La obligatoriedad de la instrucción primaria se traducían en la conducta compulsiva que rodeaba el acto de la “matrícula”. Los maestros acudían a los domicilios de los campesinos, que a veces ocultaban a sus hijos o los enviaban a otros lugares. Una vez en el aula se instauraba una barrera jerárquica inamovible entre el preceptor y los estudiantes. Ese hombre venía de una cultura superior, del mundo de los “mistis”. Aterrorizados, los niños se les forzaban por memorizar las letras y practicar los hábitos de higiene desconocidos que se les inculcaba. El autoritarismo con que trató de ser aplicado el proyecto debe ser considerado, así, como otro factor que conspiró para) su buen resultado.

Otro ingrediente sería la mala calidad de los preceptores. Ya se vio que el afán de quienes condujeron la ofensiva civilista por formar maestros del mejor nivel, tornó muy lento el proceso de formación de nuevos cuadros. Los egresados de las Normales, precisamente a causa de su excelente preparación, eran tentados por las escuelas privadas, radicadas, en las ciudades, o no eran ellos mismos quienes rehuían los trabajos en el campo y valiéndose de influencias conseguían plazas en lugares más urbanizados. En 1928, bajo la idea de descentralizar la formación magisterial, fue cerrada la Escuela Normal de Varones de Lima y se abrieron muchas otras, tanto en Lima como en Arequipa, Puno, Cuzco y Trujillo. En los años siguientes la multiplicación prosiguió, pero sin guardar la necesaria calidad, según observa Barrantes en su historia de la educación (1989, p. 82). Las Normales se convirtieron en simples medios con los que “los diputados complacían a sus electores”; los sueldos disminuyeron y la profesión de normalista perdió prestigio.

Finalmente, mencionemos que el propio contexto cultural y económico en el que debían actuar las escuelas rurales convertían su lucha en un esfuerzo aislado. Como lo expondrían después los propugnadores del proyecto educativo indigenista, los alumnos, atemorizados por el maestro, aprendían de memoria los signos alfabéticos impresos, pero eran incapaces de entender lo que estaban “leyendo” Una vez que este tortuoso aprendizaje había terminado, no tenían ni siquiera cartas que escribir o recibir, puesto que no existían oficinas de correo, ni periódicos donde poner en práctica lo aprendido. De los 51 diarios que se publicaban en el país en 1920, veintiocho lo hacían en ciudades de la costa, mientras en la sierra existían algunos solamente en las principales capitales departamentales (Cajamarca, Arequipa, Cuzco, Huancayo). Ningún diario aparecía en Ayacucho, Apurímac o Huancavelica (AGN, H-6-0410).

El proyecto educativo indigenista

En un artículo aparecido en 1944 José María Arguedas, quien desde cinco años atrás se desempeñaba como profesor en la escuela primaria de Sicuani (Cuzco), criticó severamente lo que llamó el “método de la imposición” en la educación:

“Tras un largo, penoso y agobiante esfuerzo los maestros de escuela logran enseñar al indio el alfabeto español y consiguen que lea un centenar de palabras españolas –y hasta es posible que logren que el alumno indio alcance a leer algunos libros escolares. Cuando el escolar indígena ha aprendido el mecanismo de la lectura, el maestro le explica un poco de las Ciencias Naturales y le enseña las cuatro operaciones aritméticas fundamentales. Cuando estas explicaciones se hacen parte en kechua y parte en castellano, como es práctica de todos los maestros de la sierra, los alumnos indios logran comprender parte de lo que el profesor les explica, y a lo largo de este proceso consiguen asimismo ampliar un poco su vocabulario castellano. Egresada el –alumno indio de la escuela elemental, vuelve a su medio, pretende leer un periódico, un libro, un texto cualquiera, y no logra jamás sentir ningún interés por la lectura, porque desconoce el 80% de las palabras que lee, las pronuncia sin entender su significado; y como no llega nunca al contenido de lo que lee, porque en verdad no lee, sino que sólo interpreta alfabéticamente una serie de palabras extrañas para él, pierde definitivamente toda ilusión, todo gusto por la lectura, e ingresa nuevamente en la inmensa y casi inalterable multitud de indios analfabetos, en el inundo de los ‘ciegos’ (ñausa) ... como ellos denominan con terrible amargura a los que no saben leer” (Arguedas 1986, p. 40).

Ya Encinas en su *Ensayo de Escuela Nueva (1932)* había lanzado un cuestionamiento parecido de la práctica educativa corriente. En el mismo artículo citado, Arguedas describía también el comportamiento de los maestros:

“Una mitad de los profesores que tuvo [refiriéndose a él mismo, en tercera persona] llegaban a la clase con veinte minutos de retraso: diez minutos empleaban en pasar lista, y el resto bostezaban o dictaban algún curso antiguo que los alumnos teníamos que copiar durante todo el año. La otra mitad de los profesores explicaban todas las cuestiones de sus cursos que el Plan Oficial indicaba, se ceñían al plan con fidelidad militar” (p. 81).

Arguedas proponía la sustitución de semejante proceder, por lo que llamó el “método cultural”. Éste consistía en alfabetizar en la propia lengua vernacular, para lo cual había que dotar al quechua de un alfabeto. De esta manera no sólo los indios aprenderían a leer más rápido y con mayor eficacia, sino que afirmarían su personalidad cultural. “No otra cosa hicieron los misioneros cuando editaron catecismos y libros de rezo en kechua y explicaron

a los indios los dogmas, misterios y mandamientos de la Iglesia en la lengua aborígen de los indio? (p. 42), recordaba.

Los autores del proyecto educativo indigenista compartían la convicción de la absoluta importancia de la alfabetización. Arguedas la consideraba “un don”, que “iluminaba espiritualmente” y “dignificaba” a quien lo poseía. En este sentido advierte que el calificativo de “indigenista” no obedece a que este proyecto en su diseño se hallara atado a un rechazo de la cultura hispana u occidental, Arguedas, por ejemplo, afirmaba en estos años cuarenta: “que el castellano es un idioma mucho más perfecto que su lengua aborígen”; no pretendía la sustitución del idioma nacional por el autóctono. La alfabetización en quechua era una cuestión de estrategia, de eficacia del método. El indio, con el método cultural “sentirá con mucha más violencia y de manera más directa e imperiosa la convicción de que sólo el castellano podrá llevarles la cultura y la técnica universal” (p. 43). Mario Vásquez otro destacado promotor educativo de esta corriente y activo colaborador del proyecto Vicos de la Universidad de Cornell, consideraba que: “entre los nativos peruanos el bilingüismo es un deseo inhibido desde la colonia, período en el cual se negó la enseñanza del Castellano y sólo se permitió el uso del Quechua...” (1965, p. 110). Comparaba este hecho con lo sucedido con los indios Sioux de los Estados Unidos.

El propósito seguía siendo la integración a la nación peruana, pero no a partir de la imposición de una lengua extraña, sino de su conquista por el propio indio, que así volcaría en nuestro ser nacional “su genio, su propia visión del mundo y del arte” (Arguedas). El nuevo método iba vinculado a una revaluación de la historia peruana construida por el pensamiento liberal anterior: los indios llegarían “también a comprender el sentido histórico del Descubrimiento y de la Conquista, y tendrán de ella la misma conciencia de cuantos han surgido del todavía hoy bajo mundo indio: fue un hecho grandioso y cruel, como no pudo ser de otro modo, pero precipitó la hora en que el nuevo mundo debía contribuir al perfeccionamiento del hombre” (Arguedas 1986, pp. 43-44).

Publicado este artículo, Arguedas fue llamado por el Consejo Nacional de Educación para exponer personalmente su proyecto. Ahí se vinculó con Encinas y Valcárcel, discutieron las experiencias mexicana y soviética en la alfabetización campesina. El arribo a la presidencia de Luis Bustamante y Rivero (1945), con el apoyo del APRA, abrió una feliz coyuntura para que estos planes pudieran cuajar en un proyecto educativo definido. Encinas

dirigió la comisión de Educación en el congreso de la república y Valcárcel fue nombrado Ministro del ramo²¹.

El proyecto que echaron a andar atacaba varios frentes. Uno fue el de la alfabetización en quechua a la población indígena, otro: el del mejoramiento del salario de los maestros, para que recuperasen su jerarquía social en la sociedad rural; asimismo decidieron ampliar la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza a los tres primeros años de la Secundaria. Se dispuso también que las haciendas o establecimientos rurales privados donde existiesen treinta o más niños en edad escolar estuviesen obligados a abrir una escuela sostenida por el propietario. Éstas fueron las que en adelante se llamarían “escuelas fiscalizadas”²².

La educación indígena tendría un tratamiento especial, sobre la base de los Núcleos Educativos Comunales (NEC). Estos consistían en la erección de una escuela central, alrededor de la cual se agrupaban quince o veinte escuelas “seccionales”. La primera debía controlar la marcha de éstas a través de periódicas inspecciones. Un punto importante era que los profesores debían ser quechuahablantes, especialmente los de la escuela central. Para 1947 funcionaban ya 320 escuelas dentro de este sistema en los departamentos de Cuzco y Puno (Valcárcel 1981). En la década de 1950 llegarían a superar las mil quinientas, distribuidas en once departamentos.

