Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Educación
Escuela Profesional de Educación

La construcción del nacionalismo a través de la reforma educativa del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968-1975)

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Historia y Geografía

AUTOR

Luz Gabriela AVILA CORTEZ

ASESOR

Dr. Luis Alberto NÚÑEZ LIRA

Lima, Perú

2026



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Avila, L. (2026). *La construcción del nacionalismo a través de la reforma educativa del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968-1975)*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Escuela Profesional de Educación]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Luz Gabriela Avila Cortez
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	73319436
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0009-9226-7143
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Luis Alberto Núñez Lira
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08012101
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-3542-9117
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Dante Rafael Aguinaga Villegas
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40189245
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Pedro Rodolfo Rojas Silva
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06182423
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Yolvi Javier Ocaña Fernández
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40043433

Datos de investigación	
Línea de investigación	5.03.01. Educación general 6.01.01. Historia
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	Universidad Nacional Mayor de San Marcos Latitud: -12.0583 Longitud: -77.0833
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2025 - 2026
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01 Historia https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Educación
Escuela Profesional de Educación - EPE

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Lima, a los 31 días del mes de agosto de 2026, siendo la 12:30 m, se reunió en un acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación, el Jurado Examinador para la sustentación de Tesis titulado **La construcción del nacionalismo a través de la reforma educativa del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968-1975)**, presentado por la bachiller **LUZ GABRIELA AVILA CORTEZ**, para optar el **Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria** en la especialidad de **Historia y Geografía**

Concluida la exposición y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado Examinador, se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado(a)

como Aprobado con mención honrosa,

con la calificación de Dieciocho (18)

Como testimonio del acto realizado, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedieron a suscribir la presente ACTA para que sea remitida a las instancias correspondientes a fin de que se expida previo trámite administrativo el diploma que acredite a la bachiller como Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Historia y Geografía

En señal de conformidad, siendo las 1:14 p.m., se firma la presente acta, dándose por concluido el acto.

Dr. DANTE RAFAEL AGUINAGA VILLEGAS
Presidente

Dr. LUIS ALBERTO NÚÑEZ LIRA
Asesor

Mg. PEDRO RODOLFO ROJAS SILVA
Jurado Informante

Dr. YOLVI JAVIER OCAÑA FERNÁNDEZ
Jurado Informante

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

Anexo 1
CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Luis Alberto Núñez Lira, en mi condición de asesor acreditado con el Dictamen de la EP N° 000097-2026-EPE-FE/UNMSM de la tesis, cuyo título es La construcción del nacionalismo a través de la reforma educativa del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968–1975), presentado por la bachiller LUZ GABRIELA AVILA CORTEZ para optar el título profesional de Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Historia y Geografía, CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 4% de similitud, nivel PERMITIDO para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del título profesional de Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Historia y Geografía.

Lima, 20 de agosto de 2026

Firma del Asesor

Nombres y Apellidos del asesor: Luis Alberto Núñez Lira

DNI: 08012101

* Según corresponda: bachiller, magíster, doctor; título profesional o título de segunda especialidad

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

DEDICATORIA

A mi constancia y esfuerzo, que me llevaron a culminar esta investigación.

AGRADECIMIENTO

A la Facultad de Educación por ser mi espacio de aprendizaje.

A mis docentes, que contribuyeron con mi formación profesional y personal.

Y a todos quienes me acompañaron en esta etapa de mi vida.

ÍNDICE

DEDICATORIA **ii**

AGRADECIMIENTO **ii**

ÍNDICE **iv**

RESUMEN **vi**

ABSTRACT **vii**

I. Introducción **1**

II. Aproximación temática **3**

2.1. Formulación del problema 5

2.2. Justificación del estudio 5

2.3. Relevancia 7

2.4. Contribución 8

2.5. Objetivos 8

2.5.1. Generales 8

2.5.2. Específicos 8

III. Marco de referencia 9

3.1. Antecedentes de estudios similares 9

3.2. Marco teórico-referencial 18

3.3. Conceptos de las categorías 23

IV. Marco metodológico **29**

4.1. Tipo de estudio 29

4.2. Diseño de investigación 29

V. Desarrollo 30

VI. Conclusiones y recomendaciones 75

Referencias bibliográficas 79

Anexos 86

RESUMEN

La presente investigación se centra en estudiar la construcción del nacionalismo a través de la reforma educativa implementada por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas del Perú (1968-1975). Por medio del enfoque cualitativo de análisis documental, se examinan fuentes primarias y secundarias para evidenciar de qué manera el régimen de Velasco Alvarado instrumentalizó la educación para construir su proyecto nacionalista.

Los resultados del Informe General de Educación revelaron que el sistema tradicional se caracterizaba por ser alienante, enajenado y al servicio de una minoría. Con la finalidad de combatir ello, el gobierno materializó su ideario a través de la reestructuración y reorganización educativa; asimismo, reorientó el currículo para promover contenidos que fomenten la conciencia crítica y difundió masivamente sus objetivos a través de los medios audiovisuales. Aunque la reforma intentó promover un nacionalismo revolucionario, su implementación enfrentó fuertes resistencias por parte del gremio magisterial, los sectores conservadores y la población en general, los cuales, en conjunto, limitaron su alcance y legado en la historia de la educación peruana.

Palabras clave: Nacionalismo, Reforma Educativa, Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas, Educación, Política Educativa

ABSTRACT

This research focuses on studying the construction of nationalism through the educational reform implemented by the Revolutionary Government of the Armed Forces of Peru (1968–1975). Using a qualitative documentary analysis approach, primary and secondary sources are examined to demonstrate how the Velasco Alvarado regime instrumentalized education to build its nationalist project.

The findings from the General Report on Education reveal that the traditional system was characterized as alienating, estranged, and serving a minority. To combat this, the government materialized its ideology through the restructuring and reorganization of the educational framework; it also reoriented the curriculum to promote content that fosters critical awareness and disseminated its objectives widely through audiovisual media. Although the reform attempted to promote revolutionary nationalism, its implementation faced strong resistance from the teaching union, conservative sectors, and the general population, which collectively limited its scope and legacy in the history of Peruvian education.

Keywords: Nationalism, Educational Reform, Revolutionary Government of the Armed Forces, Education, Educational Policy.

I. Introducción

El presente trabajo de investigación estudia la primera fase del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968-1975), liderada por el general Juan Velasco Alvarado. Se consideró este campo de estudio debido a que, durante su régimen, se aplicaron políticas radicales destinadas a subvertir el statu quo. De esta manera, dicho periodo representó un punto de inflexión entre el sistema tradicional y el revolucionario.

Este nacionalismo revolucionario, de carácter antioligárquico y antiimperialista, impulsó las reformas más radicales del s. XX. Entre ellas destacó la reforma educativa de 1972, oficializada a través de la Ley General de Educación Nº 19326. Esta fue concebida por el régimen como el instrumento central para construir la nueva sociedad independiente y desarrollada; por ello, su éxito garantizaría la consolidación del resto de reformas emprendidas.

Investigar este proceso histórico-educativo es relevante no solo para comprender una etapa de nuestra historia, sino también para reflexionar acerca de cómo la educación es utilizada como herramienta estatal para legitimar regímenes políticos y difundir discursos oficiales. A su vez, en sociedades tan diversas como la nuestra, este estudio enriquece el debate actual sobre los conceptos de identidad nacional, interculturalidad y equidad, los cuales se encuentran en permanente construcción.

Sin embargo, persiste una brecha en la literatura especializada: si bien existe abundante información sobre la economía y política velasquista, son escasos los estudios que aborden la reforma educativa desde una perspectiva integral. Es decir, las investigaciones se han centrado en los aspectos normativo y administrativo, dejando de lado la relación que existe entre la ideología nacionalista y su concreción en el sistema educativo. Abordar el estudio de la reforma educativa desde una perspectiva parcializada ha generado que no se ahonde en los principios ideológicos que sostuvieron al proyecto,

los cuales se materializaron en la reestructuración y reorganización del sistema, en la producción de los nuevos contenidos educativos expuestos en el currículo y en los textos escolares, y en el uso de los medios audiovisuales. En conjunto, estos elementos funcionaron como mecanismo para erigir y difundir el ideario nacionalista.

Debido a ello, esta investigación tiene por objetivo general explicar la construcción del nacionalismo a través de la reforma educativa del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas entre los años 1968 a 1975. Para ello, se adopta el enfoque cualitativo basado en el análisis documental de fuentes primarias y secundarias, con el fin de reconstruir este proceso e identificar los alcances y limitaciones del proyecto educativo velasquista.

II. Aproximación temática

Durante la década de 1920, dos destacados intelectuales, José Carlos Mariátegui y Víctor Raúl Haya de la Torre, decidieron estudiar la problemática de la realidad peruana, dando origen a dos interpretaciones. A pesar del notable aporte, según Oliart y Portocarrero (2021), dichas interpretaciones apenas tuvieron difusión y, posteriormente, adopción en la década de 1970. Esto revela que, cincuenta años después, las características de esa realidad seguían vigentes, sobre todo, la desarrollada por José Carlos Mariátegui.

Con respecto a ello, según Quijano (2007), para Mariátegui, los principales problemas del país que perpetuaban la dominación de los campesinos por los terratenientes eran nuestra condición de país semifeudal en la economía, y el gamonalismo en el aspecto político, sobre todo, en el local. Estas condiciones se seguían manteniendo a lo largo del s. XX debido a que las relaciones verticales se sostenían por medio del paternalismo y el clientelismo ejercidos por los gamonales (Klaren, 2004).

A estas relaciones de servidumbre en las zonas rurales, se suma, en la década de 1960, la nueva configuración y expansión de las ciudades con un rostro más mestizo; pero representativo producto de la migración del campo a la ciudad. Contreras y Cueto (2013), señalan que entre 1963-1968 se vivió un incremento de las demandas y movimientos sociales por parte de los nuevos sectores medios y populares, los cuales desbordaron el poder estatal. El presidente de entonces, Fernando Belaúnde Terry, no pudo integrar ni responder adecuadamente las demandas de estos grupos sociales; por tanto, se generó un vacío entre el Estado y la población. Este fue el contexto en el que se gestó, el 3 de octubre de 1968, el golpe de Estado, liderado por el general Juan Velasco Alvarado.

El nuevo régimen se autodenominó como el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (GRFA), pues, a decir de ellos, el país reclamaba cambios estructurales para superar la desunión y el subdesarrollo causados por la dependencia extranjera y la

dominación interna por parte de una pequeña oligarquía; de este modo, su prédica fue nacionalista y antioligárquica (Klaren, 2004).

Para lograr los cambios estructurales, era necesario iniciar una serie de reformas interconectadas. Se implementó la reforma agraria, la cual, según Klaren (2004), eliminó de manera global el sistema agrario sustentado en las viejas haciendas y en la élite terrateniente. Con esta reforma se trató de modificar, directamente, la estructura social que había imperado en el país; sin embargo, para sostener a largo plazo los cambios era necesario modificar la educación peruana, ya que según Matos (como se citó en Oliart, 2014) esta había sido considerada, hasta entonces, como memorista, elitista, dependiente y alienante.

Por tal motivo, el 28 de julio de 1970, el presidente Velasco Alvarado, brindó un mensaje a la nación, en la que destacó que la reforma educativa era la más importante de todas, debido a que era vital para el futuro del país, ya que esta garantiza el éxito y la continuidad de las demás reformas (Altamirano, 2020).

El 11 de mayo de 1972, se promulgó la reforma educativa, con la Ley Nº 19326. Para desarrollarla se convocó a los intelectuales más renombrados de la época en materia educativa: Salazar Bondy, Walter Peñaloza, Emilio Barrantes, entre otros destacados para realizar un estudio de la realidad educativa peruana. Los resultados fueron plasmados en el Informe General de la Educación, conocido como Libro Azul. Según Mendo (2015), el Libro Azul contiene los resultados de una investigación diagnóstica, cuyas medidas tuvieron una amplia repercusión y fue objeto de sostenidas discusiones en muchos ámbitos del país; además, alcanzó gran prestigio en América Latina.

A partir del diagnóstico, según Altamirano (2020), el Informe señala diez problemas educativos: desatención a los grupos marginados, creciente analfabetismo, ausencia de un sistema de recuperación, falta de sentido peruanista, educación al servicio

de una minoría, desconexión de la realidad, distorsión administrativa y financiera y una inadecuada formación y selección del Magisterio.

En tal sentido, para abordar dichos problemas y lograr los objetivos propuestos por el GRFA, se ejecutaron las siguientes medidas: creación de las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP), los núcleos educativos comunales, la educación inicial, el Programa de Alfabetización Integral (ALFIN), el Instituto Nacional de Teleducación (INTE), entre otras medidas (Mendo, 2015).

2.1. Formulación del problema

2.1.1. Problema general

¿Cómo se construyó el nacionalismo a través de la reforma educativa del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968-1975)?

2.1.2. Problemas específicos

¿Cuáles eran las características del proyecto nacionalista del Gobierno Revolucionario (1968-1975)?

¿Cómo se desarrollaron los fundamentos teóricos que orientaron la reforma educativa (1968-1975)?

¿Cuáles fueron los mecanismos nacionalistas en la reforma educativa (1968-1975)?

2.2. Justificación del estudio

2.2.1. Teórica

Desde la perspectiva teórica, esta investigación se justifica por articular dos campos temáticos que no han sido muy estudiados en su interrelación: la ideología nacionalista y la reforma educativa de Velasco Alvarado (1968-1975). Sobre Velasco se ha escrito mucho, existe una amplia bibliografía relacionada, principalmente, a la reforma agraria; sin embargo, el presente estudio evidencia que existe una carencia de estudios entre la relación de la ideología política del régimen y su aplicación en la esfera educativa. Este

vacío se manifiesta mucho más en el análisis de los libros educativos y sus contenidos. Si bien se resaltan los estudios sobre los textos educativos, como en el conocido trabajo de Oliart y Portocarrero (2021), El Perú desde la Escuela, estos no hacen referencia sustancial a la reforma educativa de Velasco al centrarse en otros períodos.

Por dicho motivo, esta investigación estudia los fundamentos teóricos de la época, como el humanismo revolucionario, la formación del hombre nuevo y la nueva sociedad, y el proceso de descolonización cultural (Salazar, 1975; Comisión de Reforma de la Educación, 1970), a fin de examinar cómo estas ideas se plasmaron de manera concreta en la educación a través de sus niveles y modalidades educativas, de programas de integración, contenidos educativos y medios audiovisuales. De este modo, este estudio ayuda a comprender de qué manera el Gobierno Revolucionario promovió el nacionalismo a través de la educación para construir su proyecto de nación, y así contribuir a llenar el vacío existente en la literatura especializada.

2.2.2. Social

Este estudio se justifica socialmente debido a que otorga relevancia a los conceptos de nacionalismo, identidad nacional, inclusión social, desigualdad y la función de la educación como herramienta social que son claves para el debate actual (Contreras y Cueto, 2013). Al identificar cómo estas nociones fueron desarrolladas en el contexto velasquista, se comprende de qué manera el Estado intentó abordarlas a través de su política; con lo cual, brinda una noción sobre cómo debemos afrontar los desafíos actuales referentes a la diversidad cultural, interculturalidad, descentralización y la equidad.

De igual modo, la investigación presenta valor social al recuperar la experiencia educativa emprendida durante la reforma velasquista que impactó a millones de peruanos debido a su carácter democratizador e integrador (Mendo, 2015). De esta información se infiere que la educación debe estar al servicio del grueso poblacional y no a favor de una

pequeña minoría homogénea. En síntesis, la información recuperada resulta relevante porque a través del estudio del pasado se puede aprender y reflexionar acerca de cómo la educación puede apoyar la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y cohesionada.

2.3. Relevancia

Esta investigación es relevante porque contribuye al campo de la historia educativa peruana, al examinar a la educación como un instrumento para difundir las ideologías políticas de los gobiernos. La finalidad es comprender cómo la orientación nacionalista del gobierno del general Velasco Alvarado se plasmó en el proyecto educativo de 1972. En este sentido, el presente trabajo es relevante por dos razones principales:

En primer lugar, busca llenar un vacío en la literatura especializada, ya que, si bien existen investigaciones importantes sobre la reforma educativa, como los desarrollados por Churchill (1980), Bizot (1976) que abordan su diseño, y los estudios de Aguilar (2017) y Rojas (2020) que se enfocan en la esfera administrativa y de ejecución, aún son escasas las investigaciones que enlacen sistemáticamente los fundamentos teóricos y la concretización de estos ideales (Vom Hau, 2009). En tal sentido, esta investigación pretende llenar ese vacío académico al enlazar la ideología del régimen en las prácticas educativas.

En segundo lugar, la investigación es relevante social e históricamente para el Perú contemporáneo, debido a que ofrece un panorama de las estructuras tradicionales que el general Velasco intentó revertir por medio de su revolución nacionalista (Contreras & Cueto, 2013). Comprender cómo el gobierno militar trató de reconfigurar la nación desde la escuela representa una evidencia histórica invaluable, debido a que permite identificar los orígenes y el proceso de algunas políticas educativas actuales, así como evaluar los alcances, límites y contradicciones del proyecto educativo.

2.4. Contribución

El presente trabajo de investigación contribuye tanto al campo histórico como al educativo, al centrarse en examinar fuentes primarias y secundarias para reconstruir el periodo de 1968 – 1975 de la historia educativa en el Perú. Este período corresponde a la reforma educativa emprendida por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas, el cual significó uno de los ejes del proyecto nacionalista. En este sentido, la investigación ofrece tres aportes fundamentales: Articula la ideología nacionalista del régimen con el sistema educativo, evidenciando cómo los fundamentos teóricos que la sustentan se materializaron en la aplicación de la reforma; identifica a través de qué mecanismos y medios se difundió la ideología del gobierno, tanto a nivel educativo como social y reconoce las dificultades que enfrentó el proyecto educativo en su aplicación.

2.5. Objetivos

2.5.1. General

Explicar cómo se construyó el nacionalismo a través de la reforma educativa del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968 – 1975).

2.5.2. Específicos

Describir las características del proyecto nacionalista del Gobierno Revolucionario (1968 – 1975).

Explicar los fundamentos teóricos que orientaron la reforma educativa (1968 – 1975).

Reconocer los mecanismos nacionalistas en la reforma educativa (1968 – 1975).

III. Marco de referencia

3.1. Antecedentes de estudios similares

3.1.1. Internacionales

En su estudio, Walker (2018) tuvo como objetivo analizar el proceso de la configuración de Túpac Amaru como símbolo del nacionalismo velasquista, así como determinar las causas de la elección de este personaje como héroe nacional. Para ello, tuvo como metodología, el análisis documental de corte histórico-cultural, tomando como fuente los discursos oficiales, los rituales conmemorativos, la iconografía y a la prensa. El autor concluye que el Gobierno Revolucionario no eligió la figura de Túpac Amaru por azar, sino que requería un personaje que encarnara los valores nacionalistas del régimen para adherir a la población bajo su ideología. En este sentido, Túpac Amaru representaba un personaje identitario con el sector popular, medio y campesino. Debido a ello, el régimen llevó a cabo una campaña estratégica para transformar la imagen de indígena rebelde a la de precursor de la independencia.

