



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Ciencias Sociales

Unidad de Posgrado

**El Ministerio de Educación Pública y la implementación de la
educación escolar técnica en el Perú, 1941-1950**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Historia

AUTOR

Juan Marcos MARTINEZ MENDOZA

ASESORA

Dra. Carlota Alicia CASALINO SEN

Lima, Perú

2024



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

Martinez, J. (2024). *El Ministerio de Educación Pública y la implementación de la educación escolar técnica en el Perú, 1941-1950*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Juan Marcos Martinez Mendoza
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	71423695
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-0049-363X
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Carlota Alicia Casalino Sen
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	10218140
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-3102-8925
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Ricardo Cuenca Pareja
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09378923
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Gerardo Tomas Alvarez Escalona
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09647475
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	César Puerta Villagaray
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09475141
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.4.5. Historia de la educación

Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Universidad Nacional Mayor de San Marcos País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Latitud: -12.058011 Longitud: -77.081693
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2020 - 2024
URL de disciplinas OCDE	Historia https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.01.01



Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

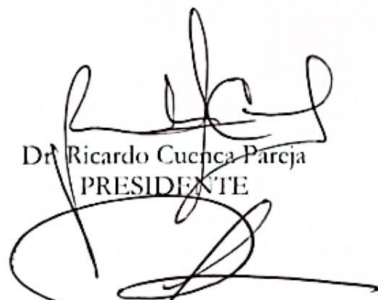
En Lima, a los nueve días del mes de agosto del año dos mil veinticuatro, mediante sustentación presencial a cargo de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a horas 12:00 p.m., bajo la presidencia del Dr. Ricardo Cuenca Pareja y con la concurrencia de los demás Miembros del Jurado de Tesis, se inició la ceremonia invitando al graduando, **Martínez Mendoza, Juan Marcos**, para que hiciera la exposición de la tesis para optar el **Grado Académico de Magíster en Historia**. Siendo el trabajo titulado:

«El Ministerio de Educación Pública y la implementación de la educación escolar técnica en el Perú, 1941-1950»

A continuación, fue sometido a las objeciones por parte del Jurado. Terminando esta prueba y, verificada la votación, se consignó la calificación correspondiente a:

A - Excedente - 19

Por tanto, el Jurado, de acuerdo al Reglamento de Grados y Títulos, acordó recomendar a la Facultad de Ciencias Sociales para que proponga que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos otorgue el **Grado Académico de Magíster en Historia** al Bachiller **Martínez Mendoza, Juan Marcos**. Siendo las 13:30, y para constancia se dispuso se extendiera la presente acta:

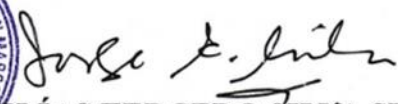

Dr. Ricardo Cuenca Pareja
PRESIDENTE

Mg. César Puerta Villagaray
MIEMBRO


Dr. Gerardo Tomas Álvarez Escalona
MIEMBRO


Dra. Carlota Alicia Casalino Sen
ASESORA




DE JORGE ELÍAS TERCERO SILVA SIFUENTES
DIRECTOR

Pabellón José Carlos Mariátegui – Ciudad Universitaria
Teléfono: 6197000 Anexo 4003. Lima – Perú.
Correo: tesisupg.sociales@unmsm.edu.pe
Web: <http://sociales.unmsm.edu.pe/>



Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIDAD DE POSGRADO

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo **Carlota Alicia Casalino Sen** en mi condición de asesora acreditada con la **Resolución Decanal N.º 001383-2024-D-FCCSS/UNMSM** de la tesis de investigación académico, cuyo título es «**El Ministerio de Educación Pública y la implementación de la educación escolar técnica en el Perú, 1941-1950**», presentado por el bachiller **Martinez Mendoza, Juan Marcos**, para optar el grado académico de *Magíster en Historia*, **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 Informática para la Detección de Similitudes (PIDS), el documento evaluado cuenta con el **14 % 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 grado correspondiente.

Lima, 24 de julio de 2024

Firma de la asesora _____

Nombres y apellidos de la asesora: Dra. Carlota Alicia Casalino Sen

DNI 10218140



Pabellón José Carlos Mariátegui – Ciudad Universitaria
Teléfono: 6197000 Anexo 4003. Lima – Perú.
Correo: tesisupg.sociales@unmsm.edu.pe,
Web: <http://sociales.unmsm.edu.pe/>

Dedicatoria

A don Arnulfo Martinez

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación recibió aportes significativos de diversas personas e instituciones a lo largo de los años en los que fue redactada. En primer lugar, agradezco a mi asesora, Dra. Carlota Casalino, por haber aceptado amablemente asesorar esta tesis. Sus comentarios y observaciones han sido claves para lograr obtener un trabajo estructurado y sólido. Asimismo, quisiera reconocer el apoyo brindado por investigadores interesados en el fascinante campo de la Historia de la Educación, quienes se dieron un tiempo para conversar sobre los avances de la tesis. Entre ellos estuvieron Marcos Garfias, José Miguel Munive y Yenisa Guizado. Otros investigadores con los que tuve el gusto de compartir la investigación fueron la Dra. Cecilia Méndez y el Dr. Francisco Quiroz.

Esta investigación se inició durante los difíciles años de la pandemia; por lo que quisiera agradecer a la Biblioteca Nacional del Perú (BNP) por ser uno de los espacios que más rápido se adaptó a la crisis sanitaria, abriendo las puertas de sus salas para que diversos investigadores puedan retomar su trabajo de búsqueda de fuentes. Asimismo, quisiera mencionar a la Diplomatura en Historia del Pensamiento Educativo Peruano, implementado recientemente por la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La referida diplomatura me ha permitido contextualizar mejor la presente investigación, al brindarme una comprensión más profunda de la evolución de la educación peruana a lo largo de su historia.

