

Experiencias e Innovaciones en Educación N° 16
Una serie de la Oficina Internacional de Educación

La reforma de la educación en Perú

por Judith Bizot

Introducción de
Leopoldo Chiappo

Estudio preparado para el
Servicio Internacional de
Informaciones y de Estudios
sobre las Innovaciones Educativas
(IERS)

Editorial de la Unesco - Paris 1976

Publicado en 1976 por la Editorial de la Unesco
7, Place de Fontenoy, 75700 Paris, France

Edición española ISBN 92-3-301306-5

Edición inglesa ISBN 92-3-101306-8
Edición francesa ISBN 92-3-201306-1

Impreso en Suiza por «Journal de Genève»

© Unesco 1976 [B]

Prefacio

La Señora Judith Bizot, miembro del personal de la Unesco obtuvo una licencia de nueve meses, con el fin de que llevase a cabo un proyecto de investigación personal en el Perú. Su objetivo general consistía en examinar la teoría y práctica de la reforma pedagógica introducida por el Gobierno peruano y en comprender sus relaciones con otras reformas (industrial, agraria, etc.). La autora examinó, específicamente, los *Núcleos Educativos Comunales* (NEC), considerados por las autoridades peruanas como el elemento clave de la reforma de la educación.

En colaboración con funcionarios del Ministerio de Educación, la Señora Bizot estableció su propio programa, dedicado esencialmente a las comunidades marginales de las regiones remotas subprivilegiadas desde el punto de vista socio-político. En cada una de las regiones seleccionadas asistió a clases de diferentes niveles, se unió a los equipos de educadores responsables de la evaluación de los diversos NEC, mantuvo charlas con los representantes de los pueblos sobre el progreso de la nuclearización y la comprensión que del proceso tenían los habitantes locales, y asistió asimismo, a un cierto número de seminarios de formación del personal docente en ejercicio. Su papel, a lo largo de las mencionadas actividades fue más el de un "educando" que el de una "asesora". Por lo tanto, aun cuando los puntos de vista expresados por la autora no son necesariamente los mismos que los de la Unesco, son en todo caso más bien los de un participante y no los de un observador.

La impresión que se tiene es la de que la educación permanente está siendo una realidad en el Perú, incluso en las zonas más alejadas, y que la gente discute, interroga y critica con espíritu constructivo y dialéctico las soluciones esenciales pertinentes al proceso de desarrollo. Aun cuando el proceso está lejos de ser completo y total la experiencia obtenida puede ser valiosa para aquellos países que desean rehacer sus estructuras sociales.

La Secretaría desea expresar su agradecimiento y aprecio a la señora Bizot por su contribución a la serie, así como al Dr. Leopoldo Chiappo (Miembro del Consejo Superior de Educación del Ministerio de Educación) por su introducción al informe.

Indice

Introducción p. 1

I. Antecedentes p. 8

II. La reforma de la educación p. 17

Filosofía y metas p. 18

Innovaciones en las estructuras y nueva orientación p. 20

Descentralización p. 26

III. La nuclearización p. 30

La primera experiencia de nuclearización p. 30

La segunda experiencia de nuclearización p. 32

Objetivos y estructura p. 32

Estructura orgánica p. 35

Personal docente p. 40

IV. Tres centros educativos p. 43

Villa El Salvador p. 43

Iscuchaca p. 49

Imacita p. 54

V. Problemas y soluciones p. 60

Apéndices

1. Ejemplo de una ficha de estudio p. 64

2. Organigrama del sector educación p. 66-67

Introducción

El Gobierno Revolucionario Peruano define el desarrollo como una transformación profunda de las relaciones fundamentales entre los poderes económico, político y social, que hace que el poder pase de mano de las oligarquías al poder del pueblo reagrupado en forma de nuevas instituciones para obtener así una redistribución equitativa de la riqueza generada socialmente. El crecimiento económico y el aumento de la productividad y de la producción por sí solas no conducen al desarrollo; también es necesaria una transformación de las estructuras de la sociedad. El desarrollo implica, por consiguiente, la eliminación de los desequilibrios en las estructuras internas, y del estado de dependencia en que se encuentra la sociedad peruana tradicional. Una planificación no gira alrededor del contexto de estas estructuras tradicionales, ni tiende a preservarlas; todo lo contrario, se propone transformarlas substancialmente mediante la creación de un nuevo orden económico, político y social. Esto significa que el concepto de desarrollo está indisolublemente ligado al concepto de cambio de las estructuras.

La educación puede constituir un factor fundamental en el desarrollo nacional solamente si se pone en práctica dentro del contexto global de otras reformas, de forma que así las respalde, las acelere y ayude a desarrollarlas. Una educación sin una transformación de las estructuras no fomenta el desarrollo, sino que ayuda solamente a perpetuar una situación en la que un puñado de ricos se enriquecerá aún más, mientras que la masa de pobres aumentará en número y se empobrecerá aún más. Esta opinión está claramente expresada en el Informe General de la Comisión para la Reforma Educativa, publicado en Lima en 1970. El Informe afirma que "dado que el carácter y orientación de cualquier política nacional de desarrollo dependen fundamentalmente del carácter y orientación de la acción del Estado, el contenido final de cualquier política educativa dependerá de la política general del Estado. En consecuencia, el sentido y las metas de todo proceso

de reforma educativa serán función de dos factores centrales de naturaleza en rigor extraeducacional: de un lado, la política nacional de desarrollo y de otro, la orientación política del Estado. De lo anterior se desprende que la política y la acción educativa de un régimen revolucionario debe, para ser auténtica, reflejar con fidelidad el carácter y la naturaleza esenciales de ese régimen. Desde ese punto de vista, una reforma educativa en el Perú debe constituir la contribución educacional a la obra transformadora de un Gobierno que ha definido la conquista de objetivos de cambio estructural como justificación de su propia existencia. Debe por tanto corresponder al modelo peruano de política revolucionaria".

De las estadísticas presentadas en el mismo informe, es evidente que los problemas educativos no se resuelven sólo mediante un aumento de las partidas presupuestales. Es más, aunque el porcentaje que el Producto Nacional Bruto (PNB) dedicó en el Perú a la educación, fue uno de los más elevados de América Latina, no impidió que el número de analfabetos del país permaneciera estancado en 4 millones aproximadamente, y que el nivel de abandono escolar continuara siendo elevado en forma alarmante.

Los hechos llevan a los redactores del informe a la conclusión de que el problema de la educación no tiene una solución exclusiva dentro de su propio ámbito, sino que, debe ser encarado en el ámbito de las estructuras generales del país cuyos defectos se reflejan en el sistema educativo, impidiéndole desempeñar un papel positivo dentro de esta estructura. Por consiguiente, las proposiciones para mejorar la estructura educativa están íntimamente vinculadas con las que conciernen a los diferentes aspectos de la vida del país.

Dentro del marco general de los objetivos fijados con miras al cambio, las modificaciones en la estructura educativa parecen estar armoniosamente integradas dentro de estos planes como factor básico. El proyecto relativo a la educación queda pues comprendido dentro de las siguientes líneas generales, que emanan del plan político de la revolución.

Valor Humanístico de la Educación. Todas las declaraciones públicas de los líderes peruanos hacen referencia al humanismo como principio y objetivo de la revolución. El informe de la Comisión sobre la Ley General de Educación (decreto-ley 19326) acentúa la inspiración profundamente humanista y la vocación genuinamente

democrática de la nueva educación. Considera el proceso educativo íntimamente ligado al trabajo, especialmente el trabajo manual, que la ley define como un esfuerzo conjunto hacia el desarrollo completo del individuo mediante la producción de bienes y servicios sociales orientados al bien común.

Esta tendencia a integrar la educación general y la formación laboral en un todo unificado, contrasta con la existente en algunos países "desarrollados", donde los cambios propuestos en el sistema educativo tienden a rebajar el nivel de la enseñanza en los sectores técnicos, y los separan, con carácter más decisivo de la enseñanza puramente científica. Ello crea un sistema de selección que elimina de la enseñanza general más genuina a los menos dotados, que estadísticamente son siempre niños de los medios más pobres, limitando por tanto desde el principio el nivel de instrucción de dichos grupos a las tareas técnicas. Existe así un círculo vicioso en el que, aquellos cuya capacidad de instruirse es menor a causa de su posición social más difícil, no tienen la oportunidad de desarrollarse intelectualmente, porque no se les proporciona la ocasión de adquirir unos conocimientos que siguen siendo el privilegio de la élite dominante.

Creación de una Cultura Nacional que destruye los tradicionales mitos enajenantes y que está comprometida en la construcción de un país nuevo en el que la dignidad de todos los hombres será respetada. Se basa en la noción de que la tradición cultural de Perú es la tradición de los países colonizados. La identidad de la nación hasta ahora, ha sido decidida por otros. La aceptación de estos dirigentes elegidos del exterior, impide la iniciación de un proceso cultural auténtico. Así pues, para el pueblo, la creación cultural no consiste en la búsqueda de originalidad, sino en una premisa indispensable a partir de la cual cada uno puede construir un hogar en el que pueda vivir con dignidad, y nunca más como los miserables y desheredados de la tierra. Esto no puede lograrse siguiendo las huellas de los primeros colonizadores, sino que implica proponer perspectivas diferentes para el futuro.

Participación general y masiva de la población en un sistema educativo que abarque no solamente una escolarización formal, sino también todos los aspectos de la vida del pueblo, lo que implica que la educación está íntimamente unida a la realidad física, social, cultural y político-económica, y forma parte del quehacer

cotidiano de todas las instituciones del país. Esta participación, según el informe de la Comisión sobre la Ley General de Educación, implica la intervención necesaria de todos y cada uno en la transformación y la construcción de la nueva sociedad. La educación no es verdadera ni completa excepto como educación para la participación, pero no puede alcanzar esta meta sino está inspirada por la participación. La ley reclama la participación de los alumnos, de los padres y de la comunidad en los procesos educativos a todos los niveles de la educación. Existe así una brecha bien definida frente a los defectos antagónicos, pero igualmente nocivos de la enseñanza tradicional: la enseñanza pública, autoritaria, y la enseñanza privada, discriminatoria. En su lugar deberá establecerse sobre sólidos cimientos, una educación comunitaria, fundada en una institución educativa mediante el diálogo y la participación responsable.

Ciertos grupos, tales como Sinamos (Sistema Nacional para la Promoción de la Movilidad Social), desempeñan un importante papel en lo que concierne al logro de estas metas, pero únicamente al principio, ya que la revolución debe conseguir una organización política que haga posible la participación sin que tenga que estar respaldada por la burocracia. Los miembros militantes de la organización política revolucionaria serán quienes, sin patrocinio ni tutela, formarán la base organizada de la revolución; no sólo apoyarán la revolución, sino también intervendrán en el poder político de la toma de decisiones que actualmente está exclusivamente representado por el grupo revolucionario de las fuerzas armadas. La planificación no es ya tarea exclusiva de expertos y trabajo de oficina, sino que es una tarea en la que el público en general puede y debe participar. El plan de trabajo del grupo Sinamos debe ser evocado como un movimiento constante, que emerge de la base hacia la cima, promoviendo y fomentando la participación popular y logrando al mismo tiempo el apoyo de la parte superior a la inferior. El esquema de la organización incluye los núcleos básicos en los que existe la participación de la población - sindicatos, cooperativas, sociedades, universidades, etc. - y que por su importancia económica, social y política son los pilares básicos de las actividades que fomentan la movilidad social.

Las nuevas formas de educación se están creando y desarrollando como resultado del principio anteriormente mencionado. Permiten las técnicas y métodos docentes más variados, basados en los recursos de que dispone cada zona o comunidad. Dichos métodos no

son ni preestablecidos ni sugeridos; todas las organizaciones comunitarias o grupos dispuestos a participar en la actividad educativa tienen libertad de acción, con confianza plena en la imaginación e iniciativa popular. Un plan de la amplitud como el propuesto, estaría por encima de las posibilidades económicas de un país cuyos recursos son tan limitados como en Perú, si tuviera que ser financiado y llevado a cabo por una autoridad central. Por consiguiente, el éxito del proyecto reside esencialmente en su descentralización y en la participación del pueblo.

El Informe de la Comisión sobre la Ley General de Educación afirma: "Un régimen rígido y monopolista no puede durar si consideramos que la educación es fundamentalmente un proceso de liberación y si reconocemos que los recursos del sistema tradicional de enseñanza son insuficientes. Por lo tanto, es necesario desarrollar un sistema educativo no-formal... Los cambios que la ley introduce no pueden llevarse a cabo sin una transformación radical de los principios docentes, actitudes y de la práctica en materia de enseñanza. Urge la necesidad de un nuevo método de enseñanza, imbuído por los valores nacionales de espíritu crítico, de creación y de cooperación, así como un enfoque nuevo, flexible y variado basado en una comprensión completa del educando y de la realidad social, con una nueva base científica más seria y racional y un nuevo espíritu a la vez realista y fértil en inventivas pedagógicas."

La Alfabetización Bilingüe está siendo introducida con el fin de incluir grupos aborígenes en el proceso cultural. Ello les permite avanzar hacia una unificación cultural más fácil, más segura y más duradera con la población del país, y el sistema cultural de cada grupo étnico está evidentemente respetado y su importancia es destacada.

La gran mayoría del pueblo peruano se había visto privada de cualquier expresión y participación culturales, no por causa de una carencia de educación, sino más bien a causa de una estructura que situaba a las masas al margen de la toma de decisiones y del disfrute equitativo de la riqueza material. El subdesarrollo, la pobreza secular de la gran mayoría de peruanos así como su marginación de la vida política fueron pues los factores determinantes de su retraso cultural, que tuvieron su influencia en el estancamiento y cristalización de la injusticia social.

El pensamiento peruano en el momento de la preparación de los planes educativos puede ser brevemente expresado de la siguiente forma: La educación en sí no constituye la base para el desarrollo, ni siquiera su fuerza principal, como lo pretenden con ingenuidad o astucia los optimistas del desarrollo o de crear una revolución a través de la educación. Una reforma educativa de profundas raíces sólo es posible si tiene lugar dentro del contexto de reformas estructurales socio-económicas que afecten a la propiedad de los medios de producción y que quiebren los monopolios - privados o no - y terminen con la dominación. El concepto, ampliamente difundido de que "primero hay que educar", ha constituido la argucia de los que querían postergar indefinidamente las reformas estructurales. Y en esta idea se incluía también un cierto desdén para las masas a las que se consideraba incapaces de asumir en el proceso de la producción, responsabilidad como agentes libres y no enajenados. Lo cierto es exactamente el concepto opuesto: los trabajadores ligados a unidades de producción como agentes participantes y no como simples instrumentos reciben, de la nueva situación estructural, los incentivos humanos necesarios para que la educación tenga para ellos un sentido real, al ayudarles a asumir sus plenos derechos. La reforma de la educación emprendida por la revolución peruana, no es por consiguiente, un hecho aislado y preliminar; por el contrario, es parte integrante del cambio estructural de la sociedad peruana.

La reforma educativa forma parte de un vasto plan (Plan Inca) que, como afirma el General Velasco Alvarado apunta hacia la construcción de una democracia social con plena participación. Sus elementos esenciales son la nacionalización de todos los sectores de la industria del petróleo, "la defensa firme y activa de la soberanía y de la dignidad de la nación", la reforma agraria basada en el principio de que "la tierra pertenece a quienes la trabajan", la reforma industrial que permite a los trabajadores participar en la administración, uso y propiedad de la empresa, pero también en el proceso de industrialización permanente y autónomo. Finalmente los periódicos nacionales han sido expropiados y transferidos a las organizaciones sociales más importantes del país. Aunque no está prevista en el Plan Inca, esta solución dada al problema de la propiedad de los medios de información que constituyen los más importantes diarios nacionales, es la medida más progresista de socialismo libre.

Este proceso de cambio socio-económico hondamente enraizado, inspirado por una filosofía de participación del pueblo en la toma de decisiones, fue el origen de la creación de numerosas organizaciones básicas e intermediarias, en las que la idea de educación trascendía ampliamente del concepto clásico de instrucción. "Se comprende que pocas personas, fuera del ámbito de actividad de estas instituciones básicas, parecen saber lo que ocurre", dijo el General Juan Velasco Alvarado en un discurso, el 28 de julio de 1974, "pero esto no reduce la importancia de este gran proceso de organización, libre y autónoma del pueblo. Las mujeres y los hombres de los Andes y de la Costa, los humildes campesinos hasta ahora ignorados, la juventud de los pueblos olvidados, los trabajadores de las fábricas y empresas industriales, en pocas palabras, el verdadero Perú ha comenzado a hablar y a hacerse oír por primera vez en la historia de nuestro país. Su voz carece aún de confianza, es insegura y a veces tímida. Pero es la voz de un pueblo que tras largos siglos comienza a resurgir y a realizar su derrotero."

I. Antecedentes

*La característica primaria de Perú es su heterogeneidad. La existencia de una serie de profundos contrastes y desarrollos desiguales. La sociedad está dividida en islas geográficas, económicas, sociales y culturales que producen la impresión de un archipiélago sin conexión.*¹

Aunque las Fuerzas Armadas tomaron el poder en 1968, e iniciaron diversas transformaciones radicales dentro del país, la orientación general de la reforma educativa no pasó a ser del dominio público hasta el año 1970. El complejo total de reformas se había concebido como una necesidad social y un rasgo fundamental de los cambios estructurales que habían de efectuarse. Para comprender la necesidad de dichos cambios, es necesario examinar el desarrollo histórico-social del Perú, sus divisiones y subculturas, que impusieron un sistema de dominación externa e interna.

A lo largo de la historia del Perú, gobiernos sucesivos se han visto enfrentados a una ineludible realidad, que condiciona, en mayor o menor grado, cada uno de los aspectos de la vida de la nación, y con mayor predominancia, quizás, sus estructuras educativas. Esta realidad consiste en la clara diversidad del país: diversidad topográfica, diversidad climatológica, étnica, cultural y lingüística, una fragmentación tan pronunciada que algunos autores se han referido a la nación como "los muchos Perús".