El aporte de Walker resulta fundamental para este trabajo de investigación, puesto que configura el escenario contextual en el que emerge la figura de Túpac Amaru como personaje que concretizó el ideario nacionalista. A su vez, permite comprender cómo el gobierno promovió toda una campaña para adherir en la población un sentimiento nacionalista sustentado en la resignificación de los héroes nacionales. Este análisis puede trasladarse y aplicarse a otros campos temáticos, como el educativo.

En su investigación, Cant (2017) analizó la maquinaria propagandística del régimen revolucionario, como afiches, cine, radio, prensa y fotografía, a través de los cuales transmitió su ideología. Utilizó como método el análisis documental, para ello se apoyó en fuentes escritas y visuales. Concluyó que la propaganda oficial sirvió como un

mecanismo que buscó controlar a la población, construir el imaginario social, crear símbolos relacionados al nuevo régimen y movilizar el apoyo popular.

Para el presente trabajo de investigación, el análisis de Cant contribuye en la comprensión de los alcances de esta maquinaria propagandística, los cuales pudieron extenderse hasta los materiales educativos a través de símbolos o narrativas oficiales que no solo sirvieron como herramientas pedagógicas, sino también como instrumentos emancipadores del subdesarrollo y dependencia que criticaba el régimen.

En su artículo, Vom Hau (2009) estudió la construcción de los discursos nacionalistas en la educación de México, Argentina y Perú durante el siglo XX. Tuvo por objetivo identificar semejanzas y diferencias en cómo estos tres países adhirieron a la población indígena y a los grupos marginados en las narrativas escolares. A través del análisis documental de libros y políticas educativas, realizó un diseño de historia comparada, con lo cual, el autor pudo determinar que en el caso peruano existe una fuerte tensión entre el discurso oficial indigenista, el mestizaje y la continuidad del relato histórico a favor de las élites.

El aporte de este estudio para el presente trabajo es de dos tipos. Primero, tomando como ámbito lo regional, permite situar el proyecto revolucionario del régimen velasquista dentro del contexto latinoamericano, con lo que ayuda a distinguir sus particularidades. Segundo, a nivel educativo refuerza la idea de que los cambios que sufrió el sector fueron graduales, complejos e, incluso, contradictorios. Con ello, se pone énfasis en reconocer que el proceso de reforma educativa no significó una ruptura inmediata y tampoco tuvo éxito rotundo, ya que su principal fuente de críticas provenía de los grupos que, en teoría, eran beneficiarios.

3.1.2. Nacionales

El trabajo de Rosales (2020) se enfocó en el estudio del nacionalismo en materiales educativos por medio de la dimensión visual. Para ello, tomó como referencia a Túpac Amaru y Miguel Grau para comprender de qué manera estas figuras nacionales se utilizaron para reforzar y difundir los distintos proyectos nacionalistas en contextos políticos diferentes. Aplicó el análisis iconográfico a ilustraciones, grabados y portadas de libros escolares. Con sus hallazgos concluyó que, mientras Miguel Grau se mantuvo permanente como héroe histórico tradicional, representando el honor y sacrificio, Túpac Amaru vivió una resignificación como personaje de héroe nacional en el gobierno de Velasco Alvarado.

Este antecedente resulta esencial al evidenciar que en la construcción del nacionalismo revolucionario también se emplearon recursos visuales y simbólicos. Rosales muestra cómo el Gobierno Revolucionario empleó de manera estratégica la iconografía para reformular el panteón heroico, con lo cual, ofrece una perspectiva pertinente para examinar la iconografía de los materiales educativos en este estudio.

La investigación de Santistevan (2020) examinó el rol que ejercieron los libros de historia en la reforma educativa del Gobierno Revolucionario de 1972. Su objetivo fue indagar de qué manera el contenido de los libros oficiales del régimen replicó la ideología del gobierno. Por medio del análisis documental de los textos educativos, diarios y entrevistas, demostró que detrás de los materiales educativos no solo está la ideología del régimen, sino también aspectos sociales y políticos que, en conjunto, configuran el contenido de los textos escolares.

El estudio de este autor resulta necesario en esta investigación, puesto que proporciona evidencia directa sobre el nacionalismo en los textos educativos del Gobierno Revolucionario. Además, Santistevan no solo se enfoca en explicar cómo el

currículo difundió el nacionalismo, sino que también compara la narrativa antigua con la del gobierno revolucionario, lo cual permite identificar el alcance del discurso en la reforma educativa.

La investigación de Céspedes (2020) se basó en examinar la materialización del nacionalismo tradicional en los textos escolares de Historia del Perú de Gustavo Pons Muzzo. El propósito de este estudio fue demostrar cómo el discurso nacionalista tradicional, el cual exalta los valores republicanos y a los héroes criollos, fue utilizado por los diferentes gobiernos para incidir en la formación ciudadana. La metodología que empleó fue interdisciplinaria, pues empleó el análisis historiográfico de las políticas educativas, entrevistas a los principales actores y la semiótica de Greimas. Céspedes concluyó que el nacionalismo expuesto por Pons Muzzo permaneció vigente en los distintos gobiernos políticos, inclusive, coexistió con otros textos durante la reforma educativa de Velasco.

El aporte de Céspedes radica en la comprensión de que el gobierno de Velasco Alvarado, pese a su marcado nacionalismo revolucionario, encontró un nacionalismo tradicional en los materiales educativos que no eliminó de inmediato. Ello permite inferir que, pese a la política de control que quiso ejercer en los textos escolares, la aplicación de esta medida fue condicionada por factores sociales y económicos.

El estudio de Puerta (2006) trató sobre la función que desempeñan los textos escolares de historia en la dimensión social e ideológica. Su objetivo fue evidenciar que los libros de historia no son neutros, sino que son herramientas que construyen la imagen de nación mediante la narración oficial. El autor utilizó el análisis del discurso de textos, haciendo énfasis en el lenguaje y la narración como mecanismos para forjar la identidad nacional. Puerta concluye que los libros de historia funcionan como herramientas de

poder simbólico, ya que representan y sostienen la narración oficial y la historia hegemónica.

Este trabajo evidencia que los libros de historia no presentan neutralidad, sino que siempre son intencionados porque representan lo que el Estado quiere transmitir a la sociedad. Por lo tanto, su estudio permite entender a la reforma educativa de 1972 como la intención del régimen militar por reescribir la historia oficial reemplazando lo criollo por lo andino y redefiniendo la imagen de los héroes.

En su ensayo, Salazar (1975) brindó una exposición desde la filosofía educativa sobre los preceptos en los que debía sostenerse la reforma educativa del gobierno de Velasco Alvarado. Su objetivo fue establecer y definir los principios ideológicos que debían regirla, para ello argumentó que la educación tradicional se caracterizaba por ser clasista, alienante y a favor de una estructura tradicional opresiva. En tal sentido, propone una educación humanista que construya al hombre nuevo en una sociedad nueva. Metodológicamente, su estudio es un ensayo político y pedagógico, pues realiza una crítica social, política y educativa. Como conclusión, el autor sostiene que a través de la educación humanista se puede llegar a transformar al ser humano en un hombre nuevo, caracterizado por poseer una conciencia crítica, autónoma y comprometida con la transformación de la sociedad.

El aporte de Salazar para la presente investigación está en que ofrece uno de los principales fundamentos ideológicos que sostiene y guía a la reforma educativa, pues su análisis constituye uno de los ejes centrales del gobierno en su búsqueda de la emancipación, independencia y desarrollo nacional. Comprender este ensayo permite identificar las intencionalidades políticas detrás del proyecto educativo y, a su vez, contrastar el plano ideológico y el material.

En su estudio, Lituma (2011) se enfocó en la representación del cacique Túpac Amaru II durante el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas. Se planteó como objetivo examinar cómo la imagen de este personaje fue utilizada como instrumento de construcción simbólica del nacionalismo. Mediante la metodología de análisis iconográfico, Lituma identifica el proceso de construcción y significación de la figura de Túpac Amaru. El autor concluye que la imagen del cacique fue heroificada, estilizada y masificada, otorgándole características de líder independentista que encarnó los valores de rebeldía, justicia y liberación. En ese sentido, su aporte complementa el estudio de Walker, al aportar desde la perspectiva iconográfica.

En este trabajo, Lituma ofrece un marco de referencia para comprender cómo a través de la imagen de Túpac Amaru se pretendió concretizar el nacionalismo. Este estudio, desde la perspectiva iconográfica que el autor empleó, puede trasladarse hacia los textos de escuela, ya que en estos se pueden observar las representaciones de los personajes que integran la nación, así como simbologías y héroes nacionales.

En esta investigación, Rubio (2020) tuvo por objetivo examinar la relación que existió entre el lenguaje, el proyecto educativo y la comunicación del Estado. Para ello, sitúa su metodología en el análisis del discurso, tomando como referencia las leyes educativas, los discursos oficiales del régimen y los materiales educativos. Rubio concluyó que, para romper con el sistema tradicional, el Gobierno Revolucionario pretendió instaurar un nuevo tipo de comunicación, basado en la horizontalidad y popularidad, contrarios a la comunicación vertical y colonial; para ello, utilizó a la reforma educativa como eje de transformación lingüística e ideológica.

Este aporte es importante para el presente estudio porque investiga cómo el Estado empleó el lenguaje en el sistema educativo para configurar una nueva comunicación, sustentada en el respeto, la tolerancia y la inclusión del otro, lo cual quedó plasmado en

los materiales educativos. Ello evidencia que el lenguaje resultó ser un vehículo para erigir la nueva sociedad revolucionaria.

En su artículo, Rojas (2020) se enfocó, principalmente, en la implementación de la reforma educativa, tomando como referencias las acciones concretas del régimen. Tuvo como objetivo analizar los organismos en los que se sustentó el proyecto, así como evaluar la implementación y dificultades prácticas del proyecto. Empleó como metodología el análisis documental para estudiar los decretos, informes, organismos administrativos, programas de capacitación docente y los conflictos que afrontó la reforma educativa durante su ejecución. Rojas concluyó que existió una brecha entre lo ideológico y lo práctico, pues la reforma atravesó por dificultades burocráticas, administrativas, económicas y de oposición por parte del magisterio y de los grupos populares.

El artículo representa un gran aporte al detallar cómo la intención o el discurso del general Velasco Alvarado no pudo materializarse según lo previsto, ya que, a pesar de haber realizado un diagnóstico sobre la realidad educativa, en el proceso de ejecución, hubo dificultades no previstas e, incluso, contradictoras.

En su investigación, Portocarrero y Oliart (2021) postularon como objetivo analizar de qué manera, a través de la escuela y de los textos escolares, se promovió históricamente la imagen de la nación y los valores que el Estado representa. Para lograr este cometido, utilizaron el análisis de contenido de documentos de diversas épocas, así como el trabajo de campo aplicado en colegios para reconstruir el discurso educativo del siglo XX. Los autores concluyen que, en el transcurso del siglo XX, la escuela, a través de sus textos, difundió la historia criolla, etnocéntrica y homogénea de la peruanidad; sin embargo, destacan que en el gobierno de Velasco Alvarado existió una visión orientada hacia lo popular y a una idea de nación inclusiva.

El aporte de este estudio es que evidencia que la educación del siglo XX se ha caracterizado por promover una idea de nación e historia tradicional, orientada hacia intereses de la élite. Sin embargo, a pesar de que no se centra en la primera fase del Gobierno Revolucionario, resalta que, durante esta etapa se intentó revertir esta visión clásica de la historia. Lo cual permite inferir que este enfoque influyó en los gobiernos posteriores por representar una etapa de contraste en los textos tradicionales.

En su informe, la Comisión de Reforma de la Educación (1970) presentó, de manera oficial, el diagnóstico realizado a la realidad educativa del país, constituyéndose en la guía de la reforma. Tuvo como objetivo evaluar las problemáticas educativas y, a partir de ellas, proponer medidas de acción para revertir esta situación. Usó como metodología el diagnóstico técnico junto con lineamientos ideológicos del gobierno. A partir de los hallazgos, la Comisión concluyó que la educación tradicional se había sustentado en el elitismo y alienación, pues representó los intereses de una minoría; por lo que propuso transformar el sistema a una educación humanista, científica y revolucionaria.

Su aporte radica en ser el documento que estructuró a la reforma educativa de 1972 y que, además, evidenció las fallas del sistema tradicional como síntomas de un problema mayor. Asimismo, a través de él se puede evaluar y contrastar en qué medida los objetivos expuestos se materializaron y si alguna de sus propuestas permanece vigente en el sistema educativo actual.

En su investigación, Aguirre (2018) se propuso examinar de qué manera el Gobierno Revolucionario utilizó la conmemoración del sesquicentenario de la Independencia del Perú para difundir el proyecto nacionalista a través de la resignificación del proceso emancipador. Para ello, se apoyó metodológicamente en el análisis documental histórico, a través de la revisión de documentos oficiales, discursos

y materiales elaborados para la conmemoración. Aguirre concluye que el régimen velasquista utilizó este evento para presentar a su gobierno como la culminación del proceso independista que quedó truncado por las élites criollas.

Con esta investigación se puede destacar que el gobierno de Velasco Alvarado utilizó la memoria y el peso histórico de la independencia para promover y situar a su régimen como el encargado de culminar el proceso emancipador de 1821. Esta relectura del pasado no solo se limitó al discurso político, sino que se materializó a través de la Colección del Sesquicentenario, publicación promovida por el régimen para reescribir la historia oficial y difundirse a través de los textos escolares.

En su tesis, Aguilar (2017) tuvo como objetivo investigar las causas y consecuencias de la oposición docente a la reforma educativa. Empleó el análisis histórico a través de la prensa, documentos, resoluciones y testimonios a fin de reconstruir las causas, el proceso y las consecuencias de la lucha del magisterio contra la aplicación del proyecto. El autor concluye que la oposición hacia la reforma se debe al carácter impositivo, la verticalidad del origen del proyecto, las malas condiciones laborales y la radicalización de la ideología maoísta en el magisterio.

El aporte central de esta investigación radica en evidenciar que, pese a su carácter humanista e inclusivo, la reforma enfrentó inconvenientes en su ejecución. La tesis explica que los orígenes de su desmantelamiento no se deben solo a razones políticas, sino a que careció de viabilidad y sostenibilidad en la práctica, pues surgió desde la verticalidad sin tomar en cuenta la participación masiva de los docentes en su elaboración, quienes eran los principales actores en conocer la realidad educativa.

3.2. Marco teórico referencial

3.2.1. Bases teóricas del nacionalismo

El nacionalismo es definido como un sentimiento fuerte de pertenencia e identidad con la nación y con todo aquello que la conforme, como su historia, cultura y el territorio (Diccionario de la Real Academia Española, 2022). Sin embargo, esta definición general tiene matices según las bases ideológicas y el contexto en el que se desarrolle. Por ejemplo, en el caso peruano, han destaco dos tipos de nacionalismos: el tradicional y el revolucionario.

El nacionalismo tradicional es aquel que se ha promovido desde los comienzos de la Independencia peruana, caracterizado por promover y consolidar la imagen de los criollos o de la élite en la memoria colectiva, así como difundir una cultura ajena a las características de la realidad peruana (Céspedes, 2020).

Por el contrario, el nacionalismo revolucionario es la postura que tomó el gobierno militar (1968-1975) con la intención de subvertir el orden tradicional a través de la aplicación de reformas radicales (Aguilar, 2017). Este nacionalismo es caracterizado por ser fuertemente antiimperialista y antioligárquico, pues considera que el imperialismo y la oligarquía han sumido al Perú en la dependencia y subdesarrollo (Klaren, 2004). Por lo tanto, el nacionalismo revolucionario no se limitó al discurso, sino que estableció acciones concretas para transformar el orden establecido.

Por su parte, Aguirre (2018) lo denominó nacionalismo de segunda emancipación, pues al analizar el discurso oficial, observó que el régimen pretendió legitimar su gobierno al presentarse como los abanderados que culminarían la segunda etapa independista, ya que la primera, iniciada en 1821, había quedado inconclusa porque los líderes que la encabezaron estuvieron al servicio de una minoría.

Los componentes que sustentaron el nacionalismo fueron:

Ideológico-política: Constituye el eje doctrinario del nacionalismo revolucionario, definido por su ruptura con el sistema tradicional oligárquico e imperialista (Aguilar, 2017). Según el Centro de Estudios de Participación Popular (1974), este se erige como la lucha contra la complicidad existente entre las fuerzas peruanas que habían acaparado el poder y las fuerzas extranjeras que acaparan el poder.

Kruijt (2008), añade que el sustento teórico del régimen nacionalista se debió a la confluencia entre la Teología de la Liberación y la Democracia Cristiana (DC) que confluyeron en una tercera vía. Klaren (2004), conceptualiza la tercera vía como el camino alterno y autónomo entre el capitalismo y el comunismo. Por lo tanto, esta dimensión representa un proyecto de afirmación interna y de autonomía internacional.

Simbólica-identitaria: Se refiere a la construcción de una base simbólica e identitaria para consolidar la construcción del nacionalismo, reforzada por la memoria colectiva e historia oficial. Según Walker (2018), esta dimensión se articuló en torno a la resignificación de Túpac Amaru, transformado de indígena rebelde a precursor de la Independencia del Perú, cuya finalidad fue establecer una continuidad al proceso emancipador iniciado en 1821. Klaren (2004) sostiene que este proceso incluyó la revalorización lingüística y cultural, a través de la oficialización del quechua como lengua y la sustitución del término indio por campesino. Por su parte, Aguirre (2018) destaca el reemplazado simbólico de iconografías coloniales por la lucha indígena. En síntesis, este proceso hace referencia a la intención de reescribir la narrativa histórica acorde al discurso nacionalista integrador y descolonizador.

Socioeconómica: Este componente se fundamenta en la idea de que la soberanía y la unidad nacional necesitan la transformación radical de la estructura económica dependiente. Según Martín (2002), ello implica la intervención del Estado en sectores estratégicos para superar el subdesarrollo. Klaren (2004) añade que esta dimensión

implica la implementación de reformas estructurales para modificar no solo las relaciones económicas, sino también las relaciones sociales desiguales. Es decir, se trata de un programa integral de transformación para terminar con el subdesarrollo y dependencia que sustentaban las bases económicas y sociales del país (Ruiz, 2021).

3.2.2. Bases teóricas de reforma educativa

Se define como una transformación radical del sistema educativo, debido a su carácter complejo y condicionante para asegurar el éxito de todas las reformas emprendidas (Velasco, 1970). A diferencia de las cambios parciales o administrativos, una reforma radical es de carácter estructural porque busca modificar las bases del propio sistema para incidir en el desarrollo de una conciencia ciudadana (Aguilar, 2017).

Desde la perspectiva sociológica, Vom Hau (2009) la define como un plan de ingeniería social debido a que constituye un proyecto nacional integral, articulado a las demás reformas. Asimismo, refiere que lo esencial de este es el empleo del sistema educativo como una herramienta para redefinir la identidad nacional y consolidar la revolución nacionalista a partir de la socialización.

