

Reforma educativa Peruana: Necesidad y Esperanza

Chiappo, Leopoldo

Leopoldo Chiappo: Profesor Principal de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Ha sido consultor principal de la Ley Orgánica de la Universidad Peruana (Noviembre 1968-Febrero 1968), miembro del Consejo Directivo de la Comisión Nacional de Reforma Educativa hasta la dación de la Ley General de Educación, en febrero de 1972 Vice-Presidente y miembro del Consejo Superior de Educación hasta 13 de abril de 1976.

El objeto de este trabajo es analizar retrospectivamente por qué creíamos necesaria y qué es lo que perseguíamos, respecto de una reforma de la educación en el Perú. Esta publicación se basa en la experiencia de haber participado en el proceso revolucionario peruano, en diversas publicaciones que hemos hecho a lo largo de siete años y cuatro meses, en los trabajos de preparación de las leyes educativas de la Reforma. Se trata de una exposición sintética del **por qué** y del **para qué** de la Reforma Educativa peruana. Y hay algo más: la visión crítica retrospectiva. No se trata de un balance de lo realizado, pues corresponde a otro trabajo. Aquí nos limitamos a señalar las causas y los fines de la reforma. En general, creo que las causas subsisten y que los fines formulados pueden ser replanteados en algunos aspectos. La Reforma de la Educación fue un intento de gran envergadura en la historia peruana y latinoamericana. La coyuntura política favorecía plantear semejante intento. Ahora ésta ha cambiado. Persisten los problemas, sin embargo, que dieron lugar a la reforma: Es indudable que mientras los problemas persistan afectando a las masas populares, la reforma no puede morir como esperanza.

I. Los Vicios Tradicionales

Es verdad que a lo largo de la historia peruana han habido muchas reformas de la educación. Más aun, ha habido manía de reformar la educación; vicio explicable por el acostumbrado afán de los políticos criollos de borrar lo que el adversario caído ha hecho y presentarse como innovador. Ministro nuevo, plan de estudios nuevo, sin molestarse en verificar experimentalmente si el anterior plan ha sido eficaz o no; la fracción en el poder condenaba lo anterior sin siquiera observar si se había aplicado o no, ni esperar el tiempo para dejar prosperar los efectos y los resultados. Hablar, pues, de una nueva reforma de la educación podría parecer

parte de la inveterada rutina de nuestra política o, si se quiere, de nuestra falta de política educativa.

Las reformas tradicionales no tocaron sino la superficie de la realidad del proceso educativo. Simplemente eran reformas de programas y planes de estudios, adopción de los procedimientos de moda, improvisada extensión cuantitativa de la cobertura escolar o febril construcción de edificios, especialmente los destinados a palacios burocráticos. Es decir, las reformas eran planteadas con una estrechez de miras, puramente "pedagogistas", bajo la tutela de misiones extranjeras que importaban recetas técnico-pedagógicas con el correspondiente contrabando ideológico con fines políticos y comerciales. Nunca hubo un estudio previo y serio de nuestra realidad, salvo el caso del inventario educativo del gran maestro e historiador Jorge Basadre, única excepción ilustre en un desierto de improvisación y de desquites políticos. A veces se consultaba a ilustres pensadores como Honorio Delgado y Mariano Ibérico para plantear innovaciones en los planes de estudio, pero esto constituía rareza singular, aunque de corto alcance, en medio de la predominante mediocridad de los funcionarios y docentes. Mientras tanto nadie se ocupaba de reflexionar seriamente y de poner en práctica las observaciones y las ideas que sobre la realidad peruana y la realidad educativa había publicado José Carlos Mariategui en sus 7 Ensayos sobre la Realidad Peruana. Más bien, Mariategui fue deliberadamente marginado del mundo oficial y frente a esta marginación bien puede decirse que la política educativa de los Ministros de Educación era la política del avestruz. Para los gobiernos oligárquicos que han venido señoreando en el Perú, las ideas de Mariategui constituían el cuestionamiento radical y certero del sistema en el cual ellas surgían y se sostenían.

El "pedagogismo" de las reformas olvidaba deliberadamente la conexión de la educación con el proceso social. Más aun, las pretendidas reformas no se atrevían a cuestionar a la misma sociedad global, de cuya estructura el aparato educativo era expresión. Si alguien como Manuel Vicente Villarán abogaba por la superación de una educación puramente "literaria", verbalista, vacuamente malnutrida de la "manía de agitar palabras y no cosas" y reclamaban la necesidad de vincular la educación a tareas prácticas fomentando otro tipo de profesiones relativas a la agricultura, a la minería y a las ingenierías diversas, la finalidad misma de esta nueva educación práctica y sustitutoria de la verbalista no era cuestionada. Se daba por descontado que esta educación práctica tenía como finalidad enriquecer a la oligarquía. El enunciado explícito de esta suerte de pragmatismo conservador, esbozadamente economicista, enfrentado a los rezagos del verbalismo colonial, puede ser encontrado en las siguientes proposiciones:

"...nuestra educación debe proponerse, como uno de sus objetivos principales, dar un impulso al adelanto de la riqueza, informándose, para este objetivo, en tendencias prácticas con vistas a la industria, más que en aspiraciones puramente literarias" (Manuel Vicente Villarán, *El Factor Económico en la Educación Nacional*, tesis presentada el año 1908 para obtener el grado de Bachiller en Ciencias).