Otra vez la revisión de los presupuestos nacionales nos ayuda a constatar que aquellas aspiraciones no eran proyectos de sólo un puñado de entusiastas, sino que comprometieron decididamente la política del gobierno central. En 1936 el presupuesto del flamante Ministerio de Educación fue de 15.7 millones de soles. Diez años más tarde, sin que mediara ninguna inflación distorsionante, la partida había subido a 101.7 millones. Para 1949 ya era de 195.1 millones. En términos de participación en el reparto del presupuesto general, ello significó pasar del 10.1 por ciento en 1936, al 16.5 en 1946 y al 17.1 en 1949 (véase cuadro 1). En los años finales de la década de 1950 la partida de Educación superaría la quinta parte del gasto total; en 1966 llegó al pico histórico de 30.1%.

La democratización de la secundaria

²¹ Las intervenciones de Encinas en los debates del Congreso de 1945 han sido recogidas en la publicación editada por Carlota Casalino (1991).

²² Varios de estos planteamientos, al menos en su espíritu, habían sido recogidos ya en la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941.

La ofensiva educativa indigenista alcanzó rápidos resultados cuantitativos. En 1940 habla un total de 4,882 escuelas primarias, siendo 142 de ellas del tipo "fiscalizada". En el curso de la década el número se duplicó. En 1948 llegaron a ser 10,512, aunque en adelante crecieron a un ritmo menor. En 1966 las escuelas primarias sumaban 19,587 (véase cuadro 8). Más o menos proporcional fue el incremento de los maestros, que de 8,911 en 1937, eran ya 22,238 en 1948. Con la diferencia que en adelante el aumento no amenguó. En 1966 eran ya 62,416. La escuela unidocente comenzaba a ser cosa del pasado, aunque seguía persistiendo en las regiones de mayor atraso²³. Por último, los alumnos de Primaria, que no llegaban al medio millón en 1938, superaron el millón en 1950 y los dos millones en 1965. En el cuarto de siglo que medió entre 1940 y 1965 los principales indicadores educativos se multiplicaron por cuatro o más veces, mientras que el crecimiento demográfico del país no Regó a duplicarse²⁴.

Mas el otro gran logro de esta segunda ofensiva educativa fue la democratización de la Secundaria. De constituir una educación de élites en las décadas iniciales del siglo²⁵, llegó a convertirse en un hecho de masas. En 1940 los colegios secundarios públicos eran apenas 45 en todo el país. Veinte años después se contaba con 222, además de 302 particulares. Entre las mismas fechas los alumnos pasaron de ser unos 27 mil a 158,900. Para 1966 ya eran 368,565 (véase cuadro 13). De ser apenas el uno por ciento de la población en edad de cursar la Secundaria en 1920, el alumnado secundario llegó a constituir el cuatro por ciento en 1940, el catorce por ciento en 1960 y un veintinueve por ciento en 1966.

Pero veamos esta vez también la territorialidad del proceso. En la década 1943-1953 se observa un crecimiento equitativo entre los departamentos costeros y serranos en cuanto respecta a educación primaria. En el período 1953-1966 el crecimiento fue mayor en la costa, probablemente a raíz del propio movimiento migratorio sierra-costa de la población durante ese período (véase cuadro 14). Para 1966 el departamento serrano promedio contaba con unas mil escuelas primarias, atendidas por 2.5 maestros cada una y 25 con la asistencia de poco menos de un centenar de alumnos. Es en cambio en la educación secundaria donde aparece un desequilibrio en el crecimiento en favor de los departamentos

²³ Veamos en este sentido la realidad del distrito de Talavera, en la provincia de Andahuaylas en el departamento de Apurímac, en el año, 1967. De los quince poblados que ahí existían, solamente en llueve funcionaban escuelas. En seis caseríos la escuela era unidocente, debiendo en un caso (Oscollopampa) atender el elevado número de 82 alumnos (IIP 1968).

²⁴ Debe tomarse nota que estas estadísticas de educación primaria no incluyen la educación particular, que en la segunda mitad del siglo cobró creciente importancia. De modo que incorporando el ámbito de la escuela privada, el incremento de la infraestructura educativa resultaría todavía más impresionante.

²⁵ En 1920 el alumnado secundario en todo el país redondeaba unas cuatro mil personas, lo que significaba sólo el 1% de la población en edad de cursar la Secundaria (AGN, H-6-0410).

serranos en cuanto respecta a educación pública. Éste no se aprecia en el cuadro 15, a causa de la fuerte distorsión que ya introduce desde 1953 la educación privada, fuertemente concentrada en las ciudades de la costa y especialmente en Lima (véase también el cuadro 12). El proyecto indigenista tuvo el mérito de introducir el colegio secundario en la sierra. Hacia 1960 éstos ya no eran, como treinta años atrás, privilegios de las capitales departamentales, sino que los había en cada capital provincial, y a veces más de uno. Por ejemplo en el departamento de Ayacucho, que en 1920 contaba con sólo dos colegios secundarios, con apenas 91 estudiantes, en 1964 albergaba a dieciocho (dos de ellos particulares), repartidos en todas sus provincias, con un total de 4,964 estudiantes. Junín tenía nada menos que sesenta colegios y Puno 28 en ese mismo año (véase cuadro 12).

El estrato mestizo había por fin alcanzado la educación secundaria; e incluso lo habían hecho también sectores del estrato indígena y campesino, que al pasar por el “tamiz” de la educación secundaria comenzaron a ser considerados como “mestizos” en términos culturales. Todas las capitales departamentales exhibían ya varios millares de estudiantes secundarios y en algunos casos (Ancash, Arequipa, Cuzco, Junín) ellos superaban los diez mil. Muchos de ellos provenían de las provincias interiores, significando sus estudios el fruto de un sacrificado desarraigo personal y el económico de sus familias.

El proceso se complementó con la apertura de universidades que de ser sólo seis en 1945, dos de ellas en la sierra, crecieron hasta 19 en 1964, cuatro de ellas ubicadas en ciudades serranas.

Sin embargo, otra vez el censo nacional vendría a mostrar que todos esos progresos tenían todavía mucho de espejismo estadístico. El porcentaje de analfabetos en 1961 representó el 39 por ciento de la población peruana, aunque la castellanización había pasado de un 65 a un 80 por ciento. El avance con respecto al censo de 1940 no era despreciable; la cuestión era que, una vez más, era en la sierra donde se concentraba la carencia de ese “don luminoso” de la escritura. Mientras en, los departamentos de la costa el promedio de analfabetismo era de 27 por ciento, en la sierra era del 56 por ciento. Los casos más oprobiosos seguían siendo los mismos: Apurímac, con 76 por ciento, Ayacucho, con 71, Huancavelica, con 70, Cuzco y Puno, con 66 y 64 respectivamente. Inclusive Ancash, un departamento serrano donde desde muy temprano hubo un esfuerzo vigoroso por la educación, al punto que en el curso del presente siglo se había ubicado sólo después de Lima en el “ranking” nacional de número de escuelas, exhibía todavía un enorme 51 por ciento de analfabetos (véase cuadro 2).

El hecho que conspiró contra el avance de la alfabetización y la educación escolar era el desinterés, primero del Estado, pero después de la propia sociedad campesina, por la educación de la mujer. Desde 1960 la cuestión del analfabetismo en el campo adquirió un marcado carácter de género. El censo de 1961 mostró que de cada tres analfabetos mayores de 15 años, dos eran mujeres²⁶. Los indígenas no mostraron mayor interés en la instrucción de las hijas. Un dato revelador y a la vez explicativo de ello surge de una encuesta realizada en la comunidad de Huancho, en Puno, en 1966. Mientras a las mujeres los padres les inculcaban que en la selección de un marido debían fijarse en los siguientes aspectos: que tenga educación, que sea trabajador, que tenga terrenos y que haya salido y tenga experiencia; los hombres debían buscar muchachas que sean hacendosas, que tengan terrenos y que no hayan salido. La educación no figuraba para nada entre las virtudes buscadas en el género femenino. Existía, al contrario, la idea que ella “maleaba” a la mujer. Así puede explicarse que todavía en 1972 el 45 por ciento de la población de cinco años a más careciese de instrucción en la sierra, y que sólo el 13 por ciento tuviese instrucción secundaria (Cardo 1988). Las escuelas para mujeres no sólo eran escasas en comparación con las de varones, sino que solían contar con profesores(as) de inferior categoría²⁷.

Otro hecho que en el censo hacía aparecer como escasos los frutos de la educación, era la persistente emigración de la sierra a la costa de los sectores jóvenes más educados. Este movimiento terminaba inflando las cifras de los departamentos costeros y desmejorando las de los serranos. Se criticaba, inclusive, que era la propia formación educativa la que estimulaba esta deserción territorial.