Finalmente, quisiera agradecer a mi esposa, familiares y amistades, quienes han estado al pendiente del avance de esta tesis. Sus palabras de apoyo y respaldo han sido importantes para concluir esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN ESCOLAR TÉCNICA EN EL PERÚ DURANTE LA DÉCADA DE 1940	19
1.1 El tránsito de la educación escolar técnica durante la primera mitad del siglo XX	20
1.2 El contexto internacional: industrialización, guerras y crisis económica	29
1.3 Panorama económico del Perú a inicios de la década de 1940.....	31
1.4 Valoración y necesidad de la implementación de la educación escolar técnica durante la década de 1940	38
1.5 Estructura de la educación escolar técnica en la década de 1940	44
1.6 Conclusiones	47
CAPÍTULO II: EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y LOS RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR TÉCNICA	49
2.1 La creación del Ministerio de Educación Pública, en 1935, como cartera especializada	52
2.2 Ministros y estructura del Ministerio de Educación Pública durante la década de 1940	56
2.3 La Dirección de Educación Técnica: organización y funciones.....	59
2.4 Los recursos para la implementación de la educación escolar técnica.....	65
2.5 Conclusiones	68
CAPÍTULO III: LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR TÉCNICA EN EL PERÚ DURANTE LA DÉCADA DE 1940. PROPUESTAS Y RESULTADOS.....	70
3.1 Propuestas del gobierno de Manuel Prado en la educación escolar técnica (1939-1945).....	72
3.2 La implementación de las propuestas.....	79
3.3 Resultados de la implementación	83

3.3.1 Factores económicos.....	83
3.3.2 Factores pedagógicos	85
3.3.3 Factores sociales.....	87
3.3.4 Factores políticos y el apoyo internacional	88
3.4 Propuestas del gobierno de José Luis Bustamante en la educación escolar técnica (1945-1948)	89
3.5 La implementación de las propuestas.....	98
3.6 Resultados de la implementación	107
3.6.1 Factores económicos.....	108
3.6.2 El apoyo internacional	111
3.6.3 La inestabilidad política	114
3.7 La Junta Militar de Gobierno y la educación escolar técnica (1948-1950)	116
3.7.1 El desarrollo de la educación escolar técnica a finales de la década de 1940	122
3.7.2 Las Grandes Unidades Escolares (GUE): una nueva etapa de la educación escolar técnica peruana.....	126
3.8 Conclusiones	129
CONCLUSIONES	134
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Estructura de la educación escolar técnica durante la década de 1940.....	47
<i>Figura 2</i> Segundo juramento de Luis E. Valcárcel como Ministro de Educación Pública en enero de 1946	101
<i>Figura 3</i> Fachada del Politécnico Principal del Perú	105
<i>Figura 4</i> El presidente Bustamante en la ceremonia de clausura del curso de verano de 1947, realizado en el Politécnico Principal del Perú.....	105
<i>Figura 5</i> Anuncio de la llegada de un técnico del Secpane al Perú para colaborar con la Dirección de Educación Técnica del Ministerio de Educación Pública.....	112

Figura 6 Ingeniero Pablo Salmón de La Jara, director de Educación Técnica durante el gobierno de Bustamante y Odría	123
Figura 7 Fachada de la GUE Melitón Carvajal en 1952	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Crecimiento de la población en edad escolar (6-14 años), con y sin instrucción, durante las primeras décadas del siglo XX.....	50
Gráfico 2 Distribución por departamentos de planteles y secciones de educación técnica en el Perú en 1946	92
Gráfico 3 Presupuesto para la Educación Técnica entre 1941 y 1948	109
Gráfico 4 Rendimiento del Fondo de Educación Nacional entre 1948 y 1950... ..	119
Gráfico 5 Alumnos de educación escolar técnica entre 1947 y 1950, en los planteles oficiales	125
Gráfico 6 Presupuesto administrativo para la educación escolar técnica entre 1947 y 1950	126

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Modificaciones al proyecto de Ley sobre creación del Ministerio de Instrucción, enviado por el Ejecutivo	55
Tabla 2 Direcciones y Secciones del Ministerio de Educación Pública a mediados de la década de 1940	57
Tabla 3 Ministros de Educación Pública durante la década de 1940	59
Tabla 4 Plan de Educación Comercial Primaria de 1942	76
Tabla 5 Planteles a construir según lo estipulado en el Plan de Educación Nacional	120

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es conocer las acciones que realizó el Ministerio de Educación Pública para implementar la educación escolar técnica en el Perú durante la década de 1940. Asimismo, se busca conocer cuáles fueron los factores que favorecieron, u obstaculizaron, la implementación de este tipo de educación. Para ello, en el primer capítulo, se presenta la visión que tuvieron las autoridades educativas sobre la educación escolar técnica, así como la necesidad e importancia de su pronta implementación. En el segundo capítulo se abordan los recursos con los que contaba el Ministerio de Educación Pública para la implementación de este tipo de educación. Finalmente, en el tercer capítulo, se exponen las acciones que realizaron los gobiernos de Prado, Bustamante y Odría (1948-1950) para implementar la educación escolar técnica; y se analizan los factores que favorecieron, u obstaculizaron, estas acciones. La presente investigación propone que la implementación de la educación escolar técnica fue una política de Estado durante estos años, y que tuvo un avance gradual debido a factores económicos, políticos, pedagógicos y sociales.

Palabras clave: Educación técnica, Ministerio de Educación Pública, políticas educativas, pensamiento educativo, Perú.

ABSTRACT

This research explores the varied policies deployed by the Ministry of Public Education of Peru to implement technical school education during the 1940s, and the factors that favored or hindered this project. Chapter 1 introduces the ways in which educational authorities envisioned the development of technical schooling and the need for its urgent implementation. Chapter 2 examines the resources available for the Ministry of Public Education to materialize this type of education. Chapter 3 analyzes the policies put into effect by the administrations of presidents Manuel Prado, José Luis Bustamante, and Manuel A. Odría (1939-1950) in order to attain this goal. The central argument is that the implementation of technical school education was an official state policy gradually developed in relation to economic, political, pedagogical and social conditions.