La formación del hombre nuevo en la nueva sociedad: Concepción filosófica propuesta por Salazar (1975), a la cual consideró como esencial para la formación de un nuevo individuo crítico, solidario y comprometido con la transformación de su sociedad. Este nuevo hombre no era un ser aislado en el mundo, sino que conformaba a la nueva sociedad. Como señala la Comisión de Reforma de la Educación (1970), ambos conceptos se encuentran interrelacionados debido a que no puede forjarse al nuevo ser en la sociedad tradicional, ni puede desarrollarse la nueva sociedad sin un sujeto transformador. Esta relación fue la que orientó y guio a la reforma educativa, pues fue considerada con la finalidad máxima.

Humanismo revolucionario: Concepto definido por Salazar (1975) como una ideología concreta y situada en la realidad. A la vez que promueve la dignidad humana mediante la lucha contra la explotación económica, la exclusión y la dominación cultural. Debido a ello se erigió como la propuesta contraria al humanismo tradicional que, si bien proclama los valores universales, también se encargó de perpetuar los privilegios de una élite.

En la esfera educativa, esta concepción se vincula con la educación técnica y laboral, puesto que su objetivo trasciende la capacitación de mano de obra al buscar la emancipación personal y colectiva para combatir la explotación económica por medio de la consciencia crítica (Ley Nº 19326, 1972).

Descolonización cultural y concientización: A partir de los resultados del diagnóstico de la educación peruana, emergió este pilar conceptual para combatir la alienación y enajenación de la cultura, debido a los patrones externos que se imitaban. La Comisión de Reforma de la Educación (1970), definió a este fundamento como el proceso de emancipación mental frente a lo extranjero, cuyo fin fue revalorar la cultura nacional y construir una nación auténtica.

El proceso de descolonización cultural no actúo de manera aislada, sino que fue complementado por la concientización. Esta fue definida como el método pedagógico para comprender la realidad críticamente, identificando las características del orden imperante, así como los problemas que se derivaban de ella, con el fin de transformar las estructuras tradicionales (Ley General de Educación Nº 19326, 1972). Ambos procesos se retroalimentaron y orientaron a la reforma educativa para combatir la dominación y reafirmar la identidad nacional.

Elementos de la reforma educativa

Político-ideológico: Se define como el fundamento y proyecto político que orientó a la reforma educativa, el cual surgió del reconocimiento del Perú como país subdesarrollado y dependiente que exigía una segunda emancipación (Aguirre, 2018). Como señala Klaren (2004), dada su característica, este proyecto se configuró en el nacionalismo revolucionario de carácter antiimperialista y antioligárquico. En el Informe General se expone que la educación fue el instrumento político principal del régimen, debido a que a través de ella se promueve el desarrollo de la conciencia crítica que transformará los males estructurales (Comisión de Reforma de la Educación, 1970).

Estructural-organizativo: Este elemento se refiere al proceso de reestructuración del sistema educativo para adaptarlo a los ideales nacionalistas del régimen. Según Aguilar (2017), no se trata de un mero cambio administrativo, sino de una intervención política destinada a cambiar las relaciones desiguales del orden imperante. Desde la perspectiva simbólica, como señala Mendo (2015), esta dimensión significa la acción de incluir en los niveles inicial, básico y superior a la población que ha sido excluida del sistema educativo tradicional.

Gestión comunitaria: Hace referencia al modelo de gestión educativa descentralizado y comunitario, que tuvo como fin transformar a la escuela en un espacio democrático entre la comunidad educativa y la localidad. Según Altamirano (2020), el Gobierno Revolucionario tomó como referencia el concepto de *minka*, el cual, aplicado a la esfera educativa, es entendido como una práctica cooperativa entre la comunidad y las escuelas para lograr el desarrollo comunitario. Ruiz (2016), añade que la dimensión comunitaria se manifiesta a través de mecanismos descentralizados que buscan impulsar la conciencia crítica y el empoderamiento, usualmente se emplean los programas alfabetizadores para lograr este cometido.

Pedagógico-comunicativo: Este elemento consiste en el empleo estratégico de la enseñanza y de los medios audiovisuales como herramientas de comunicación masiva para difundir y consolidar la ideología nacionalista que se promovió desde las aulas. Según De Belaúnde (2021), esta estrategia requiere del uso de materiales didácticos que divulguen el discurso oficial, así como el empleo de una política de medios masivos. Rivero (1979), añade que este elemento representa un vehículo de propaganda y socialización política que atañe tanto a la educación formal como no formal.

Enfoque curricular: Hace referencia al enfoque propuesto por el Ministerio de Educación para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Básica. Consiste en centrar el análisis en las estructuras socioeconómicas del país, a fin de desarrollar una conciencia crítica y un compromiso social para transformarlas. Santistevan (2020) define a este enfoque como opuesto al tradicional, el cual se caracterizó por enfatizar el patriotismo y exaltar a los héroes nacionales; es decir, fue más memorístico al promover el aprendizaje de las fechas y hazañas.

Formativo-docente: Se define como la estrategia integral de reconfiguración del magisterio acorde a los lineamientos del proyecto educativo. Implicó el análisis y la transformación del quehacer docente relacionado a su formación, didáctica y metodología. Para la Comisión de Reforma de la Educación (1970), este elemento, a cargo de los entrenadores educativos, consistió en capacitar a los maestros según los ideales del humanismo revolucionario, la descolonización cultural y a la formación del hombre nuevo.

Categorías

Proyecto nacionalista: Se define como el plan político integral emprendido por el Gobierno Revolucionario que fundamentó y orientó su accionar. En esta connotación integró a la esfera cultural, social y económica del país, pues para su desarrollo y

consolidación implicó anexar las distintas dimensiones a través de un solo eje. Ello se manifestó por medio de las distintas reformas emprendidas: educativa, agraria, industrial, pesquera, entre otras. Tuvo como fin lograr una nación soberana, autónoma e integrada frente a la influencia de las fuerzas externas que habían sometido y enajenado a la cultura nacional.

Nación: Hace referencia a un grupo de personas que comparten identidad cultural, histórica y territorial (RAE, 2022). Dicho concepto, durante el Gobierno Revolucionario, emergió como un proyecto integrador en construcción (Kruijt, 2008). En tal contexto, la nación no se define como una abstracción, sino como un proceso político inacabado que aún debe superar la fragmentación social heredada del orden tradicional.

Nacionalismo: Sentimiento profundo de pertenencia e identidad con la nación y con todo aquello que la represente (RAE, 2022). En el gobierno militar esta categoría adquirió una connotación más radical al ser antiimperialista y antioligárquica, pues el sentido de pertenencia e identidad se presentaron como una ideología combativa en contra del espíritu servil hacia los capitales externos y a la pequeña élite (Klaren, 2004).

Nacionalismo revolucionario: Durante el Gobierno Revolucionario, fue el ideario y la posición nacionalista del régimen para transformar las estructuras socioeconómicas a través de las reformas radicales (Aguilar, 2017; Klaren, 2004). En tal sentido, no se limita al fortalecimiento del sentimiento nacionalista o a promover la identidad nacional, sino que buscó la transformación del statu quo. Por lo tanto, constituye el marco doctrinario que justificó y orientó las reformas políticas.

Subdesarrollo: Es la situación de atraso socioeconómico de la realidad peruana que se manifestó en la pobreza, la desigualdad, la baja productividad y escasa industrialización (Ruiz, 2021). Fue diagnosticado por el régimen como una de las condiciones de la década

de 1960, producto de las estructuras tradicionales a favor de potencias extranjeras y de la oligarquía peruana (Klaren, 2004).

Dependencia: Se conceptualiza como la condición de subordinación política, cultural y económica ante las potencias extranjeras y sus capitales que consolidan el subdesarrollo del Perú (Klaren, 2004). Dicha condición asimétrica no se refiere a un intercambio o interrelación desigual, sino a un mecanismo que consolida y perpetúa la imposición de una sociedad sobre la otra Aguilar, 2017). Implica una pérdida de soberanía y autonomía en la toma de decisiones políticas, así como una alienación cultural producto de la subordinación de la cultura local.

Segunda emancipación: Concepto desarrollado por el régimen para fundamentar la necesidad de implementar sus reformas. Postula que la independencia emprendida en 1821 fue inconclusa debido a que no se alteraron las características esenciales de la sociedad colonial, representando, esencialmente, un cambio de dirigencia (Céspedes, 2020). Por lo tanto, a fin de completar la independencia pendiente, era necesario ejecutar la segunda emancipación que consolidara la verdadera liberación nacional (Aguirre, 2018).

Gamonalismo: Se define como el sistema de dominación social y económico imperante en la sierra peruana, el cual se sustentó en la propiedad latifundista y en la relación semifeudal (Quijano, 2007). Este sistema se basó en la dependencia y condición de servidumbre de los campesinos ante el terrateniente a través de mecanismos que acentuaban la obligación laboral (Aguilar, 2017). Fue reconocido por el gobierno como uno de los males estructurales que debía subvertirse para consolidar el desarrollo nacional.

Reforma educativa: Hace referencia a la transformación estructural del sistema educativo emprendida por el régimen velasquista. No significó una mera reforma

administrativa o de gestión, sino que fue el pilar que consolidaría el gobierno revolucionario y las demás reformas radicales (Ley General de Educación Nº 19326, 1972). Por consiguiente, su fin fue sentar las bases del nuevo sistema educativo y establecer los lineamientos que guiarían el proceso educativo, a fin de lograr la formación del hombre nuevo (Salazar, 1975).

Hombre nuevo: Es una concepción filosófica que postula la formación integral de un ser humano que impulsará la creación de una nueva sociedad. Este sujeto ideal se caracteriza por ser consciente de sus circunstancias, crítico con su realidad próxima y nacional, solidario con su comunidad y comprometido con la acción transformadora de su realidad social (Salazar, 1976). Por consiguiente, no debe entenderse como un concepto abstracto, sino como la concreción del fin último de la reforma educativa.

Humanismo revolucionario: Se define como el marco filosófico-pedagógico que fundamentó y orientó al proyecto educativo (Salazar, 1975). Su enfoque se centró en promover la crítica a las estructuras tradicionales de dominación con el fin de subvertirlas (Comisión de Reforma de la Educación, 1970). Para ello, se articuló con la formación técnica y promovió como método pedagógico la concientización del nuevo ser humano.

Descolonización cultural: Se entiende como el proceso por erradicar la enajenación y alienación cultural por medio de la conciencia crítica (Comisión de Reforma de la Educación, 1970). Implica romper con valores, costumbres, jerarquías y percepciones internalizadas que perpetúan la dependencia mental. Para la reforma educativa este fue un proceso que podía abordarse por medio de la conciencia crítica, la cual serviría como herramienta para consolidar la libertad mental y la identidad nacional.

Concientización: Es el proceso de adquisición de una conciencia crítica de la realidad peruana para transformar las estructuras tradicionales (Ley General de Educación Nº 19326, 1972; Bizot, 1976). Este proceso involucra mucho más que la toma de conciencia

individual, pues involucra a la colectividad para lograr superar el subdesarrollo y la dependencia. Además, puede entenderse como el método esencial empleado por el humanismo revolucionario, pues por medio de él se lograba el primer paso para la emancipación nacional.

Educación Básica Laboral (EBL): Se define como la modalidad educativa caracterizada por ser democratizadora al enfocarse en jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo (Ley General de Educación Nº 19326, 1972). Tiene como característica principal combinar la formación elemental desarrollada en la Educación Básica Regular con un enfoque técnico-productivo orientado a la inserción laboral (Bizot, 1976). Esta modalidad no solo surgió para insertar a la población joven y adulta excluida, sino también de la necesidad por satisfacer las demandas socioeconómicas en el contexto industrial.

Núcleo Educativo Comunal (NEC): Hace referencia a la organización descentralizada por medio del trabajo colaborativo con las comunidades para gestionar los servicios educativos (Ley General de Educación Nº 19326, 1972; Altamirano, 2020). Los NEC materializaron el ideal de gestión comunitaria al conformarse con representantes de la cultura local en la responsabilidad educativa, a fin de superar el centralismo burocrático y administrativo. Por lo tanto, esta organización representó el fin democratizador de la reforma educativa

Libro Azul (Informe General de la Educación en el Perú): Es el documento diagnóstico oficial del régimen militar que fundamentó el cuerpo estructural de la reforma educativa (Comisión de Reforma de la Educación, 1970). Dicho documento proporcionó un análisis situacional de la realidad educativa peruana, en el que identificó que los males educativos eran síntomas de un problema estructural más grande y grave. En tal sentido, el Libro Azul es más que un informe oficial, ya que significó el cuerpo doctrinal de la

reforma educativa en donde se justifica la necesidad de emprender medidas para revertir dichas problemáticas.

Programa de Alfabetización Integral (ALFIN): Se define como el programa o la operación masiva que buscó alfabetizar a la población joven y adulta que había sido excluida del sistema educativo tradicional. Su enfoque trascendió la lectoescritura y el aprendizaje de las habilidades básicas, debido a que buscó desarrollar la conciencia crítica para que ese sector analizara las condiciones que los obligaron a vivir al margen de la educación formal (Ruiz, 2016).

Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP): Son las instituciones superiores de formación técnica creadas por el Gobierno Revolucionario, cuyo fin fue solucionar la brecha existente entre la formación universitaria y las demandas laborales (Bizot, 1976). En cuanto a su diseño curricular, este se enfocó en la producción y en el aprendizaje de oficios que respondieran a las necesidades industriales. Además, también se definieron como el primer nivel de la Educación Superior y como educación previa a la formación universitaria (Mendo, 2015).

IV. Marco metodológico

4.1. Tipo de estudio

El presente trabajo de investigación es de enfoque cualitativo, puesto que, busca comprender los fenómenos o categorías explorados bajo su contexto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este caso, el fenómeno que pretende comprender es la construcción histórica del nacionalismo a través de la reforma educativa del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas, lo cual significa que se estudian las ideologías, intenciones, acciones y discursos relacionados en un contexto específico. Además, al pretender especificar las características, propiedades y perfiles de personas, comunidades o de cualquier otro fenómeno estudiado, así como identificar sus aspectos menos evidentes, se enmarca en lo descriptivo y analítico (Hurtado de Barrera, 2010).

4.2. Diseño de investigación

Es de tipo no experimental, pues no se manipulan variables. En tal sentido, es de carácter documental, pues se apoya en fuentes primarias o secundarias para la recolección y análisis de los datos. La técnica empleada es el análisis de contenido (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

V. Desarrollo

Para responder al objetivo general, que indica "Explicar cómo se construyó el nacionalismo a través de la reforma educativa del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968 – 1975)", la explicación se abordará de manera progresiva a lo largo de esta investigación, debido a la esencia compleja y secuencial del proceso de construcción nacionalista. En tal sentido, explicar la formación de este proyecto desde la educación implica estudiar desde el contexto en el que se gestó hasta su implementación en mecanismos concretos. De este modo, la respuesta emergerá de la integración de los contenidos expuestos en cada objetivo específico.

Desde el nacimiento del Perú como nación, las estructuras sociales no habían sufrido un gran proceso de transformación, ya que, principalmente, solo cambió el rostro de quienes detentaban el poder. Según Ruiz (2017), esta distribución desigual del poder y de la propiedad habían generado hondas desigualdades en la sociedad, limitando la participación de todos en el país. Para Aguilar (2017), esta problemática surgió hacia inicios de siglo, cuando en la sierra del país se desarrolló el gamonalismo, fenómeno que hace referencia al poder desmedido de los terratenientes sobre las haciendas y los trabajadores. De este modo, el Perú adquirió la condición de ser una sociedad semifeudal.

Las desigualdades de las que habla Ruiz se materializaron, principalmente, en el aspecto económico y social del país. Klaren (2004) señala que, a inicios de la década de 1960, se evidenció una clara contradicción: éramos el país con la peor distribución de los ingresos y, a la vez, a nivel de la región, concentrábamos la mayor cantidad de riqueza. En 1961 el ingreso per cápita de la sierra sur fue de $280 y para Lima de $870. Sin embargo, en el caso de la sierra existían variaciones.

Klaren (2004) resalta que las estadísticas que arrojaban los $280 para la sierra sur, no habían considerado que dentro de este grupo existía una gran diversidad de

campesinos. Contrariamente a lo que se cree, esta masa rural se encontraba fragmentada y dispersa entre haciendas, aldeas, comunidades o como agricultores de subsistencia. De este grupo, los agricultores de subsistencia (80% del total), percibían apenas entre $40 y $120 al año. Precisamente, esta heterogeneidad y distribución en el grupo, responde al sistema gamonal, caracterizado por las relaciones de dependencia y servidumbre que los campesinos mantienen con el patrón y, en donde, claramente, conviene mantener a este grupo atomizado.

Esta condición de exclusión que se vivía, principalmente, en la sierra del país, generó la marginación de un amplio espectro poblacional y, a su vez, la pronta concentración en las ciudades. Para Cotler (1994), la relación que existía entre la región sierra y costa se basó en la desigualdad y dependencia, siendo desfavorable para la sierra, debido a que, pese a su incorporación a la esfera nacional, su población no gozó de las mismas oportunidades. Cabe mencionar que, en este proceso de asimilación, no solo no existen las mismas condiciones para acceder a mejores servicios u oportunidades, sino que, además, el grupo asimilado pierde parte de su identidad al tratar de incorporarse o encajar en la cultura dominante.

Sin embargo, no hay que creer que la población sometida por el gamonalismo permaneció impávida ante esta situación, según Klaren (2004), los sindicatos de colonos exigían mejores condiciones laborales y sociales, como el alza en los salarios y menos horas de trabajo, además de contar con servicios médicos y escuelas. Es decir, el reclamo de este sector de la población se emparentó a la que pregonaban los trabajadores del sector urbano e industrial. De igual manera, recurrieron a los mismos mecanismos: huelgas y movilizaciones. Estos movimientos campesinos se dividieron geográficamente en dos: en la sierra central y norte (Pasco y Junín) y en Cusco y el sur (Klaren, 2004).

Por otro lado, en el área urbana, el contexto no era significativamente mejor que en el rural, Contreras y Cueto (2013) mencionan que el gobierno de Belaunde Terry se encontraba enfrentando graves problemas sociales y económicos. Por un lado, vivía un desborde popular debido al proceso migratorio aunado a las grandes movilizaciones y; por el otro, tanto el Estado como el sector empresarial habían perdido fuerza para darle un mejor rumbo económico al país y para atender oportunamente las demandas de los nuevos sectores medios y populares. Es decir, el gobierno del presidente Belaúnde presentó problemáticas similares, tanto en la región de la sierra como en la costeña, de manera que para la década de 1960 era casi imposible sostener por más tiempo el esquema tradicional que había imperado hasta entonces.

Sin embargo, el problema no solo fue económico, sino también educativo, Contreras y Cueto (2013), hacen hincapié al señalar que no era posible incorporar a estas nuevas masas a la economía del país, puesto que no contaban con la suficiente preparación académica y porque la economía no crecía al ritmo de los procesos migratorios. Klaren (2004) añade que, ante esta realidad, el Estado incrementó el gasto en el sector educativo con la finalidad de generar egresados calificados y con pronta inserción al mercado laboral; sin embargo, no previó que la economía no crecía al ritmo de los egresados, sino que, más bien, comenzaba a estancarse. De manera que, el gobierno de Belaúnde se encontró ante una sociedad heterogénea que reclamaba tanto la inserción al sector económico como al educativo, no solo a nivel nacional, sino también en el acceso a los distintos niveles de la formación educativa.