El territorio peruano (1.285.000 km²) está separado por el vasto sistema montañoso de los Andes que la recorre de noroeste a sudeste, en tres regiones profundamente diferenciadas. Una densa selva, picos permanentemente cubiertos de nieve, y precipicios gigantescos, constituyen obstáculos naturales que hacen que la comunicación entre estas zonas sea peligrosa, y en algunos lugares, virtualmente imposible. Hasta hace muy poco, la comunicación, de cualquier tipo, sencillamente no existía, y, como consecuencia ineluctable, las regiones pasaban al aislamiento, transformándose

1. Mar, J. Matos. *Idea y diagnóstico del Perú*. Lima, I.E.P., 1966.

en entidades casi independientes, mientras que dentro de estas entidades, gran número de barreras topográficas llevaron a la formación de comunidades separadas, cada una con sus propias estructuras, costumbres, y, muy a menudo, su propio idioma.

A partir del siglo XVI, la más importante de las tres regiones ha sido la zona costera del Pacífico, o *Costa*. Es esta una de las zonas más áridas del mundo, donde las lluvias son muy raras y sin embargo, la humedad relativa es casi del 100%. Constituye el centro político y económico de la nación. Los cincuenta y pico caudales que la atraviesan la convierten en el centro de la agricultura comercial del Perú, cosechándose algodón, caña de azúcar, alfalfa y arroz en sus valles fértiles. En esta región se hallan importantes campos petrolíferos, y en ella se concentran los mayores centros urbanos.

En un contraste total con el desierto costero está la *Sierra*, una serie de inmensas cadenas montañosas, entre las que se encuentran diseminadas altas mesetas, escarpados cañones y valles lujuriantes, en uno de los cuales, - el valle del Huatenay - fundaron su imperio los Incas. En su mayor parte, sin embargo, el clima frío y seco limita severamente la vegetación natural y las posibilidades agrícolas. Incluso la mejor tierra de cultivo que con anterioridad a 1968 estaba ocupada por vastos latifundios, o *haciendas*, es escasa y de bajo rendimiento. Los indios, o *campesinos*, a duras penas logran subsistir cultivando papas, centeno y trigo, mientras que sus antepasados podían cultivar la mayor parte de las laderas de las montañas gracias a un ingenioso sistema de irrigación, disfrutando así de mayores extensiones de tierra fértil. Hoy en día los *campesinos* pastorean aún, junto con ganado vacuno y ovino, los tradicionales rebaños de llamas, alpacas y vicuñas.

La más extensa de las tres regiones, ya que cubre más de la mitad del territorio nacional, es la *Montaña*, al este de los Andes, que comprende la *ceja de montaña*, donde el suelo posee un limitado valor agrícola, pero donde se ha establecido un cierto número de granjas, por los emigrantes de la *Sierra*, y las tierras bajas de la *Selva*, donde está el bosque de zona de lluvias amazónico. En esta inmensa región vive menos del 10% de la población, y está habitada principalmente por tribus primitivas. Así pues, se trata de una área que permanece en gran parte inexplorada e inexplorada hasta el presente, aunque recientemente el gobierno ha comenzado a explotar los recursos petrolíferos en las proximidades de Iquitos.

Los aspectos étnicos del Perú son todavía más numerosos que los topográficos. Durante miles de años el país estuvo ocupado por

tribus indias que se habían ido trasladando gradualmente desde Norteamérica, y que tenían un mínimo contacto entre sí. Es posible que se diera alguna conquista militar bastante importante en el año 1000 D.C., cuando la cultura Tiahuanaco llegó a dominar mucho de lo que en la actualidad es Perú, pero el evento más significativo tuvo lugar en el siglo XI cuando los Incas comenzaron su proceso de expansión.

Bien que los incas se mostraran ásperos en carácter, en la represión de sublevaciones y en la imposición de creencias religiosas, sin embargo tendieron a fusionarse con las civilizaciones regionales existentes en vez de destruirlas. El cambio crítico en el destino del Perú tuvo lugar con la llegada de los españoles en el siglo XVI.

En algunos aspectos, la dominación española era tan flexible como la de los incas. Pero, aparte de la introducción forzosa del cristianismo, se dio una diferencia vital entre los dos regímenes: los incas se sentían obligados hacia sus pueblos súbditos, mientras que los españoles tendieron a pensar únicamente en adquirir los beneficios y privilegios de los conquistadores.

Además, la conquista española del Perú no sólo significó la introducción de una población europea, sino también, en el transcurso del tiempo, la creación de una comunidad de ascendencia mixta hispano-india, los *Mestizos*. Asimismo fueron importados esclavos negros procedentes de Africa, y en el siglo XIX trabajadores chinos para trabajar en los ferrocarriles. Un poco más tarde, empezaron a emigrar hacia el Perú norteamericanos y japoneses. Hoy en día se estima que aproximadamente el 46% de la población procede de los indios, entre 10 y 15% de origen español, con un 40% más o menos de mestizos, repartiéndose el tanto por ciento restante entre chinos, japoneses, negros y norteamericanos, o europeos.

Perú se encuentra relativamente libre de una discriminación racial abierta, pero si existe una discriminación socio-cultural, y los blancos y los mestizos de la *Costa* muestran un particular desdén hacia los habitantes de la sierra. Debido al clima austero a la extrema pobreza existentes en la *Sierra* los indios tienden a emigrar hacia la zona costera en busca de mejores condiciones. En consecuencia, entre los años de 1940 y 1971 se dio un aumento de más del 50% en la población urbana, y esta tendencia tiene todos los visos de continuar, dando como resultado ciudades densas y *barracas*, donde las posibilidades de empleo son casi inexistentes.

En su mayor parte, estos emigrantes, en su determinación de adaptarse tan rápidamente como sea posible a la sociedad del

mestizo, repudian su propia cultura, su idioma, vestido y costumbres. Por otra parte, los que se quedan en la *Sierra* sienten un temor y desconfianza totales del mestizo urbano, y han combinado una sumisión aparente con un obcecado rechazo a aceptar cualquier cosa procedente del exterior. Estos rasgos les han permitido sobrevivir a través de siglos de opresión y de explotación. En esencia, la población india ha intentado evitar todo contacto con las autoridades e instituciones oficiales, incluyendo las escuelas, que fueron hostiles a su cultura y a sus valores.

Otro tipo de hostilidad o discriminación social que ha comenzado a hacer su aparición, es la que se da entre las tribus indígenas de la *Selva* y los "colonos"; es decir, los que han venido de la *Sierra* o de la *Costa* en busca de una vida mejor. Ciertos gobiernos anteriores comenzaron un proceso de colonización de la *Selva* en un esfuerzo por lograr la disponibilidad de más tierra cultivable. Dicho proceso no ha obtenido más que un éxito limitado, ya que los "colonos" se enfrentan con gran número de dificultades cuando se trata de adaptarse al clima, mientras que las condiciones agrícolas son, de hecho, bastante precarias para los campesinos extraños a dicha zona. La *Selva* está sujeta a inundaciones periódicas, de estación, y el terreno es pobre, arenoso, permeable y por tanto casi sin valor para la agricultura comercial. En muchos casos, los "colonos" han ocupado tierras tradicionalmente pertenecientes a las tribus. Ello ha provocado serios conflictos, ya que la existencia de las tribus está todavía basada en la caza y en la agricultura de subsistencia. Están, por tanto, acostumbrados a un tipo de vida más inestable, y hasta el momento han podido conservar sus costumbres nómadas.

Tales prejuicios y discriminación entre los grupos, han contribuido a aumentar la brecha que en otros aspectos existe en Perú.

Dado el gran número de dialectos e idiomas indios hablados en el Perú, que se calculan en más de 100, podría pensarse que la introducción de un idioma más, el español, tuvo escasa importancia. De hecho, su importancia no puede ser suficientemente acentuada, puesto que fue impuesto rápidamente como el idioma "nacional", ya que es un eufemismo que designa el idioma de la élite dirigente.

A la ruptura cultural provocada por la introducción de una lengua extranjera se agregan las injusticias socio-económicas de la colonización española. La *Montaña*, con excepción de períodos particulares en los que se han explotado sus recursos naturales tales como el caucho, ha sido abandonada a sí misma, como norma general, pero en la *Costa*, la industria, las finanzas y la

agricultura han sido, desde el comienzo de la era colonial, la reserva de la oligarquía española y mestiza, al igual que las *haciendas* de la *Sierra*, que vivían de lo que no puede llamarse sino esclavitud del indio.

Tanto política como económicamente, el poder, históricamente, ha estado por completo en manos de una pequeña élite "hispanica" concentrada en Lima, y secundada por una serie de élites provinciales, en conflicto a veces con la principal, pero que las más de las veces se combinaban para ejercer una influencia completamente desproporcionada a su número. Sería absurdo, por supuesto, el pretender que todos los peruanos hispanos o mestizos pertenecían a la omnipotente "clase superior", pero ellos fueron, junto con otros extranjeros, los que en el siglo XX proporcionaron los representantes políticos de la nación tradicionalmente, los propietarios o gerentes de las *haciendas*, los prefectos departamentales, los jueces y los administradores. Entre ellos y la población india, la separación ha sido total y completa.

No puede sorprender en absoluto que, con autoridad política y el poder para tomar decisiones, con una potencia económica y formas culturales controladas por los españoles, o bien por la parte de población mestiza o extranjera, la educación, a su vez, haya reflejado este desequilibrio fundamental. El sistema, tal y como era, establecido por los primitivos colonizadores, era una reproducción, más o menos fidedigna del modelo español, sin concesión alguna a las necesidades particulares del país. A medida que pasó el tiempo, las estructuras se hicieron menos rígidas, los programas más liberales y, a mediados del siglo XIX se dictaron decretos que instauraban - al menos en teoría - la educación gratuita a todos los niveles. Las leyes de 1901, 1905, 1921 y 1941 reafirmaron el principio de la instrucción gratuita y obligatoria, regularon los salarios del personal docente, concedieron autonomía a las universidades e instituyeron la enseñanza profesional.

A pesar de estas mejoras aparentes en el sistema de educación, podría muy bien arguirse que el sistema de enseñanza peruano ha perpetuado, tradicionalmente, la división y la dominación. El sistema es el producto de una constante introducción de ideas y de tecnología extranjeras. No obstante, estos modelos extranjeros, poco hicieron por alterar la herencia española de un sistema dirigido hacia la perpetuación de una cultura de "clase superior" de élite, puesto que la base socio-económica en la que dicha élite se apoyaba permaneció inalterable.

Mariategui, un historiador social peruano, dice, refiriéndose a este problema: "En el proceso de la instrucción pública, como en otros aspectos de nuestra vida, se constata la superposición de elementos extranjeros combinados, insuficientemente aclimatados, y este problema está en las raíces mismas de este Perú, hijo de la conquista. No somos un pueblo que asimila las ideas y los hombres de otras naciones impregnándolas de su sentimiento y su ambiente, y que de esta suerte enriquece, sin deformarlo, su espíritu nacional. Somos un pueblo en el que conviven, sin fusionarse aún, sin entenderse todavía, indígenas y conquistadores... La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador... La herencia española no era exclusivamente una herencia psicológica e intelectual; era, ante todo, una herencia económica y social. El privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y de la casta. El concepto aristocrático y literario de la educación correspondía absolutamente a un régimen y una economía feudales".¹

El Informe General redactado por la Comisión Educativa del Gobierno de las Fuerzas Armadas en 1970 reitera el análisis de Mariategui y demuestra, con claridad meridiana, que los logros concretos fueron considerablemente menos impresionantes que la legislación a ellos concerniente. Dicho informe reveló no solamente que el sistema educativo era fundamentalmente inadecuado para poder hacer frente a los complejos problemas que necesitaban ser solucionados, sino también que sirvió para perpetuar, e incluso agravar las desigualdades económicas, sociales y culturales de la sociedad peruana.

Puede pensarse, superficialmente, que algunas de las cifras citadas en el informe muestran un cierto progreso realizado bajo los antiguos regímenes. Por ejemplo, entre 1958 y 1968, el número de escuelas primarias pasó de 13.473 a 20.049 mientras que el número de establecimientos secundarios pasó de 662 a 1.805. Es más, hacia el fin de dicho período, Perú dedicaba cerca del 5% del P.N.B. a la educación. La matrícula escolar aumentó en casi un 100%, y una proporción de estudiantes significativamente más elevada estaba finalizando los estudios secundarios.

Pero de hecho, sin embargo, la situación estaba lejos de ser tan satisfactoria como las estadísticas parecen indicar. Ciertamente que

1. Mariategui, José C. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. La Habana, Casa de las Américas, 1963.

estaban construyéndose nuevas escuelas, pero casi exclusivamente en las áreas urbanas donde beneficiaban mayormente a la población hispano-mestiza. En todo caso, la expansión, como hizo observar la Comisión, era "estructuralmente malsana", ya que, con programas mal concebidos, con algunos, pero insignificantes intentos hechos para permitir la multiplicidad de idiomas, "un aumento en el número de matrículas implicaba automáticamente un aumento en el número de abandono."

Se realizaron esfuerzos esporádicos para revisar los programas y para relacionar los métodos docentes más estrechamente con las necesidades y deseos del conjunto de la población. Pero dichos esfuerzos constituyeron un acercamiento esencialmente fragmentario que dejó a comunidades enteras sujetas a un sistema que no hizo nada por prepararlas para la vida una vez finalizado el período de escolarización, si es que en principio eran lo suficientemente afortunadas como para poder asistir a la escuela durante todos los cursos.

Asimismo, y a pesar del 5% del Producto Nacional Bruto destinado a la educación, el número de niños que lograron finalizar sus estudios secundarios, sólo era de 12 de cada 100 matriculados. En términos absolutos - y por ende en términos de pérdida absoluta - ello significa que, durante el período a que nos referimos, 43.226 alumnos finalizaron estudios secundarios, y 366.699 no lo hicieron. Si se toman los niveles primario y secundario conjuntamente, el tiempo que un niño peruano debía pasar en la escuela, por término medio, era de tres años apenas. En nivel terciario, aproximadamente el 50% de los gastos totales dedicados a educación, beneficiaba a menos del 1% de la población estudiantil. Y estas cifras no tienen en cuenta a los que, por una u otra razón, nunca se matricularon. En 1973 se calculó que casi un millón de la población económicamente activa no había recibido nunca instrucción de ningún tipo.

El índice de analfabetismo de adultos en el Perú - uno de los más elevados de América Latina - puede muy fácilmente comprenderse de una simple lista de defectos del sistema educativo anterior a la reforma instituída por las Fuerzas Armadas en 1972, no pocos de ellos debido a que los nombramientos a puestos de mayor responsabilidad en el Ministerio de Educación, eran frecuentemente designados por consideraciones políticas. Para empezar, existía un inmenso abandono de los grupos marginales. No cabe duda de que las dificultades topográficas y la amplia dispersión de los habitantes explican, en parte, si bien no lo justifican, este abandono en lo que a las áreas rurales se refiere, aunque es bien cierto que al

no ofrecer mejores condiciones de vida y un aumento de salarios a los maestros rurales jugó también su parte en dicho fenómeno. No obstante, el mismo abandono se hizo asimismo patente en los distritos urbanos, y ello sólo puede ser imputado a una completa negligencia hacia los niños procedentes de los estratos económico-sociales menos favorecidos. El denominado "síndrome de pobreza" reforzó esta marginación (los niños procedentes de áreas subprivilegiadas estaban sujetos a deficiencias alimenticias y psicológicas tales, que se veían incapaces de participar y progresar junto a otros niños de clases más favorecidas). En la mayoría de los casos, dichos niños no asistían más a la escuela. Una necesidad puramente económica requería, a menudo, que los niños ayudaran en los campos, o contribuyeran, de cualquier otra forma a la subsistencia de la familia, cuando normalmente debían asistir a la escuela. E incluso cuando la asistencia a la escuela era factible, el nivel cultural de los padres era por regla general inadecuado para apoyar y fomentar la participación del niño en el proceso educativo.

Tanto las asignaturas enseñadas como los métodos empleados y los valores inculcados estaban concebidos en términos de cultura hispano-mestiza y de privilegios económicos. Un contenido educativo abstracto y un énfasis indebido en un aprendizaje de repetición pnmónica tendieron a obstaculizar el desarrollo de cualquier habilidad creativa, lo que a su vez reforzó el acercamiento *ex cathedra* del personal docente. No estaban las escuelas organizadas para un tipo cualquiera de trabajo práctico, sino que existían con el solo propósito de canalizar a un grupo de adolescentes afortunados hacia las aulas de la universidad.

No se ofrecía formación profesional alguna para los numerosos adolescentes y adultos que nunca llegarían a la universidad, o que ni siquiera recibirían una instrucción de cualquier tipo, o raramente lo lograrían. Existía, sí, un sistema de educación para adultos pero su contenido y métodos no eran aptos sino para niños, y no para adultos. No daba margen para una formación diversificada, y por consiguiente, no tenía relación alguna con el mercado laboral.

De la misma manera, la educación se utilizaba no como un instrumento para forjar un sentimiento de identidad nacional - en ningún sitio tan necesario como en el Perú, con las divisiones ya indicadas - sino, por el contrario, como un medio para conservar dichas divisiones a favor de la clase dominante.

En verdad, este dominio, de una u otra manera, podría casi describirse como la piedra angular de la educación peruana en el pasado: dominio de una pequeña minoría sobre la vasta mayoría, dominio

de modelos educativos extranjeros, dominio de una burocracia inflexible sin consideración para con las circunstancias o necesidades locales, dominio de un sistema académico tradicional basado en un programa de contenido abstracto. Como ha dicho el filósofo y educador peruano Salazar Bondy: "La cuestión de la educación peruana no puede ser desligada de la cuestión de la cultura peruana, aunque sólo sea porque la educación es el vehículo por el cual se transfieren los productos culturales, se expanden las realizaciones de una sociedad y se generan los resortes psico-sociales necesarios para su creación y recreación constantes. Ahora bien, una cultura de la dominación como la nacional es decir, marcada por la acción negativa de lazos de dominación internos y externos, sólo podía darse asociada a una educación mal orientada y alienante como la que el diagnóstico de la educación peruana reveló. La educación peruana tiene estos defectos porque la sociedad y la nación están en situación de dominación y generan una cultura del tipo correspondiente. Esta cultura proporciona la inspiración y el contenido de los procesos educativos que, así, quedan anclados en su función alienante. Correlativamente, porque la educación está marcada por todos los defectos del subdesarrollo es incapaz de servir de instrumento adecuado para provocar una alteración substancial de la cultura de dominación que la impregna en sus principios, nociones y operaciones básicas."¹

El nuevo régimen se enfrentó con la tarea de erradicar la relación de dominio-dependencia en todas sus manifestaciones, de substituir los "muchos Perús" por un solo Perú en el que todos los peruanos pudieran participar sobre una base de genuina igualdad.