Keywords: Technical education, Ministry of Public Education, educational policies, educational thought, Peru.

INTRODUCCIÓN

Durante la primera mitad del siglo XX, la educación escolar técnica en el Perú fue un tema cada vez más reclamado por algunos sectores políticos y académicos. Si bien la Constitución Política de 1933 y la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941 impulsaron este tipo de enseñanza, poco fue lo que se pudo avanzar durante estos años. Los requerimientos propios de la educación técnica —como la compra e instalación de equipos y talleres, el levantamiento de planteles amplios y adecuados, y la capacitación de maestros— superaron los recursos estatales, y ello limitó su implementación.

Con el gobierno de Manuel A. Odría (1948-1956) se inició una expansión significativa de la educación escolar técnica en el Perú. El Plan de Educación Nacional de 1950 —que previó la construcción de una red de planteles escolares a lo largo del país—, y el Fondo de Educación Nacional —que incrementó el presupuesto para estas construcciones—, fueron algunas de las medidas que permitieron que durante este gobierno este tipo de enseñanza recibiera una mayor atención. No obstante, sería errado considerar que con Odría se inició la organización e implementación de la educación escolar técnica, puesto que, como ya mencionamos, este fue un tema que venía siendo discutido, por lo menos, desde inicios del siglo XX.

Para la década de 1940, la necesidad de implementar la educación técnica a nivel escolar era un tema que ya había alcanzado consenso entre las autoridades políticas y educativas del país. Desde el primer gobierno de Prado (1939-1945), por ejemplo, ya se pueden ver algunos esfuerzos en favor de la educación escolar técnica. Es más, tanto Prado como Bustamante y Odría manejaron los mismos discursos en cuanto a la necesidad e importancia de implementar este tipo de educación en el país. La diferencia fue que este último contó con mayores recursos para tal objetivo; además de toda la experiencia ganada por sus antecesores.

De esta manera, la presente investigación se interesa en conocer cuáles fueron los factores que explican el avance gradual de la implementación de la educación escolar técnica en el Perú a lo largo de la década de 1940. Este trabajo se centrará en las acciones que el Estado planificó y realizó a través del Ministerio de Educación Pública.

Asimismo, se tomará como hitos cronológicos de estudio la expedición de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941 —que creó la Dirección de Educación Técnica al interior del Ministerio de Educación Pública— y el Plan de Educación Nacional de 1950 —con el cual se inicia una etapa de auge de la educación escolar técnica en el Perú—.

En cuanto a los antecedentes de la investigación, podemos mencionar que, en el Perú, los trabajos realizados sobre la historia de la educación son escasos. Sobre la educación escolar técnica, a pesar de su importancia en las décadas de mediados del siglo XX, esta no ha recibido mayor atención por parte de la comunidad académica. La mayoría de libros escritos sobre el periodo aborda, de manera somera, estadísticas educativas, ya que para aquellos años era una preocupación del gobierno cerrar la brecha educativa que existía en el país. Asimismo, se hace hincapié en el proyecto indigenista de la educación que surgió en la década de 1940 (Contreras, 1996), y en el carácter militar bajo el cual estuvo dirigido la educación escolar a mediados del siglo XX (Zapata, 2013).

Dentro de la Colección del Pensamiento Educativo Peruano, Antonio Zapata —en el tomo titulado *Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956* (2013)— señala de manera general que la educación para el trabajo fue «una constante del periodo», pero que, sin embargo, «significó un infructuoso esfuerzo oficial por reemplazar la educación libresca, que continuó vigente» (p. 20). Asimismo, agrega que las autoridades políticas tuvieron la convicción de implementar este tipo de educación, pero que no pudieron hacerlo a escala masiva por falta de economía. Así, con estas limitaciones, se impulsó la educación laboral —así la denomina— diferenciando su oferta por género y zona geográfica.

Los trabajos de Santiago Tácnan —como el de *Iglesia y educación. Historia de los colegios Presentación de María y Jesús Obrero de Comas* (2018)—, también merecen mencionarse, pues en ellos se hace referencia a la construcción de los primeros colegios de Lima Norte, alguno de los cuales brindaron cursos técnicos. No obstante, la mayoría de estos planteles surgieron en la segunda mitad del siglo XX y, por otra parte, no se hace un análisis profundo de la problemática de la educación escolar técnica. Es decir, no se halla mayor información sobre la necesidad e importancia que tenían los estudios técnicos para el Perú, ni los temas relativos a su implementación.

Uno de los trabajos más centrados en el tema se titula *La educación técnica en el Perú*, escrito por Denis Sulmont, en el cual se brinda un panorama general del desarrollo de este tipo de educación en el país (Sulmont, Valcárcel, & Twanama, 1991). Para nuestro periodo de estudio, Sulmont propone que la educación técnica tuvo una implementación limitada, la cual careció de orden y continuidad. Señala que el gobierno de Prado (1939-1945) careció de una estrategia ordenada; mientras que con Bustamante (1945-1948) hubo un orden más sistemático de la educación técnica. En cuanto a Odría (1948-1956), menciona que hubo un retroceso, puesto que se dejó de tomar en cuenta las necesidades del trabajo.

El trabajo de Sulmont brinda algunas claves para entender el desarrollo de la educación escolar técnica en el Perú durante la década de 1940; sin embargo, su análisis es general y no profundiza en las acciones realizadas por el Ministerio de Educación Pública ni en los factores que explican los resultados obtenidos. Por otra parte, es importante advertir que el trabajo de Sulmont se aboca a la educación técnica en general —no solo a la escolar— por lo que mantendremos distancia de algunas de sus conclusiones, sobre todo en las señaladas para el gobierno de Odría.