La tesis de Villarán, meritoria por su intento de superación de la mentalidad y de la rutina verbalista de una educación de "doctores", este sano pragmatismo que venía a insuflar aire en una atmósfera viciada por la solemnidad académica y el polvo libresco, tenía sin embargo, un límite radical: el de proveer de gente práctica para aumentar la productividad y la producción económica, dejando intacto un sistema de acumulación monopolítica de la riqueza generada. Una incipientísima voluntad de industrialización, eco de la revolución industrial europea difundida a través de la hegemonía inglesa, empezaba a encontrar obsoleto un sistema educativo colonial concebido a la manera aristocratizante que ve con desprecio el trabajo y el operar práctico con las manos. Eran los primeros vagidos educativos de la presencia en el mundo peruano de una burguesía y pequeño-burguesía embrionarias. Con el entusiasmo ingenuo de querer inspirar en la chata mentalidad de nuestra oligarquía criolla el espíritu filantrópico, empirista y pragmático de los anglosajones, Manuel Vicente Villarán, en realidad, explicita de manera patente la filosofía de una educación para los "dueños del Perú" (expresión de Carlos Malpica Silva Santisteban) en estas palabras:

"Pues, a la verdad, al rico le conviene fomentar las universidades para tener en el país buenos médicos que lo curen, abogados que lo aconsejen en sus negocios, agrónomos que les manejen sus fundos, arquitectos que le construyen sus palacios, profesores que le eduquen a sus hijos, sacerdotes que le ofrezcan el consuelo de la religión, peritos que lo ayuden en sus operaciones comerciales, higienistas que saneen las ciudades donde residen, exploradores científicos que abran nuevos campos a sus capitales y hasta literatos que escriban bellas obras para noble solaz de su espíritu" (Manuel Vicente Villarán, *Discurso de Toma de Posesión del Rectorado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, Páginas Escogidas, pág. 392, Lima, 1962. El Discurso del año 1900 sobre "Las Profesiones Liberales", famoso hito en la historia de la educación en el Perú, se complementa con éste, posterior).

El párrafo transcrito constituye una auténtica y explícita declaración de principios sobre los fines de la educación superior, la cual expresa la subyacente ideología

capitalista y elitista de nuestra burguesía local. Es asombroso que esta cita escapara a la aguda mirada crítica de Mariategui, quien en "El proceso de la educación pública" de sus 7 Ensayos desvela la ideología burguesa del industrialismo naciente que representa Villarán de manera cabal, cuya posición es descrita por Mariategui con estas palabras:

"Más tarde, en 1900, otro discurso académico, el del doctor M. V. Villarán sobre las profesiones liberales en el Perú tuvo también la íntima significación de una ponderada requisitoria contra el colonialismo de la universidad, responsable de los prejuicios aristocráticos que alimentaba y mantenía, de una super-producción de doctores y letrados. Pero igualmente este discurso, como todas las reacciones episódicas del civilismo, estaba destinado a no agitar sino muy superficialmente las aguas de esta quieta palude intelectual" (José Carlos Mariategui, 7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana, Biblioteca Amauta, Décimo tercera edición, Lima, 1968, pág. 108).

La cita más arriba transcrita de Villarán, quien lo que quería era tener el sano propósito de inquietar a los ricos en la filantropía a la manera del modelo anglosajón reinante y sacudir el polvo libresco y verbalista para inaugurar una educación práctica encaminada a la producción de bienes económicos, sin embargo revela una óptica. Se trata de la óptica de la dominación, que escotomiza a las grandes mayorías nacionales y magnifica a las minorías privilegiadas; una óptica que considera que la formación de profesionales universitarios sirve y se justifica solamente en función del beneficio, placer, comodidad, progreso y solaz espiritual de la clase dominante ignorando al pueblo, que pasa a ser parte del paisaje natural (campesinos, obreros, indios, negros, mestizos, chinos, injertos, están **allí** con la presencia codificada de los minerales, plantas y animales, para ellos no se forman sacerdotes, médicos, abogados, peritos, agrónomos, higienistas y literatos, pues ellos, según la óptica de la dominación, no requieren consuelo de la religión, curación de sus enfermedades, tienen negocios en qué ser aconsejados, ni necesidad de que los literatos "les escriban bellas obras para noble solaz de su espíritu"; es la misma visión colonial que consideraba dudoso y cuestionable el que los indios tuviesen alma).

Contrasta la cita transcrita de Villarán con esta otra:

"...el mejor recurso para refrenar tales tendencias (explotación del ignorante y desvalido indígena) en las clases altas es educar y enriquecer a las bajas... no es conjurar el mal sino intensificarlo, privar al pueblo de sus mejores armas

entregándolo a la fácil explotación de sus señores" (M. V. Villarán, Op. cit. pág. 337).

Hay que reconocer en Villarán al primer gran crítico de nuestra tradición educativa teorizante y verbalista y de nuestro colonial menosprecio, de tipo aristocrático y parasitario, por el trabajo práctico. Incluso, a pesar del desliz elitista, puede considerársele como un animador de la educación popular, acción temida por la clase dominante que prefería la ignorancia pasiva de las clases explotadas en su beneficio. Villarán pues representa la típica posición conservadora que era necesario cuestionar: 1) La educación es un arma suficiente para el pueblo explotado; 2) La educación superior es para acrecentar el bienestar y la ganancia de la clase dominante; 3) Sólo se vincula la educación a la economía en cuanto aumento de productividad y producción y no se cuestiona la propiedad de los medios de producción de monopolio privado. Por lo demás, la posición de Villarán, mente esclarecida y superior, revela la ambigua situación del intelectual burgués obligado a un pragmatismo realista como transacción entre las fuerzas poderosas de la clase dominante y la sensibilidad social despierta a las angustias y penurias del pueblo. Entre la vigencia y rapacidad de los dominadores y la alienación y pobreza de los dominados, el intelectual burgués tenía que encontrar fórmulas conciliatorias que acicatearan al rico de su estulticia y despertaran al pobre de su pasividad. Filantropía, trabajo práctico y alfabetización serían las tres acciones a emprender desde un punto de vista de educación pragmática. Pero esto en el Perú como en cualquier país subdesarrollado no toca los puntos claves de nuestra penuria.

II. Necesidad de una Reforma Educativa Revolucionaria

Frente a las condiciones tradicionales intocadas se hacía necesario encarar el planteamiento y la realización de una verdadera reforma educativa. Es decir, una reforma radical y por tanto revolucionaria. No una simple modernización del sistema y de los métodos o, simplemente, de los edificios. Esta reforma radical sólo puede ser posible en el contexto de un proceso revolucionario, capaz, por lo tanto, de transformar la estructura socio-económica y de convertir, consiguientemente, a la educación, de un aparato al servicio de la consolidación, crecimiento y perpetuación de una sociedad oligárquica y explotadora, en un instrumento coadyuvante para la creación de una nueva sociedad, una sociedad justa. Nosotros creímos sinceramente que las condiciones para tal conversión de la educación empezaron a darse a partir del 3 de octubre de 1968, cuando la toma del poder político por la Fuerza Armada pareció constituir, lejos del vulgar cuartelazo

republicano, la decisión institucional de un viraje histórico: 1 cancelar definitivamente la estructura de dominación interna y de dependencia externa.