Por lo mismo, los resultados del censo de 1961 no provocaron tanta frustración ni descrédito del proyecto indigenista, como los tuvieron los de 1940 con respecto al civilista. Se había cobrado ya la convicción que la educación era un proceso lento por su misma naturaleza. Si a Suecia le había tomado cincuenta años (1850 a 1900) reducir en nueve puntos su analfabetismo, del 10 al 1 por ciento, en el Perú no había por qué esperar resultados de la noche a la mañana. Se cobró si mayor conciencia que antes, de que la educación debía luchar contra el medio social imperante. Éste se traducía no sólo en la mentalidad reacia al cambio de los líderes ancianos en las comunidades, ni en la oposición de los terratenientes a la educación (que más bien comenzaría poco después a diluirse), sino en el régimen social que sometía a los indígenas y terminaba privándolos de

²⁶ El total de analfabetos mayores de 15 años fue de 2.183 millones, 1,478 millones eran mujeres y 0.704, hombres.

²⁷ Aunque durante la ofensiva indigenista se trató de popularizar la escuela “mixta”, los padres de familia en el campo preferían escuelas separadas para cada sexo.

aspiraciones cívicas. En 1958 existía más de un cuarto de millón de personas empleadas como “colono” de haciendas en la región sur. Sólo el 4 por ciento de su población en edad escolar tenía instrucción. La obligación de instalar escuelas en los fundos rurales era sistemáticamente burlada por los terratenientes (PRDSP 1959, p. 11). Ya no la educación, como pensó el civilismo a comienzos del siglo, o al menos ya no sólo la educación, obrarían la redención del indio. La reforma agraria aparecía como la nueva promesa redentora en el tumultuoso horizonte de finales de los años cincuenta e inicios de los sesenta.

También a finales de la década del cincuenta comenzó a criticarse la estrategia indigenista de alfabetizar en el idioma vernacular. Para empezar, los padres de familia campesinos jamás habían apoyado ese proceder. Para ellos no tenía más consecuencia que retardar el aprendizaje del castellano. Cuando sus hijos, al cabo de dos o tres años de escolaridad eran incapaces de expresarse en castellano, se desilusionaban y los retiraban de la escuela²⁸. Dicha estrategia era además costosísima, un lujo para un país subdesarrollado.

La preparación de alfabetizadores y maestros quechuahablantes, así como la preparación de textos y materiales educativos en quechua resultaba complicada y cara. Por último, argumentábase que terminaría dividiendo al país (PRDSP 1959, p. 49). Con un halo de frustración los autores de un estudio sobre la realidad educativa en el sur a finales de los años cincuenta, concluían que las escuelas no se ajustaban a las necesidades de la sociedad rural, pero que a la vez era difícil detectar tales necesidades porque los campesinos no sabían expresarlas (id., p. 116).

La escuela en la sociedad rural: décadas del 50 y 60

Después de mediados de siglo la escuela se hizo presente ya no sólo en las capitales distritales y pueblos grandes, sino en los más remotos caseríos. Muchos eran los poblados donde no existía policía, médicos ni jueces, pero si maestros. Vásquez (1965, p. 133) se refería a la escuela como la “única agencia estatal de la cultura nacional”. Entre 1941 y 1966 el número de escuelas en el distrito de San Jerónimo, en Apurímac, pasó de dos a diez, siete de ellas ubicadas en asentamientos distintos a la capital distrital (IIP 1968). Otra referencia ilustrativa la brinda un estudio sobre la provincia de Cangallo. Para 1968, de los 151 centros poblados con los que contaba, 129 (el 84 por ciento) ya contaban con escuelas (Colchado *et al.* 1968).

²⁸ En el distrito de Chuschi, en Ayacucho, los padres no estaban satisfechos con la escuela porque notaban que aún habiendo concluido la Primaria sus hijos no podían expresarse bien en castellano (Ramón *et al.* 1967).

En esta época los maestros ya no eran principalmente gentes de la costa “destacados” a prestar servicios en regiones desconocidas. Como fruto de la multiplicación de las Normales en las provincias y el programa de Valcárcel y Encinas para fomentar la presencia de maestros cuyo idioma natal fuera el quechua, eran ahora gentes serranas, salidas de un medio similar al de sus alumnos y frecuentemente de la misma provincia o de alguna vecina. Algunos eran inclusive del mismo pueblo. La profesión de normalista era una manera de regresar al lugar de origen con un mejor estatus (Degregori y Golte 1973. Fuenzalida *et al.* 1982, Cotler 1958). En el distrito de Chuschi, en Ayacucho, los maestros, que sumaban veintidós en 1966, provenían de las provincias de Huamanga, Cangallo y Lucanas (Bolívar de Colchado 1967, p. 62). En el de Arapa, en Puno, la mayoría de maestros no eran del lugar, sino de las ciudades de Juliaca o Puno (Calderón 1967, pp. 35-37). Así ocurría también en Vicos, donde los maestros eran originarios de las ciudades mestizas del Callejón de Huaylas (Vásquez 1965, p. 84).

Dicha procedencia de los maestros tuvo dos consecuencias. Por un lado, llevaba a que disminuyan su presencia en la comunidad al mínimo indispensable. Ya el viernes la escuela no abría porque el maestro había partido a la capital provincial, donde tal vez residía, y recién estaba de vuelta el lunes al mediodía o en el peor de los casos el martes²⁹. Por otro, daba a los maestros con el correr de los años una experiencia y conocimiento del país de primera mano. Los maestros que trabajaban en Vicos en la década de 1950, habían laborado antes en lugares tan diversos como Arequipa, La Libertad, Junin Pasco o en varias provincias del propio departamento de Ancash: Aija, Huari, Corongo (Vásquez 1965). Con frecuencia los padres de familia declaraban preferir a los maestros “afuerinos” porque, a pesar de sus ausencias durante los fines de semana, “se dedicaban más”. Quizás porque no tenían tierras o negocios que atender en la localidad.

Además, ya no solamente se trataba de mestizos, sino que crecientemente el magisterio comenzó a incorporar a indígenas, que incluso llegaban a adquirir el título de normalistas. En la comunidad de Taraco, en Puno, ya en 1967 existían catorce profesionales indígenas, casi todos normalistas (Calderón 1967). Se inició, pues, un movimiento que como el de los indios “forasteros” en la colonia, estaba llamado a adquirir vastas consecuencias. Un ejército de indígenas y mestizos andinos transhumantes, que con su oficio de maestros y

²⁹ El pretexto para estas largas ausencias era el tiempo que tomaba el viaje hasta la ciudad. Frecuentemente había que hacer parte del camino a pie o a lomo de bestia. Los maestros debían además cobrar sus sueldos en las capitales provinciales, lo que era otra causa de sus viajes.

sus continuos desplazamientos iban creando una auténtica cultura nacional, o por lo menos las bases para ella.

Por diversas razones esa cultura tornóse 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 pobrísimos 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 significativo³⁰.

La veloz expansión de la educación implicó nuevamente el recurso a maestros sin la preparación necesaria. Buena parte del profesorado primario era femenino. En el caso de la provincia de Canchis, en el Cuzco, algunas ni siquiera habían concluido la Primaria (Revilla y Gutiérrez 1967). Un estudio realizado en los departamentos de la región sur (Apuímac, Ayacucho, Arequipa, Cuzco, Madre de Dios, Moquegua, Puno y Tacna) en 1957, señaló que mientras en las provincias costeñas el 58 por ciento de los maestros era de primera categoría (con título profesional en pedagogía), en las serranas el porcentaje era sólo de 24. Aun cuando una floreciente red de Escuelas Normales iba tendiendo a mejorar este aspecto, resultaba evidente: que la formación ofrecida en ellas era mediocre. Mario Vásquez (1965) criticó esta multiplicación de las Normales en las ciudades del interior. En la práctica se convertían en un medio para contentar a mestizos sin ocupación y como un trampolín para que los provincianos pudieran ingresar a las universidades sin rendir el examen de ingreso³¹. Igual que en la experiencia civilista, el proyecto educativo indigenista se veía obstaculizado por la falla en el elemento humano principal: los docentes. El mismo Mario Vásquez denunciaba que frente a sus alumnos el maestro no actuaba como docente sino como mestizo: "Ello quiere decir que se sienten, y lo demuestran, superiores. Tratan a los alumnos despectivamente. Un maestro en Vicos dijo en 1959, luego de trabajar por más de seis años ahí: '... los he educado de una etapa casi semi-salvaje propia de una raza abandonada y miserable con todos sus defectos y rasgos...' (1965, p. 136).

El progresivo deterioro de los salarios del magisterio, así como el importante crecimiento de la alfabetización masculina, hizo que el estatus social de los maestros perdiera la prestancia de la época civilista. Todavía mantenían un prestigio elevado en los pueblos, pero a medida que se acentuaba el carácter urbano de las poblaciones, aquel disminuía (PRDSP 1959, p. 124). Otro rol importante de los maestros fue colaborar en la

³⁰ Una descripción de estas condiciones en la provincia de Canchis, puede verse en Revilla y Gutiérrez 1967.