En contraste con la historiografía nacional, el estudio de la educación escolar técnica sí ha recibido mayor atención en otros países de la región, tales como Argentina, Chile y Colombia. Estos estudios han demostrado que la instrucción del trabajo técnico y manual se fomentó desde las élites políticas y tuvo como gran impulsor la Crisis de 1929, la cual obligó a los países latinoamericanos a impulsar su producción interna. Otros factores que también tuvieron gran influencia fueron la aparición de nuevas industrias desde fines del siglo XIX, y que se implementan en Latinoamérica desde inicios del XX; así como la necesidad de preparar a la población para el aprovechamiento de los recursos naturales de la región a través de los avances tecnológicos que potenciaban la producción.

En el caso de Chile, según el trabajo de Braulio Cariman (2012) titulado *El desarrollo de la educación técnica en el contexto de la industrialización (1927-1952)*, el sistema educativo, sobre todo en el nivel secundario, fue criticado por «conducir a miles de estudiantes a las profesiones liberales “improductivas” o a depender del presupuesto fiscal» (p. 36). En 1927, con el Decreto 7.500 se definió que el propósito de la educación

era «favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su máxima capacidad productora, intelectual y manual» (Art. 3°). Como podemos ver, el desarrollo de las capacidades manuales fue puesto en igualdad de importancia en relación con desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes.

Tras la crisis de 1929, según lo señala el autor, «diversos sectores nacionales demandaron avanzar definitivamente en la tan anhelada industrialización nacional, proyecto en el que la educación técnica e industrial debía jugar un papel articulador» (p. 38). Años más tarde, el debate en torno a seguir fomentando la educación académica en desmedro de la educación técnica seguía vigente. En favor de la educación técnica se afirmaba que esta brindaba trabajos a multitud de jóvenes, mientras que la educación académica resultaba improductiva e inútil para la sociedad.

Para el caso argentino podemos mencionar el trabajo de Marcelo Gastón Jorge Navarro (2015), titulado *Peronismo y educación rural en la provincia de Salta-Argentina (1946-1955)*. En esta investigación el autor nos menciona un tema interesante: la educación en las zonas rurales —Salta era una provincia mayoritariamente rural— para evitar la migración. Con las misiones monotécnicas y de extensión cultural, creadas en 1947, señala que se buscó capacitar en alguna habilidad a aquellos estudiantes que habían abandonado la educación primaria o que hubieran repetido algún grado; es decir, se deseaba que la población en su conjunto pudiera constituirse como elementos útiles al interior de la sociedad y dentro del lugar en el que habían nacido.

Por otro lado, al igual que en el Perú, para mediados del siglo XX en Argentina se buscaba evitar la migración interna a las ciudades y que, en cambio, los individuos puedan aportar al crecimiento del país a través de las actividades propias de su lugar de origen, ya sean actividades mineras, agrícolas, ganaderas, entre otras. Si bien la industrialización de los países conllevaba un proceso de urbanización —que a la larga les resultaba favorable—, en el caso peruano el fenómeno migratorio fue percibido más bien como amenazante por la reducción de la mano de obra en las zonas rurales y las supuestas aberraciones surgidas a partir de la sobrepoblación de la capital.

Para el caso de Colombia tenemos el trabajo de Alba Nidia Triana Ramírez (2010) titulado *Escuela normal rural, agropecuaria y de campesinas en Colombia, 1934-1974*, en donde se resalta cómo a través de la educación técnica y manual se buscó incorporar a los campesinos a la vida moderna. La autora refiere que el trabajo agrícola —a diferencia de otras décadas— para ese periodo contaba con mayores posibilidades de provecho, pues gracias a los avances tecnológicos se habían creado nuevas técnicas para fertilizar la tierra, potenciar las semillas, lograr mayores y mejores cosechas, entre otros. Pero nada de esto serviría si las poblaciones rurales no sabían cómo aprovechar estos avances, y allí el tema del analfabetismo se constituía en un gran obstáculo, pues era el primer paso para acceder al conocimiento científico y al mundo civilizado.

Podríamos señalar que para las áreas rurales la valoración del trabajo manual ahora se hallaba condicionado a la aprehensión de estas nuevas tecnologías, pues antes había sido poco estimado por su misma naturaleza rural. En ese sentido, no solo la población urbana necesitaba ser capacitada para los nuevos trabajos productivos, sino que a la población rural también se le requirió ser parte activa en este contexto:

Durante este período se inicia un proceso de modernización e industrialización que requiere de una población formada para asumir los nuevos retos de la economía, «los procesos de urbanización y la formación de un proletariado industrial». En el campo, en particular, se trabaja en pos de una agricultura exportadora que para su desarrollo necesita un incremento de la productividad agrícola, para el cual se requiere la formación de un proletariado agrícola alfabetizado y capacitado. De ahí el realineamiento de la primaria rural sobre la urbana —por lo menos en el papel—, la creación de normales rurales y la creación de la enseñanza vocacional agrícola (p. 204).

Así pues, debido a los cambios tecnológicos y las crisis económicas experimentadas a partir de la década de 1930, se dio una valoración del trabajo manual tanto en zonas urbanas y rurales. Desde las autoridades y políticas se empezó a reclamar una educación que preparara a los hombres para el trabajo a fin de que pudieran contribuir en la recuperación y, luego, el crecimiento de la economía de los países. El Perú también experimentó estos cambios, y ya para mediados del siglo pasado, diversos educadores reclamaban la necesidad de valorar el trabajo técnico y manual para animar a las familias

a educar a sus hijos en los diversos colegios técnicos que se empezaban a levantar en Lima y en las capitales de provincia.

En el caso de la educación femenina también se impulsó la educación técnica y manual. Ello lo podemos ver a través del trabajo de Ana María Goetschel (2007), titulado *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. La autora refiere que, si durante el siglo XIX se había buscado formar a las mujeres como esposas y madres civilizadas y cristianas, en el transcurso de la primera mitad del siglo XX no solo se las educó para participar en la vida pública, sino también para poder sostenerse por sí mismas cuando estas quedasen viudas o huérfanas. Entre los cursos que se impartían en los colegios técnicos de Quito se hallaban los de costura, pintura, dibujo, entre otros.