1. Bondy, A.S. *La reforma de la educación peruana*. Lima, Ministerio de la Educación, 1972

II. La reforma de la educación

Durante siglos, los gobiernos peruanos habían aceptado las divisiones geográficas, étnicas y lingüísticas como parte de un orden natural, como fenómenos que no podían ser cambiados incluso si hubiera sido deseable el hacerlo. Las diferentes formas de dominación habían sido consideradas como fenómenos quizás susceptibles de cambio, pero que, al menos desde el punto de vista de la élite dominante, no merecía la pena cambiar. Si hemos de juzgar por lo que en realidad se hizo, (o mejor dicho, no se hizo), para mejorarlo, parece que se aceptó con singular ecuanimidad el que el sistema educativo fuese desesperadamente inadecuado incluso para realizar su básica función de educación, el que fuese igualmente inapto para hacer frente a los problemas socio-económicos inherentes a los fenómenos indicados.

El gobierno revolucionario mostró notablemente su carácter revolucionario en su insistencia sobre el hecho de que la educación tenía no solamente un papel esencial que desempeñar en la totalidad de la vida de la nación, sino que la reforma del sistema educativo que ello implicaba, sólo podría ser plenamente efectiva si quedaba engranada con todas las reformas necesarias en otros sectores. Este enfoque fue bosquejado en 1969 por el Ministro de Educación, quien hizo observar: "Estamos convencidos de que existe una enorme brecha entre nuestro sistema educativo actual y las necesidades que plantea el panorama social peruano, y que por ello esta reforma tiene que ser total; es decir, que deben cambiarse desde los fundamentos mismos de la educación hasta sus aspectos implementativos, como son la infra-estructura, los programas, la metodología y la formación del personal docente".¹

De la misma manera, en un Mensaje dirigido a la Nación el 28 de julio de 1970, el Presidente de la República puso de relieve que: "Sin una transformación efectiva, profunda y permanente de la educación peruana, es imposible garantizar el éxito y la continuidad

1. *Reforma de la educación peruana. Informe General.* Lima. Ministerio de la Educación, 1970.

de otras reformas estructurales de la Revolución. De ahí que la Reforma Educativa, la más completa pero acaso la más importante de todas, constituya necesidad esencial del desarrollo peruano y objetivo central de nuestra Revolución".¹

Como primer paso hacia el logro de este objetivo, el gobierno revolucionario estableció una Comisión para la Reforma Educativa. En 1970, la Comisión publicó su Informe General, un documento de notable envergadura, que contenía un análisis detallado de los defectos inherentes al viejo sistema, una afirmación de los principios filosóficos que deberían guiar cualquier sistema alternativo, y una descripción de la forma que dicha alternativa debería tomar.

Filosofía y Metas

La ambiciosa premisa de la Comisión era la de que la meta final de cualquier sistema educativo debía ser la de crear "el nuevo hombre peruano en la nueva sociedad peruana". Se arguyó que, para lograr este objetivo, tendría que darse un cambio radical en actitudes y valores, una transformación que sólo podría tener lugar mediante una "conscientización", definida en la subsecuente Ley de Educación como "un proceso educativo por el que los individuos y los grupos sociales adquieren una conciencia crítica del mundo histórico y cultural en el que viven, asumen con sus responsabilidades, y llevan a cabo la acción necesaria para transformarlo".²

Un producto lógico, inevitable en verdad, de la "conscientización", a juicio de la Comisión, sería una auténtica participación por el individuo y la comunidad, eventualmente en todos los sectores de la vida nacional, más inmediatamente en el sector clave de la educación. La colaboración vendría así a sustituir a la manipulación y el aprendizaje pasaría a ser una praxis dinámica y creativa en vez de constituir una absorción pasiva de conceptos abstractos.

En esta nueva perspectiva de la educación, la "conscientización" más la participación darían como resultado unos ciudadanos no solamente preparados para asumir sus responsabilidades, sino también conscientes de sus derechos, individuos con un sentido de su propia identidad cultural, e imbuidos al mismo tiempo de respeto hacia

1. *Reforma de la educación peruana. Informe General*. Lima, Ministerio de la Educación, 1970.
2. *Ley General de Educación. Decreto Ley No. 19326*. Lima, Ministerio de la Educación, 1972.

todas las culturas, que contienen la misma validez, ansiosos de conservar su particular herencia étnica y lingüística, pero integrados a la vez en la nación como un todo, considerando su trabajo no como una carga que les han colgado fuerzas opresivas, sino como un enriquecimiento para ellos mismos y una contribución al bienestar de toda la comunidad.

Pero de la misma manera que incumbe a la sociedad peruana, a través de una transmutación del proceso educativo, al ayudar a crear el nuevo peruano, así también se solicita del nuevo peruano su ayuda para conformar la nueva sociedad. La separación entre el individuo y su medio ambiente social, - fenómeno moderno endémico de la alienación - tendría que dar paso a un auténtico intercambio, en el que individuo y sociedad se estimularían y reforzarían mutuamente. La plenitud e independencia del individuo, la comunidad y las subculturas, formarían parte de un proceso que condujese a la eliminación de la sociedad de la marginalización interna que ha sido durante tanto tiempo la epidemia de Perú. El sentido del individuo, de pertenecer a una entidad nacional cohesiva, proporcionaría una barrera contra la dominación externa; su aceptación del trabajo "como ejercicio solidario de la capacidad de auto-realización de la persona en la producción de bienes y servicios sociales para el beneficio común", haría posible el construir "una sociedad de trabajadores desalienados, hombres libres, y no la "mano de obra" aprovechable para cualquier fin, ni la simple provisión de "recursos humanos" explotables o el mero acrecentamiento del mal llamado "capital humano".¹

En último término, la preocupación más importante de la Comisión no residía en algo tan limitado como lo que usualmente se entiende al decir "reforma educativa". De hecho, la meta no estaba en reformar la educación, sino en revolucionarla, pero no como si esta revolución debiera darse *in vacuo* sino revolucionarla como un elemento, por vital que sea, de la totalidad de la vida peruana. La secuencia implícita en el Informe General de la Comisión era tan simple como radical: de la "conscientización" a la participación, de la participación a la humanización, de la humanización a una auténtica liberación, el desarrollo de una nueva dimensión en todo tipo de relaciones, entre educadores y educandos, entre el

1. *Ley General de Educación, Decreto Ley No. 19326*. Lima. Ministerio de Educación, 1972.

individuo y la comunidad, entre la nación y el resto del mundo. El proceso debía ser dialéctico, un mecanismo catalizador y de apoyo para las transformaciones socio-económicas.

"El proceso educativo" - como afirmó el Presidente de la Comisión, Salazar Bondy, ante un seminario celebrado en 1973, - "es inseparable de la promoción del cambio profundo de la sociedad, y del que, en consecuencia, educación y política son indisolubles".¹

Para Bondy, como para la Comisión, el aprender a leer y a escribir, - para tomar los elementos más rudimentarios de la educación - es importante solamente como parte de un proceso mucho más amplio, nunca puede constituir un fin en sí. La alfabetización es preliminar y esencial, pero no es más que un comienzo, para la comunicación y la movilización sociales; y la educación de por sí, a cualquier nivel, debe ser considerada no como un factor en la conservación del *status quo* social, sino como un agente activo de cambio hacia una sociedad humanista basada en la justicia social. En suma, la Comisión para la Reforma, estableció de la manera siguiente los tres fines de la nueva educación: "educación para el trabajo adecuado al desarrollo integral del país; educación para el cambio estructural y el perfeccionamiento permanente de la sociedad peruana; y educación para la autoafirmación y la independencia del Perú dentro de la comunidad internacional."²

Innovaciones en las estructuras y nueva orientación

El nuevo sistema de educación, "de inspiración fundamentalmente humanista, y de vocación genuinamente democrática", fue instituido por la Ley General de Educación, Decreto Ley No. 19326, de 1972. Su aspecto humanista se confirma por el artículo 6 de la Ley. ("La educación peruana tiene como finalidad fundamental la formación integral de la persona humana en sus proyecciones immanentes y trascendentes"); el aspecto democrático, por el artículo 4, que estipula que "La educación que ofrece el Estado (debe asegurarse de que) nadie vea restringidas, por insuficiencia de recursos, sus posibilidades de acceso al sistema educativo."³

1. *Seminario Multisectorial sobre la Reforma de la Educación y cambios estructurales*. Cuzco, Ministerio de Educación, 1973.
2. *Reforma de la Educación peruana: informe general*. Lima. Ministerio de Educación, 1970.
3. *Ley General*, op. cit.

El concepto de una educación permanente es fundamental en el nuevo sistema del Perú. El término ha pasado a ser un simple cliché en muchos países en los últimos años, y es el tema de estudios y debates sin fin. En el Perú, este principio está siendo aplicado con un inusitado grado de perfección. Muy a menudo, como hizo notar un educador peruano, la educación permanente se ha interpretado como algo apenas diferente de la educación de adultos, como una facilidad más o menos disponible para (y, en cualquier caso restringida a) los que han pasado la edad de la escolarización formal. La política de las autoridades peruanas "asegura la continuidad del proceso educativo personal y la constante superación de todos los miembros de la comunidad nacional",¹ desde la infancia en adelante, abarca todos los niveles y todas las modalidades del sistema educativo formal, e institucionaliza, simultáneamente tipos de educación no formal.

Las divisiones tradicionales en niveles pre-primario, primario, secundario y superiores eran claramente incompatibles con este enfoque, y el gobierno revolucionario ha decidido sustituirlas con nuevos niveles: inicial, básico y superior. La adopción del nivel inicial denota ya una exclusión de la idea de que el Estado no tiene obligación alguna para con los niños menores de cinco años. Con esta innovación se presta atención a los niños, desde que son bebés, hasta que cumplen seis años - durante los primeros cuatro años, en casas-cuna, durante los dos últimos, en jardines de infancia.

Quizás más importante todavía sea el hecho de que, por primera vez está realizándose un esfuerzo considerable en lograr que las familias adquieran una comprensión de las necesidades y desarrollo del niño durante este primer período crítico. Las madres visitan la escuela una o dos veces por semana, para aprender algo sobre problemas de alimentación, para discutir sus dificultades particulares, para intercambiar experiencias, para buscar consejo. De la misma manera, se anima a los padres para que se entrevisten con los maestros y hablen de sus problemas familiares y de las cuestiones relativas al desarrollo del niño. Los maestros, a su vez, visitan a las familias en su localidad, especialmente en los casos en que, por alguna razón, el niño no puede asistir al jardín de infancia.

En las zonas rurales particularmente subprivilegiadas, se preparan programas especiales para contrarrestar los efectos adversos

1. *Ley General*, op. cit.

de una carencia económica, social, cultural y alimenticia durante las primeras fases del desarrollo infantil. Refiriéndonos a un solo ejemplo, un programa intensivo intersectorial en el distrito de Puno busca la intervención de toda la comunidad en la preparación y dirección de las actividades educativas. Padres y voluntarios locales se unen en actividades formales y no formales designadas con el fin de inculcar nociones básicas de higiene, de alimentación, de convivencia familiar y de desarrollo infantil. De acuerdo con sus habilidades, los voluntarios que trabajan en este programa escenifican obras, preparan comidas, enseñan trabajos de artesanía, prestan primeros auxilios o preparan equipos para casa-cuna o jardines de infancia. Las actividades preparadas para los niños tienen como finalidad el estimular su desarrollo socio-afectivo tanto como sus facultades intelectuales y creativas. En este ejemplo particular sólo se usan los idiomas vernáculos.

La educación básica, segundo de los niveles introducidos bajo la reforma educativa, refuerza el proceso de educación permanente. Comprende dos canales: la *educación básica regular* (EBR), un programa clásico, diurno, para alumnos de 6 a 15 años, y la *educación básica laboral* (EBL), principalmente no formal y dedicada a los adolescentes de más de 15 años, y a los adultos. El primero de estos dos canales combina en una sola unidad los seis grados de la antigua escuela primaria y los tres grados de la antigua escuela secundaria inferior, y los tres ciclos en los que está dividido (formados por cuatro, dos y tres grados respectivamente) ofrecen la educación general necesaria para enfrentarse con las responsabilidades propias del adulto. El tercer ciclo es el que tendrá la más fuerte orientación de tipo práctico, pero el programa reformado para este ciclo (al igual que para el segundo y parte del primero) no está todavía a punto. Por tanto, en el momento actual, el primer ciclo incorpora elementos del sistema reformado con *programas adaptados* que representan una transición entre los modelos antiguo y nuevo; el segundo ciclo está integrado en su totalidad por programas adaptados, y el tercero, por una combinación de programas adaptados y elementos del sistema tradicional. Del mismo modo, el canal EBL comprende tres ciclos (de dos, tres y cuatro grados) y hace uso tanto de facilidades escolares regulares como de facilidades especiales para proporcionar un curso de alfabetización básico y cursos de niveles primario y secundario para adultos. Está dedicado a hombres y mujeres que, o bien abandonaron la escolarización formal, o que, por una u otra razón, no asistieron nunca a la escuela.

En general, las asignaturas de la ELB son las mismas que las de EBR (ciencias sociales, ciencias naturales, idiomas, matemáticas, arte, religión y educación psico-motora), pero existe necesariamente una diferencia de metodología, y en el primer caso el mayor énfasis recae en lo concerniente a técnica y práctica (mecánica automóvil, trabajos de la construcción, de la madera, del metal y textiles, electrotécnica, comercio, agricultura, silvicultura, etc.). La EBL prepara a los estudiantes ya para una formación profesional más avanzada, ya para su acceso a una educación superior.

La mayoría de los cursos de la EBL se dan por las tardes, pero en ciertas áreas rurales donde la población está muy diseminada, las clases de tarde solas no pueden hacer frente a las necesidades de la comunidad. En tales casos, los instructores o promotores de la EBL deben ir de pueblo en pueblo, a menudo teniendo que caminar varios kilómetros, o bien reunir grupos en los campos o en las fábricas.

También la educación a nivel superior comprende tres ciclos de tres, cuatro y dos años de duración respectivamente. El primer ciclo, la *Escuela Superior de Educación Profesional* o ESEP, es accesible a todos aquellos que hayan finalizado cualquiera de los dos canales de educación básica. Se trata, en efecto, de un curso preuniversitario aunque en principio no está designado como preparatorio para la universidad, sino más bien, a través de los centros polivalentes establecidos por el gobierno, como ciclo que proporciona formación profesional en materias tales como magisterio (los antiguos colegios de magisterio están desapareciendo), industria, agricultura, comercio, servicios sociales y para-médicos, etc. Un curso formal a pleno tiempo es asequible para los estudiantes regulares, y un curso nocturno, no formal, para los adultos con un empleo activo.

Bajo el antiguo régimen, toda la educación superior era autónoma. Sin duda, en teoría, puede haber parecido atractiva la independencia de establecimientos dedicados a la enseñanza de nivel superior; en la práctica, los resultados fueron desastrosos. La educación impartida no tenía relación alguna ni con las necesidades de la nación ni con las oportunidades profesionales abiertas a los licenciados. Tampoco podían las universidades autónomas hacer frente a una población estudiantil en constante aumento: en 1972, por ejemplo, antes de que la reforma del gobierno revolucionario estuviera en marcha, sólo había 30.000 plazas disponibles para unos 80.000 estudiantes. Esta y otras consideraciones impulsaron a las autoridades a crear la ESEP y a ponerla bajo la jurisdicción

directa del Ministerio de Educación, asegurando así que la orientación política del curso (cuestión ampliamente debatida entre educadores y enseñantes), junto con las asignaturas y la metodología, pasaran a equipararse con la reforma global de las estructuras sociales de la educación.

Las universidades - cuyos cursos constituyen el segundo ciclo de la educación superior, culminando en la obtención de una *Licenciatura* y varios diplomas - goza todavía de gran autonomía, aunque su independencia se ha reducido apreciablemente debido al hecho de que el profesorado pasó a ser "funcionario público" con posterioridad a la toma de poder por el gobierno militar. El gobierno ha vuelto a introducir la participación estudiantil de un tercio, en las asambleas y consejos universitarios, a nivel institucional, regional y nacional. El tercer ciclo de educación superior comprende los estudios de post-graduación, que se centran en trabajos de investigación, conducentes a la obtención del *Doctorado*. Este ciclo está controlado y es ofrecido por una nueva institución, el *Instituto Nacional de Altos Estudios*, que, en algunas circunstancias puede autorizar a diversas universidades a impartir las enseñanzas propias del ciclo.

Hay otras formas de educación señaladas por la ley bajo el nuevo régimen no menos importantes que los tres niveles de educación inicial, básica y superior. Una de ellas consiste en un tipo de formación profesional informal para adultos y adolescentes que, a diferencia de la ESEP no requiere el haber finalizado la educación básica como condición para su acceso. Los Ministerios de Agricultura, de Trabajo y de Comercio, entre otros, organizan cursos de trabajos manuales, crianza de ganado, agricultura, silvicultura, economía doméstica, construcción rural, etc, y dichos cursos están coordinados (pero no controlados) por el Ministerio de Educación. Eminentemente flexibles en concepto, duración y metodología, los cursos se adaptan a las necesidades específicas de distritos particulares y se imparten a través de los *Centros Educativos de Calificación Profesional Extraordinaria* (CECAPE), que ofrece facilidades para el alojamiento de alumnos e instructores, así como los necesarios instrumentos y talleres.

Con el fin de ofrecer apoyo a la totalidad de la reforma peruana, basada en la comprensión crítica encarnada en la "conscientización" y en el compromiso a lograr un cambio socio-económico mediante la participación, los arquitectos de la reforma educativa consideraron un programa dirigido especialmente hacia la implicación de la masa, inmediata y profundamente, en todas la innovaciones iniciadas

dentro de cada sector de la vida nacional. Este programa de *Extensión Educativa*, utiliza los medios de información colectivos, los grupos de discusión e intercambios de experiencia, para generar una red de comunicación social complementado por una provisión de material impreso o audiovisual, y ayuda a la comunidad en el desarrollo de sus propios medios: teatros populares, boletines locales, periódicos, etc.