³¹ En 1947 se había dispuesto esta exoneración para los egresados de las Normales.

dinamización de la economía local. Era común que fueran las únicas personas que percibían un sueldo monetario que, aunque exiguo, creaba una demanda local por bienes y servicios atendidos por el comercio (Ansion s.f., pp. 87-88).

Los mismos alumnos comenzaron a comprar golosinas y a demandar otras ropas, además de los útiles escolares e implementos deportivos. Estimularon también la apertura de peluquerías para los cortes “occidentales” del cabello (Vásquez 1965, p. 130).

Con todos sus defectos, empero, la escuela incidió en una profunda transformación de las relaciones sociales locales en el mundo rural. Los hombres alfabetos ganaron ascendiente en virtud de su indispensabilidad para realizar los trámites frente al Estado. En este sentido desplazaron el antiguo control gerontocrático en las organizaciones comunitarias y municipales (Córdoba 1968, pp. 49-51, Vásquez 1965, pp. 154-155). Los temores de los padres de familia frente a las consecuencias de la escuela se verificaron: los “escuelero” se volvieron “respondones” y “atrevidos” Cuestionaban las normas tradicionales y la autoridad de sus ancestros (Vásquez 1965, p. 124). José María Arguedas describió con elocuencia la nueva percepción del mundo que iba creciendo entre los muchachos educados y el conflicto que veía desatarse por tal causa:

“En 1953, durante la fiesta de la Empieza de los acueductos en Puquio, observarnos como un grupo de indios jóvenes escuchaban con expresión irónica no disimulada a los Aukis, sacerdotes de la comunidad, que entonaban himnos de alabanza al dios montaña Pedrozqo. Los Aukis llevan por insignia una cruz adornada con flores de qantu. Cuando charlamos con estos jóvenes y les preguntamos, con mucho tino y en quechua, por qué no escucharon los himnos con el mismo fervor respetuoso que los otros comuneros, uno de ellos nos dijo: ‘Ya sabemos que Pedrozqo no es Dios sino un monte grande de tierra sorda. No es Dios ni es nada. Así como también el dios de la iglesia’ ” (1986, p. 209).

“Un anciano de Puquio nos expresó su desconcierto y amargura ante la comprobación de que los jóvenes ya no creían en lo que para ellos era bueno y sagrado. ‘No nos entendemos con los jóvenes, es como si no hablaran quechua sino en otra lengua; son soberbios –nos dijo-. No nos permiten ya hablar en los cabildos. Ellos quieren imponer su voluntad. Pero, en cambio son más respetados que nosotros por las autoridades y por los señores ‘wiraqochas’ que antes nos despreciaban más que a los perros” (p. 210).

Una encuesta que aplicó un equipo dirigido por Giorgio Alberti y Julio Cotler en 1969, halló una correlación favorable entre el nivel educativo y el abandono de una filosofía fatalista sobre la vida. Quienes habían pasado por la escuela dejaban, de pensar que unos

habían nacido para mandar y otros para obedecer, o que el hombre tenía ya trazado su destino (Alberti y Cotler 1972).

Los programas escolares contemplaban excursiones, campeonatos deportivos y “actuaciones cívicas” que constituyeron novedosas formas de socialización. Fue así que los alumnos conocieron las villas y ciudades mestizas y salieron por primera vez de su provincia, se relacionaron con muchachos de otros pueblos y aprendieron que el mundo era ancho y también ajeno (Vásquez. 1965, pp. 79-80).

Surgió un nuevo tipo social. El “indio leído” lo llamó Vásquez en tono más bien descriptivo (1965, p. 157); el “cholo” o el “vecino” prefirieron otros. Se trataba de hombres nacidos en el seno campesino, indígenas que ahora compartían elementos de la cultura nativa con otros occidentales, sin hallarse integrados del todo a ninguna; hablaban castellano, preparaban en sus casas comidas mestizas, vestían y peinaban como mestizos, leían periódicos y revistas, jugaban fútbol y bebían cerveza o pisco. Se erigió como un grupo intermedio entre los indios “comunes” o “chacarunas” y los históricos “mistis”. Abrieron tiendas de comercio y peluquerías en las villas, aun que seguían teniendo tierras en el campo. Pronto se convirtieron en líderes del sector indígena, alcanzaron cargos en los concejos municipales y comenzaron a desafiar la autoridad de los mestizos³².

El origen de este nuevo estrato era la escuela: “... y con mucha certeza se puede decir que han sido las primeras escuelitas que se crearon en estos lugares, donde comuneros ricos o ‘apus’ matricularon a sus hijos para que se instruyeran, muchos de estos llegaron a las ciudades de Cangallo o Ayacucho, donde estudiaron secundaria. No todos concluyeron” (Bolívar de Colchado 1968, p. 70). Era por ello que Bartolomé Tupayachi acotaba en 1968, en una tesis presentada en la Universidad de Huamanga, que la educación peruana era “aristocratizante” y “falsamente gratuita”, porque toda su inversión culminaba en ahondar la brecha existente dentro de la sociedad campesina entre los comuneros ricos y pobres (1968). En los lugares donde no había escuela no se había presentado esta nueva estratificación (Ramón y otros 1967, p. 75).

Aunque algunos autores también señalan la actividad del comercio como otro vehículo para la transformación del indio común en cholo, resulta evidente que el ingreso a ella sin ninguna preparación escolar era prácticamente imposible.

³² Véase Vásquez 1965, Colchado 1968, Calderón 1967, Ramón y otros, 1967, que retratan el proceso para diferentes escenarios: Ancash, Ayacucho y Puno.

Los *cholos*, en un movimiento arribista sin pausa, comenzaron a dar suma importancia a la educación de sus hijos. Los enviaban a proseguir la Secundaria a las capitales de provincia o departamento, para lo cual los muchachos debían trabajar en las ciudades como mozos, o sirvientes. Fue así que en 1967, ya el distrito de Chuschi, en Ayacucho, podía exhibir una docena de profesionales procedentes de la tierra: un médico veterinario, un abogado, un profesor secundario, un maestro normalista, un oficial de la Guardia Civil y otro de la PIP y cinco maestros de tercera categoría, y casi no había caserío de donde no hubiese algún muchacho cursando la Secundaria en la ciudad de Ayacucho (Ramón et al. 1967). La población indígena común apreció rápidamente, incluso de manera sobrevaluada, que la educación era la clave del progreso. Fue entonces, en la década de 1960, que entre sus demandas empezaría a figurar la educación como el punto principal. Antes que la carencia de agua potable, de servicios de salud, o el mal estado de las carreteras, era el estado del local escolar, los malos maestros o el hecho que la escuela sólo tuviera los primeros grados de la Primaria, lo que arreciaba en sus requerimientos³³.

En las décadas de 1950 y 1960 los profesores secundarios en las ciudades serranas comenzaron a constituir ya una “masa crítica”; vale decir, un segmento humano influyente con capacidad para organizarse y articular demandas sociales. Si en 1925 existían en el departamento de Puno sólo veinte profesores, cuatro décadas más tarde (1964) se contaban ya 345 profesores, aun cuando no todos concentrados en la capital. Ayacucho pasó de 16 a 220, y Cuzco de 46 a 815, entre las mismas fechas (sin considerar los profesores de los colegios particulares)³⁴. La preeminencia cultural dejaba de ser un monopolio de los mistis tradicionales. Comenzaba ahora a ser desafiada por intelectuales provenientes de estratos no señoriales: comerciantes e incluso campesinos.

Reflexión final

El proyecto indigenista había mostrado señales de agotamiento ya hacia finales de la década de 1950, cuando uno de sus puntos más caros: la alfabetización en quechua, había hecho escasos progresos y comenzaba a ser cuestionada desde diversos ángulos. Si bien la masificación de la educación primaria y secundaria era un logro indiscutible, el nivel de preparación de los maestros y por ende la calidad de la educación habían sufrido un importante deterioro, según se apresuraban a denunciar nostálgicos del civilismo. La gran derrota había sido, no obstante, no haber podido elevar el nivel educativo en los departamentos más

³³ Esto puede apreciarse en varios trabajos del Instituto Indigenista Peruano en la década de 1960. Véase por ejemplo Bolívar de Colchado 1967. Asimismo Degregori 1990.

³⁴ Los datos de 1925, en AGN, H-6-0382.

deprimidos de la sierra peruana: Ayacucho, Huancavelica, Apurímac, Cuzco y Puno. Ahí donde, dada la pobreza de la actividad económica, no cabía esperar nada de la iniciativa privada; sólo en cambio la acción decidida del Estado.

El agotamiento del programa educativo indigenista implicó el cuestionamiento de la vía de la educación como instrumento primordial de redención de la raza indígena. La reforma agraria, en los planes políticos más moderados, y una totalizante revolución socialista, en los más radicales, surgieron como las nuevas panaceas para salir del atraso.