Como futuras jefas del hogar, la formación de las mujeres también incluyó la enseñanza de temas relacionados con la alimentación, decoración del hogar, cuidados del niño y del propio cuerpo para la maternidad. En el Perú sucedió algo similar, pues la enseñanza femenina de los años cuarenta buscaba que las niñas y adolescentes aprendieran a tejer prendas de vestir; también se les pedía como material de estudio muñecas y muebles en miniatura para enseñarles a decorar, limpiar y organizar los espacios al interior de la vivienda.

Un aspecto importante que menciona esta autora es la influencia transformadora que tuvo la Escuela Activa en la educación pública de los países de la región durante las primeras décadas del siglo XX. La Escuela Activa criticaba la formación memorística, recargada de contenidos teóricos y enfocada a la educación superior, que caracterizaba a las aulas escolares. Proponía, en cambio, centrar la enseñanza en el estudiante y brindarle espacios de dinamismo, interacción, crítica y reflexión. La escuela no debía ser una isla, sino estar ligada a la comunidad, sus necesidades y posibilidades. En el Perú, José Antonio Encinas sería el portavoz de la Escuela Activa, y sus aportes abrieron el camino para transformar la tradicional enseñanza escolar.

En el caso de las escolares de Quito, esta nueva concepción de la educación posibilitó que muchos colegios femeninos emprendieran excursiones para que sus estudiantes interactuaran no solo con la naturaleza, sino también con los centros de trabajo de la

ciudad, tales como los bancos, las radiodifusoras, entre otros. En muchos países latinoamericanos los aportes de la Escuela Activa convivieron con la enseñanza tradicional durante algunas décadas, pero para mediados del siglo XX los primeros terminaron por imponerse e introducirse en las aulas gracias a una legislación más moderna y flexible.

De esta manera podemos notar que la educación escolar técnica tuvo un desarrollo desigual entre los diferentes países de la región, y que al momento de analizar su desarrollo debemos también tomar en cuenta otros factores, a parte del económico, como el social, político y pedagógico. Generalmente se ha hecho hincapié en el tema presupuestal al momento de analizar el desarrollo de este tipo de enseñanza en el Perú, pero los trabajos citados nos sugieren centrarnos también en la difusión de la educación técnica, los conflictos internacionales y las crisis económicas, las corrientes pedagógicas y la cooperación entre países.

Nuestra propuesta de investigación es relevante, en primer lugar, porque busca aportar nuevos conocimientos sobre la historia de la educación escolar técnica de mediados del siglo XX. En general en el Perú, como ya mencionamos, no existe una historiografía sólida respecto al desarrollo de la educación escolar, sobre todo durante el siglo XX. Ello ocasiona que no se pueda tener una adecuada perspectiva histórica sobre uno de los problemas actuales más importantes del país. Como hemos señalado, los trabajos realizados anteriormente centran su atención en cifras, normas o personajes; pero es importante considerar también los factores extra educativos —económicos, políticos y sociales— que moldean y configuran el desarrollo mismo de la educación escolar.

En segundo lugar, nuestra investigación busca dar cuenta de los primeros años del Ministerio de Educación Pública, el cual es una de las entidades estatales más importantes que no ha sido objeto de una investigación histórica. En ese sentido, el estudio de las políticas educativas en perspectiva histórica contribuirá a un mejor análisis de estas, permitiéndonos conocer por qué algunas acciones del Estado en el campo de la educación no lograron resolver los problemas de fondo. También nos permitirá saber por qué estas acciones encontraron limitaciones en su ejecución, o la resistencia de ciertos grupos o sectores, entre otros.

En tercer y último lugar, consideramos importante la propuesta de investigación porque se centra en el estudio de uno de los hitos de la educación peruana, que fue considerada como la más importante para el país en su momento: la implementación de la educación escolar técnica. Es de consenso general que este tipo de educación alcanzó su auge a partir de la década de 1950, y que recayó algunas décadas después. Al respecto, son superficiales los datos que se conocen sobre este momento tan importante de la historia de la educación peruana. Actualmente, la educación técnica sigue concentrando a una gran cantidad de jóvenes y —a diferencia de lo que sucede en el caso de la educación universitaria— son pocos los trabajos históricos que se tienen sobre ella.

La pregunta principal de investigación de la presente tesis es explicar qué factores influyeron en la implementación de la educación escolar técnica en el Perú durante la década de 1940, y cómo lo hicieron. Como preguntas secundarias tenemos las siguientes: ¿Cuál era la visión que tenían las autoridades políticas y educativas sobre la educación escolar técnica durante este periodo? ¿Cuáles eran los recursos que manejaba el Ministerio de Educación Pública para la implementación de la educación escolar técnica? ¿Cuáles fueron las propuestas y acciones que realizaron los gobiernos de Prado, Bustamante y Odría para implementar la educación escolar técnica y qué resultados se obtuvieron?

Como hipótesis, consideramos que la implementación de la educación escolar técnica en el Perú enfrentó limitaciones de orden económico, político, social y pedagógico; los cuales fueron resolviéndose gradualmente durante la década de 1940 gracias, principalmente, a que los sucesivos gobiernos de esta década asumieron la implementación de este tipo de educación como una política de Estado. Es decir, que hubo una continuidad en las acciones destinadas a favorecer la educación escolar técnica, la cual serviría como base al crecimiento que esta experimentaría en las décadas siguientes. Consideramos también que hubo una convergencia de sucesos que favorecieron la implementación de la educación escolar técnica en el Perú, como el acelerado desarrollo de la industria y la necesidad de potenciar el mercado interno —fomentados por el inicio de la Segunda Guerra Mundial—, la expansión de la cobertura escolar en el Perú y la cooperación internacional en el campo educativo.

Cabe mencionar también que, durante la década de 1940, la población urbana del Perú tuvo un crecimiento destacado debido a las migraciones internas del campo a la ciudad. Estos movimientos demográficos permitirán el crecimiento del número potencial de consumidores y, por tanto, el desarrollo de industrias que, en décadas anteriores, se habían visto limitadas por el reducido mercado interno (Zapata & Aljovin, 2021, p. 36). La implementación de la educación escolar técnica se verá favorecida por los cambios demográficos ocurridos durante la primera mitad del siglo XX.