Explicado en estos términos, el programa de extensión educativa puede parecer un tanto impersonal y remoto, cuando es justamente el contrario. Los instructores en extensión, o animadores, mantienen un contacto directo y estrecho con las familias de sus distritos y con representantes de la comunidad en fábricas y cooperativas. Lejos de ser burócratas impersonales, todo su trabajo consiste en informar, en fomentar el interés, el estimular la asunción de responsabilidades, el aconsejar y, en pocas palabras, el imbuir a todos y cada uno de los miembros de la comunidad con el sentimiento de que él (o ella) está vitalmente concernida con las transformaciones que tienen lugar, no como espectador sumiso, sino como participante activo que puede incluso a su vez, pasar a ser un ayudante en extensión educativa.

Los Programas Especiales Educativos para Areas Rurales (PEAR), son ligeramente parecidos a los de extensión educativa. En ellos los equipos móviles de animadores no solamente ofrecen información y motivación a las poblaciones marginales de niños y adultos, sino que también les ofrecen servicios relacionados con la EBL, así como de alfabetización.

A través del *Instituto Nacional de Teleducación* (INTE), también los programas educativos de radio y televisión han constituido una ayuda preciosa tanto para la reforma global como para la reforma educativa, y sería de lamentar (como parece indicarse por las autoridades) que dejaran de difundirse las emisiones del Instituto. Hubo un programa, dedicado a la *Sierra*, especialmente valioso por su flexibilidad y adaptación a los intereses locales (completando por ende el trabajo de los animadores de extensión educativa), así como por el hecho de que no solamente iba dirigido a los niños, sino que, periódicamente, se preparaba en colaboración con ellos.

Este particular programa tenía otro punto de interés; utilizaba las lenguas *Quechua* o *Aymara*, como fiel reflejo de la insistencia del gobierno en el desarrollo de una educación bilingüe y en la revaluación de las culturas indias. Mientras que, bajo anteriores gobiernos el único idioma "oficial" era el español, la reforma requiere actualmente que la instrucción se imparta también

en Quechua, Aymara, o idiomas indios de la *Selva* tales como el *Aguarana*. Esta técnica de la enseñanza bilingüe tiene su importancia en más de una ocasión. Para empezar, corta de raíz una situación que (porque el español se había impuesto como una forma de dominación) mantenía la fragmentación de la sociedad peruana, y alimentaba tanto el resentimiento como la sumisión entre la gran mayoría de la población cuyo idioma materno nativo no era el español. Además, se trata de un sistema educativamente válido, puesto que el aprender a leer y a escribir en el idioma materno facilita en gran manera el posterior aprendizaje de un segundo idioma. Y finalmente, debe contribuir, inevitablemente, a reforzar la apreciación de la cultura india entre los mismos indios, y a renovar el respeto por ella entre los peruanos no indios.

Son dignas de mencionar otras dos innovaciones. La primera, es el *Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo*, (INIDE), creado en 1971 para ayudar a la reforma en su tarea de reunir información pertinente, la puesta en práctica de sus principios, la orientación de los programas de estudio, para evaluar los progresos alcanzados y para tomar la responsabilidad de los cursos de formación y perfeccionamiento de enseñantes en funciones, a través de cursillos de seis semanas impartidos todos los años durante las vacaciones escolares.

La segunda innovación consiste en la disposición que exige la existencia de consejeros especializados (OBE, *Orientación y Bienestar del Educando*), responsables del bienestar social y psicológico de alumnos y estudiantes, prestándoles su ayuda para que puedan utilizar plenamente sus facultades y para sacar las máximas ventajas de los servicios educativos y sociales, para aconsejarles cuando se trate de elegir una ocupación, y para mantener una relación constante y fructífera entre la escuela, la comunidad y la familia.

Descentralización

Nada fue más perjudicial para la educación peruana que la estructura rígidamente centralizada impuesta por los *conquistadores*, y que durante siglos a continuación permitió a las autoridades de Lima la imposición de un sistema con poca o ninguna relación a las necesidades y deseos de la mayor parte de la población. Bajo el gobierno revolucionario, el país ha sido dividido en nueve regiones educativas (o diez contando Huaraz, que fue designada como región especial de emergencia después del terremoto de 1970). Cada una de

estas regiones corresponde a una zona geo-política específica que agrupa varios departamentos y provincias, y cada una está aún subdividida en un número variable de zonas, totalizando actualmente 35 para el conjunto del país.

Las regiones educativas están administradas por Juntas Directivas Regionales, que pueden describirse como versiones a escala reducida del Ministerio de Educación nacional, y que poseen más o menos la misma estructura organizativa. Sus tareas básicas consisten en la coordinación de las actividades educativas que se llevan a cabo en la región, en asegurarse de que la reforma marche sin problemas mediante la provisión de servicios de un equipo técnico-pedagógico, en divulgar información sobre el progreso de la reforma en las zonas constituyentes, en organizar cursos de capacitación recomendados por el Ministerio, en adaptar normas establecidas a nivel nacional a las características específicas de la región mediante la planificación, dirección y supervisión de operaciones de tipo educativo, y en ocuparse de los problemas de personal, y de recursos materiales y financieros.

Cuzco, la quinta región, puede servir a guisa de ejemplo. En ella, el Director y su equipo técnico-pedagógico, junto con un equipo zonal correlativo, tienen la responsabilidad de organizar cursos de información sobre la reforma y cursos de formación para los enseñantes en funciones para el bien de la comunidad.

Asimismo, la Junta Directiva Regional de Cuzco organizó la primera asamblea multisectorial que cubrió los temas de educación, higiene, agricultura, pesca, minería, industria y comercio, y decidió establecer una colaboración trans-sectorial, desde el nivel regional, pasando por el nivel zonal, hasta llegar al nivel nuclear descrito más adelante.

Dentro de las regiones, cada una de las diferentes zonas posee una oficina que está necesariamente en contacto más íntimo con las dificultades concretas que surgen de la reforma, y se ocupa más directamente de su implementación práctica. Estas oficinas zonales, en lo que se refiere a su estructura son correlativas menores de las Juntas Directivas Regionales, de la misma forma que estas lo son del Ministerio de Educación. Como las Juntas Directivas organizan cursos de formación (en su caso micro-cursos de formación) divulgan información (si bien a escala reducida), y llevan a cabo procedimientos de evaluación (aunque cubren un área menor).

Adheridos a las oficinas zonales están los *entrenadores*, seleccionados por oposición entre el personal docente, recibiendo a continuación una formación intensiva especializada. Ya que su trabajo

se desarrolla sobre todo en las zonas rurales subprivilegiadas y en las *barracas*, sus "clientes" son sus colegas enseñantes, para quienes, en la mayoría de los casos, constituyen la única fuente de información sobre la complejidad de la reforma. Su tarea consiste en explicar la filosofía de la reforma, y sus repercusiones sociales, políticas y educativas. Se encuentran en sus puestos para prestar su ayuda con la evaluación y llevar a cabo operaciones a niveles inicial y básico, para observar el trabajo en el aula y para aconsejar sobre la forma de enfrentarse con las dificultades de la transición del viejo al nuevo sistema. Son "los misioneros de la reforma".

Una de las actividades no carente de importancia en absoluto, de las oficinas zonales, es la de su trabajo en conexión con ALFIN, *Programa de Alfabetización Integral*. En palabras de Salazar Bondy, "La alfabetización que la reforma promueve es integral porque conecta diversos elementos educativos que constituyen otras tantas dimensiones de la alfabetización. Se trata de aprender a leer y a escribir y a ejercitar esta habilidad adquirida, a acostumbrarse al manejo de la lengua escrita. Con ello se conecta la decisiva función de ganar una conciencia crítica de la situación personal, social e histórica en que se halla el alfabetizando, y de promover su participación en el proceso de cambio. Se trata asimismo de vincular el aprendizaje con el trabajo y el desarrollo a nivel local, regional y nacional; y, finalmente, de lograr una formación básica concorde con las peculiaridades del grupo en lo que toca a su lengua, sus tradiciones, su proceso productivo y otros elementos culturales y socio-económicos... Partiendo de los trabajos pedagógicos de Paulo Freire... la doctrina peruana centra este proceso en la reflexión del grupo sobre su existencia como comunidad, en el contexto más amplio de la realidad nacional. Lo que el hombre vive, siente y espera, la percepción que posee de la realidad y los valores positivos y negativos que inspiran su acción, se exteriorizan en su lenguaje oral."¹

Si pensamos que el énfasis se centra en el aprendizaje en las lenguas indígenas, en el desarrollo de una conciencia del contexto socio-histórico de la comunidad, y en la participación activa con vistas al cambio, es evidente que los voluntarios de ALFIN deben extraerse de las comunidades en las que van a trabajar. El reclutamiento de las personas adecuadas es responsabilidad de las

1. *Educación*. (Lima, Ministerio de Educación), No. II, 1975.

oficinas zonales, como lo es el proporcionarles una comprensión de las incidencias ideológicas y políticas de la reforma, e instruirlos en lo tocante a los métodos docentes específicos requeridos, por ejemplo, en la técnica de "descifrar" el idioma local con el fin de construir un vocabulario formado por aquellas palabras más "reales" para la población, y que, utilizadas cuando se enseña a leer y a escribir convierten en más "real" el proceso de alfabetización.

A la larga, sin embargo, la clave de la descentralización, y en realidad la clave de la reforma educativa peruana como un todo, reside en los *Núcleos Educativos Comunales*, o NEC, denominado "sistema nuclear", no "nuclearización" que incorpora todos los servicios educativos de la comunidad, y que proporciona el mecanismo por el que la comunidad puede ocupar su legítimo puesto en el proceso educativo.

III. Nuclearización

La primera experiencia de nuclearización

La nuclearización se concibió en primer lugar a principios de 1930, en el curso de conversaciones entre educadores procedentes de tres estados andinos: Perú, Bolivia y Ecuador. Los tres países se enfrentaban con problemas similares planteados por la existencia de grupos sociales marginales, y por condiciones topográficas que hacían difíciles las comunicaciones sobre áreas de considerable extensión. En dichas áreas, las escuelas - cuyo personal docente consistía generalmente en un solo maestro - se encontraban en un lamentable estado material, y, cosa aún más grave, estaban aisladas no meramente entre sí, sino de las comunidades a las que estaban destinadas. ¿Cómo podrían ampliarse los recursos de estas escuelas?... ¿Qué se podría hacer para aminorar su aislamiento paralizante? ¿Cómo se podría lograr su interpenetración e interrelación con respecto a la comunidad? En general, ¿cómo podrían contribuir las escuelas a elevar el bajo nivel de vida de la población rural y a crear "ciudadanos útiles" para el país? En su esfuerzo para encontrar soluciones a estos interrogantes, los educadores andinos idearon el llamado sistema de nuclearización.

En su forma original, el campo de acción del sistema era bastante limitado. El plan básico consistía en poco más que la creación de lazos entre las escuelas existentes dentro de un distrito más o menos homogéneo, y la selección de una escuela particular que sirviera a la vez como modelo y como centro de coordinación para el intercambio de experiencias y posibilidades. Por lo demás, los maestros debían ser simplemente animados a ponerse en contacto con la población local ofreciendo los consejos y servicios que estuvieran a su alcance.

Sin embargo, a mediados de 1940, cuando en realidad se puso en práctica el sistema nuclear, éste se había convertido en algo mucho más ambicioso. Lógicamente, todavía permanecía la noción inicial de una red (o núcleo) que irradiaba de una escuela central, pero las disposiciones que proponían el fomento de la participación de

la comunidad habían pasado a hacerse en más amplia escala. Cuando se establecieron los primeros *Núcleos Escolares Campesinos*, en el distrito especialmente subprivilegiado de Puno, en la *Sierra* peruana, la escuela central del núcleo estaba equipada para ofrecer, además de su programa en curso, un programa de alfabetización con una fuerte orientación de tipo práctico, que incluía temas tales como higiene, agricultura, y ganadería. Los talleres, campos y centros ganaderos adheridos a cada una de las escuelas centrales, eran gratuitamente accesibles, sin obligar a los que hacían uso de ellos a participar en los programas de alfabetización o de instrucción para adultos; se prestaban aperos agrícolas y utensilios a cualquiera que los necesitase en la comunidad, no se dejaba nada por hacer, con el fin de inducir a los habitantes del distrito a hacer uso de la escuela como punto de reunión social y cultural. Por primera vez se estaba realizando un intento de llevar la escuela a la vida de la población india, para extirpar la idea de que la escuela era una institución difusa y remota, desvinculada, y despreocupada de los intereses y necesidades cotidianos. La respuesta del indio, su prontitud en preparar la tierra, en construir edificios, en cosechar la producción, todo ello demostró ampliamente que el sistema nuclear se veía llamado al éxito.

No obstante, gradualmente se manifestaron cierto número de imperfecciones, y John Baum¹ ha expuesto algunas de las más críticas. Para empezar, los maestros procedían demasiado a menudo del exterior, y comprendían muy poco de la cultura del indio, de sus costumbres, de sus estructuras sociales y de sus problemas específicos. Este inconveniente, al menos hasta cierto punto, pudo haberse resuelto mediante una preparación bien adaptada del personal docente concernido, pero, globalmente, aunque el programa incluía una formación profesional del maestro, dicha formación era claramente inadecuada. Además, la administración educativa altamente centralizada, ordenaba transferencias e intercambios del personal docente sin ninguna consideración para con la resultante brecha en la continuidad, que los indios consideraban como equivalente a una falta de confianza.

La misma burocracia centralizada fue responsable de la imposición de planes y métodos que, por muy maravillosos que parecieran

1. Baum, J. *Estudio sobre la educación rural en Perú: los núcleos escolares campesinos*. Méjico, Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional. 1967, pag. 150

sobre papel, en Lima, desafinaban por completo en las peculiares condiciones de la *Sierra*. Como resultado, y a pesar del éxito de las escuelas centrales, las 10 ó 15 escuelas seccionales que componían los núcleos se vieron virtualmente obligadas a permanecer tan aisladas de la comunidad como lo habían estado siempre.

Es más, la experiencia de nuclearización se vió aislada en sí. No solamente quedó confinada la operación a unos pocos distritos de la *Sierra*, sino que la política educativa a nivel nacional no fue calculada para proveer del apoyo necesario, mientras que su posición se complicó aún más por presiones y prejuicios políticos. Justo es decir que estos últimos, no menos que las dificultades actuales concretas a las que hay que hacer frente, fueron los responsables de la decisión tomada en 1962, de dejar de lado el proyecto.

La segunda experiencia de nuclearización

Diez años más tarde, el gobierno revolucionario reactualizó el sistema de nuclearización designando a las unidades nucleares con el nombre de *Núcleos Educativos Comunales* (NEC), en lugar de los anteriores *Núcleos Escolares Campesinos*. Este cambio de nombre no careció de significado. Esta vez, existía una firme determinación de liberar la educación de la rígida concha en la que hasta entonces había estado encastrada, de asegurar que trascendía de las escuelas y de que se arraigaba en las necesidades sociales de la comunidad. Es más, si los centros dejaban de ser *escolares* no eran tampoco *campesinos*. De ahí que la educación debía ser aplicada no sólo en uno o dos distritos rurales seleccionados, sino, progresivamente, en todas las regiones y zonas del Perú. Hoy en día existen casi 500 nuevos NEC (distribuidos en 35 zonas) y se prevé que para el año 1980 habrá unos 880 repartidos por todo el país.

Objetivos y estructura

La Ley General de Educación define el concepto fundamental del nuevo sistema de nuclearización como "la organización comunal de base para la cooperación y la gestión de los servicios dedicados a la educación y otros utilizados por ella, dentro de un ámbito territorial determinado para la promoción de la vida comunal",¹ confirmando así que la educación debe tener lugar en y a través de la comunidad, y que la responsabilidad de su contenido, orientación, administración y dirección, debe ser eventualmente conferida a la

2. *Ley*, op. cit. artículo 64.

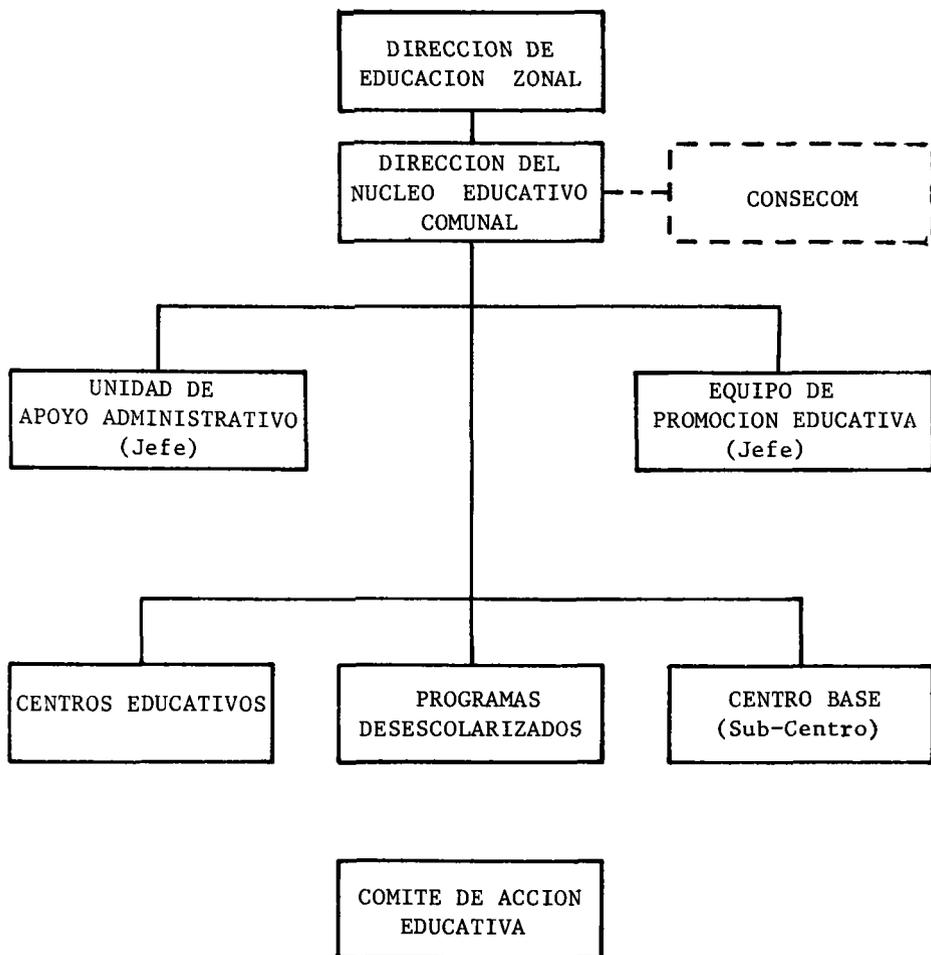
familia y a la comunidad en vez de constituir el coto exclusivo de las autoridades educativas. Ello implica a su vez, un movimiento constante hacia la descentralización, hacia una situación en la que los concernidos más directamente podrán, de derecho, participar en la preparación de estrategias, y en la supervisión y administración del total proceso educativo.