Durante los primeros años, a pesar de las contradicciones, bajo la conducción del general Juan Velasco Alvarado y de una esclarecida vanguardia revolucionaria compuesta por civiles de procedencia universitaria que ocupaban posiciones claves en el proceso de decisiones y de algunos generales y coroneles en el gobierno y en el ejército, esto fue así: se estaba empezando a fondo una revolución. Los primeros meses del general Francisco Morales Bermúdez parecían una revitalización de una revolución que languidecía en los últimos tiempos de Velasco, ya encaminado, a la represión de los grupos progresistas. La Fuerza Armada había dado lo más que podía dar para una transformación del poder social y económico tradicional: el viraje de Morales Bermúdez a partir de marzo de 1976 no fue sino el síntoma palpable de esos límites. En realidad el proceso se frustró con la sustitución de la vieja clase dominante por una nueva clase que incluye a los militares. La falta de una organización popular que canalizara la adhesión revolucionaria del pueblo, la carencia de concientización revolucionaria de los cuadros militares, no fueron simples faltas que se cometieron, fueron, juzgados retrospectivamente, la expresión de la voluntad de monopolizar el poder político, económico, social y militar y la desconfianza a compartirlo con el pueblo. Es cierto sin embargo, que durante los años del proceso se dieron pasos fundamentales para liquidar la vieja estructura y crear una nueva de base popular. Los planteamientos que reproducimos aquí y que fueron nuestra contribución a la Reforma de la Educación y a la llamada "Revolución Peruana" aunque por un lado sirvieron para alimentar la retórica oficial, en realidad, también estábamos contribuyendo a un efectivo esclarecimiento de la conciencia colectiva.

La revolución encuentra una estructura socio-económica caracterizada por la concentración del poder económico, social y político en menoscabo de las mayorías nacionales. Esta estructura de concentración-marginación y de subordinación al imperialismo lógicamente y realmente se refleja en el aparato educativo, que la reproduce. Se hacía necesario vincular la educación al proceso social y, por lo tanto, superar la simple modernización pedagógica. Sobre esto es lúcido José Carlos Mariátegui: "El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido en nuestro tiempo, si no es considerado como un problema económico y cómo un problema social. El error de muchos reformadores ha estado en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta, sin conocer las leyes de aquella. Por ende, no han

acertado a reformar nada sino en la medida que las menospreciadas o, simplemente, ignoradas leyes económico-sociales, les han consentido". (José Carlos Mariategui, Op. cit. pág. 125).

La tesis conservadora de que primero es educar y de que hay que realizar obras de infraestructura ("antes que llenar de escuelas el país es necesario cruzarlo de ferrocarriles, caminos y telégrafos, proveerlo de canales de riego, puertos y obras sanitarias...") es y debe ser superada por la tesis revolucionaria de que la educación entra como parte coadyuvante en un proceso de transformación socio-económica acelerada para cancelar la dominación interna y la dependencia externa. Dentro de este contexto la educación ya no es para proveer a los ricos de profesionales para cubrir sus necesidades, sino para fines muy diferentes; la educación en su naturaleza y fines es esencialmente marcada por el signo político a la que sirve: a la dominación o a la liberación de las masas oprimidas.

Es natural que el diagnóstico de la educación peruana encontrara las taras características de una sociedad subdesarrollada, porque esas taras reproducen y retroalimentan el sistema del cual brotan y al cual sirven. Lo primero que hizo la Comisión de Reforma entre los años 1969 a 1972 fue plantear el diagnóstico de la situación educativa tradicional y formular las soluciones correspondientes. Todo ello fue el trabajo de universitarios de diversas especialidades y de educadores y resultado de una movilización para consulta popular sin precedentes en nuestra historia, habituados a retoques improvisados en el gabinete burocrático. Mientras tanto se produce un primer paso en febrero de 1969 cuando se da la Ley Orgánica de la Universidad Peruana (Decreto-Ley 17437) cuya vigencia real continúa hasta la fecha a lo largo de casi nueve años (la derogación formal no invalidó la vigencia del Estatuto Universitario basado en dicha Ley). En medio de un caos inorgánico y atomizado de universidades, desvinculadas con los planes de desarrollo del país y lesionadas en su autonomía por el cubileteo político de tiendas diversas, la Ley Orgánica de la Universidad Peruana inaugura la creación de un **sistema universitario autónomo**, capaz de mantener la libertad académica y, también, de incorporarse al proceso y objetivos del desarrollo nacional. El aislacionismo universitario y el feudalismo intrainstitucional fue quebrado por esta Ley que estableció nuevas relaciones inter-universitarias a través del **sistema** que agrupa en una unidad direccional la multiplicidad de universidades inconexas (el órgano propuesto por el Consejo Nacional de la Universidad Peruana, CONUP) y a través de una estructura funcional y democrática que suprimía el caos administrativo y la verticalidad de la cátedra. Fue la primera vez que se pensó en términos de sistema universitario, en términos de "direcciones universitarias" por servicios y con

jurisdicción global en la universidad (en vez de los feudos de las facultades tradicionales) y en términos de "departamentos" cuyo esquema rompía con el sistema piramidal de la cátedra tradicional y servía a fines multidisciplinarios y multiprofesionales evitando la duplicación de esfuerzos y de recursos. Si a esta ley hubiese seguido una política gubernamental de dotación de recursos con visión de largo alcance indudablemente sus frutos hubiesen sido óptimos. No fue así.