En cuanto a la visión de la educación durante la década de 1940, consideramos que esta tuvo un rol formador de la sociedad, rol que trascendía el campo cultural. Por ello las autoridades políticas y educativas buscaron, a través de la educación, instruir a la población para asegurar tanto el desarrollo cultural como económico del país. Respecto a los recursos para la implementación de la educación escolar técnica, consideramos que el Ministerio de Educación Pública logró contar con una buena organización para implementar este tipo de educación, aunque careció de los insumos suficientes para expandirlo en todo el ámbito nacional. La cooperación internacional, en ese sentido, sería importante para ejecutar las políticas en favor de la educación técnica, pues brindaría a los gobiernos el apoyo económico y técnico que necesitaban.

Finalmente, sobre las propuestas, acciones y resultados obtenidos por el Ministerio de Educación Pública en la referida implementación, consideramos que los tres gobiernos en estudio realizaron acciones graduales que se mantuvieron, acumularon y potenciaron sucesivamente, lo cual permite explicar el crecimiento progresivo de la educación escolar técnica durante la década de 1940. Consideramos que este tipo de educación no experimentó un crecimiento más significativo, no solo por las limitaciones económicas, sino también por aspectos políticos —ausencia de una normativa adecuada, politización de las aulas, inestabilidad en los cargos ministeriales, etc.—, sociales —poca atracción de los estudios técnicos por parte de los padres de familia— y pedagógicos —actualización gradual de los planes y programas de estudio, falta de personal docente y materiales educativos, entre otros—.

Esta investigación, de corte analítico-sintético, tiene como objetivo central determinar qué factores influyeron en la acción del Ministerio de Educación Pública respecto a la

implementación de la educación escolar técnica en el Perú durante la década de 1940, y explicar cómo lo hicieron. Como objetivos secundarios, buscaremos conocer cuál era la visión que se tenía sobre la educación escolar técnica durante la década de 1940 por parte de las autoridades políticas y educativas; cuáles eran los recursos con los que contaba el Ministerio de Educación Pública durante estos años; y cuáles fueron las propuestas y acciones que realizó el referido ministerio para implementar la educación escolar técnica, así como los resultados obtenidos.

En cuanto a la metodología de la presente investigación, de tipo mixta-no experimental, se revisaron materiales de la época, escritos o producidos por los actores políticos y académicos que influyeron en el diseño e implementación de la educación escolar técnica en el Perú. Las fuentes de información, así como el contenido de las mismas y el uso que se les ha dado en la investigación, se detallan a continuación:

- i) Memorias de ministros; contienen el balance de las obras realizadas durante la gestión ministerial, objetivos alcanzados y problemas identificados. Esta información ha sido utilizada para reconocer a los actores e instituciones que participaron en la propuesta y ejecución de estas políticas. En ese sentido, estas memorias han sido útiles para identificar las propuestas y acciones de los gobiernos respecto a la implementación de la educación escolar técnica.
- ii) Leyes y decretos; contienen las disposiciones legales sobre la educación escolar en general, y la educación técnica en particular. Esta información será utilizada para conocer en qué medida se promovió la educación escolar técnica como parte de un proyecto educativo más grande. Al disponer la creación de fondos, reglamentos, comisiones, entre otros; estas normativas nos han servido para identificar los recursos con los que contaba el Ministerio de Educación Pública para implementar la educación escolar técnica.
- iii) Mensajes presidenciales; contienen discursos y datos sobre el avance de la implementación de la educación escolar técnica. Esta información ha sido utilizada para identificar las propuestas, acciones y resultados de la implementación de la educación escolar técnica,

- iv) Periódicos y revistas; contienen discursos de diversos actores claves sobre la implementación y el avance de la educación escolar técnica. Esta información fue útil para hacer un seguimiento más detallado de las acciones en favor de la implementación de la educación escolar técnica, así como para identificar hitos del proceso.
- v) Revistas de educación; contienen la postura de los educadores, y de las autoridades políticas, respecto a la implementación de la educación escolar técnica. Esta información ha sido utilizada para conocer cuál era la visión que se tenía sobre la educación escolar técnica durante la década de 1940.
- vi) Publicaciones del Ministerio de Educación Pública; contienen los modelos, bases y guías sobre la educación escolar técnica de otros países, los cuales se recomiendan adoptar en el Perú. Esta información fue utilizada para conocer las propuestas del gobierno para implementar la educación escolar técnica.

En cuanto al marco teórico, esta investigación trabajará bajo el enfoque del Neoinstitucionalismo y la Sociología Histórica. Sobre el Neoinstitucionalismo, es un enfoque que postula —entre otros— que el desarrollo económico y social de un país depende, principalmente, de factores institucionales, políticos e históricos (Wiesner, 1997, p. 225). En cuanto a las instituciones, North (1993, p. 13) las define como «las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, son las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana». North también menciona que las instituciones pueden ser formales o informales; asimismo, señala que estas pueden ser creadas o evolucionar simplemente a lo largo del tiempo (p. 14).

La presente investigación, en efecto, aborda la acción de un ministerio del Estado en pro del crecimiento económico del país: la preparación de la futura mano de obra calificada. Nuestro estudio contempla factores históricos —como el desarrollo de la industria durante la primera mitad del siglo XX y los efectos de la Segunda Guerra Mundial—, políticos —como la firma de alianzas de cooperación interamericana y el trabajo intersectorial—, e institucionales —como la expedición de la Ley Orgánica de Educación

Pública de 1941 y la creación de la Dirección de Educación Técnica— como principales aspectos que propiciaron el impulso de la educación escolar técnica en el país.