Claro está que nunca se ha tratado de sugerir que el sistema de nuclearización pudiera prescindir de las escuelas. La escuela es, y debe seguir siendo, si bien en una forma substancialmente distinta, un elemento clave en el proceso de la educación, pero no se considera ya como su único elemento. Sobre todo, no está ya considerada como una especie de torre de marfil, como el símbolo de una especulación académica impersonal, o como el lugar donde se imparte el saber por el saber. Tanto las estructuras, como los métodos y los programas de estudio pueden ser y de hecho están siendo moldeados de forma que unan directamente la escuela con el medio ambiente social; está creándose una nueva forma de comprensión entre el personal docente y el resto de la comunidad, y progresivamente se está desarrollando un auténtico nexo entre la escuela y la totalidad de la población. Pero estos lazos o trabas, por muy íntimos que sean, no son suficientes. La nuclearización apunta, en definitiva, a la *fusión* completa de la escuela con la completa trama social.

El progreso hacia esta integración definitiva requiere que los NEC, más flexibles y más asequibles que en el pasado, proporcionen oportunidades educativas, formales y no formales, a todos los sectores y para todas las edades, lo mismo a los niños que a los adultos. Requiere asimismo que sus laboratorios, centros de trabajo y bibliotecas, por no mencionar el consejo y la ayuda del personal que de ellos se ocupa, estén a disposición de la comunidad.

Una integración del tipo que se pretende como la meta de la nuclearización no puede alcanzarse, sin embargo, a través de un proceso unilateral. Siendo, como es, importante el que los NEC hagan sus instalaciones y ayuda asequibles a la comunidad, reviste al menos la misma importancia el hecho de que la comunidad haga asequibles sus instalaciones y ayuda para fines educativos, utilizando el término en su más amplia acepción. Cada NEC se encuentra dentro de un territorio claramente delimitado, determinado por consideraciones de homogeneidad geográfica, económica, demográfica y social, que incluye componentes tan potencialmente preciosos como lo son las fábricas, organizaciones comerciales e industriales, hospitales y clínicas, teatros y cines, y, obviamente todo tipo de

Figura 1. Estructura de un NEC



instalaciones y facilidades de tipo educativo. Cualquiera de ellas puede ser movilizadada y puesta al servicio de un sistema educativo que, por el mero hecho de dicha movilización, está moldeado aún más completamente según la estructura comunitaria total. De la misma manera, y con las mismas ventajas para la cohesión social, los NEC fomentan una colaboración intersectorial ayudando a coordinar no sólo programas educativos de diversos tipos, sino también programas y actividades en sectores tales como higiene, agricultura, trabajo y comercio.

En lo que se refiere específicamente al sector de la educación, la principal tarea de coordinación del NEC, consiste en unir las escuelas que constituyen el núcleo - los centros educativos, como ahora se llaman a la luz de sus extensas funciones - en una malla designada a facilitar el intercambio de experiencias y la utilización racional de instalaciones y equipo.

Estructuración orgánica

En el corazón del núcleo se encuentra el *centro base*, que reemplaza la escuela central en el antiguo sistema nuclear. Posee su propio director, distinto del director del NEC, pero subordinado a éste en su totalidad, y ofrece los tres ciclos de educación básica o, por lo menos, dos de ellos. Los criterios que rigen la selección de un determinado centro educativo como *centro base* son: su emplazamiento geográfico con respecto a otros centros, el nivel de medios con que cuenta en lo que respecta a bibliotecas, laboratorios y talleres, y a la posibilidad de suministrar un curso básico y razonablemente completo.

Pero la función de un *centro base* es aún más compleja. Además de la dirección del NEC, incluye un *Consejo Educativo Comunal* o CONSECOM, una unidad administrativa y un equipo de promoción educativa. El director del NEC es nombrado por el director zonal (por un período no renovable de tres años). No obstante, esta elección se lleva a cabo basándose en una lista de candidatos propuesta por el CONSECOM, punto de partida notablemente diferente al utilizado en el antiguo sistema, en el que un director era nombrado por el Ministerio de Educación de Lima, sin tener en cuenta las preferencias o recomendaciones locales. Aunque administrativa y técnicamente el director depende del director zonal, aquel es responsable de la planificación, organización, supervisión y evaluación del trabajo desarrollado por los centros educativos que constituyen su núcleo, así como de asegurar la coordinación y cooperación real entre los mismos. Su tarea principal estriba, sin embargo, en

estimular y orientar la participación comunal y en contribuir a conseguir la integración total, que es uno de los principales objetivos de la nuclearización.

Para ello cuenta con la poderosa ayuda del CONSECOM, que constituye una de las piedras angulares en la participación de la comunidad. Está formado por un número de miembros que oscila de 10 a 20, de los que un 40% está constituido por maestros de la comunidad, un 30% por familias locales y el otro 30% por representantes de la comunidad en general, que incluye sindicatos y trabajadores de cooperativas agrícolas. Sus funciones (además de la de designar candidatos para un puesto) son: aconsejar al director en la formulación de política y planes generales, orientación y supervisión de operaciones educativas, administración de propiedad comunal y, en general, la activación del progreso hacia una participación total.

Con respecto al último punto, es de suma importancia la facultad del CONSECOM para establecer *Comités de Acción Educativa* (CAE), que representan - especialmente en zonas como la de la *Sierra*, en las que las comunicaciones son particularmente problemáticas - un paso hacia adelante para la descentralización y participación a nivel "popular". Por otra parte, los miembros de la CAE se reclutan de entre los habitantes locales más conscientes de las condiciones reinantes y a quienes más afectan, sin que sea necesario incluir un porcentaje fijo de maestros.

El director beneficia igualmente del consejo del equipo de promoción educativa, constituido por cuatro maestros especializados en programación, programas de estudios, educación popular y asistencia social del estudiante, respectivamente. Además de aconsejar en cuestiones técnicas y educativas, dicho equipo participa en la elaboración, supervisión, evaluación e implementación de los planes y proyectos del NEC, de cuya participación en las tres últimas fases se deriva un mayor contacto con los centros educativos que dependen del *centro base*. Entre las tareas fundamentales realizadas por el equipo de promoción educativa están la preparación de un "mapa educativo" y de una "diagnosís de situación" que, unidas, establecen las características sociales, económicas, demográficas y geográficas del núcleo y que, al mismo tiempo, suministran los datos cualitativos y cuantitativos necesarios para un análisis de las condiciones normales, las causas subyacentes a las dificultades educativas, y las alternativas previstas para superar dichas dificultades.

Es obvio que un análisis de este tipo, requiere la cooperación y, naturalmente, la participación de la comunidad. De aquí que el equipo realice un "sondeo de participación" en el que colaboran diversos representantes de la comunidad, operación que tiene por objeto no sólo reunir los datos necesarios para el mencionado análisis, sino también el de "conscientización" a la población. Este método constituye una innovación relativamente reciente y, al principio, muchos de los directores - por no decir la mayoría - dudaron de la viabilidad del mismo, considerando que tales sondeos debían ser realizados por sociólogos. En general, el "sondeo de participación" ha demostrado ser eficaz y, hoy día, incluso los más escépticos admiten que, de hecho, han aprendido muchísimo realizando un cometido que, en un principio, consideraron superior a sus posibilidades.

A partir del plan educativo y de la diagnosis de situación, el equipo somete un plan de operaciones a la Oficina de Planificación Zonal, en el que describe el trabajo realizado por el núcleo durante el año, indicando los problemas surgidos y las posibles soluciones para los mismos. Estos informes, provenientes de cada uno de los NEC dentro de cada una de las 35 zonas, constituyen la materia prima de los Planes Bienales Regionales que, a su vez, dan una clara idea de la realidad educativa, positiva y negativa, a través del país, de manera que la planificación nacional puede tener en cuenta las necesidades reales a todos los niveles.

El mapa educativo, la diagnosis de situación y el plan de operaciones se combinan para formar un proceso dinámico que puede ser resumido en dos fórmulas: "evaluación más modificación" y "reflexión más acción". Por medio de tal proceso, el NEC se somete a un examen de conciencia constante y saludable, y cuando es preciso, a una nueva y continua orientación, en la que las masas empiezan, por fin, a tener una verdadera participación y a tomar decisiones concretas. La idea de que la educación es una ciencia hermética, inaccesible a todo aquel que no sea universitario o que se considere una "autoridad" está siendo descartada.

Como observó Paloma Valdeavellano: "Eso es fundamental que cambie. Romper totalmente con la idea de que tiene 'más cultura' el que ha estudiado en la Universidad, o tiene más dinero, o es 'blanco', (o es hombre). No se trata de mayor o menor cultura sino de diferentes culturas y, además, lo que cuenta en este caso es la vivencia de la realidad, la experiencia práctica y la decisión de trabajar por una educación y cultura de y para el pueblo. Lo que

importa es que el pueblo, a través de sus representantes, plantee allí sus problemas, sus necesidades, sus ideas, y que vaya *decidiendo*; él mejor que nadie puede plantear sus problemas y sus posibles soluciones; vive a diario su realidad y la conoce a fondo... Se trata de una real transferencia de poder en la educación que debemos lograr y facilitar."¹

La mayoría de los centros educativos que constituyen el núcleo tiene sus propios directores y personal docente, y una junta consultiva que equivale, más o menos, al CONSECOM de un *centro base*. Dejando a un lado las *escuelas unidocentes*, escuelas con un solo maestro que aún se encuentran en zonas rurales remotas, como la de la *Selva*, el núcleo, en conjunto, ofrece educación inicial, educación básica (EBR y EBL), formación profesional (CECAPE), educación popular y, hasta cierto punto, programas especiales para disminuidos físicamente, con promoción de zonas rurales e instrucción bilingüe donde sea necesaria.

Todos los programas mencionados, junto con las actividades extraescolares anteriormente descritas, hacen del NEC un instrumento, en verdad, fundamental, con el que los reformadores han podido, por fin, separar la educación del sistema centralista, elitista y paternalista. Las soluciones a los problemas educativos actuales no se encuentran en las oficinas ministeriales de Lima, sino sobre el terreno, por medio de una acción conjunta entre el núcleo y la comunidad mediante un continuo análisis de los problemas surgidos sobre la marcha y por los propios interesados, abordándolos con un criterio, a la vez, crítico y creador, y con espíritu de verdadera cooperación. "Queremos y debemos", escribió Salazar Bondy, "ser siempre creadores de una manera propia de concebir nuestra realidad y resolver sus problemas."²

La Comisión para la Reforma de la Educación, en su Informe General, enumeró siete puntos muy concretos con los que se esperaba demostrar que el sistema nuclear aventajaría al sistema escolar tradicional, enfocando el futuro como una realidad que se hace constantemente presente. El uso fortuito de las insuficientes facilidades que prevalecieron en el antiguo sistema está dejando paso, como predijo la Comisión, a la utilización colectiva y racional de todo

1. *Lograr la participación: reto del extensionista*, Documento 2. Lima, Ministerio de Educación, 1974.
1. *Seminario multisectorial sobre la reforma y cambios estructurales*. Cuzco, 1973.

el material adelantado de que dispone la comunidad. La educación, limitada a una enseñanza formal destinada a niños y jóvenes, ha sido substituida por un modelo de enseñanza a la vez formal e informal que se ofrece a toda la población sin tener en cuenta su edad. En lugar de escuelas diseminadas y aisladas, en las que muy frecuentemente existía un nivel de enseñanza inadmisiblemente bajo, los NEC constituyen una red de centros estrechamente relacionados entre sí y cuyo nivel educativo aumenta constantemente. Los antiguos maestros, mal preparados, con un radio de acción muy limitado (si es que tenían alguno), y cuyas perspectivas profesionales eran de lo más limitadas, están siendo reemplazados por hombres y mujeres bien preparados, cuya función social se valora en lo que vale, por ellos mismos, así como por la comunidad, y cuyas carreras ofrecen una variedad de posibilidades, beneficiándose de todas las ventajas que supone el intercambio de impresiones con otros maestros. En lugar de escuelas en donde la acción se veía frenada por las fronteras de un rígido sistema educativo, los NEC están concebidos como centros directamente ligados al proceso de integración total y unidos a todos los sectores de la vida nacional. La indiferencia de la comunidad, apadrinada por un centralismo opresivo, está siendo eliminada mediante el apoyo que el centro facilita y extiende a todas las formas de participación, para lograr que la comunidad asuma sus responsabilidades, paso necesario hacia la auto-gestión. El sistema anticuado, nada acertado y económicamente oneroso se está reemplazando por otro que posee una aplicabilidad inmediata a las necesidades de toda la población, y un vasto potencial de expansión que, sin embargo, es sensiblemente menos costoso.

El personal docente

No hay ni que decir que en esta transición entre el antiguo y el nuevo sistema, la mayor parte de la responsabilidad recae sobre el maestro y que, en gran parte, depende de él principalmente - al menos en las fases iniciales - el éxito o el fracaso. En el aula, ya no es un simple instructor, sino un maestro con una misión que desempeñar dentro de la comunidad y que es tan vital como la desarrollada en la escuela. Su cometido, según la Ley General de Educación, "no es, pues, maestro el que se limita a dictar sus cursos, aunque lo hiciera de modo sobresaliente. La labor del maestro debe ser integral y ejercerse en las varias dimensiones de la acción educativa: en la búsqueda de los conocimientos y en la

adquisición de una capacitación para el trabajo, en la orientación del educando y en su colaboración para la actividad constante y creadora del educando. La imagen del maestro-enseñante queda así sustituida por la del maestro-educador, participante pleno en todas las tareas educativas. De acuerdo con esta concepción, el maestro debe asumir mayores responsabilidades que las que se le han asignado y reconocido tradicionalmente. Pero esto implica, al propio tiempo, el rescate de su fundamental misión de educador y orientador de la acción educativa de la comunidad."¹

¿Cuáles son las nuevas responsabilidades que recaen sobre el maestro? En primer lugar, aunque continúe siendo un transmisor de hechos, tiene que ser algo más que un mero transmisor. La enseñanza *ex cátedra* ya no es viable; el maestro tiene que descender de la tribuna, trabajar con grupos reducidos - siempre que sea posible -, animar al estudiante a contar sus propias experiencias, iniciar el diálogo y crear una atmósfera de mutua confianza y libre expresión. Las técnicas que utiliza hoy día no son sólo las asociadas tradicionalmente con la escuela; incluyen el enseñar al que aprende a aprender por sí mismo, de manera a que el maestro se convierta en una especie de catalizador en el proceso de aprendizaje, alimentando constantemente el potencial de desarrollo del alumno, tanto socio-afectivo como intelectual y práctico.

La tarea dista mucho de ser fácil. Algunos maestros encuentran difícil el renunciar al sistema antiguo, renunciar a los libros de texto, reemplazándolos por la discusión, indicar al estudiante donde puede encontrar la información que necesita en lugar de suministrarle una serie de datos abstractos, el unirse al estudiante para encontrar soluciones de problemas, sin limitarse únicamente a dictar normas. Pero el actual contenido de los planes de estudios está obligando al maestro, cada día más, a adoptar la nueva forma de abordar el problema. En las clases de idiomas, por ejemplo, tiene que reemplazar el aburrido y lúgubre dictado del pasado, por discusiones abiertas con los alumnos y relacionadas con sus experiencias personales. En las clases de matemáticas, se espera de él dejar que los alumnos trabajen en grupos reducidos, método que ha demostrado dar mejor resultados. Los alumnos que se interesan por las ciencias sociales, ahora se dedican a investigar por separado sobre las necesidades presentes de la comunidad. Por inquietante que esta transformación pueda parecer al principio a los partidarios del antiguo sistema, el maestro va descubriendo con el tiempo

1. *Ley General*, p. 24

que sus alumnos responden mucho mejor, que progresan con más rapidez y que, desde un punto de vista personal, su propio trabajo resulta más interesante y, además, menos cansado.

Las relaciones entre profesores están igualmente evolucionando. Con un programa de estudio que hoy día exige la máxima capacidad de adaptabilidad y flexibilidad, los maestros se ven obligados a aunar esfuerzos para la preparación de clases y programas o, dicho de otro modo, sienten la necesidad de participar en una provechosa y agradable forma nueva de diálogo que, anteriormente, habían tenido cierta tendencia a descuidar.

Mediante cursillos organizados a nivel nuclear o zonal, se pone en contacto a los maestros una y otra vez, intercambiando experiencias y discutiendo las implicaciones políticas y educativas de la reforma. También se reúnen con bastante frecuencia con los equipos de promoción educativa, con especialistas o con el *entrenador*, funcionario del Ministerio de Educación pero adscrito a la administración zonal y que visita los NEC y centros educativos con fines evaluativos y para estar al tanto del trabajo que en ellos se realiza.

Aunque ayudan al maestro en el sentido de paliar la sensación de estar aislado, las discusiones con el *entrenador* raras veces suministran a aquél una verdadera ayuda. El *entrenador* tiene demasiados centros que visitar para poder aconsejar convenientemente a un maestro enfrentado con un problema específico, y son más las veces en que un malentendido les impide una cooperación efectiva.