Este fue el Perú que encontró Velasco, un país desbordado, caracterizado por la desigualdad, marginación y exclusión. Estos problemas fundamentales se debieron al subdesarrollo y dependencia; por eso, Velasco consideró que, para salir de esta condición, era necesario aplicar una serie de reformas (Ruiz, 2021). Con esta idea en mente, el 3 de

octubre de 1968, un grupo de oficiales se preparó para derrocar al presidente Belaúnde Terry. Según Kruijt (2008), seis coroneles del Ejército y uno de otra rama, integraron el Comité de Asesoramiento a la Presidencia (COAP) y, alrededor de las 2 de la madrugada, este grupo se encontraba arribando Palacio de Gobierno para asumir la dirección del país.

Dentro del cambio estructural que pretendía lograr el GRFA, la educación fue considerada como el pilar y el medio para consolidar la revolución nacionalista. Sin embargo, este sector solo se había dedicado a respaldar y mantener el orden establecido en beneficio de un grupo minoritario (Comisión de Reforma de la Educación, 1972). De esta manera, al estar al servicio de una minoría privilegiada, no solo se había dedicado a excluir y marginar al grueso poblacional, sino también a divulgar una conciencia alejada de la realidad nacional; con lo cual, en palabras de Céspedes (2020), había contribuido a formar personas alienadas e inconscientes, ya que seguían los patrones de una cultura ajena.

Con el objetivo de combatir dichas características, el régimen convocó a un grupo de intelectuales civiles para la elaboración de la Ley 19326 de Reforma de la Educación y del Informe Preliminar de la Comisión de Reforma Educativa (Aguilar, 2017). Estos documentos sirvieron como cuerpos doctrinales en donde se concebía de manera integral al sector educativo como agente de transformación; de este modo, la ejecución de la reforma significó el medio para construir el proyecto nacionalista. Así lo expresó Velasco (1970) en su mensaje a la nación, al precisar que la reforma educativa era la más compleja e importante de todas al ser la garante del éxito y continuación del resto de reformas estructurales.

Aguilar (2017) reafirma dicha postura al señalar que la reforma de la educación tuvo un papel central en medio de todo el paquete de reformas radicales, ya que esta incidía directamente en los sectores sociales vulnerados por el sistema tradicional. Esta

centralidad fue plasmada en la Ley Nº 19326 (1972), la cual consideró que, para trastocar el orden imperante e integrar a los diversos actores en una comunidad cohesionada, era necesario que la reforma educativa cumpliera tres fines: primero, orientar el trabajo hacia el desarrollo integral del país; segundo, promover un cambio estructural y permanente de la sociedad, y; por último, lograr la autoafirmación e independencia de la nación.

De este modo, a través del estudio del contexto histórico, la crisis estructural y el reconocimiento de la educación como eje del proyecto nacionalista, se ha explicado cómo el régimen velasquista comenzó a construir su nacionalismo desde la concepción de la reforma educativa. Los mecanismos de concreción del proyecto nacionalista por medio del sistema educativo se evidenciarán en el transcurso de la investigación.

Con referencia al objetivo específico 1, "Describir las características del proyecto nacionalista del Gobierno Revolucionario (1968 – 1975)", como sostiene Klaren (2004), el gobierno de Velasco se caracterizó por ser fuertemente nacionalista, lo que derivó en posturas antiimperialistas y antioligárquicas. Él y su equipo concebían que los males del Perú, sobre todo, los referidos a la desunión y el subdesarrollo, eran producto de la dependencia hacia capitales externos y a la dominación interna por parte de la élite oligárquica.

Estas características respondían al contexto de inestabilidad política, económica y social del país, la cual fue agudizada por el escándalo de malversaciones que dividió al Congreso. La investigación de Kruijt (2008) detalla que, ante este hecho, Velasco convocó a un grupo de coroneles, Fernández Maldonado, Gallegos, Rodríguez Figueroa y Hoyos para elaborar un diagnóstico de la realidad social y económica del país. Este grupo identificó cinco ejes que debían reformarse: la banca, el agro, el fisco, la empresa y el aparato estatal. Dicho diagnóstico, luego del golpe de estado, derivaría en el famoso Plan Inca, el cual fue elaborado por este núcleo de confianza que, posteriormente,

conformaría junto a otros coroneles el Comité de Asesoramiento de la Presidencia de la República (COAP).

A decir de Martín (2002), el Plan Inca era un documento que no solo había diagnosticado los males peruanos, sino que también incluía las acciones que el Estado debía ejecutar para lograr sus objetivos. En este sentido, el plan identificó, en total, 31 problemas de la realidad peruana. Además de los sectores mencionados anteriormente, se resaltan el petróleo, la minería, educación, pesca, turismo, transporte, entre tantos otros. Para el GRFA, la manera de solucionarlos era por medio del paquete de reformas radicales, ya que estas reforzarían la soberanía nacional al ir en contra de las estructuras que habían perpetuado la condición de dependencia.

De este modo, la postura del GRFA fue significativa en la historia peruana, puesto que representó una ruptura con el Perú tradicional y sus estructuras dominantes. A decir de Aguilar (2017), hasta entonces, todos los gobiernos militares que lo antecedieron habían intervenido para mantener el statu quo y salvar a los grupos dominantes. Sin embargo, este nuevo gobierno militar proclamaba reformas estructurales, nacionalizaciones y estatizaciones. Fue precisamente este discurso el que se presentó a la población, el Gobierno Revolucionario declaraba seguir una política nacionalista autónoma y original, alejada de orientaciones externas en donde, además, se recalcaba que habían llegado para realizar una revolución (Velasco, 1969).

Sosteniendo lo anterior, el Centro de Estudios de Participación Popular (1974), programa a cargo del Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social (SINAMOS), señaló que, a horas de haberse ejecutado el golpe de Estado, la entonces Junta Revolucionaria, presentó ante la población el Manifiesto, en dicho documento se señalaba que la causa principal de la toma del gobierno era combatir la complicidad entre las

fuerzas extranjeras y peruanas que habían acaparado el poder en beneficio de unos pocos y en desmedro de las mayorías.

Lo señalado anteriormente nos evidencia la naturaleza nacionalista del GRFA, puesto que consideró que la aplicación de las reformas radicales era el camino para reestructurar la sociedad peruana. Esta situación genera las siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron las motivaciones o ideales que forjaron esta convicción? ¿qué los llevó a pensar que la alteración de las estructuras dominantes era el camino correcto para lograr sus objetivos?

Según Klaren (2004), en 1965, los oficiales fueron enviados a la sierra para reprimir los levantamientos guerrilleros. Allí conocieron de primera mano la pobreza e injusticia que se vivía en el campo, ello les hizo ser conscientes de que esta situación solo generaba inestabilidad a la seguridad del país. Esta experiencia directa aunada a su formación en el CAEM llevó a que, como señalan Contreras y Cueto (2013), concluyeran que el país vivía una amenaza interna de corte comunista; por lo que, consideraron que la única manera de frenar las insurrecciones era a través de la erradicación de las causas estructurales que generaban pobreza e injusticia social. En consecuencia, sectores clave del ejército, como el Servicio de Inteligencia, consideraron que los problemas relacionados a la reforma agraria, la relación de dependencia de los campesinos y la amenaza que representaba la IPC debían resolverse de inmediato (Klaren, 2004).

Se observa que la experiencia directa en el campo, producto de su formación castrense, los orientó hacia qué se debe cambiar; sin embargo, como se verá en las siguientes líneas, también hubo un cómo se debía hacer este cambio. En este sentido, el gobierno del general Velasco Alvarado se nutrió de distintas fuentes ideológicas que configuraron su visión de cómo debía ser aplicado el nacionalismo en el Perú.

La primera fuente directa que nutrió la ideología del GRFA, fue la que conocieron en su propio centro de formación, el CAEM. Aguilar (2017) detalla que, en la década previa a la toma del poder, reconocidos intelectuales de tendencia progresista ejercían cátedra en este recinto. Fue a través de ellos que empezaron a desarrollar una conciencia crítica y social de la realidad. Klaren (2004) refuerza esta idea al señalar que, gracias a esta influencia, surgió dentro de la institución un nuevo perfil profesional en las Fuerzas Armadas, quienes consideraban que la seguridad nacional se lograría por medio del desarrollismo. Además de ello, este nuevo perfil profesional se vio potenciado por los levantamientos internos, la Revolución cubana y por el fracaso en las reformas de los gobiernos civiles.

La idea del desarrollismo se sustentaba en el pensamiento de Tomás de Aquino, Thomas More, Francisco Suárez y el Papa León XIII, quienes consideraban que el rol principal del Estado era velar por el bien común; es decir, pregonaban un enfoque corporativo. De este modo, el GRFA consideró dos acciones principales para lograr este objetivo corporativista: primero, promover solidaridad social y, segundo, resguardar bajo su tutela a las clases sociales a fin de lograr justicia y solidaridad entre ellas (Klaren, 2004).

Otras fuentes que reforzaron la posición del gobierno fue la influencia de la Teología de la liberación del padre Gustavo Gutiérrez, la Democracia Cristiana (DC) y el Movimiento Social Progresista (MSP) (Kruijt, 2008). Fue precisamente de la experiencia con estas ideologías que el régimen extrajo uno de los conceptos centrales para su proyecto: la tercera vía. Según Klaren (2004), esta postura evidenciaba el rechazo hacia el capitalismo y comunismo, pues el GRFA buscaba un camino alterno y autónomo para lograr sus fines nacionalistas.

Además, como señala Kruijt (2008), los ideólogos del régimen también adhirieron a su formación los aportes indigenistas de José María Arguedas y José Carlos Mariátegui, y la postura nacionalista de Jorge Basadre en sus estudios sobre la historia del Perú. Si bien Kruijt no menciona qué elementos tomaron, es preciso señalar los aportes de José María Arguedas en cuanto al conocimiento del mundo andino que poseía producto de su convivencia en el campo; así como el aporte de José Carlos Mariátegui en su estudio sobre la problemática indígena y la relación de esta con la tierra y con las estructuras semifeudales del país, idea que se condice con la ejecución de la reforma agraria y; finalmente, los estudios de Basadre sobre el Perú como proyecto de nación.

Como se observa, el gobierno de Velasco no fue un accidente de la historia, sino el resultado de un conjunto de circunstancias históricas e ideológicas que convergieron en el proyecto del GRFA. Por un lado, tenemos la experiencia de las problemáticas socioeconómicas de la década de 1960 que moldearon la política de Velasco (Aguilar, 2017) y; por otra, las fuentes ideológicas que configuraron la imagen del oficial intelectual que ocupó cargos destacables en el Servicio de Inteligencia y en el estado mayor. El perfil de este nuevo actor demostró que los miembros del COAP habían desarrollado conciencia crítica y social sobre las problemáticas del país, pues no eran simples seguidores u oportunistas que obedecían órdenes sin cuestionar (Kruijt, 2008). Es decir, el aprendizaje directo, la influencia ideológica y el nuevo actor castrense confluyeron en un gobierno de facto que, en lugar de preservar el orden establecido, se propuso subvertirlo.

En tal sentido, para ejecutar su política radical, el gobierno consideró necesario legitimar su ideología a través de símbolos que generen identidad en la población. El primer acto simbólico se realizó seis días después de tomar el poder: el GRFA decretó la

nacionalización de la International Petroleum Company (IPC), con lo cual se confirmaba la dirección nacionalista del nuevo régimen (Aguirre, 2018).

Otro evento en el que se evidenció el simbolismo del régimen fue en la celebración del sesquicentenario de la Independencia peruana. Durante este evento, Velasco señaló que esta fue inconclusa, debido a que no se había logrado una liberación auténtica, con lo cual, insertó la idea de que este nuevo régimen lograría la emancipación que no lograron los líderes de la primera etapa (Aguirre, 2018). Es decir, el régimen se atribuyó la función de culminar con las tareas que quedaron pendientes.

Con el propósito de lograr la segunda emancipación, el gobierno de Velasco se apoyó de símbolos históricos y lingüísticos. Klaren (2004), agrega que, durante esta etapa, el pasado incaico fue exaltado en la bibliografía y en pronunciamientos oficiales. De igual modo, el quechua fue considerado lengua oficial del país y el término indio fue reemplazado por el de campesino. Además de la nacionalización del petróleo de la Breña y Pariñas, existió otro acto simbólico de envergadura: el reemplazo de la pintura de Francisco Pizarro por la de Túpac Amaru II. Esta nueva imagen se convertiría en símbolo del gobierno nacionalista, ya que el líder rebelde encarnaba los ideales de la revolución (Aguirre, 2018).

Tomar la imagen de Tupac Amaru como símbolo del nacionalismo respondía, entre otras cosas, a cuestiones estratégicas del régimen. Velasco (1971) había señalado que el GRFA tenía como objetivo cambiar la condición de ser un país desunido y dependiente por medio de la segunda emancipación. Para Walker (2018), este proceso buscó fundamentarse reconfigurando la imagen de Túpac Amaru como líder rebelde que inició el proceso emancipador del Perú; sin embargo, este había sido truncado por los dirigentes que lo sucedieron. De este modo, Velasco pretendía legitimar su régimen al presentarse como el gobierno que continuaría con el proyecto iniciado por Túpac Amaru.

Lituma (2011), señala que, con la promulgación de la Ley de Reforma Agraria, inició la reconfiguración de Túpac Amaru como mito revolucionario, pues, en su discurso a la nación, Velasco utilizó una frase erróneamente acuñada al líder rebelde: “campesino, el patrón ya no comerá de tu pobreza”. Además, al atribuirle esta frase, según Aguirre (2018), Túpac Amaru no solo representaría la lucha contra la injusticia y la sociedad colonial, sino que también fue visto como precursor de la reforma agraria. Este fue el ingreso del cacique a la vida política del régimen, a partir de este momento, su imagen fue enarbolada y difundida por diversos medios. Tal como señala Walker (2018), el rostro y la frase mencionada, empezaron a aparecer en afiches, mítines, pancartas y en todo medio audiovisual. Además, también bautizaron calles, avenidas o pueblos con su nombre.

Sin embargo, Lituma (2011) sostiene que, si bien la figura de Túpac Amaru era identificada por la población, en realidad, no había evidencias claras del aspecto físico del cacique. Como se observa en la figura 1, el primer logo relacionado a José Gabriel Condorcanqui fue creado por Jesús Ruiz Duran en 1969, para apoyar a la reforma agraria. No obstante, en su momento, esta imagen no contó con el apoyo suficiente debido a que sus rasgos y el sombrero se relacionaban con la hispanidad; por lo tanto, lo vieron menos peruano (Rosales, 2014).

Figura 1. Logo del GRFA



Fuente: Creado por Jesús Ruiz Duran (1969)

En respuesta a ello, en 1970 el gobierno convocó a un concurso público de dibujo, en donde se debía retratar la esencia del prócer. Como resultado, no hubo ganador, porque el jurado consideró que nadie había logrado encarnar lo que el cacique representaba; sin embargo, cuatro cuadros recibieron mención honrosa: la de Milner Cajahuaringa, Ángel Chávez, Díaz Mori y Fernando Saldías (ver en Anexos las figuras 2, 3, 4 y 5) (Lituma, 2011).

Para Velasco, ni los cuadros con mención honrosa se acercaban a la imagen del líder indígena, para él Túpac Amaru tenía el rostro enjuto, usaba sombrero alón y tenía cabello largo. Como se observa en la figura 6, esta representación del cacique fue la que logró plasmar un empleado de Palacio de Gobierno, Néstor Quiroz. Por ello, esta pintura fue expuesta en el Salón Túpac Amaru, reemplazando la imagen de Francisco Pizarro (Lituma, 2011).

Figura 6. Pintura de Túpac Amaru realizada por Néstor Quiroz, inaugurada el 24 de julio de 1972.



Fuente: Lituma (2011)

De este modo, como se observa, la construcción de la imagen de Túpac Amaru no fue una acción espontánea, sino una estrategia propagandística para consolidar la legitimidad del régimen al relacionar la figura del rebelde con el gobierno. Cant (2017) añade que, a estas pinturas del líder, se le añadieron elementos andinos, como el sol incaico, el quipu, las herramientas agrícolas y la hoja de coca. Bajo este panorama se creaba una narrativa visual que unificaba el pasado andino, la rebelión contra el sistema colonial, la reforma agraria y la culminación de la Independencia.

Lo llamativo de todo este proceso es que, a pesar de que el GRFA contaba con una gran oposición de diversos sectores de la sociedad, la imagen del cacique rebelde contó con una amplia y rápida aceptación. Walker (2018) destaca que esta fue una de las pocas victorias del régimen, pues la imagen de Túpac Amaru fue vista como la de un héroe y precursor nacional. Entonces, habría que preguntarse a qué se debió este éxito.

Primero, se debe considerar que, si bien Túpac Amaru no había tenido gran protagonismo en la historia oficial, este personaje no había sido del todo olvidado. Para cuando Velasco quiso destacar su imagen, ya existía bibliografía referente al líder rebelde, sobre todo, en los textos desarrollados por Juan José Vega y Carlos Daniel Valcárcel (Walker, 2018). Lo que hizo Velasco fue potenciar su imagen, exaltando sus virtudes, pues para él representaba al pueblo indígena y, además, encarnaba los valores nacionalistas. Con esta finalidad, y con motivo del sesquicentenario de la independencia, convocó a un grupo de intelectuales para conformar la Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú. Esta tuvo por objetivo evidenciar que la emancipación se había logrado, también, por la lucha de los peruanos, en donde destacaba la participación de Túpac Amaru (Aguirre, 2018).

Segundo, Túpac Amaru representaba al grueso de la población, mayoritariamente indígena, con su imagen, se pretendía generar identidad con el rebelde. Según Céspedes (2020), al legitimar la lucha del pueblo en el proceso independentista, se formulaba la idea de que esta fue deseada y ganada por los propios peruanos, no solo por fuerzas extranjeras. El GRFA tomó esta idea como estrategia para conseguir la participación popular en la aplicación de sus reformas radicales, ya que, en última instancia, estas eran necesarias para culminar el proceso independentista.

Por último, la figura de Túpac Amaru logró la adhesión de diferentes grupos sociales. Walker (2018) destacó que la población andina se identificaba con él por su origen andino, su pasado inca y por su lucha anticolonial. En el caso de la población no campesina, esta reconoció dos elementos que generaron su adhesión al personaje: su similitud con el Che Guevara (cabello largo y la tez medianamente oscura) y la oposición de Túpac Amaru al sistema colonial, acción que emparentaron con las luchas de la izquierda actual. Todo lo anterior demuestra que el objetivo del GRFA de convertir a Túpac Amaru en símbolo nacional y revolucionario fue exitoso. Además, se observa que la visibilidad de Túpac Amaru en la historia oficial y su papel de héroe nacional fue más producto del gobierno de Velasco que de la misma historiografía (Aguirre, 2018).