Los militares no intervinieron militarmente la universidad, pero, en general y salvo excepciones, la dejaron languidecer en la penuria económica crónica y en la mezquina rencilla intestina (de la cual también son responsables los universitarios hundidos en un microclima tan estrecho y sofocante que convierten a la universidad en una verdadera torre de los alucinados, triste y nocivo reemplazo de la torre de marfil, en la que racionalizan sus envidias y ambiciones con un pomposo lenguaje político). Las prioridades presupuestales no fueron para aulas, laboratorios, bibliotecas, investigación y creación universitarias, mejoramiento del status socioeconómico decoroso de los integrantes de las universidades, facilidades y becas para estudiantes y para la juventud creciente que demanda educación. En la mayor parte de los países latinoamericanos los cuantiosos gastos de la defensa absorben los recursos financieros del Estado y esta política de privilegio presupuestal va en desmedro de la cultura y del espíritu, de la alimentación, bienestar y seguridad del pueblo. La revolución no corrigió esta tendencia de los gobiernos militares latinoamericanos. En países pobres, esto es, sencillamente inmoral.

El primer intento de reforma de la educación superior tenía que ser englobado dentro de la reforma de la totalidad del sistema educativo. Era preciso reformar la educación desde sus bases iniciales.

El diagnóstico de la realidad educativa publicado en el Informe General de la Reforma de la Educación encuentra las siguientes características en la situación: baja productividad en relación al porcentaje del PNB dedicado a la educación, analfabetismo creciente en términos absolutos, desatención de los niños pertenecientes a los grupos sociales marginados, ausencia de mecanismos de recuperación, carácter elitista y discriminación al servicio de una minoría privilegiada, verbalismo, memorismo y tendencia academizante, inadecuada formación y selección del magisterio, burocratismo, distorsión administrativa y financiera e instalaciones deficientes y mal aprovechadas (Ver Informe General de la Reforma de la Educación, Lima, septiembre de 1971 y Exposición de Motivos de la Ley General de Educación N° 19326 de 21 de marzo de 1972).

III. Aspectos Principales de la Reforma Educativa

El proceso revolucionario plantea la necesidad de crear un nuevo sistema educativo, radicalmente diferente en la estructura, y orientación, en la concepción y en los procedimientos, a aquellos que caracterizan la sociedad de opresión. Pero esta nueva reforma tiene que tener una relación de perfecta adecuación con una realidad dinámica y no ser una importación de ideas ajenas a la realidad peruana; sobre todo tiene que estar dirigida a romper el inmovilismo social.

El Artículo Primero de la Ley General de Educación formula un principio educativo que abre una nueva y abierta perspectiva sobre la naturaleza misma del proceso educativo. Mientras que la educación tradicional considera la escuela y la edad escolar fija como ejes del trabajo educativo, la educación reformada concibe la educación "como un proceso integral que abarca tanto las acciones que se realizan en los centros educativos como las que se realizan en la familia y en la comunidad". Hay un paso radicalmente nuevo al desencadenar la educación de la estrecha actividad escolar formal, puesto que "lo que tipifica una actividad educativa es su naturaleza y no la persona o entidad que la realiza" (Art. 1, Ley General de Educación).

La ausencia de un sistema de recuperación para los déficit de escolaridad de la población peruana (la escolaridad promedio del peruano era de dos años ocho meses de primaria) constituía al mismo tiempo que un mal un error de concepción en tanto significaba dos cosas: por un lado, la falta de acceso a la escuela y la deserción escolar masiva y por otro la identificación entre escuela y educación hasta el punto de medir la educación de los ciudadanos adultos por el índice de escolaridad formal alcanzado. El establecimiento de un sistema de educación permanente (la perspectiva de que la educación es un proceso global que abarca la totalidad de la vida, desde el nacimiento hasta la muerte) abre nuevos horizontes, especialmente para el adulto con escolaridad incompleta aherrojado por los prejuicios escolarizantes.

La estructura del sistema educativo es transformada en varias direcciones. Se rompe el confinamiento separatista en líneas paralelas y con sentido de discriminación entre la línea académica y la línea técnica. Se unifica en una sola línea que es la educación básica de nueve grados (y no nueve años calendarios forzosos con el derroche de tiempo y dinero de la repetición de año para los desaprobados). Para los párvulos se creó la educación inicial, que vino a suplir una grave carencia en una etapa de la vida tan importante en que se juega, en gran

parte, el destino, es decir, el saludable y equilibrado desarrollo humano. Los cinco primeros años de vida requieren nutrición adecuada y estímulos psico-sociales oportunos, lo cual en una sociedad subdesarrollada es grave problema si se piensa en la desnutrición crónica de grandes masas infantiles y en las penurias de una infancia desposeída de la estabilidad de la familia. Nada podía esperarse de maravilloso en el rendimiento en el nivel primario de un niño que ya llega a la escuela con deterioros irreversibles que obstaculizan su aprendizaje o lo hacen limitado. Por otro lado, las modalidades de Educación Básica Laboral y la Calificación Profesional Extraordinaria están encaminadas a funcionar como un sistema flexible de recuperación y adiestramiento para los jóvenes y adultos trabajadores que no concluyeron sus estudios básicos en la niñez y pubertad. La extensión educativa constituye un apoyo principalmente no escolarizado (como la educación básica laboral), utilizando medios informales y la comunicación masiva para incorporar grandes sectores sociales a los beneficios de la educación. Ha sido un gran error del pasado emplear grandes recursos en la escuela descuidando la labor negativa y contraria a la escuela de una mentalidad colectiva cuyos valores prácticamente invalidan el esfuerzo escolar. Todo lo que la escuela construye, el cine, la radio y la TV destruyen.

La educación superior, tradicionalmente verbalista y sin conexión con las realidades y con las urgencias de personal adiestrado como efectivos y eficaces agentes del desarrollo del país, se enriquece con tres ciclos. El primer ciclo inaugura una verdadera novedad educativa al incorporar en la profesionalización temprana a los jóvenes, principalmente entre los 15 y 20 años de edad. A una educación secundaria común estéril que no capacita para el trabajo y una educación técnica (comercial, industrial o agropecuaria) mediatizada, mediocre y marginal, evidentemente discriminativa, aparece una educación básica que capacita para el trabajo y un ciclo de educación profesional en el nivel de educación superior que sin descuidar la formación general y humanista de la persona otorga el título de Bachiller Profesional que permite la entrada de los jóvenes en el mundo del trabajo, superándose el rutinario y descalificado concepto desarrollista del mando medio, otorgando el status profesional correspondiente al beneficiario de esta educación. La institucionalización escolarizada de este ciclo se realiza mediante las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP), nueva creación de la reforma que corresponde, con sus modos de trabajo experiencial, crítico, creativo y cooperativo, a una edad donde ha fracasado la rutina dogmática, el verbalismo memorista y la inutilidad práctica de la vieja escuela secundaria.