Por último, de igual modo que las relaciones del maestro con la clase y con sus colegas han cambiado, se han transformado las del maestro con la comunidad. Anteriormente, su contacto con el mundo exterior (en tanto que maestro) se veía prácticamente reducido a una pequeña conversación esporádica con los padres sobre como iban los hijos en sus estudios. De nuevo, la reforma obliga al maestro a acercarse más a la comunidad, no sólo porque él tiene que colaborar en la preparación del mapa educativo, la diagnosis de situación y el plan de operaciones, sino porque la misma naturaleza del programa de estudios requiere de él un conocimiento profundo de la población, de sus problemas y de sus intereses. Puede participar en grupos de estudios o en debates intersectoriales de la comunidad, puede organizar cursos de alfabetización o de "conscientización", puede dirigir un taller o una obra de teatro folklórico, y puede, con la participación de la comunidad, organizar charlas sobre un proyecto determinado de la misma. Es pues inevitable para él convertirse en un agente social activo, que trabaja dentro de la comunidad y para ella.

IV. Tres centros educativos

Villa el Salvador

En 1974, un grupo de estudiantes del centro educativo *Fe y Alegría*¹ de Villa el Salvador, redactó una descripción de su medio ambiente que debía servir de base a un debate en el transcurso de una reunión de jóvenes. Así relatan los hechos:

"Villa el Salvador nació a raíz de las invasiones en un terreno denominado Pamplona. Nació no sólo a raíz de esto, sino que fue producto de una época de crisis sobre vivienda, ya que se presentaba en estas épocas muchas invasiones en distintos lugares de la capital.

"¿Esto por qué? Porque la capital del Perú iba siendo emigrada por personas de distintos departamentos, de la sierra y selva con el motivo de desocupación que reinaba en los departamentos serranos y selváticos.

"Este pueblo nació de la siguiente manera: Empezaron a venir las personas más necesitadas, a mediados de junio del 71; ya había comerciantes de esteras, palos y hasta se vendían las chapas de las gaseosas a 0,20 cts., que eran utilizadas por los pobladores necesariamente para clavar esteras y así ir armando sus casas.

"Los más desposeídos fueron viniendo a la vez que se les entregaban sus lotes, pasando frío, escasez de alimentos, sed, porque era un desierto sin carreteras por donde pasar un tanque de agua, se carecía de movilidad para entrar hasta la tercera zona lo que significaba caminar 3 a 5 Kms. desde el último paradero de la línea...

1. *Fe y Alegría* es un movimiento fundado por los jesuitas que goza de la valiosa ayuda de la Iglesia Católica y del Ministerio de Educación de Perú. Este movimiento actúa principalmente por medio de escuelas situadas en *barracas* cuyas viviendas están construidas con latas, frecuentes en muchos países de Latinoamérica. Estas escuelas están abiertas tanto a los niños como a los adultos e incluyen cursos de formación profesional y enseñanza sobre planificación y realización de proyectos de desarrollo comunitario.

Figura 3. Regiones del Perú



"Ahora en 1974, Villa el Salvador, es un pueblo con 150.000 pobladores, todos trabajan en Lima a excepción de los comerciantes y vendedores de mercados que son una ínfima minoría. Es un pueblo, el más grande de Lima, que no tiene ningún centro de trabajo donde la gente pueda trabajar. Es un pueblo de escasos mercados, baja movilidad, calles no asfaltadas, colegios de esteras a excepción de algunos construidos, y todos juntos no abastecen al estudiantado de Villa, que tiene que ir a estudiar a Lima desde las 5 a.m., para conseguir carro al igual que los obreros. La mayoría de las casas son de esteras y de madera. Falta de hospitales y postas médicas para atender en caso de emergencia...

"Es un pueblo en donde... se han formado conformistas y pesimistas a un cambio social, no tienen idea del punto principal que ocasiona la desocupación, que existen pobres y ricos. No tienen esmero de mejorar, ya que por medio de una encuesta hemos visto que es así. Su mentalidad no les da, sino para servir a una persona, tal de ser enfermeras para servir a un doctor y así casos similares, nadie aspira a ser algo más porque la educación que han recibido no les permite juzgar sobre la verdadera realidad nacional y local en la que están viviendo, ni sus posibles soluciones...

"... Se ha creado el NEC No. 15, cuyos objetivos son cumplir con los intereses del estudiantado y dar solución a sus necesidades y problemas... Se pidió que se formara un comité delegatorio por colegio y se formó. Nosotros los estudiantes vemos que hasta la fecha no se ha llamado a los delegados para que asuman cometidos concretos y así trabajar en la comunidad...

"Vemos también que el NEC No. 15, debe impulsar el periodismo o el teatro, actividades extraescolares conjuntamente con los padres de familia, alumnos, maestros. Expresar la verdadera realidad que atraviesa Villa el Salvador, cuáles son las causas y por qué ya se les debe quitar la venda a los estudiantes y expulsar el verticalismo entre profesores y alumnos, la represión para no crear una juventud moldeada de acuerdo a una clase privilegiada que utiliza a la mayoría de éstos como objetos y no como sujetos..."¹

El cuadro no puede ser más deprimente, y en cuanto al aspecto físico del pueblo, Villa el Salvador tiene poco de que vanagloriarse. Las casas son chozas cubiertas con techos de hojalata,

1. Informe preparado por los estudiantes del NEC No. 15
(Mimeografiado)

suelos de tierra recubiertos de arena y paredes hechas con esteras recubiertas de viejos periódicos. No existen ventanas y la única iluminación proviene de lámparas de petróleo y velas; el agua hay que comprársela a un vendedor ambulante. Y sin embargo, existe un animación que no es frecuente en otros centros más privilegiados, risas en las calles, discusiones apasionadas, niños jugando, música. Y a pesar de tantos infortunios y desventajas, se nos dice que Villa el Salvador no hay que catalogarla como *barracas*, sino como un *pueblo joven*, ya que sus habitantes están motivados y participan activamente al desarrollo de la comunidad.

Naturalmente que los estudiantes, autores de la descripción antes mencionada, no estarían de acuerdo y, sin embargo, el sistema nuclear está precisamente concebido para que ellos mismos se conviertan en los agentes de cualquier forma de participación futura que sea necesaria en la comunidad. Sus propios informes ponen de manifiesto que son conscientes del cometido que se espera de ellos y están ansiosos de asumirlo. También puede ser que, al formular sus críticas sobre el centro educativo, hayan encontrado cierto estímulo por el mero hecho de haber tenido el impulso de preparar dicho informe. Y además, el haber podido hacerlo, no sólo sin obstáculo por parte del centro, sino con la ayuda activa del mismo, constituye un punto de partida eminentemente satisfactorio, si lo comparamos con las actitudes que prevalecían en el pasado.

Contemplando el centro *Fe y Alegría*, desde el exterior, carece de toda personalidad: es un edificio de dos pisos, de ladrillo, construido entre los maestros y los padres de familia, con cuatro aulas y cuatro lámparas. Su orientación y forma de funcionamiento, sin embargo, no tienen nada de impersonal. En un principio, el Ministerio de Educación lo utilizó, en 1971, como un proyecto experimental, antes de que se introdujera el sistema nuclear, pero aún así realizó una serie de actividades que más tarde se identificarían como de nuclearización. Ahora que se ha establecido en él un NEC, sigue siendo un modelo para los otros núcleos, y seguirá siéndolo hasta que el *centro base* haya adquirido la necesaria experiencia. Su director pone de relieve que todos los estudios en él realizados, están dirigidos al servicio de la comunidad. El centro no se limita a enseñar, sino que constituye un factor en la transformación de la sociedad en que participan los jóvenes, los padres de familia y los maestros.

Su programa de estudios es el mismo que el de otros centros - matemáticas, idiomas, ciencias sociales, ciencias naturales, arte, enseñanza religiosa y deportes - pero todas estas asignaturas están

arraigadas en las vidas y en las experiencias de los muchachos. En matemáticas, una vez que se ha enseñado a los estudiantes los rudimentos de las mismas, se tratan los problemas que realmente interesan a los alumnos; la historia y geografía (en tanto que elementos de las ciencias sociales) sólo se enseñan en relación con el alumno y en un contexto social. El acento se pone no tanto en los acontecimientos impersonales, pues el maestro siempre puede darles la bibliografía en que los estudiantes puedan encontrarlos, como en el "por qué" y "cómo". El movimiento migratorio, el desarrollo de la ciudad, sus relaciones con la capital, la situación global de la nación son los temas de estudio esenciales.

Una ficha de trabajo típica en ciencias sociales (preparada por los maestros en colaboración) puede pedir al alumno que redacte un inventario de las características de la ciudad bajo el punto de vista de la vivienda, renta, dieta y sanidad; que indique los problemas que él considere más apremiantes, justificando su elección; que haga una lista de otros problemas que queden por resolver; que determine lo que se está haciendo para solucionarlos y valore la eficacia del esfuerzo llevado a cabo a este respecto.

El trabajo tiene que hacerse individualmente, según el nivel y ritmo de trabajo del propio alumno, o en grupos reducidos. Puede comportar un ensayo, un estudio dentro de la comunidad, visitas a otras comunidades con propósitos comparativos, debates con trabajadores o el recorrer cooperativas agro-industriales.

Los profesores explican que estos métodos tienen por objeto desarrollar el sentido crítico y a aumentar la socialización, al mismo tiempo que los alumnos aprenden por sí mismos, intercambiando información entre ellos, valorándose a sí mismos, en una primera etapa hacia la autodidáctica. Cada vez más, el centro se está convirtiendo en un laboratorio, "un centro donde todos aprendemos y todos enseñamos. Un centro donde el maestro es uno más, donde los utensilios, los libros, las fichas, las carpetas, todo el material es para uso de todos. Por lo tanto, en el laboratorio todos y cada uno somos responsables de lo que en él ocurre. El laboratorio es algo más amplio que el 'aula' de cuatro paredes, hay acciones que no se pueden desarrollar en una clase o que se desarrollan mejor en un *salón*."¹

Los visitantes son propensos a encontrar ruidosas, desconcertantes y desordenadas las nuevas clases peruanas, y se preguntan

1. Boletín de los maestros sobre las actividades en *Fe y Alegría* (mimeografiado).

como llegan a concentrarse en ellas los alumnos. Los padres de familia, en las dos reuniones al mes que tienen con los maestros, se han quejado igualmente de lo que ellos consideran excesiva libertad, falta de disciplina, el que los estudiantes decidan por sí mismos el asistir o no a clase, el que se les tolere copiar, lo que antes hubiera sido considerado sencillamente hacer trampas, así como a la participación de los estudiantes incluso a las reuniones entre maestros y padres.

A estas y otras quejas parecidas, los maestros contestan que el hecho de no pasar lista estimula al alumno, y que en lugar de impartir castigos por copiar, es mejor demostrar al alumno que la cooperación no es mucho más difícil y muchísimo más interesante. La disciplina ya no puede imponerse, como tampoco se puede imponer el sentido de responsabilidad o el compromiso social. Estas cualidades son producto de un esfuerzo conjunto de maestros, padres y alumnos, y su adquisición por medio del estímulo debe prevalecer sobre las respuestas "correctas", que se hayan o no aprendido maquinalmente. La presencia misma del estudiante en las reuniones de maestros y padres está calculada, con objeto de desarraigar la idea de que los estudiantes estén separados del mundo de los adultos y condenados a vivir en un ghetto estudiantil.

Además del programa de estudios tradicional, *Fe y Alegría* (con lo que nuevamente sus actividades pueden compararse a las de un *centro base*) ofrece una serie de cursos de orientación profesional tanto para los estudiantes como para toda la comunidad, en este caso concreto, cursos de contabilidad, carpintería, mecanografía, corte y confección y economía doméstica. Las mujeres tienen acceso tanto a los cursos Educación Básica Laboral (EBL), como a un curso especialmente dirigido a ellas, en el que el trabajo de alfabetización se combina con el de "concientización", de manera que al mismo tiempo que aprenden a leer y a escribir, las participantes adquieran conciencia del papel social que tienen en la comunidad, los cambios de su condición y en sus relaciones que pueden resultarles beneficiosos, y la forma de lograr tales cambios.

Las mujeres de la comunidad también participan, de vez en cuando, en la publicación del boletín de los estudiantes, *Crítica*, del que se publican unos seis números al año, cada uno de ellos dedicado a un tema de interés específico para la ciudad, pero que al mismo tiempo tiene aplicaciones más amplias. Los temas típicos que se examinan en ellos son: la explotación de la mujer, el

aumento del costo de la vida, la urbanización, los problemas migratorios, el cometido de la juventud, las responsabilidades de los que están al frente de la comunidad, el funcionamiento de la reforma educativa, etc.

No es simplemente el dar a la juventud la ocasión de decir lo que piensa, hay algo más. El boletín, lo mismo que el grupo de teatro estudiantil, que representa obras escritas por ellos mismos en colaboración, al igual que el cine-club seguido de debates, representan un genuino servicio prestado a la comunidad, al reunir estudiantes, maestros y a los demás habitantes en una nueva sociedad unida, en la que están desapareciendo poco a poco las discriminaciones artificiosas.

El espíritu que se desprende y extiende de esta sección especial de Villa el Salvador es tal que el cambio entre la denominación de *barracas* y la de "pueblo joven" puede considerarse, no como un giro semántico o un eufemismo político, sino como una vigorosa realidad.

Iscuchaca

Iscuchaca está situada en la Pampa de Anta, vasto llano de unos 373 Kms. cuadrados de superficie, al noreste de Cuzco, en la Sierra. Algunas carreteras improvisadas zigzaguean el llano, pero los campesinos se desplazan principalmente a pie o en caballerías. En la estación de lluvias, la zona queda completamente inundada, resultando prácticamente imposible el viajar en la forma que sea. El duro clima, en el que las lluvias torrenciales van seguidas de fuertes heladas y vientos arrasadores, hace difícil el sostenimiento de una agricultura vital, aunque pobre, de maíz y papas. Hay ganado y ovejas, pero son las mujeres las que proporcionan la parte más importante del dinero en efectivo de la comunidad, vendiendo alimentos y curiosidades a los turistas que, dos veces al día, visitan las antiguas ruinas incas de Machu Picchu.

El 80% de la población está formada por indios, a pesar de que ha habido un vasto movimiento migratorio en los últimos años. Un número creciente de indios se marcha hacia las regiones de la *costa*, con la esperanza de poder encontrar un trabajo más remunerativo y mejores condiciones de vida, a pesar de que casi toda la tierra arable proviene de las haciendas confiscadas a los grandes terratenientes, convertidas en cooperativas y confiadas a los indios.

Desde el punto de vista de la educación peruana, esta región posee cierto interés histórico puesto que fue aquí en donde los

primeros *núcleos escolares campesinos* fueron establecidos, en los años 40. En la actualidad, el sistema nuclear renovado va extendiendo su influencia a través de la región, pero ya se ha hablado bastante de los nuevos centros y resultaría superfluo hacer una descripción detallada de los existentes en la región de Anta. El concepto fundamental, estructura y sistemas de funcionamiento no se diferencian en esencia a los demás componentes del sistema.

Sin embargo, el núcleo Iscuchaca, en el corazón de la región de Anta, constituye una excelente ilustración de la forma de llevar a cabo actividades extraescolares en áreas rurales remotas. Un breve examen de este aspecto de la nuclearización activa puede proporcionar un suplemento provechoso al informe precedente sobre escolarización en un medio urbano.

Una de las operaciones llevadas a cabo por el núcleo Iscuchaca que puede citarse como modelo, de ejemplo del potencial y alcance del sistema, es el recientemente constituido programa de alimentación, destinado a enfrentarse a una situación en la que un 75% de los niños en la región sufren de desnutrición, de los que un 50% requeriría normalmente ser hospitalizados. La tarea a realizar es de una magnitud gigantesca, y para darse una ligera idea de los obstáculos materiales que tendrán que vencer, basta con echar una ojeada al cuestionario que se ha enviado a cada uno de los 31 centros educativos que integran el núcleo. En él se pregunta, por ejemplo, si existe alguna medida para proteger los alimentos contra las ratas y los insectos, si existe algún sistema de alcantarillado, si se encuentran fácilmente utensilios de cocina, si con el material disponible, sería posible utilizar el petróleo para cocinar, si hay posibilidades de adquirir azúcar y leche en la misma localidad. La respuesta a la mayor parte de estas preguntas es negativa. La única respuesta afirmativa que se puede hallar es el deseo de la población de intervenir en los proyectos, preparando y sirviendo comidas o construyendo comedores y muebles.

En lo que se refiere a los medios de transporte, el incluir semejante pregunta en el cuestionario es una simple fórmula. El desalentador problema de poder hacer llegar alimentos hasta esos lejanos centros, sin carreteras ni vehículos adecuados, es uno de los problemas que el propio centro tiene que resolver mediante una operación intersectorial que requiere la colaboración del CONSECOM y de un cierto número de autoridades locales.

Para el observador que viene de fuera, los beneficios del programa de alimentación son manifiestos y la necesidad de su ejecución es irrefutable, considerando que existe el peligro de

pasar por alto o subestimar otras actividades dentro de la zona. De todas ellas, tal vez la más importante sea la realizada por el programa de promoción rural, dirigido por los nueve *promotores* adscritos al núcleo. Hay que decir, para empezar, que los debates de concientización a cargo de los *promotores* representan algo más que meros elementos de un proceso simplemente educativo, a pesar de lo esencial que éste pueda ser. Existen tantos baluartes contra la explotación, la dominación y la pasividad, que no sería exagerado decir que el hacer germinar el sentido de la responsabilidad y el hacer despertar la conciencia a sus derechos, se está convirtiendo en un elemento esencial en la lucha de los indios para sobrevivir como pueblo.

En una semana normal, un *promotor* visita a más de 125 personas, reuniéndose con ellas en los campos de labranza, en los talleres o en sus chozas de paja, piedra o adobe. Es un trabajo que requiere infinita paciencia, verdadera vocación y condiciones físicas considerables. El viajar es penoso y, a veces, peligroso, y las condiciones climáticas a menudo rayan en lo intolerable. Los medios para la enseñanza, en general, son inexistentes. Ni que decir que se desconoce la luz eléctrica, pudiendo darse el caso de que no haya manera de iluminarse en modo alguno. Para leer y escribir, hay que salir de las casa y aprovechar la luz del día, pero durante el día hay que hacer otras cosas: sembrar los cultivos o recoger la cosecha, ocuparse de los animales, hacer la comida o remendar la ropa.