Acemoglu y Robinson (2012) también concuerdan con el rol decisivo que juegan las instituciones en torno a la prosperidad o pobreza de los países. En ese sentido, mencionan que existen dos tipos de instituciones políticas y económicas; las inclusivas y las extractivas. La primera de ellas explicaría, en última instancia, la prosperidad de ciertos países como Estados Unidos e Inglaterra; mientras que la segunda sería la responsable del subdesarrollo, por ejemplo, de varios países africanos y asiáticos. Acemoglu y Robinson, además, hacen un análisis histórico de las trayectorias institucionales, ya que «[...] una vez que una sociedad se organiza de una forma concreta, ésta tiende a persistir» (2012, p. 61).

Estos autores denominan instituciones políticas inclusivas «a aquellas que están suficientemente centralizadas y que son pluralistas». En cambio, señalan como instituciones políticas extractivas a aquellas que no cumplen con alguna de las dos condiciones mencionadas (p. 103). En líneas generales, las instituciones políticas inclusivas se caracterizan por permitir a los ciudadanos a participar en el proceso democrático, elegir a sus representantes y sustituirlos, de ser el caso.

Por otro lado, sobre las instituciones económicas inclusivas, refieren lo siguiente:

Para ser inclusivas, las instituciones económicas deben ofrecer seguridad de la propiedad privada, un sistema jurídico imparcial y servicios públicos que proporcionen igualdad de condiciones en los que las personas puedan realizar intercambios y firmar contratos; además de permitir la entrada de nuevas empresas y dejar que cada persona elija la profesión a la que se quiere dedicar. (p. 96)

Las instituciones económicas extractivas, en cambio, se caracterizan por tener «como objetivo extraer rentas y riquezas de un subconjunto de la sociedad para beneficiar a un subconjunto distinto». Es decir, ofrecen derechos de propiedad seguros y oportunidades económicas, solamente a un pequeño grupo de la sociedad (pp. 97-98).

Sobre la relación entre las instituciones políticas y económicas, Acemoglu y Robinson mencionan que las instituciones económicas extractivas acompañan de manera natural

a las instituciones políticas extractivas, pues estas se retroalimentan mutuamente. Sobre las combinaciones entre instituciones extractivas e instituciones inclusivas, señalan que, en general, son inestables. Finalmente, refieren que «las instituciones económicas inclusivas, a su vez, se forjan sobre las bases establecidas por las instituciones políticas inclusivas, que reparten ampliamente el poder en la sociedad y limitan su ejercicio arbitrario» (p. 105). De esta manera, las instituciones políticas inclusivas tienden a fomentar y resguardar las instituciones económicas inclusivas; y estas últimas, a su vez, allanan el camino para diversos motores de prosperidad en una sociedad, entre ellos la tecnología y la educación (p. 99).

La tecnología se constituye en un motor de prosperidad cuando las instituciones fomentan la creatividad de sus integrantes y respetan la libre competencia. Es decir, se da cuando un individuo puede innovar tecnológicamente sin temor a ver obstruidos sus proyectos, beneficiando a la sociedad con su aporte. No obstante, los avances tecnológicos vienen acompañados de la denominada «destrucción creativa»,¹ la cual suele ser vista como una amenaza para quienes controlan el aparato tecnológico existente. Así, a pesar de que el avance tecnológico resulte beneficioso para un gran sector de la sociedad, es obstruido cuando «desafía» a quienes tienen el control económico o político.

El avance tecnológico de un país, inexorablemente, está relacionado con su desarrollo educativo. La educación se constituye como un motor de prosperidad cuando las instituciones persuaden a los padres de familia a enviar a sus hijos a las escuelas —las cuales cuentan con las condiciones necesarias para cumplir su función—, y cuando los educandos tienen la convicción de que, al egresar de las aulas, se desempeñarán en las ocupaciones de su interés. En un país donde se carecen de escuelas, maestros preparados o materiales escolares, o donde los estudiantes no pueden aspirar a ocupaciones de su interés, la educación no podrá constituirse como un motor de prosperidad para la sociedad.

¹ La «destrucción creativa» es un término acuñado por el economista Joseph Schumpeter. Este término hace referencia a que, cuando se crean nuevas empresas o tecnologías, las maquinarias existentes quedan obsoletas (Acemoglu & Robinson, 2012, p. 107-108).

De esta manera, los aportes de estos autores nos ayudarán a tener una mejor comprensión del contexto de nuestro estudio, al permitirnos entender qué tipos de instituciones, políticas y económicas, dominaban en el Perú de mediados del siglo XX, y cómo se reflejaba su accionar en el campo educativo escolar. Además, nos ayudarán a conocer si la educación escolar —específicamente la escolar técnica— contó con un marco institucional propicio para su desarrollo y constitución como motor de prosperidad para la sociedad.

Respecto al enfoque de la Sociología Histórica, esta corriente emergió en el campo de la Sociología a mediados de la década de 1960 «para discutir la hegemonía teórica del paradigma estructural-funcionalista en los Estados Unidos, denunciando el carácter ahistórico de la sociología parsoniana» (Latorre y Romero, 2018, p. 25). En palabras de Ramos (1993, p. 9), la característica más general de la Sociología Histórica es su «interés en cerrar el divorcio entre la sociología y la historia en razón de su demostrada esterilidad al abordar el estudio del cambio social».

Si bien en los trabajos de la sociología clásica el uso de fuentes históricas ocupó un lugar importante, en las primeras cuatro décadas del siglo XX tanto historiadores como sociólogos propiciaron el divorcio entre estos dos campos al intentar establecer fronteras claras a fin de consolidar su profesionalización e identidad intelectual. Sin embargo, tras la Segunda Guerra Mundial se inició un reencuentro entre ambas disciplinas que se fue consolidando en los años sesenta y setenta, «con el surgimiento de la “nueva” historia de la Escuela de los Annales en Francia, el marxismo cultural en Inglaterra, y la también “nueva” historia social y la sociología histórica en los Estados Unidos» (San Pedro, 2004, p. 15).