Pero las consecuencias de las dos, relativamente fracasadas, ofensivas educativas en el Perú del siglo XX, no se limitaron al aspecto estrictamente educativo. Giorgio Alberti y Julio Cotler (1972) sostuvieron la tesis de la “fractura del dominio oligárquico” a raíz de la frustración de las expectativas abiertas por la expansión del sistema educativo desde los inicios del siglo. De haber cumplido primero la función de “filtro social”, la educación se habría convertido más tarde “en un factor de contradicción”, al crear “aspiraciones de movilidad social, que el ordenamiento político-oligárquico no puede satisfacer sin su radical alteración” (p. 20). Los nuevos líderes alfabetos populares ingresarían a una actitud de desafío del sistema político y social vigente (p. 28).

Ésta es una explicación totalmente pertinente de nuestra historia contemporánea, pero omite la consideración de otra consecuencia importante de las ofensivas educativas que, en cambio, intuyera muy bien Arguedas en 1966. Cual es el impacto cultural que en el seno de una población secularmente marginada, o librada del influjo de la cultura occidental moderna, tuvo esa nueva *colonización* de la instrucción, que vino en pocas décadas a imponer el idioma castellano y una concepción del mundo apegada al historicismo cristiano. Arguedas advertía el desenlace de un terrible “conflicto entre lo nativo y lo moderno” en dicha población, sin poder todavía prever “como se desencadenará el conflicto ni en qué dirección (1986, p. 213). La difusión del pensamiento enciclopedista europeo en las realidades feudales de la sierra sur peruana significó en buena cuenta traer el “siglo de las luces” a los Andes, una región donde el discurrir histórico resultaba totalmente desincronizado de ese nuevo saber.

Igual que lo ocurrido con la religión en la época colonial, cuando entre los indígenas se entremezclaron elementos cristianos y prehispánicos, en los campos de la concepción de la historia y del funcionamiento de la sociedad, aparecieron también *cuerpos fractales*, en

los que Arguedas avizoró un “inevitable y necesario conflicto”³⁵. Este conflicto, que para el novelista de Andahuaylas, significaba “la insurgencia de, la gran masa indígena” teñiría fuertemente la historia social de la sierra peruana y del país durante las décadas siguientes.

Cuadros

1. Composición porcentual del gasto público por Ministerios seleccionados, 1900-1970
2. Porcentaje de analfabetismo por departamento, según censos nacionales de 1876, 1940, 1961, 1972, 1981 y 1993.
3. Resultados del Censo Escolar de 1902 por departamentos
4. Calidad de los preceptores en 1925
5. Estadística de educación primaria por departamentos, 1902-1964.(número de alumnos)
6. Numero de escuelas y de maestros en los departamentos del Perú, 1920-1964 (educación primaria)
7. Porcentaje de niños de 6-14 años con instrucción por departamentos 1902-1940
8. Evolución de la educación primaria en el Perú, 1905-1966 (educación pública)
9. Ranking departamental de población de 15 a más años, con instrucción, 1940
10. Características de la educación secundaria en el Perú, 1925 (colegios estatales)
11. Número de alumnos matriculados en educación secundaria por departamentos, 1920-1964
12. Colegios y profesores de educación secundaria en el Perú, 1920-1964 (por departamentos)
13. Evolución de la educación secundaria en el Perú, 1906-1966
14. Distribución porcentual, costa-sierra-selva, del número de escuelas, maestros y alumnos de educación primaria en el Perú, 1902-1964
15. Distribución porcentual, costa-sierra-selva, del número de colegios, profesores y alumnos de educación secundaria en el Perú, 1920-1964.

³⁵ Tomo la idea de “fractales” de Serge Gruczynski, historiador francés de la época de la Conquista. Se trata de un término de la Física para aludir a cuerpos asimétricos, inorgánicos, que no guardan ninguna regularidad ni orden en su configuración.

Cuadro 1
Composición porcentual del gasto público por Ministerios seleccionados,
1900-1970

Años	Justicia ¹	Educación	Salud	Suman los tres Minist.	Total general cifras abs. ²
1900	10.3			10.3	12.7
1901	9.3			9.3	14.4
1902	11.5			11.5	13.6
1903	10.6			10.6	14.8
1904	9.6			9.6	18.8
1905	10.2			10.2	20.9
1906	15.9			15.9	24.4
1907	17.2			17.2	27.2
1908	16.1			16.1	29.9
1909	15.7			15.7	27.5
1910	16.2			16.2	26.9
1911	16.1			16.1	29.6
1912	14.3			14.3	36.3
1913	14.5			14.5	45.4
1914	14.9			14.9	37.9
1915	15.3			15.3	32.3
1916	15.9			15.9	34.0
1917	15.7			15.7	32.3
1918	15.5			15.5	55.0
1919	14.8			14.8	66.0
1920	14.9			14.9	87.9
1921	14.9			14.9	87.0
1922	14.5			14.5	81.0
1923	14.1			14.1	81.1
1924	13.3			13.3	104.8
1925	13.7			13.7	116.1
1926	15.0			15.0	147.2
1927	15.1			15.1	155.9
1928	14.4			14.4	158.0
1929	14.2			14.2	192.0
1930	14.2			14.2	149.1
1931	16.2			16.2	131.4
1932	15.9			15.9	97.0
1933	15.9			15.9	131.2
1934	14.4			14.4	169.2

sigue/...

¹Hasta 1936 el ministerio de Justicia incluía las funciones de educación, culto y salud, siendo su nombre completo: Ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia.

²En millones de soles corrientes.

/... c. 1: Composic. porcentual del gasto público por Ministerios seleccionados, 1900-1970

Años	Justicia	Educación	Salud	Suman los tres Minist.	Total general cifras abs.
1935	15.4			15.4	139.3
1936	4.0	10.1	2.4	16.5	193.7
1937	3.9	10.3	2.7	16.9	198.0
1938	4.0	9.8	2.9	16.7	246.3
1939	4.1	10.2	3.1	17.4	234.2
1940	3.9	10.8	3.7	18.4	210.2
1941	5.7	10.4	4.2	20.3	328.2
1942	5.3	10.1	3.8	19.2	409.1
1943	4.8	9.6	3.6	18.0	423.6
1944	4.6	11.2	3.7	19.5	507.9
1945	4.5	12.3	4.2	21.0	536.5
1946	4.2	16.5	4.5	25.2	699.5
1947	3.4	15.2	7.8	26.4	970.9
1948	3.2	14.3	7.7	25.2	1,094.4
1949	3.8	17.1	4.9	25.8	1,143.0
1950	2.9	14.6	4.8	22.3	1,715.9
1951	3.0	15.7	5.1	23.8	2,037.9
1952	3.4	15.2	4.4	23.0	2,200.8
1953	3.4	15.5	3.8	22.7	2,692.0
1954	3.5	16.3	4.0	23.8	2,553.7
1955	3.5	16.5	4.4	24.4	2,830.5
1956	3.4	19.2	4.8	27.4	3,553.1
1957	3.9	21.5	4.9	30.3	3,731.3
1958	3.7	24.4	3.3	31.4	4,252.4
1959	3.5	25.4	3.6	32.5	4,977.4
1960	3.5	26.0	4.2	33.7	5,519.5
1961	3.2	25.4	3.9	32.5	7,326.9
1962	3.2	27.3	4.6	35.1	8,153.3
1963	2.0	19.3	14.5	35.8	15,026.4
1964	2.6	22.2	8.2	33.0	16,185.5
1965	2.8	28.8	5.2	36.8	19,919.2
1966	2.5	30.1	5.5	38.1	23,784.1
1967	2.3	28.6	5.4	36.3	34,462.9
1968	2.3	24.5	4.7	31.5	29,063.0
1969	0.7	23.0	5.2	28.9	27,288.0
1970	0.6	19.8	5.8	26.2	45,502.9

Fuente: Felipe Portocarrero, Arlette Beltrán y María Elena Romero 1992, p. 111.

Cuadro 2
Porcentaje de analfabetismo por departamento, según censos nacionales de 1876, 1940, 1961, 1972, 1981 y 1993¹

Departamento	1876	1940	1961	1972	1981	1993
Amazonas	75	57	41	33	27	20
Ancash	86	69	51	40	28	21
Apurímac	97	87	76	66	52	37
Arequipa	69	40	25	17	11	8
Ayacucho	91	85	71	60	45	33
Cajamarca	81	67	54	45	35	27
Callao	37	9	6	4	3	3
Cuzco	93	82	66	52	37	25
Huancavelica	93	84	70	60	44	34
Huánuco	88	74	55	44	32	25
Ica	56	28	15	10	7	6
Junín	87	61	37	28	19	13
La Libertad	77	53	36	26	18	13
Lambayeque	70	45	28	20	13	11
Lima	53	18	10	7	5	4
Loreto	82	52	32	23	15	11
Madre de Dios		56	28	22	11	8
Moquegua	73	58	35	22	12	9
Pasco			47	35	22	15
Piura	83	62	43	33	22	16
Puno	96	87	64	49	33	22
San Martín		54	30	23	16	13
Tacna	66	42	25	16	9	7
Tumbes		41	22	15	9	7
Ucayali			28	21	11	10
República	81	60	39	27	18	13

Fuente: Para 1961, AEP 1966 (datos del censo de 1961); para 1993, INEI 1994, N° 7. t.I. Para los demás años, Hernán Fernández Rojas 1990, p. 371.