Al principio, la actitud de los indios suele ser refractaria o de indiferencia. En el transcurso de un cursillo para formar *promotores*, el instructor - que no era de la región - habló con entusiasmo de la necesidad de organizar una amplia propaganda o campaña publicitaria para "vender" a los indios la idea de su alfabetización, con lo que demostró su ignorancia en lo que se refiere a la mentalidad de los indios, así como su total desconocimiento de la verdadera naturaleza de la concientización. Al indio no se le puede atormentar, ni halagar, ni hacerle un lavado de cerebro para obligarle a que quiera dejar de ser un analfabeto. "La educación para todos como panacea universal", observaba un promotor, "es una teoría falsa. Nosotros intentamos inculcarles a aprender a leer y a escribir dentro de sus propias perspectivas. No queremos hacerles concebir falsas esperanzas. La alfabetización sólo puede serles útil si ven en ella un aspecto o instrumento dentro del esquema total de desarrollo y liberación; si no fuera así, mejor valdría que continuaran siendo analfabetos. Los indios

tienen que aprender a conocer el valor real de su propia realidad, de como se les explota, las causas de su subordinación y las relaciones que existen entre las áreas rurales y urbanas, para que así puedan decidir la forma de cambiar sus condiciones de vida."

Incluso la noción de tiempo puede ser una complicación para el cometido de los *promotores*. Uno de ellos señalaba: "Los Quechuas tienen una noción del tiempo que nada tiene que ver con el concepto que tienen del tiempo los occidentales. La organización del tiempo no significa nada para los indios. Los tiempos de los verbos - presente, pasado o futuro - en la lengua quechua tienen un significado completamente distinto del que tienen en español."

El primer requisito necesario para vencer estas dificultades y para inculcar en el pueblo una auténtica motivación es que el *promotor* sea originario de la comunidad o que haya vivido en ella el tiempo suficiente como para haber llegado a un profundo conocimiento de los indios. En una ocasión, la tarea fue asumida por estudiantes intelectuales de diferentes ciudades, y el fracaso fue instantáneo. No pudieron entenderse con la población local al no hablar ni en su lengua ni en los mismos términos. Uno de los *promotores* que les sucedieron dice: "El problema es el de la comunicación a nivel de los propios indios, pero esto no quiere decir darse aires de superioridad con ellos. Significa no sólo comprender sus dificultades, sino identificarse con ellas, tratando de evitar demagogias y propaganda ideológica."

El *promotor* empieza por realizar una especie de diagnóstico de situación de la comunidad, más o menos de la misma forma en que se prepara la diagnosis de la situación para el propio núcleo, es decir, mediante la participación activa de la comunidad. Dicha diagnosis abarca las principales particularidades demográficas y geográficas, características socio-económicas (desarrollo técnico, cooperativas, etc.), así como el contexto político y cultural, destacando especialmente las posibilidades de coordinar actividades en todos los sectores. Paralelamente, se establece una ficha personal de todas y cada una de las personas que forman parte del grupo asignado al *promotor*, en la que figura: edad, sexo, ocupación, idioma (o idiomas) que habla, centros de interés, estímulos, nivel de educación (suponiendo que lo tenga), y así sucesivamente.

Con esta información que ha recogido (y a veces, con la ayuda de algunas personas de la comunidad que han ido o van a la escuela), el *promotor* inicia el diálogo (que consta de elementos de EBL, CECAPE y alfabetización según convenga), que incluye temas tales como: problemas médicos y de nutrición, cooperativas y agricultura.

Si consigue ganarse la confianza de los indios (y si, él mismo, consigue darse cuenta de la totalidad del complejo social), el *promotor* se ocupará de otros asuntos más "personales" que les conciernen. El interminable y extremadamente agotador trabajo en el campo al que estaban condenados, los rigores del clima, el esfuerzo desesperado que tenían que hacer simplemente para sobrevivir, habían motivado en ellos la necesidad de recurrir a la cocaína y al alcohol. La complacencia en el uso de esos productos tuvo como consecuencia inevitable, y frecuentemente desastrosa, el deterioro de la salud y de las relaciones familiares. El alivio u olvido, grande o pequeño, que les proporcionaran esos productos, se tradujeron en un poder de resistencia más bajo, una disminución de fuerza física y un escaso rendimiento. El *promotor* tiene que enfrentarse con la enormemente delicada tarea de discutir con ellos de este problema sin provocar su resistencia y, al mismo tiempo, hacerles comprender que por medio de la educación, que no es más que un eslabón en el proceso de transformación total, pueden conseguir el no tener que recurrir más a tales paliativos.

Otra complicación con la que el *promotor* tiene que enfrentarse es cierta tendencia hacia la explotación y dominación en el seno de la comunidad, que intenta eliminar mediante discusiones que les lleva a una acción apropiada. Los indios tienen la costumbre tradicional de ayudarse los unos a los otros, sin la que no hubieran podido sobrevivir, teniendo en cuenta las duras condiciones en las que se han tenido que desenvolver a lo largo de los siglos. Esta tradición disminuyó en gran parte al quedar subordinados a los hacendados para quienes trabajaban, y aunque ya no sufren la explotación de los terratenientes, la idea de dominación persiste en ellos todavía. Hoy día, las relaciones entre los trabajadores de cooperativas se ven empañadas por esta extraña influencia. Una vez más, el *promotor* tiene la posibilidad de hacer algo para restaurar la antigua e instintiva aceptación de solidaridad, valiéndose de diálogos que tengan como base la mutua estima.

Otra forma de reavivar los sentimientos de la comunidad, y estimularlos, puede ser los grupos de teatro folklórico, pero esta actividad también depende mucho de la habilidad y del entusiasmo del *promotor*. Como explicaba uno de ellos: "El arte tiene la posibilidad de alcanzar ciertos registros del ser humano que no toca el discurso racional o la consigna política; el arte toca dimensiones profundas en el hombre sin estar desligado de su quehacer y problemáticas concretas e inmediatas. Vinculado al valor

expresivo del arte están sus posibilidades pedagógicas. Si el arte popular está acompañado de un trabajo organizativo-político será un instrumento de educación invaluable."

Es un hecho real el que la expresión dramática se está convirtiendo no sólo en un instrumento de educación, sino en útil de trabajo para el desarrollo político, social y económico. El teatro, lo mismo que otros grupos semejantes de actividades, capacitan al indio para desembarazarse de la frustración y desesperación con las que el hambre y las privaciones les han venido confrontando durante tanto tiempo. Ello les lleva a darse poco a poco cuenta de que han sido víctimas de una explotación inadmisible, y en un último paso en el proceso de concientización, se dan cuenta de que el discutir sobre sus problemas comunes e individuales y el poseer cierto nivel de alfabetización son precisamente los medios para escapar a un destino que ya no estarían dispuestos a aceptar.

La representación teatral, a la que el *promotor* ayuda en el montaje, se hace no sólo en el primitivo escenario de un remoto pueblo, sino dentro de lo que cabe (esfuerzo que se procura vaya en aumento) a lo largo y a lo ancho de zonas hasta ahora desatendidas. Estas representaciones constituyen algo más que una simple pantomima: representan todo el drama de una nación que se está desarrollando.

Imacita

Como ya se ha dicho anteriormente, la región de la *Selva* abarca aproximadamente el 60% de la superficie total del Perú, y está habitada por una cifra inferior al 10% de la población total. De sus 75 millones de hectáreas, sólo 12 están cultivadas; el resto de esta vasta zona está sin explotar, habitada solamente por algunas y dispersas comunidades indias, comerciantes mestizos, personal militar y algunos colonos agrícolas.

Antiguamente, sobre todo durante el siglo XIX, los sucesivos gobiernos trataron de promover la colonización de esta región, animando a los extranjeros y a los peruanos a que se establecieran en ella para consolidar la zona. Hoy en día, se ve en esta región un potencial enorme de posibilidades, y en efecto, las selvas representan un capital en madera fabuloso y, entre los muchos recursos naturales de que dispone, se encuentran substanciosos yacimientos de petróleo. Pero sin embargo, la creencia generalizada de que lo único que se necesita para que la *Selva* se convierta en la principal fuente alimenticia del Perú es el abonarla adecuadamente, es excesivamente optimista. La vida vegetal es abundante

pero es cierto que también las plagas han obstaculizado seriamente los intentos de cultivar cacao y otros productos. Además, el suelo es más bien pobre, y la posibilidad de explotarlo durante cierto número de años ininterrumpidamente queda descartada.

Sin embargo, el nuevo régimen está encarando un mayor desarrollo de la *Selva*, muy especialmente en la Ceja de Selva, región fronteriza con los llanos tropicales, construyendo carreteras y, siguiendo el ejemplo de anteriores gobiernos, dando facilidades a los nuevos colonos que quieran establecerse en ella. Pero al mismo tiempo, la política oficial se ve supeditada a preservar y promover las culturas indígenas. El dilema de encontrar la forma de conciliar el desarrollo, participación e integración de las identidades y culturas indias en la corriente de la vida nacional y, al mismo tiempo, preservarlas, es un serio problema. El Ministro de Energía y Minas comentaba recientemente: "Si la entronización de los grupos humanos en un habitat plenamente suyo por milenios tendrá preeminencia o no sobre zonas de producción que revertirán en beneficio de todo el pueblo del Perú,... armonizar los intereses de todo el pueblo del Perú con los de las comunidades nativas concretas donde se encuentre petróleo... El Estado Revolucionario tomará muy seriamente en cuenta los factores humanos, políticos y económicos pero poniendo como centro de sus decisiones al hombre, para ser coherentes con la naturaleza humanista de Nuestra Revolución."¹

Durante siglos, las tribus han practicado, en las húmedas selvas tropicales, un sistema de cultivo cíclico que ha contribuido a preservar la ecología natural, permitiendo a los indios vivir en perfecta armonía con el medio, que es básicamente muy difícil y frágil. El etnólogo Stefano Varese escribió: "Al afirmar que la agricultura de roza practicada por los grupos tribales en una imitación del bosque original, estamos implicando que los conocimientos ecológicos indígenas incluyen un control completo de los ciclos de la selva... Es necesaria una densidad y una concentración demográfica relativamente baja que permita la rotación de los campos de cultivo y los correspondientes períodos de descanso de los mismos que en el bosque tropical fluctúa entre un mínimo de 20 hasta un máximo de 150 años."² A ello se debe el que las tribus siempre han tenido por costumbre moverse de un sitio para otro con bastante

1. *Participación* (Lima), No. 5, Abril de 1974.

2. *Idem*.

frecuencia, buscando nuevos campos para cultivar la banana y la mandioca, así como suministros frescos de las hojas que utilizaban para los techos de sus chozas.

Las tribus, tradicionalmente, construían sus poblados al lado de un río, pero para escapar a la presencia de los colonos que, durante los años 40 y 50, se vieron obligados a establecerse en un "espacio libre" pero que, en realidad, ya estaba ocupado por unos 23.000 miembros de las tribus Aguaruna y Huambiza, los indios tienden a marcharse, cada vez más, hacia los distritos más remotos, en las colinas.

Aun así, entre 10 y 15.000 indios de habla aguaruna siguen viviendo en la región del Alto Marañón, únicos pobladores de la misma en otros tiempos, región que limita al norte con el Ecuador, al sur con el Río Mayo, al este con el Río Santiago y al oeste con el Río Chenchipe. Desde que se establecieron en ella los colonos, ha desaparecido mucha de la fauna existente, con las consiguientes disminuciones de pesca y caza. Los Aguarunas tienen que contentarse con una subsistencia de tipo agrícola.

Existen dos *núcleos educativos comunales* en esta región de la *Selva*. Ambos dependen de la Oficina zonal de Jaén que, a pesar de encontrarse a un día de viaje, en la Ceja de Selva, consigue mantenerse en contacto con los núcleos, suministrándoles la colaboración de un equipo de enseñanza técnica, de un *entrenador* responsable de la buena marcha de la misma, así como impartiendoles diferentes cursillos. La Oficina zonal ha llevado a cabo - y sigue haciéndolo - un notable trabajo destinado a aplicar la reforma de la educación en beneficio de los Aguarunas. Un buen ejemplo tomado al azar, puede ser la distribución de una traducción en lengua aguaruna de la Ley sobre Comunidades Indígenas. La Oficina zonal destaca: "El derecho a la prosperidad y al total desarrollo no significa eliminar la lengua indígena ni destruir sus propios valores culturales."¹

Inacita, localidad en que se encuentra el *centro base* del NEC No. 9, está situada en las márgenes del Río Marañón, que alberga igualmente un campamento de soldados, cuya misión consiste en construir carreteras. Un visitante que no lo supiera encontraría difícil pensar que dicho poblado de casas prefabricadas, poblado principalmente por soldados y colonos, se encuentra situado en el corazón del territorio aguaruno.

1. Boletín de la Oficina Zonal (mimeografiado).

Dada su situación, el NEC No. 9 tiene necesariamente que otorgar especial consideración al principio del bilingüismo, examinando las ventajas que ello entrena, al igual que las dificultades que supone la aplicación de dicho principio, con la máxima atención. Aunque, hasta ahora, no es posible emplear simultáneamente el español y el aguaruna en los 45 centros educativos de la zona, en seis de ellos, seleccionados como "laboratorios", la enseñanza se imparte en las dos lenguas desde el principio. Cualquiera que sea la asignatura, los niños aprenden a identificarla según la terminología española o aguaruna, según la lengua oficial que les es propia en tanto que peruanos, así como según la lengua regional que les corresponde en tanto que pueblo poseedor de una sociedad, de unas costumbres y de una cultura propias. Mediante este programa experimental, el NEC No. 9 se ha asignado el cometido de hacer desaparecer la discriminación, dominación y subordinación.

De vital importancia para esta operación es el Instituto Lingüístico de Verano, organización protestante norteamericana que tiene sus oficinas en el Ministerio de Educación, que se encargó de la formación de muchos de los maestros del NEC No. 9 - y de otros muchos que trabajan en otros sitios - en lo que se refiere a técnicas bilingües. Esta organización ha sido la responsable de incrementar la formación de maestros bilingües, preparándoles de modo que, al volver a sus respectivas aldeas, pudieran trabajar más eficazmente en la resolución o mejora que los miembros de dicho instituto despliegan igualmente una alfabetización bilingüe y cursos de desarrollo comunal por las regiones más apartadas, es comprensible que la influencia del Instituto en regiones como la del Alto Marañón sea considerable.

Junto al mencionado instituto protestante, la Compañía de Jesús también ejerce una considerable influencia en el Alto Marañón. Por ejemplo, la escuela que tienen los jesuitas en el NEC No. 9 es un establecimiento esencialmente técnico en el que se enseñan los rudimentos básicos, y que ofrece formación profesional en materias agrícolas. Al igual que la escuela de los jesuitas, otras escuelas de la *Selva* se basan en una filosofía mucho más ambiciosa: preparar a los aguarunos para hacer frente al inevitable choque cultural que se produce al integrarles a una vida en común con los colonos. A los niños de los aguarunos hay que enseñarles a adaptarse a esta situación desde un punto de vista lingüístico, cultural y psicológico, pero al mismo tiempo, hay que desarrollar en ellos la identificación total con su propia cultura. Por eso es por lo que los jesuitas no admiten en sus centros a los hijos

de los colonos ni a los de los mestizos. Para estos muchachos existen otras muchas escuelas. Su presencia en un centro jesuíta no lograría más que impedir a los aguarunos el ponerse en contacto estrecho con la personalidad cultural que les es propia y de esta manera, complicar los problemas de culturas diferentes y de marginación. "Pensamos que el hombre que se pierde el respeto a sí mismo y al que se propone un ideal inasequible en el espacio de una sola generación - la asimilación completa lingüística y cultural - corre el peligro de padecer una frustración irremediable Despreciará a sus paisanos y no conseguirá que el grupo al que pretende pertenecer le acepte totalmente como suyo."¹

En una misma línea que el énfasis acordado a la identidad cultural, los jesuítas han alentado a sus alumnos a traducir al español cierta cantidad de fábulas y cuentos en lengua aguaruna como parte de sus actividades escolares, aunque el acento recaiga principalmente en las matemáticas, formación profesional técnica y ciencias naturales. Las relaciones comunales gozan del interés primordial del centro. Los estudiantes adquieren experiencia práctica, al mismo tiempo que se hacen útiles a la comunidad por medio de viajes por todo el país ayudando en las campañas de vacunación, impartiendo enseñanza sobre la lucha contra los parásitos o colaborando en el riego de las plantaciones de cacao.

La presencia de influencias protestante y católica es significativa ya que ambas han contribuido beneficiosamente en el núcleo pero, sin embargo, hay que admitir que representan también un problema específico que provoca un conflicto a nivel del núcleo considerado en su totalidad. Los protestantes y los católicos propagan dos ideologías diferentes, empleando metodologías que difieren entre ellas, y tienen sus ideas propias sobre cuál es la mejor manera de contribuir al desarrollo y bienestar de los aguarunas. Como consecuencia de esta situación, éstos, a pesar de sacar ventajas indiscutibles de unos y otros, se encuentran como atrapados entre los dos. El núcleo se encuentra en la difícil situación de tener que tratar con este problema que, en este centro o en otros, va más allá de la esfera interconfesional. El problema está en cómo colaborar con dos puntos de vista conflictivos, cómo sacar partido de lo bueno que ofrece uno y otro, cómo armonizarlos y cómo utilizar unas y otras experiencias en nombre de la reforma y de la promoción de las culturas indígenas.

1. Prospecto del Colegio Agropecuario "Valentín Salegui".

Sin hacer el detalle de todos los servicios que proporciona el núcleo - que en esencia son los mismos ya descritos anteriormente, aunque naturalmente adaptados a las necesidades locales - desearíamos mencionar un aspecto del trabajo realizado en el NEC No. 9. Nos referimos concretamente al programa de formación profesional orientada. Aunque en la actualidad esté destinado sólo a un número limitado de alumnos (los que caben en la escuela), representa, no obstante, el tipo de programa que podría convertirse en modelo a imitar en una operación extensiva futura por toda la zona. Aplicando la política oficial de promoción del distrito, sin por ello destruir sus estructuras sociales ni su cultura indígena, el centro profesional del NEC se concentra precisamente en las materias que son las más susceptibles de poder habilitar a las comunidades indias a beneficiarse del desarrollo, dejando intactos sus entidades y derechos. En resumen, los indios aprenden a resolver sus propios problemas de salud, a proveer sus propias necesidades agrícolas y a practicar los oficios que les son imprescindibles en su medio ambiente para así no tener que verse obligados, nunca más, a emigrar a otros lugares en busca de trabajo.