De acuerdo con el objetivo específico 2, “Explicar los fundamentos teóricos que orientaron la reforma educativa (1968 – 1975)”. Como se ha expuesto, con la finalidad de revertir las características imperantes de la década de 1960, el GRFA convocó a un grupo de destacados intelectuales para que elaboren, por primera vez en la historia de la educación peruana, un diagnóstico de la realidad educativa (Rojas, 2020). La comisión que estuvo a cargo de este ambicioso proyecto, conformado por más de 100 miembros, fue liderada por Emilio Barrantes, Augusto Salazar Bondy y Walter Peñaloza. De este estudio se obtuvo como resultado el famoso Informe General de la Educación en el Perú,

conocido como el Libro Azul, el cual tuvo como objetivo principal revolucionar el sistema educativo para crear al hombre nuevo en la nueva sociedad (Comisión de Reforma de la Educación, 1970).

Para iniciar este proyecto, se procedió a realizar un análisis crítico de las reformas educativas previas. Para la Comisión de Reforma de la Educación (1970), todas las reformas anteriores solo habían sido parciales e imitativas, ya que se dedicaron a copiar modelos organizacionales y principios pedagógicos extranjeros, sin tomar en cuenta que las características de la realidad histórico-social peruana son diferentes y, además, diversas dentro del propio territorio.

Sin embargo, cabe destacar que, lo que hizo a este Informe significativo es que no solo identificó los desaciertos de otros proyectos educativos, sino que vinculó las características del sistema educativo con la sociedad y la cultura peruana. Ello generó el reconocimiento de que los problemas educativos no tenían un origen en sí mismo, sino que se manifestaban como síntomas de una problemática estructural (Churchill, 1980).

De este modo, consideraron que para corregir los males educativos era necesario generar cambios estructurales que afecten a toda la esfera social. Esta consideración se plasmó en el Informe General, en él se establecen tres elementos principales para generar los cambios: diagnosticar, responder y accionar (Comisión de Reforma ,1970). Esta línea temática evidencia su complementariedad con el Plan Inca, lo que permite deducir que las reformas emprendidas por el gobierno respondían a un plan integral (Churchill, 1980).

En cuanto a los resultados del diagnóstico educativo, estos pueden agruparse bajo diez males estructurales: analfabetismo alarmante y en ascenso; desatención a los niños de grupos sociales marginados; ausencia de sistemas de reintegración educativa; educación al servicio de grupos privilegiados; desapego con la realidad nacional; carencia del sentido peruanista; pedagogía tradicional memorista, academizante e intelectualista;

deficiencia en la formación magisterial; estructura burocrática, y administración financiera distorsionada (Churchill, 1980).

De estos diez problemas identificados, cuatro ejes fueron considerados por la Comisión como los más agudos: la ineficiencia del sistema que privilegia a una minoría, la desconexión con la realidad, la deficiente formación del magisterio y la cultura de dominación. Estos problemas no solo son identificados como los más agudos, sino que también son interdependientes; por lo que, para solucionar uno necesariamente había que solucionar los demás (Comisión de Reforma de la Educación, 1970).

Con respecto a la ineficiencia del sistema a favor de una minoría privilegiada, el Informe destacó que, si bien entre los años 1958 y 1968 se manifestó un incremento en el número de matriculados en el nivel primaria (78.7%), secundaria (265.8%) y universitario (280.9%), el sistema no logró retener a este grueso educativo, pues del total, para 1957-1967, solo habían culminado 42 226 alumnos, desertando 366 619 estudiantes (Comisión de Reforma de la Educación, 1970). El informe resalta que lo paradójico en ello es que a pesar de que el Estado había invertido un 4.8% del PNB, solo había logrado que, al término de la educación básica, se gradúen 12 de cada 100 estudiantes. En consecuencia, al haber un gran número de desertores, una gran masa poblacional se mantenía analfabeta con tendencia al incremento, en donde 1 de cada 3 no sabía ni leer ni escribir para 1961 (Comisión de Reforma de la Educación, 1970).

Esta paradoja revela que, lejos de ser una herramienta de integración social, el sistema educativo se caracterizaba por excluir y marginar al grueso poblacional que no poseía las condiciones oportunas para mantenerse y concluir su proceso educativo. Por ello, la Comisión de Reforma de la Educación (1970) destaca que aun con la expansión educativa, esta había sido diseñada para un grupo privilegiado.

El siguiente eje temático de la problemática educativa es la desconexión con la realidad. La Comisión de Reforma de la Educación (1970), fue clara en señalar que nuestro sistema educativo no abordaba los contenidos apropiados, pues estos se presentaban de manera divorciada y alejada de los problemas, intereses, necesidades y derechos de los grupos mayoritarios. En consecuencia, es una educación que genera desarraigo e ineficiencia al no brindar herramientas para la vida.

Para Cotler (1994), el ejemplo más evidente de esta desconexión era cómo se abordaba la problemática lingüística. Hacia 1961 el país contaba con 1.8 millones de personas mayores de 5 años que hablaba quechua o aimara; sin embargo, el sistema educativo parecía ignorar esta realidad, ya que no se promovía una adecuada educación bilingüe; por el contrario, se imponía el monolingüismo español. De este modo, la educación no estaba preparada para abordar la diversidad del país, ya que, pretendía homogeneizar la realidad peruana tomando como referencia a la cultura dominante.

Aunado a las dos problemáticas expuestas, el Informe también destacó la ineficiente formación del magisterio. Esta problemática en particular resulta llamativa debido a que el gobierno consideró que los docentes eran el recurso más importante de la reforma educativa, pues eran quienes transmitirían los ideales de la revolución (Comisión de Reforma de la Educación, 1970). Sin embargo, la realidad del magisterio era angustiante debido a que la formación de los profesores ya sea en universidades o escuelas normales era deficiente y sin carácter científico, generando que este ejercicio profesional sea rutinario, enciclopédico, sin creatividad ni criticidad (Rivero, 1979).

Ante este panorama, el gobierno empleó medidas radicales. Oliart (2014) señala que, para el régimen, una de las causales de la mala formación docente se debía a la proliferación excesiva de escuelas normales que surgieron en las promesas electorales; es decir, estas no habían surgido de una planificación previa. Debido a ello, como precisa

Aguilar (2017), el gobierno militar decidió cerrar progresivamente 100 de las 130 escuelas existentes en 1968; de manera que, para 1976, solo quedaron 30 escuelas que fueron fortalecidas en presupuesto y calidad por el régimen.

Además, de manera paralela al cierre de las escuelas normales, se implementó un plan de reentrenamiento para divulgar el espíritu del régimen aplicado a la educación. Para ello se promovió la figura de los entrenadores, quienes eran docentes que capacitaban, a nivel nacional, al resto de maestros en talleres intensivos de cinco meses para luego darles seguimiento en las aulas (Altamirano, 2020).

Estas medidas evidenciaron la alta expectativa en el rol docente, ya que el éxito de la reforma educativa solo se realizaría si ellos se encontraban preparados y alineados a la nueva ideología revolucionaria (Churchill, 1980). De esta manera, para complementar su formación y lograr divulgar los ideales del régimen a los diferentes grupos sociales, el gobierno consideró necesario que cada maestro estudiara una lengua originaria durante su carrera profesional, con el fin de revalorizar y atender a la masa indígena que había sido marginada en la educación tradicional (Churchill, 1980).

Otro de los problemas resaltados fue la existencia de una cultura de la dominación fuertemente arraigada. La Comisión de Reforma de la Educación (1970) destaca que en el Perú coexisten paralelamente dos culturas opuestas: la popular y la de la élite. Bajo esta lógica, Oliart (2014) señala que en el Informe se caracteriza a la educación tradicional como alienante, elitista y dependiente debido a que se encuentra al servicio de la élite. De allí que se planteara que por medio de la reforma educativa se pudiera lograr la autonomía nacional y cultural que el país necesita.

Como se ha expuesto, el Informe General de Educación representa el primer gran diagnóstico en materia educativa, pues en él se evidencia que las carencias en el sistema educativo, en realidad, son síntomas de problemas estructurales más profundos. A su vez,

el Informe representa la concretización del pensamiento nacionalista del Gobierno Revolucionario en materia educativa, ya que expone las bases teóricas que fundamentan su ideología y las acciones a ejecutar para lograr la revolución social. Como sintetiza Salazar (1975), el nacionalismo propuesto por el régimen no oscilaba entre los extremos del chauvinismo y la xenofobia, sino que pretendía el fortalecimiento de la identidad nacional para que pudiese desenvolverse en la cultura global.

Fundamentos teóricos de la reforma educativa

Además de los resultados expuestos en el Informe, este resaltó tres fundamentos que sirven como ejes para abordar los problemas identificados y ejecutar la reforma educativa: el hombre nuevo y la nueva sociedad, el humanismo revolucionario y la descolonización cultural. Estas bases ideológicas evidencian que el proyecto educativo no significó un simple cambio administrativo o de dirigencia, sino que se desarrolló con raíces ideológicas profundas que pretendieron transformar la concepción y el fin de la educación. En tal sentido, en el presente apartado se examinarán las tres bases conceptuales que sostuvieron a este ambicioso proyecto.

Según Salazar (1975), el fin supremo de la reforma educativa es la formación simultánea del hombre nuevo y la nueva sociedad. Este nuevo actor se caracteriza por trascender la individualidad y asumir un rol solidario con la comunidad. En contraste con la educación tradicional, no se trata de un ser instruido acorde a los ideales academicistas, sino que es un hombre educado, en el sentido pleno, al asumir su autonomía y un compromiso transformador con la sociedad. Para lograrlo, se postularon tres principios que orientarían su accionar: su relación con el mundo, su relación consigo mismo y su relación con los demás (Salazar, 1975).

Esta relación de interdependencia entre hombre y sociedad resulta fundamental; puesto que, como señala la Comisión de Reforma de la Educación (1970), no puede existir

un hombre nuevo sobre una sociedad tradicional que no ha roto su condición de dependencia socioeconómica; de igual manera, esta realidad no podría revertirse sin la actuación de un individuo consciente que quiera corregir las injusticias y desigualdades imperantes. Por tal motivo, Salazar (1975) resaltaba que la educación del hombre debía ser revolucionaria o no sería, ya que esta generaría las condiciones para una sociedad sin explotación.

En tal sentido, esta concepción del hombre nuevo y su involucramiento en la sociedad se relaciona con el siguiente fundamento teórico: el humanismo revolucionario. Este se caracteriza por ser concreto y situado en la realidad al buscar la verdadera justicia mediane la subversión de las estructuras (Salazar, 1975). Es decir, resulta ser la contraparte del humanismo tradicional que, si bien fomenta el respeto por los derechos humanos, tiene una carga abstracta y de tipo burgués porque conserva los privilegios de una minoría.

Asimismo, la Ley General de Educación Nº 19326 (1972) reafirma el carácter profundamente humanista de la reforma, al promover el desarrollo y cambio social mediante el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano, independientemente de su característica étnica, física, cognitiva, social, económica e ideológica. Solo a través de esta concepción se puede lograr la liberación y afirmación del ser nacional, ya que pretende superar la condición de marginación de las mayorías (Comisión de Reforma de la Educación, 1970). En este sentido, tal como concluye Salazar (1975), el humanismo revolucionario no se limita a criticar la enajenación, sino que tiene como fin crear condiciones para el ejercicio pleno del ser humano.

Como se observa, tanto la formación del hombre nuevo y el humanismo revolucionario luchan contra una sociedad alienada que margina a todo aquello que no corresponde a los grupos imperantes. La Comisión de Reforma de la Educación (1970)

define a la alienación como el actuar y el sentir contrario a la propia personalidad y a la liberación económica, política y cultural por seguir valores y modelos externos, lo cual impide la independencia y la autoafirmación nacional. Salazar (1975) refuerza esta idea al resaltar que la cultura peruana se ha basado en la dominación y alienación, puesto que vive más mirando hacia afuera que hacia su propia realidad. Y la educación, al ser instrumento de la sociedad, ha reproducido estos patrones de colonización mental.

De este modo, la colonización mental se ha materializado en nuestra sociedad a través de la creación de dos culturas que coexisten: la cultura de los dominadores y la de los dominados. La cultura del grupo privilegiado se apoderó de la educación e impuso su visión, con lo que causó la desintegración de la nación peruana (Churchill, 1980). De este modo, la mentalidad colonial se presentó como uno de los principales obstáculos para el logro de la consciencia nacional, pues la cultura dominada aprendió a vivir con un sentimiento de inferioridad frente a lo extranjero (Comisión de Reforma de la Educación, 1970).

Para combatir esta condición, se propuso el tercer fundamento ideológico: la descolonización cultural. La Comisión de la Reforma de la Educación (1970) lo definió como un proceso de emancipación y liberación mental frente a lo extranjero; por lo cual, lo consideró como esencial para construir la nueva nación. Por tal motivo, el proyecto educativo se orientó a superar la dominación cultural y a promover las capacidades de los peruanos a fin de lograr, por primera vez, una cultura auténtica y original (Ley General de Educación Nº 19326, 1972).

Para que estos postulados se materialicen, Bizot (1976) añade que el ser humano debe transformarse desde su esencia, pues requiere un cambio radical en sus valores y en el desarrollo de su consciencia. Este proceso de concientización puede definirse como un proceso complejo de adquisición de consciencia crítica por medio del cual el ser humano

comprende su mundo histórico y cultural, asumiendo responsabilidades y generando acciones para transformarlo (Ley General de Educación Nº 19326, 1972).

Como se ha evidenciado, los fundamentos teóricos expuestos, el hombre nuevo en la nueva sociedad, el humanismo revolucionario y la descolonización cultural, orientaron integralmente al proyecto educativo para transformar estructuralmente la educación peruana. Por ende, no se trata de ideales abstractos, sino de fundamentos integrados que buscaron crear un ser humano consciente, crítico y comprometido con la transformación de su realidad, en contraste con la educación alienante y excluyente del sistema tradicional.

En síntesis, en el desarrollo de este objetivo específico se demostró que la reforma educativa del Gobierno Revolucionario significó mucho más que un cambio en la dirección administrativa, ya que, en realidad, fue el eje ideológico y práctico del proyecto nacionalista. A partir del diagnóstico de la realidad educativa se identificó que las fallas en el sistema educativo eran síntomas de problemas estructurales mucho más grandes y complejos, lo que motivó la elaboración de un proyecto educativo de corte radical fundamentado en tres pilares. Estos pilares interconectados buscaron no solo combatir las deficiencias educativas, sino redefinir el papel de la educación como herramienta de liberación nacional, a través de la cual podía cimentarse y erigirse una nación soberana y consciente.

Con referencia al objetivo específico 3, “Reconocer los mecanismos nacionalistas en la reforma educativa (1968 – 1975)”. Hasta el momento se ha estudiado la base teórica que sostuvo y orientó el nacionalismo del Gobierno Revolucionario y su proyecto educativo. En el presente apartado se expone de qué manera se materializó la ideología del régimen en la reforma educativa. Para ello, el estudio de este proceso puede abordarse a través de cuatro campos de acción interconectados: la reestructuración integral de los

niveles y modalidades educativas, la reorganización del sistema escolar mediante la descentralización, la instrumentalización de los contenidos educativos y la difusión del nacionalismo a través de medios audiovisuales. En tal sentido, estas medidas evidencian que, lejos de ser un simple listado de intenciones, la reforma educativa fue el instrumento práctico para la construcción de un nuevo imaginario nacional.

Reestructuración de los niveles y modalidades educativas

Tomando en cuenta los objetivos del Gobierno Revolucionario expuestos en el Informe General de Educación, se consideró a la estructura educativa como un sistema integral que buscaba la igualdad de oportunidades para toda la comunidad estudiantil. Para lograr ello, era necesario que la educación se oriente hacia la formación del trabajo productivo y la transformación social puesto que, a través de este mecanismo, se promovía una sociedad justa, inclusiva e independiente (Salazar, 1975).

Sin embargo, hasta el gobierno del entonces presidente Belaúnde Terry, la educación se dividía tradicionalmente en nivel preprimario, primario, secundario y superior. Como señala Bizot (1976), esta división era incompatible con el enfoque del gobierno nacionalista al no considerar que la formación de los niños menores de cinco años era deber del Estado, lo cual denotaba exclusión hacia este grupo poblacional. En tal sentido, el régimen decidió reestructurar los niveles en Inicial, Básico y Superior. Asimismo, con el fin de lograr que la educación sea verdaderamente integral y llegara a toda la población, se desarrollaron otras modalidades, como la Calificación Profesional Extraordinaria, la Educación Especial y la Extensión Educativa (Ruiz, 2017).

Con respecto al Nivel Inicial, creado por el Gobierno Revolucionario, representó una de las innovaciones educativas a esfera global, debido a que los países europeos aplicaron este enfoque de manera generalizada décadas después, lo que logró posicionar al Perú por encima de estos países en materia educativa (Mendo, 2015). A través de este

sistema pionero, el Estado reconoció la importancia de la atención a las primeras etapas del desarrollo humano; por lo cual, se enfocó en la población de 0 a 6 años. Para ello, estructuró la Educación Inicial en dos niveles: desde los 0 a 4 años en casas-cuna y los dos últimos años en jardines de infancia (Bizot, 1976).

Según el Ministerio de Educación (1977), este proyecto fue masificado rápidamente. Para 1976, se logró generalizar en todo el país, a través de cunas, nidos y jardines articulados a los Núcleos Educativos Comunales (NEC); con lo cual, se logró descentralizar el programa. Además, reconociendo a esta etapa como fundamental en el desarrollo humano, el programa promovió en las familias la adopción de cuidados relativos a la salud y nutrición, así como la importancia de los vínculos socioafectivos entre el niño, la familia y su comunidad.

En cuanto a la Educación Básica, esta fue considerada como el núcleo estructural de la reforma educativa velasquista, reemplazando la división tradicional entre primaria y secundaria. Según Bizot (1976), este cambio pretendía superar el vacío académico y la minusvalía de la educación técnica a través de la formación humanista, científica y tecnológica. Asimismo, acogió a estudiantes entre los 6 a 15 años con la finalidad de prepararlos para el trabajo productivo y la vida adulta.

Como detalla Aguilar (2017), la nueva estructura estuvo compuesta por los seis grados de primaria y los tres primeros de secundaria. En los tres grados de secundaria, los estudiantes se formarían en educación laboral y en oficios prácticos, pues se buscaba que el aprendizaje estuviera vinculado con la vida real. Para asegurar que esta formación llegue a toda la población, se desarrollaron dos modalidades: la Educación Básica Regular (EBR) y la Educación Básica Laboral (EBL). La primera fue destinada a estudiantes con escolaridad regular y; la segunda, fue dirigida a estudiantes mayores de 15 años que, por diversos motivos, fueron excluidos del sistema (Aguilar, 2017). Estas modalidades se

implantaron con la finalidad de asegurar que nadie quedara al margen del sistema educativo, lo cual refleja el compromiso del gobierno por lograr una educación masiva y no a favor de las élites.