¹Para 1876 y 1940 el dato corresponde a la población de seis a más años. De 1961 en adelante corresponde a la de quince a más años. Para el caso de 1940 también se encuentra disponible el dato para la población de quince a más años; el total de la república era 58% de analfabetismo. Preferí colocar el dato de seis a más años en este caso, a fin de poder establecer una comparación más precisa con el dato de 1876. Cuando el espacio esté en blanco es porque el departamento no existía aún como circunscripción independiente.

Cuadro 3
Resultados del Censo Escolar de 1902 por departamentos
(niños de 6-14 años)

Departamentos	Saben leer y escribir %	Reciben instrucción %	Reciben instrucción Número
Amazonas	24	2	1,442
Ancash	23	28	9,912
Apurímac	6	12	1,648
Arequipa	21	34	8,184
Ayacucho	10	16	2,145
Cajamarca	26	29	10,662
Callao	50	63	3,269
Cuzco	12	17	5,006
Huancavelica	12	17	1,331
Huánuco	9	14	1,581
Ica	35	46	3,424
Junín	20	25	7,100
La Libertad	32	37	7,118
Lambayeque	33	41	4,181
Lima	38	48	20,797
Loreto	29	38	2,963
Moquegua	24	24	980
Piura	23	22	4,564
Puno	9	14	2,272
Tacna ¹	17	31	459
Tumbes	37	46	450
República	23	29	100,014 ²

Fuente: AGN, H-6-0375.

¹Comprende sólo la parte que de acuerdo al Tratado de Ancón retenía el Perú. Fue recién en 1929 que la totalidad del departamento, como lo conocemos hoy, pasó al Perú.

²La suma de la columna comprende sólo 99,488. En un "addendum" final del documento es corregida por este nuevo total, ante la llegada de nuevos datos hasta entonces omitidos.

Cuadro 4
Calidad de los preceptores en 1925¹

Normalistas	654
Diplomados	2,722
Con instrucción:	
Superior	27
Secundaria	377
Primaria	1,579
Total	5,359
Hombres	1,881
Mujeres	3,478
Total	5,359

Fuente: AGN, H-6-0382.

¹Comprende solamente las escuelas estatales.

Cuadro 5
Estadística de educación primaria por departamentos, 1902-1964
(número de alumnos)¹

Departamentos	1902	1920	1933	1943	1953	1964
Amazonas	1,442	3,561	6,583	8,011	12,549	22,692
Ancash	9,912	19,519	33,925	54,921	69,782	109,965
Apurímac	1,648	5,085	11,382	23,208	30,954	43,850
Arequipa	8,184	17,569	29,171	45,458	50,605	78,466
Ayacucho	2,145	6,838	14,418	30,913	42,897	65,240
Cajamarca	10,622	14,050	21,432	42,169	62,524	117,447
Cuzco	5,006	13,911	21,998	39,876	54,219	96,198
Huancavelica	1,331	3,974	9,118	18,656	26,755	43,592
Huánuco	1,581	8,405	13,745	24,786	34,485	57,936
Ica	3,424	5,942	12,575	18,004	26,489	45,385
Junín ²	7,100	16,366	32,306	51,000	61,829	103,226
La Libertad	7,118	12,187	21,725	37,074	49,948	84,394
Lambayeque	4,181	4,336	9,873	14,394	20,095	44,781
Lima	24,066	38,115	81,381	121,067	172,268	381,411
Loreto	2,963	5,707	12,414	22,649	36,802	74,009
Madre de Dios		74	559	1,038	1,231	2,885
Moquegua	980	1,810	3,127	5,495	7,074	11,071
Pasco					11,100	19,284
Piura	4,564	4,812	12,994	31,240	43,795	84,255
Puno	2,272	5,302	12,444	36,054	52,707	105,131
San Martín		6,054	11,556	22,259	27,653	44,955
Tacna	459	1,292	4,627	5,284	7,469	13,065
Tumbes	450	612	1,840	3,954	5,706	11,062

Fuente: 1902: AGN, H-6-0375; 1920: AGN, H-6-0410; 1933 y siguientes, Anuarios estadísticos de los años correspondientes.

¹Salvo en el caso de 1902, comprende sólo la educación en las escuelas estatales.

²Hasta 1944 incluyó el departamento de Pasco.

Cuadro 6
Número de escuelas y de maestros en los departamentos del Perú, 1920-1964¹
(educación primaria)

Departa- mentos	1920		1933		1943		1953		1964	
	Escls.	Mstrs.	Escls.	Mstrs.	Escls.	Mstrs.	Escls.	Mstrs.	Escls.	Mstrs.
Amazonas	82	102	107	134	159	225	260	429	416	880
Ancash	327	427	403	611	645	1,013	988	1,886	1,451	3,428
Apurímac	113	131	132	193	209	316	329	617	455	1,007
Arequipa	266	342	291	516	418	820	543	1,350	766	2,796
Ayacucho	137	148	187	249	406	516	614	1,005	820	1,659
Cajamarca	225	294	280	463	519	823	838	1,626	1,415	2,890
Cuzco	226	302	248	398	407	711	668	1,366	977	2,580
Huancavelica	90	104	119	157	258	320	416	622	653	1,156
Huánuco	154	183	169	230	290	468	501	837	758	1,473
Ica	74	108	88	151	128	286	195	530	444	1,423
Junín	248	341	306	512	563	1,076	686	1,592	1,010	3,013
La Libertad	178	271	220	367	318	626	514	1,204	891	2,687
Lambayeque	59	108	62	164	84	226	132	397	398	1,483
Lima	402	866	480	1,779	710	2,644	1,060	4,844	2,694	16,103
Loreto	80	144	134	255	271	470	506	871	962	1,903
Madre de Dios	1	1	9	14	22	28	32	48	56	112
Moquegua	43	52	43	66	75	109	122	206	144	356
Pasco							164	300	279	618
Piura	233	170	157	235	373	553	561	1,036	927	2,460
Puno	143	165	148	228	419	607	701	1,227	1,096	2,366
San Martín	80	136	108	187	325	701	325	701	504	1,448
Tacna	37	43	74	121	85	143	118	296	159	517
Tumbes	—	—	24	34	58	76	98	157	132	306

Fuente: 1920: AGN, H-6-0410; otros años, anuarios estadísticos de los años correspondientes.

¹Comprende sólo la educación pública.

Cuadro 7
Porcentaje de niños de 6-14 años con instrucción
por departamentos, 1902-1940

Departamentos	1902	1940
Amazonas	27.9	41.6
Ancash	27.6	30.0
Apurímac	11.9	15.0
Arequipa	34.2	56.8
Ayacucho	15.6	15.7
Cajamarca	29.2	25.9
Callao	62.7	84.6
Cuzco	18.5	18.5
Huancavelica	16.9	13.5
Huánuco	13.9	20.4
Ica	45.7	61.9
Junín	25.4	34.6
La Libertad	37.1	39.4
Lambayeque	40.6	43.2
Lima	48.1	74.4
Loreto	37.9	44.5
Madre de Dios	n.d	62.0
Moquegua	24.4	37.0
Piura	21.8	31.5
Puno	14.0	11.8
San Martín	n.d.	54.3
Tacna	31.2	58.7
Tumbes	46.1	46.7
República	29.2	35.0

Fuente: Para 1902: AGN, H-6-0375; para 1940, Censo de 1940

Cuadro 8
Evolución de la educación primaria en el Perú, 1905-1966
(educación pública)

Años	Escuelas	Maestros	Alumnos	Asistencia (%)
1905	1,425	1,657	85,000	—
1906	—	—	150,506	48
1907	—	—	161,660	53
1908	—	—	168,184	53
1909	—	—	153,901	55
1910	—	—	146,400	54
1911	—	—	148,271	55
1912	—	—	167,814	53
1913	—	—	177,941	55
1914	—	—	170,843	52
1915	2,276	—	165,724	57
1916	2,396	—	166,000	58
1917	2,322	—	168,806	58
1918	2,713	—	176,689	57
1919	3,006	—	181,211	64
1920	3,107	4,452	195,701	61
1921	3,334	—	202,828	62
1922	3,145	—	210,254	65
1923	3,086	—	220,751	58
1924	3,089	—	227,760	59
1925	3,270	5,359	236,482	60
1926	3,354	—	262,267	63
1927	3,410	—	293,141	66
1928	3,507	—	308,450	64
1929	3,553	—	318,735	65
1930	3,562	—	342,016	63
1931	3,684	—	350,057	64
1932	3,714	—	367,484	63
1933	3,789	7,064	379,643	62
1934	4,327	—	423,679	62
1935	4,511	—	465,274	66
1936	4,677	—	484,246	—
1937	4,579	8,911	468,617	—
1938	4,652	—	492,989	67
1939	4,727	—	—	—
1940	4,882	—	565,932	68
1941	5,645	—	630,360	69
1942	6,135	—	645,632	68
1943	6,570	12,411	664,444	69
1944	—	12,527	—	—
1945	—	13,584	—	—
1946	—	16,576	—	—
1947	—	—	—	—
1948	10,512	22,238	990,458	—
1949	10,632	23,237	993,095	—
1950	10,797	24,219	1'010,177	—
1951	11,117	24,615	1'035,006	—
1952	11,486	26,235	1'037,523	—

sigue /...