Todas estas innovaciones en la estructura del sistema educativo se insertan dentro de la institucionalización de los recursos colectivos de la comunidad con un criterio socio-educativo y político. Se trata de la nuclearización que permea la totalidad del sistema. Esta innovación de la reforma rompe el aislamiento de las escuelas entre sí y de estas respecto de la comunidad social local, para lograr una red de trabajo comunitario que incorpora organizativamente y democráticamente al proceso y a las decisiones educativas tanto a los maestros y a las comunidades de padres de familia como a las instituciones sociales y a los centros de producción que residen en el ámbito territorial de cada Núcleo Educativo Comunal (NEC), cuya capacidad instalada puede ser puesta en beneficio de la educación. A través del NEC es que puede hacerse realidad ese espíritu globalizante de la reforma y que se enuncia como "la educación, tarea de todos". Hay en la concepción del NEC un aspecto político: la ruptura del monopolio burocrático-magisterial de poder educativo para ampliar dicho poder decisorio, dentro de un proceso en que interviene el pueblo organizado, a través de sus asociaciones, instituciones y centros de trabajo y producción.

IV. Fines de la Reforma Educativa

Todo el aparato educativo reformado no puede funcionar si no existen orientaciones directrices básicas y precisas que inspiren y con cuya formulación se comprometa a los agentes del proceso. Mejor dicho **para qué** todo este aparato educativo.

La reforma formuló nítidamente los fines de la educación y del sistema reformado. La Ley tradujo explícitamente la distinción que hicimos entre una finalidad fundamental y tres fines específicos básicos. La finalidad fundamental se enuncia así: "La formación integral de la persona humana en sus proyecciones immanentes y trascendentes". Esta finalidad, aunque es genérica y en su generalidad aplicable a cualquier sistema educativo, tiene sin embargo, una connotación específica en el proceso peruano. Aquí encontramos una concepción completa del hombre y una centralización en la persona humana misma. Lejos de supeditar la educación a fines distintos que instrumentalizan a las personas (el Estado, etc.), afirma el ser personal bio-psicosocio-espiritual del hombre, sin olvidar su riqueza multidimensional y su intrínseco valor trascendental. Por ello, no se trata de un individualismo egocentrista que precisamente invalida el ser social y espiritual de lo peculiarmente humano, sino de una concepción que centra la importancia de la interacción educativa en la persona misma y no en sus productos sociales (instituciones, Estado, Nación, raza, partido, sociedad, etc.). La cultura (sistema de

valores, instituciones, instrumentos, obras) no es otra cosa que un sistema de **mediación intersubjetiva** que hace posible la vida humana en tanto vida humana y que por ende, debe estar al servicio de ella. El Estado, por ejemplo, es un producto cultural y que como tal funciona como un sistema de intermediación, de relación intersubjetiva y está al servicio de esta vida colectiva para hacerla más ricamente humana. El Estado no puede ser un fin sino sólo un medio, igual que todo producto cultural. La alienación de los individuos al Estado constituye una grave opresión de la condición y de la existencia humana. Nunca la reforma educativa tuvo una tendencia pro-estatista, como quisieron hacerla ver sus enemigos de mala fe. La reforma quería una transformación del proceso educativo para que este sirviera a lo que llamábamos la institucionalización del inter-aprendizaje libre, es decir, al despertamiento y floración de las potencialidades intrínsecas de las personas en su interacción social y mediados por los productos de la cultura (lenguaje, arte, ciencia, mito, religión, historia, etc.). La educación misma es un producto cultural. Nosotros queríamos una transformación de la cultura global (abarcando todas sus manifestaciones, incluyendo las extra-espirituales o materiales como las estructuras económicas, los instrumentos de producción y la propiedad de los medios de producción) de tal manera que la construcción de una nueva sociedad viniera conjuntamente con la transformación revolucionaria de la cultura (el paso de una cultura de dominación, de domesticación, de instrumentalización a una cultura de liberación, de creación, de personalización).

La finalidad fundamental arriba enunciada tiene que estar inserta en un proceso creador de realización plena del hombre y de todos los hombres. Textualmente afirmábamos en la Exposición de Motivos como la acción educativa reformada estaba orientada "hacia el surgimiento de nuevo hombre plenamente participante en una sociedad libre, justa, solidaria y desarrollada por el trabajo creador de todos sus miembros, e, imbuido de los valores nacionalistas". La creación de un **hombre nuevo en una nueva sociedad** se entendía en un sentido dinámico por el cual el agente constructor era al mismo tiempo transformado por la sociedad construida que iba emergiendo en un proceso colectivo. Creación y aparición de nuevas formas institucionales que servirían como nuevos estilos de mediación intersubjetiva, para inaugurar una mejor calidad de existencia humana (de instituciones capitalistas instrumentalizadoras y explotadoras, de hábitos colectivos egocentristas, sumergidos en la desconfianza de siglos de explotación y de engaño pasar a instituciones socialistas, sin explotadores y explotados, capaces de concretar y celebrar una nueva alianza entre los hombres, basada en la fe, en la cooperación en el compromiso con el destino común, en la honestidad radical, en