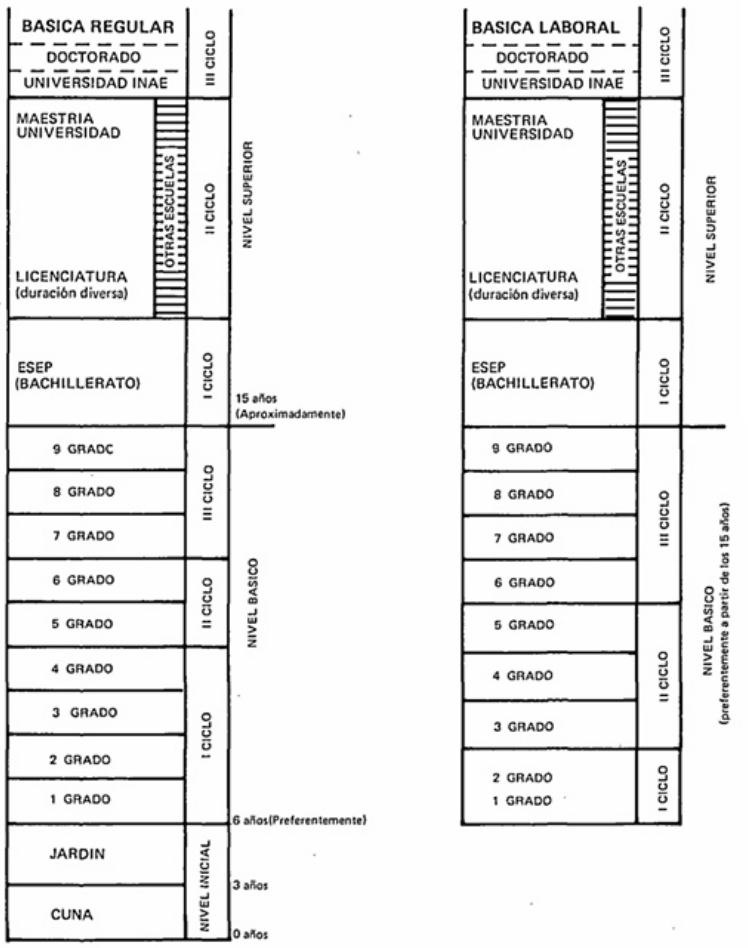
En cuanto a la Educación Básica Regular**,** más allá de la nueva estructura, para Churchill (1980) el verdadero carácter nacionalista y revolucionario de la reforma se manifestó en su currículo de enfoque crítico y cultural alineado a promover la conciencia nacional. Por ejemplo, el autor señala que en el primer ciclo se promovía la enseñanza de variantes dialectales de los estudiantes y el bilingüismo, así como integrar en los subgrupos de trabajo niños bilingües con problemas en el español, a fin de perfeccionar el dominio de esta lengua. En el caso de las CC. SS, la enseñanza se orientaba a promover la concientización de la igualdad de clase, raza y sexo, además de fomentar el respeto por los fines revolucionarios.

Por su parte, la Educación Básica Laboral (EBL) se creó de forma paralela a la Educación Básica Regular, aunque ambas compartían asignaturas en común, como ciencias naturales, sociales, idiomas, matemática, comunicación, entre otras, la diferencia esencial radicaba en la metodología. La EBL se enfocaba en la formación técnica y práctica, vinculada a oficios de mecánica, construcción, metal, textil, madera, electrónica, agricultura, comercio, etc. Esta formación buscaba que el estudiante pudiera insertarse prontamente en el mercado laboral (Bizot, 1976).

Otra diferencia con la EBR era su estructura curricular adaptada a las necesidades de su población específica. Por ejemplo, mientras la EBR se dedicó a la alfabetización en su primer ciclo, conformado por cuatro años, la EBL desarrollaba este proceso y las destrezas básicas en dos años (Churchill, 1980). Como se detalla en la figura 7, la EBL se organizó en tres ciclos con duración de dos, tres y cuatros años, respectivamente. Estos, a diferencia de la EBR, no estaban diseñados para seguir un camino consecutivo

necesariamente, sino que cada ciclo cumplía con objetivos específicos a fin de que terminado alguno, el estudiante contara con las habilidades necesarias para el mercado laboral. Si el estudiante deseaba continuar con su formación, podía reinsertarse sin mayor problema debido a que cada ciclo comprendía objetivos específicos que permitían retomar los estudios desde puntos de partida conectados (Churchill, 1980).

Figura 7. Comparación de los niveles educativos en las modalidades básicas



Fuente: Churchill (1980)

Este carácter marcadamente técnico de la EBL se sustentó en el humanismo revolucionario. Salazar (1975) destaca la naturaleza complementaria entre la educación humanista y técnica para lograr la emancipación nacional, pues la educación humanista carece de sentido si no se enmarca en la formación técnica que representa el esfuerzo personal y productivo para la movilización social. A su vez, la educación técnica requiere

de un humanismo que contribuya a la formación del ser y de los grupos sociales para el desarrollo económico y cultural de la nación.

Además, dada las características del grupo al que iba destinado, la mayoría de los cursos se impartían por las tardes; sin embargo, en las zonas rurales con población mayoritariamente diseminada, la labor de los docentes resaltó sustancialmente debido a que se trasladaban de pueblo en pueblo o concentraban a los estudiantes en fábricas y campos de cultivo para cumplir su misión (Bizot, 1976). Esta flexibilidad y compromiso de integrar a los jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo tradicional, evidencia la necesidad de lograr una nueva sociedad que represente a los grupos históricamente marginados, a fin de consolidar la soberanía y seguridad nacional.

Si el principal problema en la Educación Básica era incluir a niños, adolescentes y jóvenes que habían sido marginados por el sistema educativo tradicional, la Educación Superior enfrentaba un doble desafío: una de cobertura, en donde la demanda de 80 mil aspirantes universitarios superaba significativamente las 30 mil plazas disponibles (Bizot, 1976), y otra de pertinencia, pues la educación tradicional de corte academicista había generado una ruptura con el mercado laboral, dejando fuera a un grueso grupo de egresados universitarios (Ley General de Educación Nº 19326, 1972).

Frente a este escenario, la nueva sociedad industrial en formación requería de una mayor cantidad de técnicos. Por consiguiente, el gobierno creó las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP) bajo la administración del Ministerio de Educación para que su metodología y asignaturas estuvieran alineadas con el resto de las reformas estructurales (Bizot, 1976). Según información del Ministerio de Educación (1977), se logró la apertura de 24 ESEP distribuidas en 16 ciudades, las cuales ofrecían 15 áreas profesionales relacionadas a las necesidades socioeconómicas del país. Si bien estas

instituciones estaban bajo la dirección del Minedu, podían ser públicas, privadas o cooperativas a fin de asegurar que la oferta fuese mayor que la demanda (Aguilar, 2017).

En cuanto a su estructura, estuvo dividida en tres ciclos. El primero, con una duración de tres años, se desarrolló en las ESEP y era de carácter obligatorio si se pretendía acceder, posteriormente, a la formación universitaria (Mendo, 2015). El segundo ciclo estuvo constituido por las universidades, estas se encargaron de supervisar la educación hasta el Grado de Magister. El tercer nivel correspondía al Doctorado, el cual se dedicaba a la investigación académica; por lo que, estuvo bajo la dirección especial del Instituto Nacional de Altos Estudios (INAE) (Aguilar, 2017).

Además de la Educación Básica y Superior, también destacó dentro de la modalidad formal la Educación Especial. A través de esta se evidenció el compromiso inclusivo del régimen al buscar que ningún peruano quedara fuera del sistema educativo, independientemente de sus capacidades. Para la Ley General de Educación Nº 19326 (1972), esta modalidad consagraba el carácter humanista de la educación, pues se enfocó en la dignidad de la persona al considerar que su formación era un fin en sí mismo. Para lograr este cometido, hacia el año 1976 el país contaba con 204 Aulas de Nivelación para estudiantes con problemas de aprendizaje, se crearon currículos especializados y se adecuaron las instituciones para alumnos en situación de irregularidad social (Ministerio de Educación, 1977).

Por otra parte, a través de la educación no formal, también se incentivó la formación técnica, destacando la Calificación Profesional Extraordinaria (CPE), destinada a la población económicamente activa que había quedado al margen del sistema educativo. Su objetivo era elevar la productividad de los trabajadores de manera permanente y orgánica (Ley General de Educación Nº 19326, 1972). Según el Ministerio de Educación (1977), su implementación se basó en una doble estrategia: capacitar en los

Centros de CPE abiertos a la comunidad y en las Unidades de Instrucción que se habían establecido en los propios centros laborales. Sin embargo, cabe precisar que su fin último no era el económico, sino que, en línea con el humanismo revolucionario, buscaba formar integralmente al ciudadano participativo y consciente del proyecto nacional.

En conjunto, la reestructuración de los niveles y modalidades educativas, desde la Educación Inicial hasta la capacitación laboral en los centros de trabajo, representó que las reformas radicales conformaban un proyecto orgánico e interconectado, pues se evidencia la relación entre el sistema educativo con el económico y social. De este modo, puede señalarse que el proyecto educativo, en particular, constituyó el eje sobre el que giraban las demás reformas, debido a su esencia de forjar la ciudadanía del hombre nuevo inmerso en una nueva sociedad, consolidando la independencia y soberanía nacional tanto en lo cultural como en lo económico.

Reorganización del sistema educativo

Como se evidenció en el Informe General de Educación, las deficiencias del sistema educativo eran producto de los fuertes problemas estructurales del orden tradicional. Si bien en el subcapítulo anterior se expuso la reestructuración de los niveles y modalidades educativas para contrarrestar las deficiencias del sistema, la reforma emprendida por el Gobierno Revolucionario debía actuar desde diversos ejes. Por ello, se propuso la reorganización del sistema educativo en una dimensión horizontal; es decir, a través de la descentralización, con el fin de complementar las acciones emprendidas desde la reestructuración y, de este modo, integrar de manera efectiva a todos los sectores de la población.

En tal sentido, mediante la Ley General de Educación Nº 19326 (1972), se estableció la descentralización y desconcentración del sistema educativo, a fin de lograr una mayor participación y responsabilidad local y, a su vez, el establecimiento de

contenidos educativos alineados con las necesidades e intereses de los diversos estudiantes del territorio nacional. Según Altamirano (2020), uno de los fundamentos que nutrió esta decisión fue la revalorización de las organizaciones autóctonas; de allí que el concepto de *minka* formara parte del modelo pedagógico-didáctico al impulsar el trabajo cooperativo entre la comunidad y la escuela como base de la construcción nacional.

Este ideal se concretizó en la reorganización de los Núcleos Educativos Comunales (NEC), los cuales fueron definidos por la Ley General de Educación Nº 19326 (1972) como unidades de organización comunal para la cooperación y gestión de los servicios educativos. Cabe mencionar que estas estructuras no fueron creación original del Gobierno Revolucionario, sino que el régimen tomó y reformuló los núcleos impulsados, inicialmente, por Luis Valcárcel durante el gobierno de Bustamante y Rivero (1945-1948) (Aguilar, 2017).

Con respecto a su funcionamiento, la Comisión de Reforma de la Educación (1970) detalla que cada NEC contaba con un Centro Director del que dependían entre cinco a quince Centros Educativos Comunales (CEM). Debido a ello, los núcleos cumplían dos funciones: racionar los recursos mediante la coordinación y elevar la calidad educativa. Altamirano (2020) añade que cada NEC era responsable de un área territorial específica. En el caso de las zonas rurales, la demarcación se realizó considerando zonas entre 2000 a 4000 habitantes; mientras que en zonas urbanas la delimitación se basó en manzanas, barrios, agrupamientos, etc.

En cuanto a la coordinación con los equipos, la interacción se vio materializada en la conformación de los Consejos Educativos Comunales (CONSECOM), los cuales, según Bizot (1976), estuvieron integrados por un 30% de familias, 40% de docentes y 30% de representantes comunitarios. Esta estructura buscó dos efectos: por un lado, que la nuclearización promoviera la participación y; por el otro, que la propia población

impulsara el desarrollo de los núcleos. De este modo, se creaba una bidireccionalidad entre la organización y movilización que confluían en la construcción de la nación (Salazar, 1975).

Si bien la expansión de los NEC fue notable —de 137 en 1972 a 819 en 1975— (Churchill, 1980), su implementación enfrentó hondas dificultades. El Ministerio de Educación (1977) identificó que la delimitación territorial fue vertical al ignorar las características socioeconómicas de la población, al basarse en un enfoque topográfico. A este problema se sumó el vacío normativo sobre los conceptos de comunidad y propiedad comunal educativa, lo que ocasionó que grupos mejor posicionados acapararan la representación comunal. Salazar (1975) advirtió la contradicción esencial de los NEC: los núcleos podían funcionar mejor en zonas con cierto dinamismo socioeconómico; sin embargo, el régimen los implementó, principalmente, en las zonas más empobrecidas y carentes de condiciones para impulsar la organización comunal.

Otra problemática de los NEC fue la fragmentación política y administrativa del gobierno. Como detalla Rivero (1979), el éxito de los núcleos dependía de la coordinación entre los ámbitos administrativo, político y técnico; sin embargo, esta articulación no se concretó. En la práctica, la burocracia educativa no se reformó, y tampoco se logró ejercer una influencia significativa en las comunidades, pues el espacio de atención y movilización había sido captado por técnicos de la reforma agraria y del SINAMOS, dado que muchas comunidades priorizaban la estabilidad económica sobre la educación (Rivero, 1979). De este modo, lo que debió ser una dirigencia cohesionada y con objetivos compartidos para impulsar el proyecto nacionalista desde la educación, se transformó en una competencia para acaparar la atención y la movilización comunitaria.

Paralelamente a los NEC, ante la problemática del analfabetismo, se implementó en 1973 el Programa de Alfabetización Integral (ALFIN) para integrar a la población

adulta iletrada, conformada por dos millones y medio de peruanos, quienes en su mayoría eran campesinos de lengua originaria (Ruiz, 2016). Dicha problemática presentaba, como precisa Rivero (1979), un fuerte contraste entre las áreas rurales y urbanas, con 59.5% y 17.7% de analfabetos, respectivamente. Ello se agudizaba si se tomaba en cuenta que el grupo más afectado eran las mujeres y la población indígena.

De este modo, ALFIN se enfocó en alfabetizar a la población históricamente excluida. Entre los grupos beneficiarios destacaron, según Ruiz (2016), trabajadores de las comunidades mineras, pesqueras, industriales, campesinos de las zonas de la reforma agraria, vecinos de zonas urbano-marginales, personas que carecían de un sustento permanente, población fronteriza y comunidades amazónicas protegidas y reconocidas por el Decreto-Ley Nº 20653 de Promoción Agropecuaria.

Según Ruiz (2016), lo que hizo diferente a este programa de los anteriores, como el ejecutado durante el gobierno de Manuel Prado, fue el carácter progresista del gobierno al considerar que la alfabetización no se reducía a la lectoescritura, sino que implicaba tomar conciencia de que el analfabetismo no era un problema meramente pedagógico, sino social. Rivero (1979) añade que el fin de ser conscientes de esta condición era la adopción del compromiso social para transformar la realidad. Para ello, se pretendió corregir los desaciertos anteriores, que desvincularon el proceso alfabetizador de las demandas y necesidades de los alfabetizandos, ya que, al no relacionarse con su contexto, saber leer y escribir carecía de sentido y era olvidado prontamente (Salazar, 1975).

Si bien el Programa ALFIN se erigió sobre bases sólidas al haber evaluado los desaciertos de proyectos anteriores, enfrentó una serie de problemas. En primer lugar, pese a que el presupuesto destinado a este programa fue elevado, no resultó suficiente para cubrir los gastos de materiales y del personal estable. Además, en un intento por ahorrar, se reclutó a personal de base ajeno a la formación educativa (estudiantes, obreros

y campesinos), generando así una baja calidad en la enseñanza y el rechazo por parte del magisterio que se sintió desplazado de sus funciones (Rivero, 1979).

Segundo, aunado a que muchos alfabetizadores no percibían ninguna remuneración, las condiciones laborales eran muy duras debido a la geografía de las áreas rurales, principalmente. En estas zonas, la población se encontraba dispersa, la infraestructura vial era inadecuada o inexistente, los fenómenos atmosféricos adversos (como lluvia y granizo) y el desconocimiento de los ciclos agrícolas de siembra y cosecha, limitaron el seguimiento y evaluación de las actividades del programa (Ruiz, 2016).

Sin embargo, el problema más agudo fue de corte político e ideológico. Como señala Rivero (1979), el método concientizador de ALFIN sí influyó en las expectativas de cambio social en la población. No obstante, al observar que no todos eran beneficiarios de la reforma agraria, que sus condiciones permanecían iguales y que no contaban con canales políticos y económicos a los que puedan insertarse, provocó la radicalización y el rechazo al régimen por parte de los sectores defraudados.

Todo lo expuesto evidencia que la reorganización del sistema educativo bajo el régimen de Velasco Alvarado tenía una connotación democratizadora y descentralizada al buscar expandir el sistema educativo de forma transversal, así como al pretender incluir a la población marginada a través de los Núcleos Educativos Comunales y del Programa de Alfabetización Integral. Sin embargo, la implementación de ambos proyectos atravesó por una fuerte contradicción: existía una profunda brecha entre la ambiciosa planificación y la concretización. Esta brecha se materializó, en el caso de los NEC, en su incapacidad para reconocer y articular la diversidad social del territorio y, en el caso de ALFIN, en el efecto paradójico de la radicalización y el rechazo hacia el régimen por parte de los que debían ser beneficiarios.

La instrumentalización de los contenidos educativos

Si bien con la reorganización del sistema educativo se establecieron las condiciones estructurales para su democratización y descentralización, para consolidar la construcción del proyecto nacionalista desde la educación, era necesario reformar e instrumentalizar los contenidos que se impartían. Por tanto, en este subcapítulo se pretende exponer cuáles fueron los contenidos y el enfoque adoptado para promover el ideario nacionalista desde las aulas. Para ello se toma como referencia el currículo, los programas de estudio y los textos educativos, por ser los instrumentos directos que se emplearon para construir la conciencia nacional.

Como señala Ames (2002), la escuela nunca fue un espacio neutral para impartir conocimiento, ya que, su función principal es la de forjar la identidad nacional a través de la narrativa oficial y de los valores promovidos por los Estados. Ello se manifiesta, principalmente, en el área de las CC. SS y en las actividades patrióticas, relacionadas a los desfiles o fechas conmemorativas. Esta condición comenzó, según Puerta (2022), desde el siglo XX, cuando los Estado-nación usaron a los libros escolares para homogeneizar su pasado y legitimar su poder a través de un discurso unificador del pasado glorioso.

Al igual que otros gobiernos, el régimen de Velasco empleó la escuela para difundir su discurso oficial. La diferencia es que este no buscaba preservar el relato tradicional, sino reemplazarlo por uno nuevo. Para ello, propuso emplear contenidos novedosos para construir la nueva conciencia social: crítica, revolucionaria, antiimperialista, auténtica y liberadora (De Belaunde, 1989).