c.8 /... Evolución de la educación primaria en el Perú, 1905-1966

Años	Escuelas	Maestros	Alumnos	Asistencia (%)
1953	11,769	27,361	1'046,836	—
1954	12,118	28,983	1'085,619	—
1955	12,345	29,753	1'127,605	—
1956	12,735	31,679	1'204,791	—
1957	12,944	32,117	1'233,937	—
1958	13,624	35,258	1'308,305	—
1959	14,402	38,369	1'391,952	—
1960	14,440	40,700	1'440,000	—
1961	14,860	43,553	1'495,047	—
1962	15,589	45,902	1'553,755	—
1963	16,410	48,405	1'682,365	—
1964	17,407	52,662	1'932,614	—
1965	18,839	57,310	2'054,021	—
1966	19,587	62,416	2'208,299	—

Fuente: *Anuarios Estadísticos del Perú*.

Cuadro 9
Ranking departamental de población de 15 a más años,
con instrucción, 1940

Departamento	%
1. Callao	93.4
2. Lima	84.6
3. Ica	76.4
4. Tumbes	65.7
5. Arequipa	61.5
6. Lambayeque	60.2
7. Tacna	58.3
8. San Martín	57.7
9. Madre de Dios	53.2
10. La Libertad	50.0
11. Loreto	49.2
12. Amazonas	44.1
13. Moquegua	44.0
14. Piura	41.7
15. Junín	40.4
16. Cajamarca	36.0
17. Ancash	31.4
18. Huánuco	27.8
19. Cuzco	18.2
20. Huancaavelica	16.8
21. Ayacucho	14.7
22. Puno	14.2
23. Apurímac	12.6
Total República	58.0

Fuente: Censo 1940.

Cuadro 10
Características de la educación secundaria en el Perú, 1925
(colegios estatales)

Distribución geográfica	Colegios Nacionales en la:		
	costa	9	
	sierra	17	
	costa	2	
	Total	28	

Distribución étnica	Alumnos	Número	Porcentaje
	blancos	1,165	25
	mestizos	2,287	63
	indígenas	541	12
	"asiáticos"	2	0
	negros	1	0
	Total	4,596	100

Distribución étnica*	Alumnos		
	Blancos	Indios	Mestizos
Colegios			
Caraz	21	—	61
Huaraz	—	—	200
Tarma	20	3	47
Jauja	23	18	164
Huancavelica	30	20	12
Ayacucho	146	2	61
Abancay	18	2	61
Cuzco (varones)	—	22	89
Cuzco (mujeres)	12	25	86
Puno	49	1	92
Arequipa	153	38	160
Cajamarca	21	4	157
Huamachuco	48	—	36
Total	541	115	1,426
TOTAL alumnos en la sierra		2,041	

Fuente: AGN, H-6-0382.

*En los colegios ubicados en la sierra.

Cuadro 11
Número de alumnos matriculados en educación secundaria por departamentos, 1920-1964¹

Departamentos	1920	1933	1943	1953	1964
Amazonas	36	121	286	301	1,573
Ancash	156	493	1,449	2,408	10,481
Apurímac	25	107	288	546	2,831
Arequipa	379	1,186	2,525	7,433	18,427
Ayacucho	91	332	684	1,530	4,964
Cajamarca	227	574	1,264	2,309	9,425
Cuzco	426	578	1,923	4,053	13,274
Huancavelica	47	141	176	391	1,577
Huánuco	66	171	418	965	4,849
Ica	240	467	1,159	3,364	14,648
Junín	376	908	2,048	4,298	19,729
La Libertad	291	546	1,676	5,602	20,389
Lambayeque	135	399	1,026	2,323	12,295
Lima	905	2,126	7,982	34,886	133,103
Loreto	—	212	555	1,143	7,651
Madre de Dios	—	—	—	—	242
Moquegua	43	65	118	408	1,490
Pasco	—	—	—	213	2,304
Piura	132	289	862	2,799	14,345
Puno	135	311	765	1,656	7,686
San Martín	34	124	351	721	4,668
Tacna	—	290	535	754	2,807
Tumbes	—	—	47	197	611
Hombres	3,350	8,310	20,886		101,039 ²
Mujeres	144	1,130	6,822		61,498

Fuente: Para 1920: AGN, H-6-0410; para 1933, 1943, 1953 y 1964: *Anuarios Estadísticos* de los años correspondientes.

¹Sólo para Colegios Nacionales hasta 1943. Para 1953 y 1964 incluye la educación secundaria particular que, hasta 1950, sólo fue importante en las principales: Lima, Arequipa, Trujillo, etc.

²La división hombres/mujeres para este año considera sólo la educación común diurna en los colegios estatales. No incluye la vespertina y nocturna, la particular y la técnica y comercial, que sí va incluida en las cifras de cada departamento.

Cuadro 12
Colegios y profesores de educación secundaria en el Perú, 1920-1964¹
 (por departamentos)

Departamentos	1920	1933	1953		1964	
	Colegio	Colegio	Colegio	Profesores	Colegio	Profesores
Amazonas	1	1	2+	28	9*	82
Ancash	2	3	9	134	37	475
Apurímac	1	1	3*	37	14+	164
Arequipa	2	3	24+	468	51	917
Ayacucho	2	1	7	93	18*	220
Cajamarca	2	2	9	142	44*	525
Cuzco	2	2	11+	280	35	815
Huancavelica	1	1	3*	38	12*	164
Huánuco	1	1	7+	89	18	200
Ica	2	2	12+	174	33	596
Junín	3	3	15+	145	60	874
La Libertad	3	3	17+	387	67+	1,200
Lambayeque	2	2	10+	147	31	515
Lima	2	3	145+	2,690	296+	7,374
Loreto	—	1	7	107	24	419
Madre de Dios	—	—	—	—	2*	19
Moquegua	1	1	2*	24	5*	74
Pasco	—	—	1	15	14*	105
Piura	1	1	10+	94	45	530
Puno	1	2	7	105	28	345
San Martín	1	1	3*	44	23*	279
Tacna	—	2	3	51	4*	134
Tumbes	—	—	1*	16	6*	83

+ Significa que la mitad, o más de la mitad, son colegios particulares.

* Significa que todos, o al menos el 80 por ciento, son colegios estatales.

¹A partir de 1953 incluye educación particular.

Cuadro 13
Evolución de la educación secundaria en el Perú, 1906-1966¹

Años	Colegios	Maestros	Alumnos
1906	27	370	1,928
1907	27	371	2,134
1908	27	370	2,210
1909	27	368	2,629
1910	27	348	2,430
1911	27	310	2,597
1912	27	304	2,627
1913	27	301	2,734
1914	27	328	2,715
1915	27	359	2,888
1916	27	362	3,016
1917	27	359	3,224
1918	27	364	3,285
1919	27	372	3,220
1920	28	372	3,744
1921	30	381	3,879
1922	29	368	4,089
1923	29	375	4,074
1924	28	362	4,465
1925	28	502	4,639
1926	29	583	5,232
1927	30	562	5,675
1928	33	603	6,039
1929	34	634	6,916
1930	36	697	7,796
1931	35	—	6,450
1932	36	—	8,496
1933	39	—	9,440
1934	—	—	—
1935	—	—	—
1936	—	—	—
1937	—	—	—
1938	—	—	—
1939	—	—	—
1940	—	—	—
1941	—	—	—
1942	—	—	—
1943	—	—	27,308
1944	—	—	—
1945	—	—	—
1946	—	—	—
1947	—	—	—
1948	223	4,739	60,661
1949	229	—	—
1950	239	—	—
1951	248	4,298	59,871
1952	282	5,081	78,211
			sigue /...

¹A partir de 1948 considera asimismo la educación particular. En ese año 114 de los 223 colegios, 1,736 de los 4,739 profesores y 20,215 de los 60,661 alumnos, correspondían a la educación particular.

c. 13 /... Evolución de la educación secundaria en el Perú, 1906-1966

Años	Colegios	Maestros	Alumnos
1953	318	5,786	83,344
1954	325	5,951	87,423
1955	—	—	—
1956	362	6,706	98,032
1957	425	7,063	110,073
1958	441	8,307	122,221
1959	486	8,662	141,062
1960	524	11,017	158,900
1961	619	13,200	184,849
1962	639	12,574	195,245
1963	761	13,010	204,886
1964	876	16,043	260,309
1965	1,004	18,951	310,857
1966	1,248	22,443	368,565

Fuente: *Anuarios Estadísticos* de los años correspondientes.