la felicidad fundamental omniabarcante y amorosa; nuevas virtudes reales: el desapego y no la codicia, la sencillez y no la arrogancia, la paz y no la agresividad, el amor y no el odio, la liberación de lo divino en el hombre como esencia de su profunda humanización y no el animal rapaz, predal, destructor y devastador de la naturaleza; una nueva reconciliación con el ser fontanal, una descosificación de la naturaleza y una vuelta a la conciencia de pertenencia a la naturaleza). Todo esto constituía un proyecto y un proceso histórico-cultural de gran alcance y de enorme envergadura. Una nueva pasión o, si se quiere, la renovación virginal de la antigua pasión humana por la libertad, la justicia la plena divinización, realizada sólo en contados hombres, insuflaba la totalidad no sólo de la reforma educativa sino de todas las instituciones para transformar la sociedad peruana, tan maltratada por viejas heridas históricas. A nuestro entender la oportunidad histórica nuestra era única: la participación en la construcción de una nueva sociedad y el objetivo del surgimiento de un nuevo hombre, esencia de la reforma educativa, colocaba a la sociedad peruana y por ende a todos nosotros en la perspectiva de una nueva tensión histórica, que estaba encontrando un nuevo sentido a la vida colectiva nacional y que nos convocaba a trabajar unidos. De lo que se trataba era de esto: súbitamente, una sociedad subdesarrollada como el Perú, pequeña y marginal en el contexto mundial, desesperada en la explotación y en la dominación imperialista, abrumada por el efecto de demostración y la propaganda del consumismo superfluo para unos pocos frente a la carestía de multitudes, manipulada por los intereses extranacionales, súbitamente, decimos, el Perú se colocaba en una nueva línea, la línea de la **esperanza**. Se trataba de una tensión histórica capaz de congregarse colectivamente para presentar alternativas a las organizaciones político-sociales e instituciones ya dadas e importadas, y superar así el riesgo que amenaza la supervivencia del hombre en el planeta. De lo que se trataba era de afirmar e inaugurar un nuevo modo de vida humana que no solamente aleje al hombre del peligro de la catástrofe planetaria (agotamiento de recursos, devastación del planeta, destrucción del hábitat ecológico, guerra termonuclear - y ahora la amenaza de la bomba de neutrones, la más páfida de las herramientas destructivas en la cual no se respetan los derechos humanos a la vida sino, podríamos decir, el derecho de los edificios y de las instalaciones a la eternidad!) sino que lo acerque a la plena realización del ser y preserve y promueva la más alta calidad de existencia humana. Toda esta grandeza de miras insuflaba a la reforma de la educación en el contexto de la revolución peruana. Retrospectivamente pienso que muchas de las reformas que se fueron produciendo en la llamada "primera fase" de la "revolución" (por ejemplo, la expropiación de los diarios y la transferencia de la propiedad a los sectores sociales) quedarán como un primer intento que hizo un pequeño país como el Perú para instaurar un nuevo

orden social, económico y político encaminado a una mayor humanización del hombre (si es que el hombre sobrevive a las catástrofes ecológicas, nuclear y de progresiva fascistización autoritaria del poder en el mundo).

Además del fin fundamental señalado, de carácter genérico, la reforma educativa formuló tres fines específicos y concretamente vinculados a la situación y al proceso mismo de la realidad peruana, entendida como la realidad de un país subdesarrollado y dependiente. Los tres fines específicos son: 1) El trabajo adecuado al desarrollo integral del país; 2) El cambio estructural y el perfeccionamiento permanente de la sociedad peruana; 3) La autoafirmación y la independencia del Perú dentro de una comunidad internacional (ver Artículo 7 de la Ley General de Educación).

El cumplimiento de estos tres fines específicos requiere por lo menos de una nueva concepción del **desarrollo** y del **trabajo**, así como del **nacionalismo**. Estos tres conceptos, fuera del contexto revolucionario, tienen connotaciones muy diferentes y llevan a una praxis política de signo contrario a la que inspira una revolución real. Entendíamos como desarrollo no el simple crecimiento económico que se mide por la elevación del PNB y la renta per cápita. No se trata del aumento de la riqueza en un contexto en que los pocos que tienen mucho tengan cada vez más y los muchos que tienen poco tengan cada vez menos. Se trata de aumento de la riqueza sí, pero también de la creación de un sistema de redistribución de la riqueza generada socialmente mediante reformas estructurales profundas en todos los sectores (agro, minería, industria, pesquería, banca, comercio, empresa etc.). De esta manera el incremento de la riqueza global no va a engrosar el poder y el privilegio de una minoría (capitalismo, oligarquía, plutocracia) como venía ocurriendo en el Perú sino que esta riqueza global sirve para invertir en la satisfacción de los costos humanos fundamentales de toda la población peruana (alimento, vivienda, vestido, educación, salud, ocupación, seguridad social, esparcimiento y realización espiritual de las masas). Este es el sentido esencial de concebir el desarrollo como un fin de la reforma educativa.

Sin embargo la concepción del desarrollo como fin de un proceso social y productivo (educación, industria, etc.) adolece de un pecado capital: el desarrollo no es un fin en sí mismo sino un medio. Obtener el desarrollo mediante un crecimiento económico acompañado de reformas estructurales que permitan aplicar la riqueza generada socialmente para satisfacer los costos humanos fundamentales (alimentación, vivienda, vestido, educación, salud, etc.) de toda la población es indudablemente el fin de toda planificación económico-social

innovadora. El desarrollo debe acompañar al crecimiento económico y éste no debe sustituir a aquel. Sin embargo, a su vez, buscar el desarrollo por el desarrollo mismo sin plantearse y cuestionarse el para qué del desarrollo tropieza con tres obstáculos: 1) La falta de fundamentación filosófica del sentido esencial de la existencia humana. 2) La indefinición del carácter del poder político; 3) Los límites del crecimiento indefinido desde el punto de vista ecológico. Por la ausencia de cuestionamiento de estos tres puntos el desarrollo se ha convertido en un mito, en cuanto no puede esperarse de él la solución de la condición humana en el planeta. Solamente una profunda conciencia de que el desarrollo no puede ser un fin en sí mismo, podría traer la posibilidad de preguntarse: Y entonces, cuáles son los fines del desarrollo.

El bienestar y la seguridad universalizadas que debe traer el cumplimiento del desarrollo no responde a la cuestión última del sentido de la existencia humana en conjunto. El hombre es algo más profundo, su bienestar y seguridad, por más que sean vitales y apremiantes para grandes masas actualmente desposeídas que viven en la penuria crónica y en la inseguridad paroxística, no son la medida de lo que puede ser el hombre. La atenuación de límites extremos y paralizantes de malestar e inseguridad son sólo el punto de partida para dar, condiciones a una plena realización humana. El hombre no es ni puede ser convertido en un animal trivial. El bienestar y la seguridad universalizados como exclusivo fin de la existencia humana traería una deformadora trivialización del hombre. El sufrimiento y el dolor plenos de sentido forman parte de un destino creador.