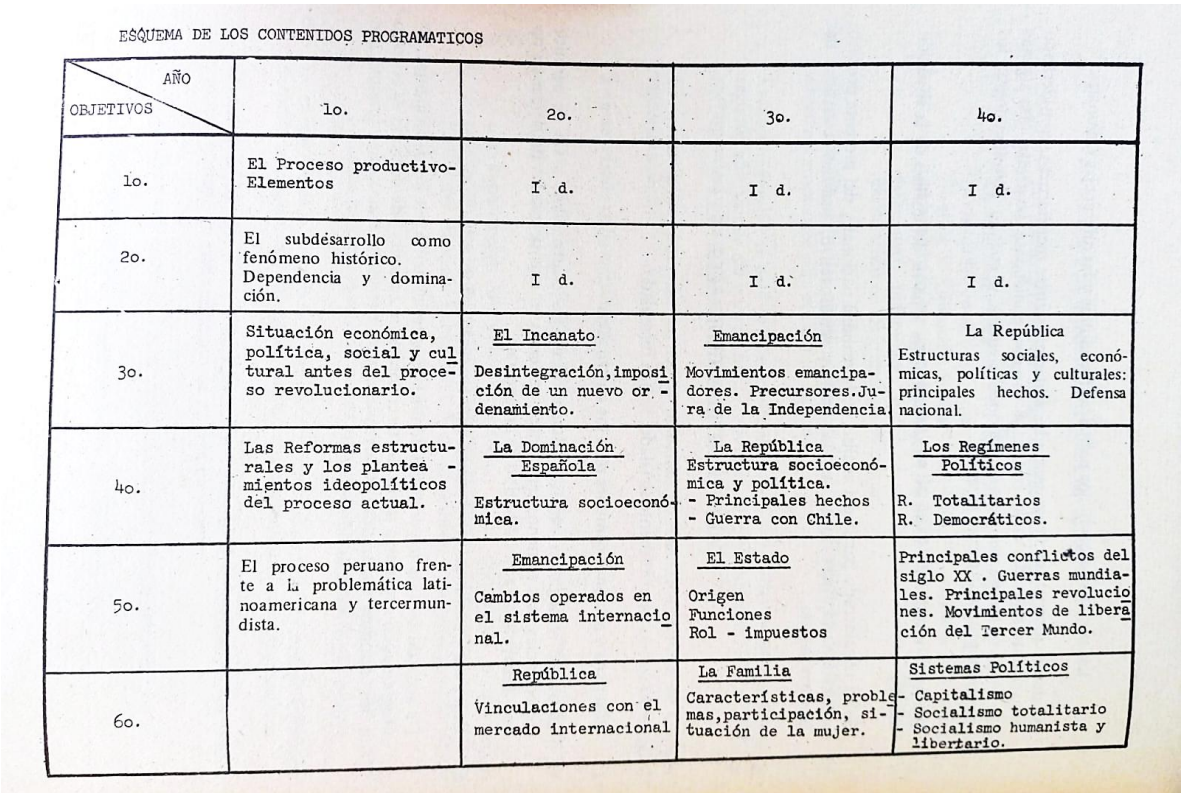
Para comenzar, se reformuló el currículo, debido a que el modelo existente se había caracterizado por ser memorístico y enfocado en los textos, lo cual era cuestionado por los reformadores al considerar que estas prácticas pedagógicas no fomentaban el

pensamiento crítico por limitarse al dictado y escritura (Santistevan, 2020). En su lugar, se propuso la pedagogía activa centrada en el estudiante, en donde el docente es incitador del desarrollo de la conciencia crítica (Salazar, 1975).

Uno de los ejemplos concretos en donde se materializó este cambio pedagógico fue en los Programas Adaptados para la Educación Secundaria Vespertina y Nocturna, los cuales fueron documentos curriculares de transición; es decir, el abandono de la educación tradicional no se dio de manera extrema, sino progresivamente (Ministerio de Educación, 1974).

En la figura 8 se observan los contenidos programados de 1° a 4° de secundaria. Entre ellos destacan temáticas inherentes a la política nacionalista del régimen, como El subdesarrollo como fenómeno histórico. Dependencia y dominación. Asimismo, en los años correspondientes de 2° a 4°, se observa la abreviatura Id. (indicación docente o indicación didáctica), la cual era un espacio destinado al empleo de estrategias pedagógicas sugeridas en el currículo o para transmitir los ideales revolucionarios (Ministerio de Educación, 1974).

Figura 8. Esquema de los contenidos programados en el currículo del Programa Adaptativo de 1° a 4° de secundaria



ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS PROGRAMATICOS

AÑO / OBJETIVOS	1o.	2o.	3o.	4o.
1o.	El Proceso productivo-Elementos	I d.	I d.	I d.
2o.	El subdesarrollo como fenómeno histórico. Dependencia y dominación.	I d.	I d.	I d.
3o.	Situación económica, política, social y cultural antes del proceso revolucionario.	El Incanato Desintegración, imposición de un nuevo ordenamiento.	Emancipación Movimientos emancipadores. Precursores. Jura de la Independencia.	La República Estructuras sociales, económicas, políticas y culturales: principales hechos. Defensa nacional.
4o.	Las Reformas estructurales y los planteamientos ideopolíticos del proceso actual.	La Dominación Española Estructura socioeconómica.	La República Estructura socioeconómica y política. - Principales hechos - Guerra con Chile.	Los Regímenes Políticos R. Totalitarios R. Democráticos.
5o.	El proceso peruano frente a la problemática latinoamericana y tercermundista.	Emancipación Cambios operados en el sistema internacional.	El Estado Origen Funciones Rol - impuestos	Principales conflictos del siglo XX . Guerras mundiales. Principales revoluciones. Movimientos de liberación del Tercer Mundo.
6o.		República Vinculaciones con el mercado internacional	La Familia Características, problemas, participación, situación de la mujer.	Sistemas Políticos - Capitalismo - Socialismo totalitario - Socialismo humanista y libertario.

Fuente: Ministerio de Educación (1974)

Entre los Programas Adaptados destaca el Industrial para Mujeres, debido a que estos estaban relacionados con la formación técnica especializada, tales como industria del vestido, textilería, arte culinario, lencería o arte decorativo (Ministerio de Educación, 1974). Como se señaló anteriormente, la educación técnica y humanista se interrelacionaban, por lo que, muchos de los contenidos eran compartidos tanto en la EBR como en la EBL. De este modo, mientras las temáticas de ciencias sociales debían incidir en el desarrollo de la conciencia crítica, la formación técnica brindaba las herramientas para combatir el subdesarrollo.

En cuanto al enfoque adoptado, Santistevan (2020) resalta que se dejó de lado la exaltación de los héroes nacionales y se empleó el análisis crítico de las estructuras; de este modo, el curso que anteriormente se llamaba Historia se denominó Ciencias

Histórico-Sociales, el cual, agrupó la enseñanza de la historia, geografía y economía. La finalidad de este cambio era combatir el memorismo de las fechas y eventos y, en su lugar, fomentar el pensamiento científico-crítico. Por ejemplo, en la figura 8 se observa que el 4° objetivo anual es Las Reformas estructurales y los planteamientos ideopolíticos del proceso actual, lo cual implica comprender e interpretar la configuración socioeconómica de la dominación europea, y ya no solo narrar la Independencia del Perú (Ministerio de Educación, 1974).

Con respecto al currículo de educación primaria para los primeros grados, la Dirección General de Educación Básica Regular (1972) detalla que en este documento las ciencias sociales constituyen el eje más sólido para lograr el cambio y la transformación, debido a la multiplicidad de disciplinas que en ella convergen: Historia, Geografía, Economía, Antropología, Sociología, Psicología, entre otros. De allí que los contenidos curriculares se orientaran a la comprensión emocional de sí mismos y de su entorno; identificar su relación e internalizar los valores compartidos; valorar las diversas expresiones culturales, adquirir hábitos de aseo, lograr una actitud cooperativa con su comunidad, entre otros.

Según Chávez (2006), las temáticas desarrolladas en el área de ciencias sociales fueron complementadas con los valores humanistas, cristianos y sociales, debido a que se orientaron, desde los primeros años, a promover en los estudiantes una relación con su medio social, partiendo de su entorno familiar y local para proyectarla hacia la realidad nacional.

Para trasladar los contenidos curriculares a los textos educativos, la Ley General de Educación Nº 19326 (1972) fue enfática en señalar que el control sobre estos era fundamental para transmitir verdaderamente una educación peruanista, exenta de influencias ajenas a la realidad, por lo que, todo tipo de material requería autorización del

Ministerio de Educación. Santistevan (2020) precisa que este control se ejerció de dos maneras: la primera, directamente a través del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) y; la segunda, de forma indirecta por medio del mercado y el alza de precios.

Lo que se pretendía combatir con esta medida era el discurso de la educación tradicional caracterizada por presentar a una nación homogénea, en donde se culpaba a los indígenas de dificultar la cohesión social por preservar su cultura autóctona. Frente a ello, los nuevos libros representaron al verdadero pueblo, conformado por trabajadores, campesinos y sectores medios (Vom Hau, 2009).

Sin embargo, la medida política de control de libros no logró consolidarse debido a problemas económicos. Para el año de 1973, debido al fuerte déficit fiscal y a la masiva matrícula estudiantil, el gobierno no pudo seguir sosteniendo el gasto público por alumno. En consecuencia, fue inviable la producción estatal y distribución gratuita de textos escolares (Santistevan, 2020). El autor añade que, para suplir esta necesidad, el régimen optó por una censura selectiva: los libros de bajo costo producidos por el Estado fueron rigurosamente censurados para limitar los contenidos, mientras que los textos más caros tuvieron mayor libertad editorial; pero fueron de difícil acceso.

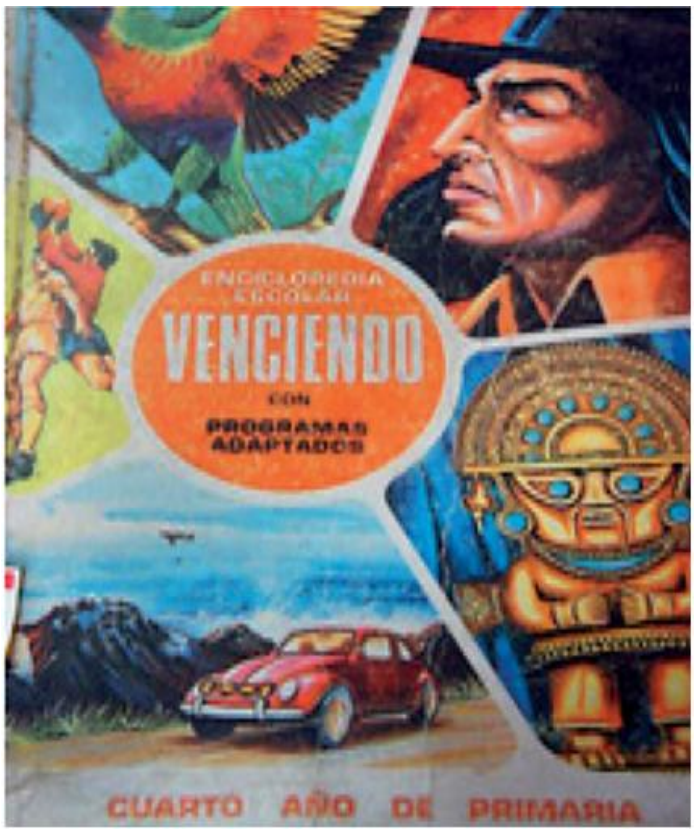
Todo ello generó textos híbridos; es decir, por un lado, algunos libros educativos conversaron el enfoque tradicional y realizaron cambios menores alineados a la propuesta del régimen y, por otra parte, coexistieron los textos que difundían la historia tradicional junto con los del nuevo enfoque, tal es el caso de los materiales desarrollados por Pons Muzzo, los cuales, pese a la supervisión por parte de INIDE en 1973, siguieron circulando (Céspedes, 2020).

Además de los factores económicos, la implementación de los nuevos contenidos fue lenta producto de las resistencias que enfrentó. Para el periodo de 1969-1972, debido

a la diminución del presupuesto para los docentes, el gobierno enfrentó problemas con el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP), quienes decidieron no aplicar las nuevas medidas. Lo mismo sucedió en 1973, con la publicación de los primeros currículos. De manera que recién en 1974 se empezó a aplicar realmente la reforma educativa (Santistevan, 2020).

La enciclopedia Venciendo, uno de los materiales más difundidos a nivel primaria, es ejemplo de esta transición. Por ejemplo, como detalla Santistevan (2020), para 1974 adoptó la periodificación promovida por el régimen (originaria, colonial y neocolonial) y disminuyó el espacio destinado a las biografías de los héroes. Sin embargo, si bien se había reducido el espacio a los héroes, como se observa en la figura 9, el rostro de Túpac Amaru destacó en su portada junto al tumi, los andes y un ave nativa. Antes de esta fecha, la enciclopedia había mantenido los contenidos previos a la reforma.

Figura 9. Portada de la enciclopedia Venciendo (1974)



Fuente: Santistevan (2020)

Lo sucedido con Venciendo no fue un tema aislado, según Santistevan (2020), esta misma configuración: menos espacio destinado a héroes nacionales a partir de 1974 se observó en otros libros de la época. Ello revela para el autor una paradoja, ya que, mientras Túpac Amaru fue símbolo oficial del gobierno y su imagen había sido difundida por todo el país, en los textos educativos el cacique no tenía la misma relevancia. Esta contradicción se explica en el enfoque crítico que priorizó la reforma, la cual tuvo más interés en observar a la historia desde una mirada analítica de las estructuras que promover propagandísticamente a los héroes. (Santistevan, 2020). De este modo, la instrumentalización de los contenidos, durante esta primera fase revolucionaria, operó a nivel de la conciencia crítica en lugar de difundir el culto hacia los héroes a través de sus hazañas.

Sin embargo, pese al poco espacio destinado a los héroes nacionales, a nivel visual, su representación fue fuerte. Por ejemplo, como se observa en la figura 10, a Túpac Amaru se lo muestra como un líder rebelde que empuña el arma y arenga a la multitud a luchar; de este modo, personifica el enojo contenido (Rosales, 2014).

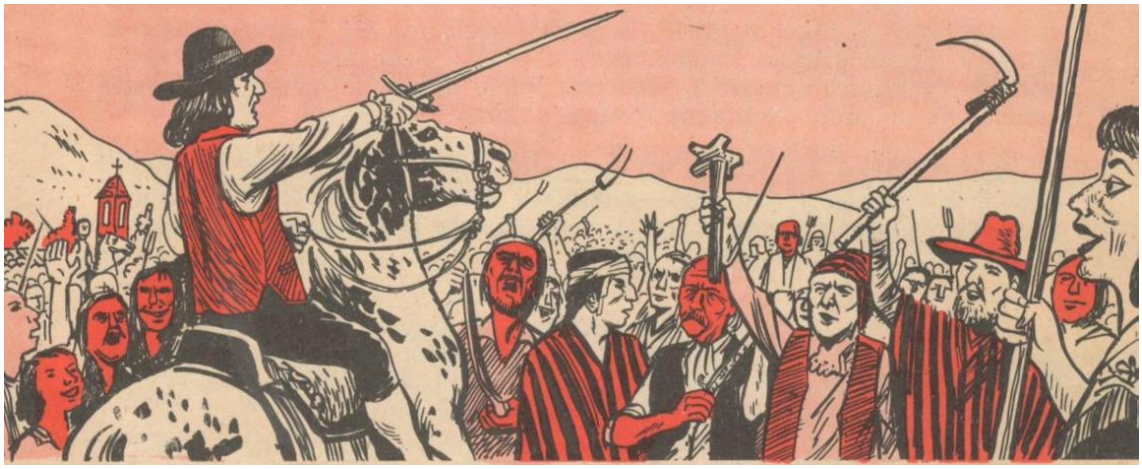
Figura 10. Ilustración de Túpac Amaru en el libro Historia del Perú. Emancipación y República de Telmo Salinas García (1975)



Fuente: Rosales (2014)

Asimismo, en la figura 11, se muestra una ilustración en donde el líder rebelde encabeza una movilización más grande en la sierra (debido a la presencia de los andes). Esta vez es más violenta debido a que los personajes son pintados de color rojo y a que todos empuñan diferente tipo de armas (Rosales, 2014).

Figura 11. Túpac Amaru en el libro Historia del Perú. Emancipación y República de Telmo Salinas García (1975)



Fuente: Rosales (2014)

Además de la oposición del magisterio, expuesto anteriormente, que retrasó la aplicación plena de la reforma en las aulas, la reformulación de los contenidos también sufrió el rechazo por parte de historiadores destacados, como Carlos Daniel Valcárcel, Juan José Vega y Jorge Basadre. Para ellos se había abandonado la historia patria por el enfoque sociológico (Santistevan, 2020). El autor añade que, junto a ello, la prensa y los sectores conservadores consideraron que los nuevos textos eran un lavado de cerebro marxista, debido a que se quejaban de la dominación extrajera y se olvidaban de las gestas gloriosas de la Independencia.

Aunque excede el campo temporal de mi investigación (1968-1975), es preciso señalar que, con la segunda fase del gobierno presidido por Morales Bermúdez (1975-1980) y con el inicio del desmontaje reformista, en los contenidos educativos se vuelven a destacar a los héroes nacionales, como Túpac Amaru, símbolo de la revolución

(Santistevan, 2020). Ello evidencia que se dejó de lado el enfoque crítico de análisis estructural para dar paso, nuevamente, al enfoque memorístico. De este modo, en esta fase del GRFA, la escuela retomó su función de adoctrinamiento clásico, pero al servicio de un régimen en caída que pretendía legitimarse por medio de la promoción de sus héroes como símbolo de identidad (Ames, 2002).

Este apartado demuestra que la instrumentalización de los contenidos educativos es una práctica común de los gobiernos para difundir el discurso oficial. En el caso de Velasco, lo llamativo fue que, pese a caracterizarse por su fuerte nacionalismo y promover la imagen de Túpac Amaru como símbolo del régimen, en los contenidos curriculares y de textos educativos se priorizaron objetivos más trascendentes que la simple memorización: formar una conciencia crítica para lograr, a través de ella, la construcción de la nación independiente y desarrollada. Sin embargo, la aplicación de este enfoque crítico en la educación no fue un proceso lineal ni simple, pues atravesó por tensiones económicas y sociales que retardaron su aplicación y, finalmente, fue revertido durante la segunda fase del gobierno. De este modo, se reflejan los límites y contradicciones que enfrentó el nacionalismo revolucionario en las aulas.

La difusión del nacionalismo a través de los medios audiovisuales

El gobierno nacionalista había comprendido que, para consolidar su ideología, era necesario extender el proyecto más allá de la escuela, en tal sentido, para reforzar el proceso de desescolarización, empleó los medios audiovisuales con fines educativos (Altamirano, 2020). Según Rubio (2020), la importancia de desescolarizar radicaba en crear una cultura permanente en todos los espacios de la sociedad y no limitarse al aula. Para ello, el organismo encargado de ejecutar esta estrategia fue el Instituto Nacional de Teleeducación (INTE), creado en 1971, este produjo una gran variedad de material didáctico, como títeres, folletos y videos sobre la historia y diversidad de la cultura

peruana, los cuales eran destinados, principalmente, a las zonas más alejadas del país, como la selva (Mendo, 2015).