Cuadro 14
Distribución porcentual, costa-sierra-selva, del número de escuelas, maestros y alumnos de educación primaria en el Perú, 1902-1964

Años		Costa ¹	Sierra ²	Selva ³	Total
1902	Escuelas				
	Maestros				
	Alumnos	45	50	5	100
1920	Escuelas	33	62	5	100
	Maestros	36	55	9	100
	Alumnos	35	57	8	100
1933	Escuelas	30	60	10	100
	Maestros	41	50	9	100
	Alumnos	39	53	8	100
1943	Escuelas	28	63	9	100
	Maestros	38	54	8	100
	Alumnos	36	55	9	100
1953	Escuelas	26	60	14	100
	Maestros	37	54	9	100
	Alumnos	36	55	9	100
1964	Escuelas	33	56	11	100
	Maestros	48	44	8	100
	Alumnos	41	50	9	100

Fuente: Cuadros 5, 6 y 8.

¹Comprende los departamentos de Tumbes, Piura, La Libertad, Lambayeque, Lima, Ica, Moquegua y Tacna.

²Comprende los departamentos de Cajamarca, Huánuco, Pasco, Ancash, Junín, Huancavelica, Ayacucho, Apurímac, Cuzco y Puno.

³Comprende los departamentos de Amazonas, Loreto, San Martín y Madre de Dios.

Cuadro 15
Distribución porcentual, costa-sierra-selva, del número de colegios, profesores y alumnos de educación secundaria en el Perú, 1920-1964

Años		Costa ¹	Sierra ²	Selva ³	Total
1920	Colegios	37	57	7	100
	Profesores				
	Alumnos	47	51	2	100
1933	Colegios	39	53	8	100
	Profesores				
	Alumnos	44	51	5	100
1943	Colegios				
	Profesores				
	Alumnos	51	45	4	100
1953	Colegios	65	31	4	100
	Profesores	68	29	3	100
	Alumnos	64	33	3	100
1964	Colegios	55	38	7	100
	Profesores	65	30	5	100
	Alumnos	64	31	5	100

Fuente: Cuadros 11 y 12.

¹Comprende los departamentos de Tumbes, Piura, Lambayeque, La Libertad, Lima, Ica, Moquegua y Tacna.

²Comprende los departamentos de Cajamarca, Huánuco, Ancash, Pasco, Junín, Huancavelica, Ayacucho, Apurímac, Cuzco y Puno.

³Comprende los departamentos de Amazonas, Loreto, San Martín y Madre de Dios.

Documentos y bibliografía citada

Documentos e información estadística:

AGN (Archivo General de la Nación), Sección Impresos Republicanos.

H-6-0375

Dirección de Enseñanza Primaria. Censo Escolar de la República Peruana. 1902.

H-6-0382

Ministerio de Instrucción. Dirección de Personal y Estadística. Estadística Escolar.

H-6-0410

Extracto estadístico del Perú. 1920.

H-6-1669

Memoria del Ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia al Congreso Ordinario. 1901.

H-6-1673

Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción al Congreso Ordinario. 1905.

H-6-1674

Memoria del Ministro de Justicia y Culto e Instrucción al Congreso Ordinario. 15106.

H-6-1675

Memoria del Ministro de Justicia y Culto e Instrucción al Congreso Ordinario. 15107.

Libros y artículos:

ALBERTI, Giorgio, et al.

1972 Aspectos sociales de la educación rural en el Perú. Lima: IEP.

ALBERTI, Giorgio y Rodrigo SANCHEZ

1974 *Poder y conflicto social m el valle del Mantaro*. Lima: IEP.

ANSIÓN, Juan

- s.f “Del mito de la educación al proyecto educativo”. En Gonzalo Portocarrero y Marcel Valcárcel (eds.), *El Perú frente al siglo XXI*. pp. 507-525.

ARCA PARRÓ, Juan

- 1944 *Como Nacional de Población y Ocupación do 1940*. Lima. República del Perú.

AUTOEDUCACIÓN

- 1984 *Revista de Educación Popular* No. 10-11. Lima.

BARRANTES, Emilio

- 1989 *Historia de la educación en el Perú*. Lima: Mosca Azul.

BOLÍVAR DE COLCHADO, Fanny

- 1967 “*Estudio distrital de Chuschi*”. En Víctor Hugo Sarmiento, Fanny Bolívar de Colchado, César Ramón Córdoba y Genaro Colchado, *Los distritos de Vischongo, Chuschi, Concepción y Ocos*. Lima: Instituto Indigenista Peruano, mimeo.

CALDERÓN, José

- 1967 *Distrito de Arapa*. Lima: Instituto Indigenista Peruano, mimeo.

CAPELO, Joaquín

- 1902 *El problema nacional de la educación*. Lima.

CARDÓ, Andrés

- 1988 “Necesidades de la educación en la sierra”. En AMIDEP, *Sierra peruana: realidad poblacional*. Lima: AMIDEP.

CASALINO, Carlota (comp.)

- 1991 *Diseñando el Perú. José Antonio Encinas y Alberto Ulloa Pensamiento político 1945-47*. Lima: CILSE.

CELESTINO, Olinda

- 1972 *Migración y cambio estructural la comunidad de Lampián*. Lima: IEP.

COLCHADO, Genaro, *et al.*

1968 *Tres estudios en la zona de Cangallo*. Lima: Instituto Indigenista Peruano, mimeo.

CONTRERAS, Carlos

1986 *Langa. Historia de cien años*. Lima: Taki Onqoy.

1994 *Sobre los orígenes de la explosión demográfica en el Perú 1876-1940*. Lima: IEP y CIE, Documento de Trabajo 61.

CONTRERAS, Carlos y Jorge BRACAMONTE

1988 *Rumi Malaqui en la Sierra Central: documentos inéditos de 1907*. Lima: IEP. Documento de Trabajo 25.

COTLER, Julio

1958 "Las comunidades de San Lorenzo de Quinti". En José Matos Mar (ed.) 1958, pp. 113-166.

DEGREGORI, Carlos Iván

1990 *Ayacucho 1969-1979. el surgimiento de Sendero Luminoso*. Lima: IEP.

DEGREGORI, Carlos Iván y Jürgen GOLTE

1973 *Dependencia y desintegración estructural en la comunidad de Pacaraos*. Lima: IEP.

DEUSTUA, Alejandro

1904 *El problema pedagógico nacional*. Lima.

ENCINAS, José Antonio

1932 *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima,

FERNÁNDEZ ROJAS, Hernán

1990 "El problema del analfabetismo y la educación nacional". En Carmen Montero (comp.) 1990; pp. 369-374.

FUENZALIDA, Fernando *et al.*

1982 *El desafío de Huayopampa: comuneros y empresarios*. Lima: IEP.

GONZALES CARRÉ, Enrique y Virgilio GALDO

- 1980 "Historia de la educación en el Perú". En Juan Mejía Baca (ed.), *Historia general del Perú*. Lima, 12 ts. t.X.

GONZALES, Osmar

- 1996 *Los arielistas y el pensamiento político peruano*. Lima: Ediciones PREAL.

INSTITUTO INDIGENISTA PERUANO

- 1968 *Tres estudios de la zona de Canas-Canchis*. Lima: IIP, mimeo.

MÁLAGA, Modesto

- 1911 "Educación indígena". En Carmen Montero (comp.) 1990; pp. 93-99.

MATOS MAR, José *et al.*

- 1958 *Las actuales comunidades indígenas: Huarochirí en 1955*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

MONTERO, Carmen (comp.)

- 1990 *La Escuela Rural. Variaciones sobre un tema*. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina.

PORTOCARRERO, Felipe, Arlette BELTRÁN y María Elena ROMERO

- 1992 *Compendio estadístico del Perú: 1900-1990*. Lima: Universidad del Pacífico.

PRDSP (Plan Regional para el Desarrollo del Sur del Perú)

- 1959 *Educación: sus problemas y perspectivas*. Lima: SCIPS, 1959.

QUIROZ, Alfonso

- 1993 *Foreign, Private and Public Finance in Modern Peru, 1850-1950*. MacMillan Press.

RAMÓN CÓRDOBA, César *et al.*

- 1967 *La zona de Cangallo*. Lima: Instituto Indigenista Peruano, mimeo.

REVILLA, Arcenio y Blás GUTIÉRREZ

- 1967 *La zona de Canas-Canchis*. Lima: Instituto Indigenista Peruano, mimeo.

VALCÁRCEL, Luis Eduardo

1981 *Memorias* (ed. de José Matos Mar, José Deustua y José Luis Rénique), Lima:
Instituto de Estudios Peruanos.

VÁSQUEZ, Mario

1965 *Educación rural en el valle del Callejón de Huaylas*. Vicos. Lima.