Respecto del poder político, puede imaginarse una sociedad jerarquizada en estamentos, manipulada por una minoría, que tiene las condiciones del bienestar y la seguridad universalizados. El desarrollo concebido como fin en sí mismo no cuestiona esta posibilidad que degrada la existencia humana. La democratización del poder político implica no sólo la distribución de la riqueza sino la democratización del poder económico, imposible en el monopolio plutocrático o en el monopolio burocrático. Y a su vez ésta democratización del poder económico implica límites adecuados a los aparatos, instrumentos, centros e instituciones de producción de bienes y servicios. El gigantismo administrativo debe ser cancelado por la multiplicación de comunidades pequeñas y manejables descentralizadas, es decir, formas de trabajo y producción que impidan la alienación del trabajador a sus herramientas, incapaz de abarcar la totalidad de un proceso de producción en el cual él es una pieza del engranaje. El gigantismo administrativo y la sofisticación tecnológica, las dos grandes tendencias de la civilización moderna, llevan

indudablemente a una creciente acumulación del poder decisorio, que afecta a grandes masas, a unas pocas manos.

En cuanto al tercer punto, el aspecto ecológico, la universalización en la satisfacción de los costos humanos fundamentales ha de llevar, considerando las actuales fuentes de energía usadas y disponibles y los modos de producción industrial y tecnificación agrícola, al agotamiento del planeta y al envenenamiento total del ambiente. Es obvio que cuanto más alto son los niveles de satisfacción de los estatutos humanos fundamentales, las exigencias son cada vez mayores, la insaciabilidad aumenta en sentido proporcional a la sociedad.

Esos tres aspectos señalados, obligan a reflexionar como tema fundamental el sentido esencial de la existencia humana. Las decisiones que se adopten sobre ese sentido esencial abrirán el camino para diseñar en un sentido u otro la política global del desarrollo. Es decir, obligarán a plantearse los fines y los medios conducentes del desarrollo y cancelarán definitivamente que el desarrollo es un fin en sí mismo. No es este el lugar para tales reflexiones, pero baste decir, críticamente, que la reforma educativa peruana al colocar al desarrollo integral como fin de la educación cometió un pecado capital, aunque su concepción de desarrollo fuese progresista y no meramente economicista. En el fondo y en realidad no se ofreció un diseño claro de cuáles serían las características de este hombre nuevo y de esta nueva sociedad. Se esbozaron solamente algunas cuando hablamos de un hombre solidario y de una democracia social de participación plena, en tanto negación del individualismo competitivo y de la sociedad oligárquica de una democracia formal, respectivamente.

El **trabajo** fue otro concepto fundamental dentro de los fines de la educación. Hablamos de trabajo desalienado y de trabajo creador. En este sentido había una directa crítica al capitalismo y un rechazo al trabajo explotado. El hombre fue concebido como agente y no como mero instrumento de trabajo y producción. Una sociedad de trabajadores que excluye el parasitismo de los que se adueñan del excedente económico generado socialmente, que se concebía como revertido al propio trabajador colectivamente en cuanto "el trabajo es la fuente original de la riqueza". Educar para el trabajo significaba educar para incorporar a la juventud en el mundo productivo (rechazábamos el concepto de "recursos humanos", "mano de obra", "mercado de trabajo"). El objetivo era lograr acercar la educación y el proceso productivo hasta el punto en que los centros educativos fuesen también centros de producción de bienes y servicios y los centros de trabajo y producción fuesen compatibles con un proceso de educación desescolarizada y permanente.

Había en la ley general de educación un espíritu laboral que la permeaba totalmente de manera que se nivelara la dignidad del trabajador y del trabajo y que este sirviera al proceso de autorrealización plena de la persona humana. Era una concepción adversa a la discriminación por el trabajo y la ocupación, y, a la esclavitud y aherramientamiento de las potencialidades humanas por la opresión de un trabajo alienante y rutinario.

La educación para el cambio estructural de la sociedad peruana estaba ligado al proceso político revolucionario de romper la estructura oligárquica de la sociedad y de transferir el poder económico, social y político de minorías explotadoras y manipuladoras en todos los niveles (desde el latifundista hasta el tinterillo local) al pueblo estructurado en organizaciones de base. Había, pues, que educar para la toma de conciencia de estas características de la sociedad peruana. Por ello la educación tenía que ser eminente y explícitamente política. Consideramos que las reformas estructurales que afectaban a los sectores de producción y servicios (agro, minería, pesquería, industria, banca, comercio, etc.) no podían por sí mismas generar transformaciones si la educación no operaba como un sistema de apoyo, profundización, y consolidación de dichas reformas, emprendidas desde el nivel político y ejecutadas a través de dispositivos legales. La modificación de la estructura de propiedad es la base, pero por sí misma, sin caer en el error del mecanicismo, no puede generar los cambios si no se realiza un proceso educativo y cultural en el mismo sentido. Las reformas estructurales producen cambios en la realidad objetiva, pero los hombres suelen permanecer bajo la inercia de una mentalidad que ha sido conformada por una realidad pre-revolucionaria. Hay un desfase entre las nuevas realidades socio-económicas que se empiezan a instaurar y la mentalidad de los hombres que permanece estacionaria en los antiguos hábitos y valoraciones mientras esta mentalidad no sea sacudida por la conciencia de esos cambios. La educación, entonces, promueve este sacudimiento y por tanto apoya a la realización del cambio social. Nunca la educación por sí misma y aisladamente puede ser el primus movens del desarrollo y del cambio. La educación tiene que integrarse en el proceso de cambios estructurales con el objeto de superar el desfase entre realidades nuevas y vieja mentalidad colectiva. Para ello se intentó un intenso y masivo proceso de "concientización". No hay educación que no tenga un sentido político, implícito o explícito. La educación tradicional claro está que tenía un sentido político, por más que sus representantes dijeran y sigan diciendo que la educación debe ser "apolítica". Lo que pasa es que la ideología implícita del conservadorismo oligárquico se puede explicitar así: una educación de la dominación para seguir perpetuando la dominación que favorece a los privilegiados en desmedro de las mayorías oprimidas. La educación reformada

tiene un sentido político contrario: educación de la liberación para acelerar, profundizar o consolidar el proceso de liberación del hombre y de todos los hombres peruanos. Para ello se requiere de procedimientos que sean armónicos con lo que se pretende.