Con la idea de que la función de los medios de comunicación masivos no era entretener, sino educar, y dado que la educación era un servicio público brindado por el Estado, el INTE asumió el control de la radio y la televisión (Rubio, 2020). En tal sentido, para asegurar que el mensaje nacionalista prevaleciera sobre otros temas, el gobierno implementó el programa Audiovisión Crítica que tuvo por objetivo generar en la población una actitud crítica ante contenidos opuestos al régimen. Para lograr ello, consideró necesario contrarrestar la influencia de los medios masivos que alejaban a la sociedad de los idearios nacionalistas (Rivero, 1979).

Esta concepción se materializó en la censura a revistas internacionales, como Vanidades y Cosmopolitan, por considerar su contenido como banal, frío y sexualizado; de igual manera, se prohibió la circulación de historietas infantiles como Superman y Tío Rico, pues fomentaban la figura de un héroe sobrehumano y el individualismo y la acumulación excesiva de riqueza, valores contrarios a los que el régimen promovía (Rivero, 1979).

A su vez, se difundió masivamente la Hora Cultural Educativa (HCE) que, según Rubio (2020), representó el principal medio difusor del mensaje revolucionario hacia las zonas rurales, constituyéndose en uno de sus ejes principales de la política de comunicación nacionalista. Dada su importancia, las emisoras radiales estaban obligadas a ceder una hora gratuita diaria al Estado para que transmitiera información relacionada con las actividades del magisterio, explicar las nuevas modalidades de enseñanza y promover programas sobre la problemática comunal (Rivero, 1979). Como resultado, la HCE tuvo impacto significativo, principalmente, en las zonas donde la radio era el único

medio de comunicación, ya que no solo captó la atención de la población, sino que también logró que esta fuese transmisora del mensaje nacionalista (Rivero, 1979).

Como ejemplo de los programas que transmitía la HCE, los cuales estaban a cargo del INTE, destacan *Tarpuy*, el cual apoyaba la oficialización del quechua, y *Kallpa*, que se encargó de complementar la EBL al vincular la capacitación laboral con el sistema productivo nacional (Rivero, 1979). Además, Bizot (1976) destaca que estos programas fueron promovidos en lenguas originarias, como el quechua y el aimara, los cuales eran coproducidos con niños bilingües; de este modo, se evidenció que el régimen involucró a la población campesina en la elaboración del programa.

Asimismo, Rubio (2020) añade que la producción en lenguas originarias fue parte de la política lingüística del INTE, pues la participación de los niños y la promoción de lenguas nativas no respondían a una eventualidad, sino al compromiso por legitimar el quechua y el aimara como mecanismos de comunicación masiva a fin de romper con el monopolio del español en los medios audiovisuales y consolidar el nacionalismo inclusivo.

En el caso del ámbito televisivo, destacó la serie de teleducación La Casa de Cartón. Este fue el programa bandera destinado a los niños, pues se estructuraba en secuencias de títeres, teatro y canciones que pretendían despertar desde edades tempranas la conciencia crítica sobre la nación. Para ello, se abordaron las siguientes temáticas en el programa: el trabajo, la solidaridad, la revalorización de la mujer, los recursos naturales y los medios de comunicación. De este modo, el gobierno pretendió alejarse de modelos importados que lo único que hacían era tergiversar la realidad cercana (Rivero, 1979).

Para Rubio (2020), La Casa de Cartón representó una de las estrategias más fuertes para combatir la televisión extranjera y comercial que enajenaba a la sociedad por una educación contextualizada, educativa y nacional. El autor señala que este programa

evidenció uno de los mayores intentos del régimen por construir extracurricularmente al nuevo ciudadano que el Gobierno Revolucionario requería para consolidar su proyecto de nación. Sin embargo, pese a pretender ser un gobierno inclusivo a través de la revaloración de las lenguas nativas, los programas desarrollados fueron profundamente verticales, pues todo el contenido vertido por el Estado era de carácter inflexible y silenciador a otras alternativas de comunicación. Por tanto, fue tanto inclusivo en lo cultural, como autoritario en lo político (Rubio, 2020).

La ejecución de estas medidas, desde la censura a revistas o historietas extranjeras hasta la creación de La Casa de Cartón, refleja el carácter masivo y extraescolar del proyecto nacionalista para consolidar su ideología, pues este no se limitó a los materiales de soporte físico como los libros, ni a las aulas formales y no formales, sino que trascendieron hacia los medios de comunicación masiva, como la radio y televisión a fin de difundir el ideario nacionalista por todo el territorio peruano.

En este capítulo se ha observado cómo el Gobierno Revolucionario promovió el nacionalismo a través de la educación. Se implementó una nueva estructuración en los niveles y modalidades de estudio a fin de que ningún peruano se quedara atrás; buscó la descentralización por medio de los NEC y del Programa ALFIN, los cuales impulsaban el compromiso entre escuela, familia y comunidad; afianzó el nacionalismo de manera directa en las aulas a través de los libros educativos y; finalmente, difundió masivamente el proyecto nacionalista a través de los medios de comunicación para alcanzar la cobertura nacional. En conjunto, estas políticas educativas configuraron un aparato orgánico que tuvo como objetivo forjar, desde la consciencia de las personas, al hombre nuevo en la sociedad nacionalista que el Gobierno Revolucionario vislumbraba.

VI. Conclusiones y recomendaciones

6.1. Conclusiones

En respuesta al objetivo general, el gobierno de Velasco instrumentalizó la educación para construir su proyecto nacionalista. Dicho proceso fue particularmente llamativo al ser diferente a su propaganda política. Se manifestó en dos planos: en el material, a través de la reestructuración de los niveles y modalidades educativas y en la reorganización del sistema por medio de los NEC y del Programa ALFIN y; en el plano ideológico-pedagógico, con la implementación del enfoque crítico de las estructuras caracterizado por priorizar el desarrollo de la conciencia para analizar las condiciones socioeconómicas, antes que la enseñanza del patriotismo y la exaltación de los héroes. De este modo, el nacionalismo que se construyó desde las aulas buscó centrar el análisis en las problemáticas presentes, con el fin de formar al hombre nuevo que transforme su realidad.

En cuanto a las características del proyecto, en esencia revolucionario, antiimperialista y antioligárquico, se manifestaron a través de cuatro componentes interconectados: en lo social, asumió una ruptura con el orden imperante y construyó una simbología alrededor de un personaje que representara los ideales nacionalistas; en lo económico, luchó contra el subdesarrollo y la dependencia hacia capitales extranjeros a través de la formación técnica y la industrialización; en lo político, empleó su discurso para presentarse como el gobierno encargado de culminar la segunda emancipación y; en la esfera técnica, se sustentó en un cuerpo doctrinario que articuló y orientó las reformas radicales. En conjunto, el proyecto constituyó un plan político-ideológico integral que tuvo por objetivo transformar las estructuras para redefinir la nación.

Con respecto a los fundamentos teóricos de la reforma educativa, la investigación evidenció que esta se sustentó, esencialmente, en tres pilares complementarios: el humanismo revolucionario, que resignificó la dignidad humana vinculándola a la lucha

contra las estructuras opresoras; la formación del hombre nuevo en la nueva sociedad, para el desarrollo de un sujeto crítico, consciente y comprometido con su realidad y; la descolonización cultural, entendida como el proceso que buscó la liberación mental y cultural frente a modelos externos. Dichos principios no fueron simples abstracciones, sino que guiaron a la RE y legitimaron la política reformista del régimen; por lo cual, fueron el sustento para considerar que la reforma educativa era el eje central de la revolución nacionalista.

En relación con los mecanismos nacionalistas, el régimen materializó su ideología a través de cuatro componentes: la reestructuración del sistema en la Educación Básica, Superior y no formal, con la finalidad de integrar a la población históricamente excluida del sistema; la reorganización educativa que, por medio de los NEC y el Programa ALFIN, buscó la descentralización; la instrumentalización de los contenidos educativos, expresada en el currículo y en los textos escolares, los cuales promovieron el enfoque crítico; y el empleo de los medios audiovisuales para difundir y reforzar el ideario nacionalista fuera de las aulas, en donde destacaron la Hora Cultural Educativa y La Casa de Cartón. En conjunto, estos mecanismos representaron el plano concreto del proceso de construcción nacionalista, el cual inició en un contexto convulsionado que dio forma a su ideario nacionalista.

6.2. Recomendaciones

Se recomienda profundizar en el estudio de la aplicación, límites y desafíos que enfrentó el enfoque crítico desarrollado durante el régimen militar, el cual tuvo como particularidad de enfocarse en el análisis de las estructuras socioeconómicas antes que promover una visión patriótica y memorista de las fechas y hazañas heroicas. En tal sentido, es necesario investigar la recepción y aplicación de este enfoque en un sistema educativo cimentado en el orden tradicional. Esta investigación podría desarrollarse a

partir de entrevistas, cuadernos de clases, reglamentos internos y exámenes de la época, para reconocer la tensión entre una propuesta educativa novedosa y un sistema arcaico. La importancia de este estudio radica en comprender a la reforma como una propuesta radical difícil de ejecutar en un contexto social y educativo no preparado para ella.

Se precisa realizar un estudio comparativo entre el proyecto nacionalista peruano y otros proyectos similares en América Latina, tal como los casos de México, Cuba y Bolivia, a fin de identificar las particularidades de la propuesta revolucionaria de Velasco Alvarado. Para ello, la investigación debería partir por comparar los componentes identificados en el contexto peruano (social, económico, político y técnico), para evaluar la originalidad, influencia, puntos en común y de divergencia del modelo velasquista con los demás. Esta investigación permitiría enmarcar los regímenes nacionalistas en el contexto regional, con lo cual se podría comprender el rol que desempeñó la educación para los nacionalismos latinoamericanos del siglo XX.

Se sugiere investigar la internalización y aplicación de los tres pilares teóricos del proyecto educativo (humanismo revolucionario, hombre nuevo y descolonización cultural) en la formación y práctica docente. Este estudio debería analizar cómo estos principios fueron interpretados, recepcionados, enseñados y aplicados por los entrenadores educativos y los docentes en el aula. Para ello, se puede recurrir a fuentes primarias como los manuales de capacitación, planes anuales, fichas de evaluación y memorias docentes. Este estudio permitiría analizar la relación entre el fundamento teórico del proyecto reformista y su concretización en la práctica educativa.

Se propone ahondar en el impacto y legado de la reforma velasquista en el sistema educativo actual. Este estudio podría identificar qué mecanismos ejecutados por el régimen persisten en la educación contemporánea y cuáles fueron desmantelados tras el golpe de Morales Bermúdez. Ello podría realizarse a partir del estudio de las políticas

educativas, discursos, prácticas pedagógicas actuales y entrevistas a gestores. La importancia de esta investigación consiste en determinar si la reforma emprendida por el Gobierno Revolucionario significó un paréntesis en nuestra historia o si, por el contrario, los mecanismos ejecutados cimentaron las bases de una educación moderna que persiste en el siglo XXI.

Referencias

Aguilar, J. (2017). *Los Profesores contra Velasco: La oposición de los maestros al proyecto de reforma educativa presentado por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas en 1972* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e1950618-95e6-4f03-b645-559f88b587ac/content

Aguirre, C. (2018). ¿La segunda liberación? El nacionalismo militar y la conmemoración del sesquicentenario de la independencia peruana. En C. Aguirre y P. Drinot (Eds.), *La revolución peculiar: Repensando el gobierno revolucionario de la Fuerza Armada* (pp. 41-70). Instituto de Estudios Peruanos.

Altamirano, A. (2020). Visitar el pasado para pensar el presente: la Reforma Educativa Peruana a través del discurso pedagógico de Augusto Salazar Bondy. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, *5*(2). https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3172/2772

Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/545/311.%20Para%20ser%20iguales%2C%20para%20ser%20distintos.%20Educaci%C3%B3n%2C%20escritura%20y%20poder%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bautista, D. R. (2020). Lenguaje, educación y comunicación en el estado-nación de Velasco Alvarado (1968-1975). *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, *67*(67), 139-177. https://doi.org/10.46744/bapl.202001.005

Bizot, J. (1976). *La reforma de la educación en Perú* [Estudio preparado para el Servicio Internacional de Informaciones y de Estudios sobre las Innovaciones Educativas (IERS)]. UNESCO. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1114/665.%20La%20reforma%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cant, A. (2017). Representando la revolución: la propaganda política del Gobierno de Juan Velasco Alvarado en Perú (1968-1975). En S. Schuster y Ó. D. Hernández Quiñones (Eds.), *Imaginando América Latina: historia y cultura visual, siglos XIX al XXI* (pp. 281-313). Editorial Universidad del Rosario. https://doi.org/10.12804/th9789587389456

Centro de Estudios de Participación Popular (1974). *Ideología de la revolución peruana*. Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social. https://cedoc.sisbib.unmsm.edu.pe/public/pdf/grfa/1.18.pdf

Céspedes, D. (2020). *Para una versión del heroísmo nacional en la Guerra del Pacífico. A propósito del discurso nacionalista en los textos escolares para la educación secundaria de Gustavo Pons Muzzo (1945-1979)* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0e991cb7-fbc1-425c-b4ba-a03be0100fdd/content

Chávez García, T. (2006). *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/181751

Churchill, S. (1980). *El Modelo peruano de innovación: la reforma de la educación básica*. UNESCO. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1116/667.%20El%20Modelo%20peruano%20de%20innovaci%c3%b3n%20la%20reforma%20de%20la%20educaci%c3%b3n%20b%c3%a1sica.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Comisión de Reforma de la Educación (1970). *Reforma de la educación peruana. Informe general*. Ministerio de Educación.

Contreras, C. y Cueto, M. (2013). *HISTORIA DEL PERÚ CONTEMPORÁNEO Desde las luchas por la Independencia hasta el presente*. IEP Instituto de Estudios Peruanos.

Cotler, J. (1994). *Política y sociedad en el Perú: cambios y continuidades*. Instituto de Estudios Peruanos. https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/007fa3df-728d-4fc8-8cb3-74940c0aa1e4/content

Dirección General de Educación Básica Regular (1972). *Currículum de educación básica regular*. Ministerio de Educación.

De Belaúnde, C. (2021). La representación de la nación desde los textos escolares. En G. Portocarrero y P. Oliart (Eds.), *El Perú desde la escuela* (pp. 180-183). Fondo Editorial de la Universidad de Lima. http://dx.doi.org/10.21678/978-9972-57-478-8

Decreto Ley Nº 19326 de 1972, Ley General de Educación (1972, 21 de marzo). *El Peruano.*

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de investigación holística: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones.

Klarén, P. F. (2004). *Nación y sociedad en la historia del Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.

Kruijt, D. (2008). *La revolución por decreto: El Perú durante el gobierno militar*. Instituto de Defensa Legal.

Lituma, L. (2011). *El verdadero rostro de Túpac Amaru (Perú, 1969-1975)*. Pakarina Ediciones.

Martín Sánchez, J. (2002). *La revolución peruana: ideología y práctica política de un gobierno militar, 1968-1975*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Escuela de Estudios Hispano-Americanos. https://digital.csic.es/bitstream/10261/31674/1/Martin%20Sanchez-Revolucion%20Peruana.pdf

Mendo, J. (2015). *El vuelo de la ilusión: la educación en el gobierno de Velasco*. Universidad de Ciencias y Humanidades. https://repositorio.uch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12872/28/mendo_romero_jose_vuelo_de_la_ilusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación (1974). *Programas Adaptados Industrial Mujeres: Primero al cuarto años de educación secundaria vespertina y nocturna.*

Ministerio de Educación (1977). *Informe sobre el estado de la educación peruana 1975-1977* [Informe presentado a la 36ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación]. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1121/672.%20Desarrollo%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20peruana%201975-1977.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Oliart, P. (2014). Proyectos educativos y políticas. (2014). En *Modernidad y educación en el Perú* (pp. 82-139). Ministerio de Cultura. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/ModernidadyeducacionenelPeru.pdf

Portocarrero, G. y Oliart, P. (2021). *El Perú desde la escuela*. Universidad del Pacífico. http://dx.doi.org/10.21678/978-9972-57-478-8

Puerta, C. (2022). Los textos escolares de historia y la formación de la imagen sobre la nación. *Investigaciones sociales*, (46), 129-140. https://doi.org/10.15381/is.n46.22815

Quijano, A. (2007). Prólogo: José Carlos Mariátegui: reencuentro y debate. En J. C. Mariátegui, *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (pp. IX-CXXIX). Fundación Biblioteca Ayacucho. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/mariategui_7_ensayos.pdf

Rivero, J. (1979). *La educación no-formal en la reforma peruana*. Texto reestructurado y corregido en el Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". UNESCO. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0f81b043-599c-430d-bd4f-113bace1a44d/content

Rojas, M. (2020). La reforma educativa en el Perú 1972-1975. *La Vida y la Historia*, *7*(2), 34-42. https://doi.org/10.33326/26176041.2020.2.974

Rosales, J. (2014). *Heroica nación. Las imágenes de Túpac Amaru II y Miguel Grau en materiales escolares* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/items/f3198e1f-6fd3-4051-9219-de7126177fa0

Ruiz, G. (2017). Retrospectiva de la educación peruana 1972 y perspectivas al año 2021 "Bicentenario de nuestra independencia". *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (23). https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1178

Ruiz, J. (2016). *La reforma educativa del gobierno de la fuerza armada del Perú: 1972-1980* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. https://docta.ucm.es/entities/publication/bdf5b5d2-82df-4270-a868-b4c27b389d35

Salazar Bondy, A. (1975). *La educación del hombre nuevo: la reforma educativa peruana*. Paidos. https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/libros/2006/educ_hombre/ficha.htm

Santistevan, A. (2020). Los libros escolares de historia en la implementación de la Reforma Educativa peruana de 1972. Revista de Historia de la Educación Colombiana, *25*(25), 147 - 177. https://doi.org/10.22267/rhec.202525.83

Velasco Alvarado, J. (1971, julio 28). *Mensaje a la Nación con motivo del sesquicentenario de la Independencia Nacional* [Mensaje]. Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas. https://cedoc.sisbib.unmsm.edu.pe/public/pdf/grfa/5.1.pdf

Velasco Alvarado, J. (1972). *La voz de la revolución. Discursos del Presidente de la República*. Ediciones PEISA. University of Florida Digital Collections (UFDC). https://ufdc.ufl.edu/UF00087193/00001

Vom Hau, M. (2009). Analizando la escuela: nacionalismo y educación en México, la Argentina y Perú. *Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*, *2*(5). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7463988.pdf

Walker, C. (2018). El general y su héroe: Juan Velasco Alvarado y la reinvención de Túpac Amaru II. En C. Aguirre & P. Drinot (Eds.), *La revolución peculiar: Repensando el gobierno revolucionario de la Fuerza Armada* (pp. 71-103). Instituto de Estudios Peruanos.

Anexos

Figura 2. Pintura de Túpac Amaru de Milner Cajahuaringa (1970)



Fuente: Lituma (2011, como se citó en Rosales, 2020)

Figura 3. Pintura de Túpac Amaru por Ángel Chávez (1970)



Fuente: Lituma (2011, como se citó en Rosales, 2020)

Figura 4. Túpac Amaru de Díaz Mori (1970)



Fuente: Lituma (2011, como se citó en Rosales, 2020)

Figura 5. Túpac Amaru realizado por Fernando Saldías (1970)



Fuente: Lituma (2011, como se citó en Rosales, 2020)