V. Problemas y soluciones

Toda operación realizada a escala nacional tiene que comportar cierto número de obstáculos y provocar cierta variedad de problemas. Ellos serán tanto más numerosos y difíciles cuanto que la operación sea de naturaleza genuinamente radical. Glosarlos en el caso de la reforma educativa peruana sería disminuir la visión revolucionaria que la inspira.

Considerando que la participación y, por lo tanto, una forma lógica de cooperación son fundamentales para dicha reforma, la primera pregunta que puede esperarse del observador del exterior se referiría al funcionamiento del mecanismo de coordinación intersectorial que el nuevo régimen ha puesto en marcha. El buen funcionamiento del mismo quedó suficientemente demostrado a raíz del terremoto de Lima de 1974, en que iglesias, fábricas, cines y teatros pusieron todos sus medios a disposición de los estudiantes cuyos centros educativos habían quedado arrasados en la catástrofe. Estos medios pueden ser igualmente valiosos en circunstancias normales, pero en este caso, muy a menudo, no se tiene en cuenta.

El no poder conseguir la colaboración entusiasta de los sectores no educativos tendría implicaciones serias y, a veces, catastróficas para el experimento peruano, pues como resalta Joost Kuitenbrouwer¹, las trabas financieras pueden muy bien poner en peligro los objetivos esenciales marcados por el propio gobierno. Los fondos necesarios para desarrollar un sistema educativo institucionalizado oficialmente que pueda cumplir con los objetivos marcados, pueden fácilmente sobrepasar las posibilidades de la nación, y en casos parecidos, se convierte en una necesidad vital el recurrir a todos los medios no oficiales que se pueden obtener de la comunidad, todos esos medios que demostraron su valía después del desastre de Lima.

1. Kuitenbrouwer, J. *The function of social mobilization in the process towards a new society in Peru*. The Hague, Institute of Social Studies, 1973.

A nivel nuclear, la situación no es siempre evidentemente mejor a este respecto. En general, entre los miembros de una comunidad existe casi siempre verdadero entusiasmo y deseo de contribuir a la reforma, pero también existe la tendencia a creer que basta con organizar desfiles que demuestren que el pueblo la respalda, u organizando todo tipo de actividades para obtener fondos. El CONSECOM fue formado precisamente con el propósito de facilitar un medio para la canalización de la participación comunal en problemas importantes, y de dirigir la actividad hacia la autogestión última del núcleo. Pero en muchos casos, sin embargo, esta participación no es representativa de toda la comunidad, ya que casi siempre sus representantes se eligen de entre una élite de dirigentes de la localidad, mientras que en las zonas rurales apartadas la asistencia a las reuniones se hace casi imposible debido a las dificultades de transporte y de comunicación.

Otra forma inadecuada de participación comunal se refleja en el hecho de no lograr que los sectores no educativos de la comunidad puedan ejercer cierta influencia en lo que respecta a los programas de educación, y a pesar de que las cooperativas azucareras, establecidas en el norte, han constituido comités de acción con objeto de introducir nuevos elementos en los programas de estudios y de poder participar en las decisiones que afectan al núcleo, este fenómeno es relativamente esporádico. Las restantes cooperativas, las empresas locales, los sindicatos, todos tienen un papel importante que desempeñar a este respecto.

Quizás fuera más fácil lograr una integración más estrecha si los NEC gozaran de mayor autonomía y de más libertad para tomar decisiones. Sus programas siguen siendo dictados, en gran parte, por la Oficina zonal que, al mismo tiempo, los controla, y que es responsable ante la Oficina regional, y ésta a su vez, tiene que rendir cuentas al Ministerio de Educación en Lima, demasiado lejos para comprender los problemas y necesidades particulares de cada núcleo. Los directores de los NEC sólo están ahí para ver lo que se tiene que hacer en sus respectivos distritos, pero su posibilidad de acción efectiva está limitada por las directivas marcadas desde arriba. Lo que, por lo visto, sería necesario no es simplemente un "estímulo" de imaginación y flexibilidad, en teoría, sino modernos cursillos de formación para alentar dichas cualidades en el hombre sobre el terreno.

Y no son únicamente los directores los que necesitan ayuda para desplegar su imaginación e iniciativa. Sean cuales fueran los objetivos proclamados, sea cual fuera su valor, sea cual fuera la

política adoptada y por muy clarividente que parezca, nada se logrará sin maestros (y naturalmente, aquellos que están en contacto directo con la comunidad, ya sean miembros de equipos de promoción o *promotores*), cuyo conocimiento y sentido de su cometido sean lo bastante profundos como para poder provocarlos en otras personas, incluso si sus títulos académicos son más bien escasos. Actualmente, (y no es probable que la situación cambie de la noche a la mañana), un porcentaje considerable de maestros continúan utilizando antiguos métodos, siguen condicionados por anticuados conceptos, todavía imbuidos en una mentalidad conservadora sobre su misión. Pero sin embargo, no se pueden cambiar las actitudes ni las conductas con consignas demagógicas ni con doctrinas políticas. El acento debe ponerse más bien en una formación interior del maestro, dedicada a temas concretos de educación y directamente unida a las experiencias personales del mismo. Al mismo tiempo, éste debe participar en la planificación de cambios en los programas de estudios, en beneficio de su propia experiencia y de un conocimiento práctico de la cuestión. Si para formar y participar es necesario empezar por los maestros, los centros de interés, los problemas, el juicio crítico, en una palabra, la "concientización", llegarán a formar parte del proceso dialéctico y de la práctica que les conducirán finalmente a la clarividencia política y a la voluntad de participar en el nuevo Perú.

Queda todavía mucho por hacer para mejorar las circunstancias materiales de los maestros destacados en las zonas rurales más apartadas, en las que la situación no es siempre semejante a la que existía hace treinta años, cuando se establecieron los primeros NEC. No se trata de facilitar condiciones de vida razonables, por muy importantes que sean, sino de hacer desaparecer, o al menos, reducir la sensación terrible de aislamiento en zonas como la de Pampa de Anta. Es indispensable una conexión real (no teórica) y permanente (no esporádica) con el *centro base* y con los otros centros educativos que constituyen el núcleo, lo que todavía no es una realidad. Sin esta conexión, los problemas normales continuarán infectándose en lugar de cauterizarlos por medio del diálogo abierto, y las soluciones normales de los mismos seguirán pareciendo irrealizables. El mismo sistema nuclear puede peligrar por el simple hecho de aislamiento en el seno de la estructura.

Otra forma de aislamiento - que podría catalogársela de intelectual - no deja de ser menos peligrosa ya que ha producido algunas veces una concepción totalmente falsa del verdadero sentido

y propósito de los NEC, no sólo entre el público, sino incluso entre maestros, directores de núcleos, zonales y regionales. Los NEC no son, ni nunca quisieron ser, una red de centros educativos únicamente. Los criterios que dictaron su implantación no son sólo de tipo educativo, también lo son sociales, económicos y políticos. Su misión no consiste solamente en impartir enseñanza, sino la de actuar como "guardianes" y asegurarse de que no existe dicotomía entre lo que dice el gobierno y lo que se hace en, por y para la comunidad. La ley, que estipula que hay que proteger a la población indígena de la *Selva*, se convierte en algo así como una provocación cuando, como a veces ocurre, los que viven en la *Selva* la interpretan a su manera para favorecer al colono en lugar de al indio. El NEC tiene por misión y responsabilidad el localizar y eliminar tales abusos.

Hasta que no se comprenda perfectamente la verdadera vocación del NEC en todas sus ramificaciones y por todos, el resto - la auténtica participación, coordinación intersectorial, el reunir a toda la nación en una acción dinámica hacia la justicia social, la cohesión, la dignidad y la independencia - no se convertirá en una realidad.

Apéndice I

INTRODUCCION AL AREA DE CIENCIAS SOCIALES

Objetivo de la unidad: Comprender los fines de la Nueva Educación.

Objetivo de la presente ficha de estudio: Importancia de la dirección personal y colectiva.

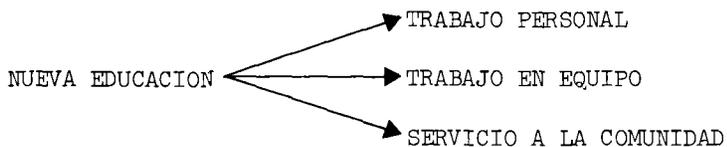
El tercer aspecto de la Nueva Educación que queremos en el CECOM es el de la autodirección. Uno de los aspectos negativos de nuestra sociedad es la dependencia en todos los sentidos. Hay dependencia política, económica, social y también, dependencia personal. Por eso hay tanto manipuleo, tanto arribismo entre nosotros.

Contra estos aspectos negativos, se promueve el trabajo personal y el trabajo en equipo.

Queremos que, los alumnos se instruyan a sí mismos mediante las fichas, los trabajos manuales, las visitas a otros lugares, las conversaciones, etc. En la medida que vayan alcanzando el hábito de actuar independientemente, en la medida en que se vayan madurando intelectual y emocionalmente, se puede ir dejando las ayudas del maestro y de los textos para asumir la responsabilidad de crear o construir proyectos elaborados por Uds. mismos. Así, Uds. tienen la oportunidad de realizar, por su propia iniciativa, su formación.

El individuo puede lograr perfectamente su completo desarrollo con el trabajo en equipo. Como ya estudiamos, el desarrollo integral de la persona supone una relación constante con los demás, pues vivimos en sociedad y siempre nos necesitamos unos a otros. La educación personal, recordemos, no significa educación individualista. Por eso, el trabajo en grupo nos complementa, nos enriquece con las críticas y aportes que nos hagan los demás compañeros.

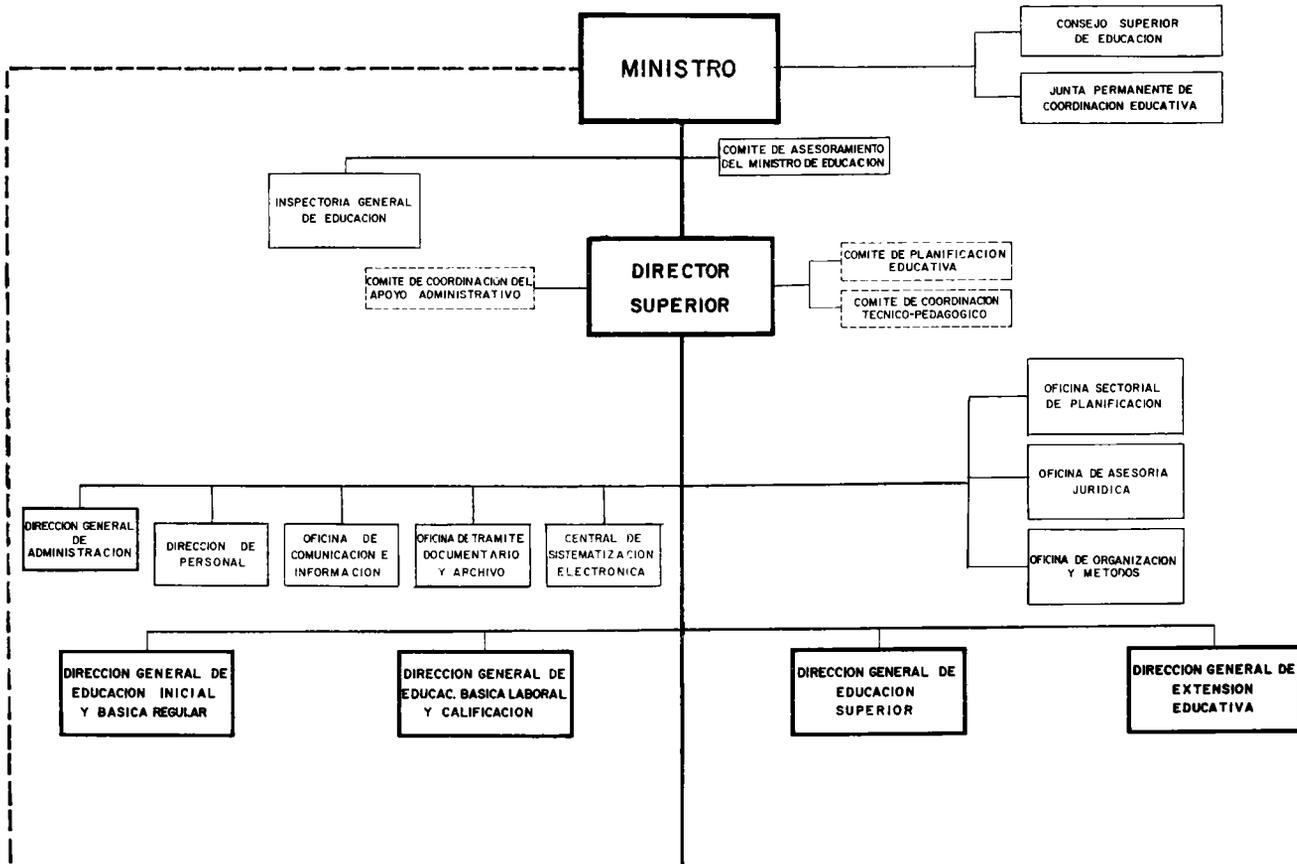
Considerando que nos orientamos hacia una sociedad diferente, considerando que uno de nuestros objetivos es fortalecer el espíritu comunitario, el trabajo en equipo será uno de los mejores medios para lograr esos objetivos.

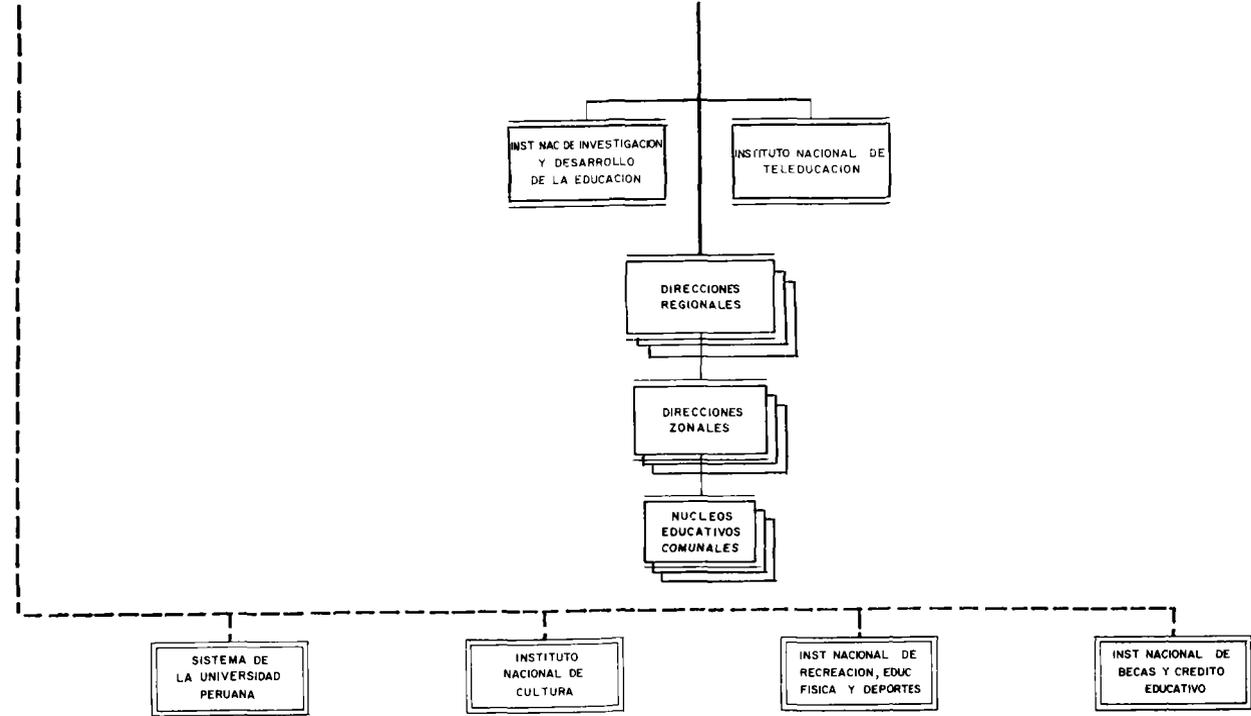


Cuestionario

1. ¿Por qué es tan importante aprender a orientarse personalmente?
2. ¿Por qué es necesario trabajar en equipo?
3. ¿Quién se beneficia del trabajo en equipo?
4. ¿En qué aspectos no logramos, en años anteriores, un auténtico aprendizaje personal y un buen trabajo en equipo? ¿Por qué?
5. Señalen algunas sugerencias para mejorar este año ambas cosas.

ORGANIGRAMA DEL SECTOR EDUCACION





Cuestionario N° 16

A fin de mejorar y desarrollar esta serie, agradeceríamos a nuestros lectores que nos hagan llegar sus impresiones. (Se ruega colocar "si" o "no" en la casilla que sigue a cada pregunta. Utilice el reverso de esta hoja para cualquier comentario).

1. ¿Estima Vd. que el análisis del autor es útil para su trabajo? en particular :
 - ¿Cree Vd. que presenta un estudio suficiente del tema en discusión?
 - ¿Considera Vd. que constituye una base de discusión y de estudios ulteriores?
 - ¿Piensa Vd. que es demasiado abstracto para ser útil?

2. ¿A propósito de la bibliografía citada, tiene Vd. conocimiento de la existencia de documentos recientes de tipo similar, que hayan sido omitidos?

3. ¿Puede Vd. mencionar casos de innovación en su país (o en su especialización) que puedan presentar interés para otros países si fueran objeto de una difusión apropiada?
Rogamos nos suministre el nombre de las personas o instituciones que puedan darnos más informaciones sobre estos proyectos.

Se ruega indicar su nombre y dirección al remitir este cuestionario a la Oficina Internacional de Educación, Palais Wilson, 1211 Ginebra 14, Suiza, o en los casos que correspondan a esas regiones, o la Oficina Regional de la Unesco para la Educación (Bangkok, Dakar o Santiago de Chile).