Este procedimiento es la **concientización** cuya definición propusimos como parte del glosario de la Ley General de Educación de la manera siguiente: "es el proceso educativo mediante el cual las personas y los grupos sociales toman conciencia crítica del mundo histórico-cultural en que viven y asumen las responsabilidades y emprenden las acciones necesarias para transformarlo" (Ver Ley General de Educación Glosario, pág. 88). Considerábamos que la educación reformada en el Perú si no es una educación conscientizadora entonces no es educación reformada, es una anti-educación. El proceso revolucionario exigía romper la inercia de una mentalidad conservadora y alienada que ha sido el producto de la sociedad tradicional. A esto se agregaba el hecho peculiar de quienes y en que forma habían asumido la conducción revolucionaria. Es decir, una institución militar mediante golpe de Estado, con una larga tradición republicana de "cuartelazos" y de guardiana del orden injusto establecido, asume un rol distinto. La inveterada desconfianza popular, la alienación de la pequeña burguesía, la rigidez militar, su modo de ascenso al poder político, la propensión al verticalismo, el fantasma macartizante y la carencia de una organización política que encuadrara a las masas en la militancia revolucionaria, los desatinos de SINAMOS, la existencia de partidos políticos adversos a la revolución, los dogmatismos universitarios, la antipatía generalizada de los civiles a los militares, en fin, un conjunto de factores hacían difícil la tarea de transformar la conciencia colectiva, de obtener la militancia comprometida del pueblo que contemplaba como espectador las reformas hechas en su favor. En lo que se refiere al sector educación la labor se hacía realmente penosa frente a la resistencia de una pesada burocracia y de un magisterio renuente y manipulado por grupúsculos, sobre todo a causa de la realidad marginal, explotada y menospreciada en que vivían los maestros, más interesados en la justa lucha reivindicacionista que en educar a las nuevas generaciones en las aspiraciones de la reforma educativa, a la cual frecuentemente saboteaban en el aula multiplicando la resistencia de la juventud. En este contexto, había una falta de acercamiento directo y frecuente del líder de la revolución al pueblo, inmovilizado por la enfermedad y parapetado, en sus comunicaciones públicas, tras documentos almidonadamente académicos preparados de antemano. Cuando Velasco estuvo sano era evidente su carisma popular, ya que el pueblo veía en él al conductor de la revolución (aunque ésta era conducida desde su escritorio).

Todo lo anterior gravitaba en la reforma educativa como el único medio para la concientización, sobre todo en sus líderes civiles que enfrentaban directamente el diálogo público, vanguardias de combate revolucionario sostenidos políticamente por una, a veces vacilante, retaguardia militar.

Debe entenderse muy claramente el carácter abierto y racional, dialogal y humanístico de la concientización, tal como fue concebida y establecida en el texto de la Ley. Para evitar cualquier forma de fanatismo o de política cultural dictatorial (muy riesgoso por tratarse de una revolución conducida desde arriba y con espíritu castrense) establecimos bien claro que la concientización "no es un acto transitivo de imposición, sino un acto reflexivo y libre por el cual las personas se hacen conscientes, dentro de un proceso de interacción humana esclarecedora. La concientización, por lo tanto, excluye el dogmatismo, la sectarización y la manipulación de las personas" (loc. cit.). Es claro que un instrumento tan delicado en su uso práctico y tan sutil conceptualmente fuese distorsionado. Y así lo fue. Grupos sectarios dogmatizados metieron el contrabando ideológico desleal aprovechándose de la coyuntura que abría la revolución educativa. Las derechas acusaron a la concientización de servir a un propósito dictatorial de uniformar las conciencias de acuerdo a la ideología oficial.

La tercera finalidad de la educación la conectaba con el campo internacional. En este punto había que rehacer totalmente la perspectiva del Perú, tanto en sus relaciones internacionales cuanto en lo referente a las lacras heredadas del pasado. Cambios en el curriculum, especialmente de la historia del Perú y en las ciencias sociales. Una historia hecha a base de personajes singulares sucediéndose en el pequeño teatro nacional de la toma y salida de palacio. Una historia en la que estaba ausente el pueblo como protagonista o por lo menos como realidad humana concreta en un concreto y específico cuadro estructural socio-económico. Héroe militares, símbolos, oratoria vacua, nacionalismo importado (a la manera del nacionalismo europeo) era el alimento de los estudios de historia. Los factores socioeconómicos y políticos de carácter extranacional y el hecho de la sustitución de Estados hegemónicos en la situación colonial del Perú después de la independencia política formal, eran ignorados. Esto se trató de cambiar con la reforma, haciendo entender que el nacionalismo en los países subdesarrollados y la autoafirmación nacional no es una vacua retórica sobre sentimentales símbolos patrióticos sino esencialmente defensa de nuestros recursos, de nuestra fisonomía histórica y destino autónomo frente a la acción depredadora y deformadora del imperialismo económico-político y de la penetración cultural alienante.

Es indudable que el proyecto y las decisiones políticas de la Reforma de la Educación constituyeron, en conjunto, una refutación de los planteamientos tradicionales, un proceso de alborada histórica. Creo firmemente que la siembra que hicimos durante estos años tendrá algún día su cosecha. El granizo circunstancial que ahora está cayendo se evaporará, y un nuevo sol de juventud y de pueblo hará crecer nuevamente las espigas. La revolución era lo único que justificaba la presencia de las Fuerzas Armadas en el poder político. Vendrán nuevos tiempos en que el poder sirva para aquello que lo justifica y ennoblece, para esclarecer, servir y liberar. La necesidad de la reforma de la educación en el Perú, sigue; sus logros han sido aun iniciales, mucho se ha malogrado. Pero el hecho de que se planteara como se planteó deja, en medio del sinsabor de lo trunco y fracasado, el saber sutil pero seguro de la esperanza -- mientras haya pueblo hay esperanza--.