La Sociología Histórica ha trascurrido por diversos momentos u «olas», siendo la segunda de ellas —ubicada en la década de los setenta y ochenta— una de las más influyentes, con representantes como Theda Skocpol y Charles Tilly. De acuerdo a Latorre y Romero (2018, pp. 20-21), los autores de esta segunda ola se caracterizan por su relación con la sociología clásica y el estudio de temas como los procesos de modernización y el desarrollo capitalista, la formación de los Estados nacionales y el estudio sociológico de las revoluciones. Tras un nuevo alejamiento en la década de los

noventa, la inclusión de la historia en los estudios sociológicos tomó un nuevo impulso a partir de los acontecimientos de la última década:

Pero diez años después el contexto es otro. La crisis financiera internacional de 2007 y la Gran Recesión; las revoluciones árabes; el cuestionamiento de la eficacia y legitimidad de las estructuras políticas supranacionales y post-soberanas; la crisis de los refugiados sirios; el avance de los nuevos fascismos en Europa o lo que, en términos tocquevilleanos, podríamos llamar el retorno de la “pasión democrática”, son fenómenos que nos obligan a pensar una vez más sobre nuestra última modernidad a partir de los largos procesos históricos que la están configurando. Y sobre qué dilemas teóricos y conceptuales y qué marcos analíticos estamos utilizando para pensarla. (Latorre y Romero, 2018, p. 21)

De esta manera, podemos señalar que el estudio histórico resulta fundamental para comprender el cambio social, puesto que «toda historia es acción social pasada» y que «todos los archivos rebosan noticias de cómo los seres humanos solían actuar y cómo actúan aún ahora» (Tilly, 1976, p. 342). Si bien la Historia brinda a los sociólogos mejores posibilidades para analizar el cambio social, la Sociología Histórica, a su vez, brinda a los historiadores conceptos que los ayudan a ordenar mejor los hechos y orientar el análisis. «[...] El utillaje sociológico —sus preguntas, sus conceptos o sus sensibilidades— puede servir para aportar nuevas luces a contextos prioritariamente estudiados por el o la historiadora» (Box, Latorre y Romero, 2019, p. 13).

Cabe mencionar aquí la complejidad del análisis de la Sociología Histórica, puesto que considera una amplia gama de factores y procesos al momento de investigar, por ejemplo, la formación del Estado y el desarrollo del capitalismo. También considera que «no existe el cambio social en general», sino que «existen muchos procesos diferentes de cambio a gran escala: la urbanización, la industrialización, la proletarización, la capitalización y la burocratización, son procesos que tienen lugar de maneras específicas y coherentes» (Tilly, 2010, p. 13).

En nuestra investigación, precisamente, consideramos que el desarrollo educativo toma lugar en medio de otros procesos, los cuales influyen en él y le van dando forma. La década de 1940 es testigo de un incipiente proceso de industrialización en el Perú, de

una politización ya marcada de las clases trabajadoras, de un creciente proceso de urbanización debido, principalmente, a la migración del campo a la ciudad —proceso que se volvería irreversible—. Asimismo, es testigo de una estructura administrativa estatal que se va complejizando con la creación e independización de nuevos ministerios: los cuales a su vez van modificándose de acuerdo a las exigencias políticas o las necesidades de sus ramos.

Los conceptos que nos ayudarán a abordar esta investigación serán los de «Estado de alta/baja capacidad» y «Democratización/desdemocratización», planteados por Charles Tilly (2010) en su obra titulada *Democracia*. Sobre el primer concepto, Tilly (p. 48) señala que la capacidad del Estado «significa la medida en que las intervenciones de los agentes estatales sobre los recursos, actividades y conexiones interpersonales no estatales alteran las distribuciones existentes de dichos recursos, actividades y conexiones interpersonales, así como las relaciones entre tales distribuciones». De esta manera, en un régimen de alta capacidad estas alteraciones son significativas; mientras que, en uno de baja capacidad, estas no lo son.

En cuanto al segundo concepto, menciona que un régimen es democrático cuando en las relaciones políticas entre Estado y ciudadano se evidencian consultas mutuamente vinculantes, amplias, iguales y protegidas. De esta manera, el proceso de democratización es definido como «el movimiento neto hacía una consulta más mutuamente vinculante, más protegida, más igual y más amplia» (Tilly, 2010, p. 45). El proceso de desdemocratización, en contraparte, significa el movimiento neto hacia una consulta con características opuestas.

El primer concepto, «Estado de alta/baja capacidad», nos ayudará a comprender el comportamiento de los gobiernos en cuanto a su capacidad para disponer de los recursos necesarios para implementar una política. Ello se puede evidenciar en las propuestas educativas que realiza un gobierno —propuestas organizadas o esporádicas, etc.— y en la forma en cómo este las ejecuta; así como en su capacidad de hacer cumplir los dispositivos legales expedidos. En el campo educativo también resulta interesante este concepto pues nos puede ayudar a ver la autoridad que tenía el Estado sobre las escuelas particulares o los centros mineros y agrícolas, quienes también compartían la

tarea de suministrar la educación escolar. Asimismo, este concepto nos ayudará a entender si los logros alcanzados a partir de la cooperación internacional educativa, recibida por el país desde 1944, evidencian la alta o baja capacidad del Estado.

El segundo concepto, «Democratización / desdemocratización», nos ayudará a transitar entre los tres gobiernos estudiados, iniciando desde el oligárquico de Prado, pasando por el democrático de Bustamante, y concluyendo por el dictatorial de la Junta Militar de Gobierno encabezada por Odría. Así pues, este concepto nos permitirá caracterizar a cada uno de estos gobiernos y comprender cómo, a pesar de sus distinciones, los avances logrados en la implementación de la educación escolar técnica se mantienen en cada uno de sus mandatos.

Finalmente, también utilizaremos el concepto de «Educación como motor de prosperidad», planteados por Acemoglu y Robinson (2012) en su obra *¿Por qué fracasan los países? Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Estos autores mencionan que la educación puede constituirse como un motor de prosperidad siempre y cuando el Estado brinde los incentivos necesarios para que los padres de familia envíen a sus hijos a las escuelas, y los estudiantes puedan tener la seguridad de que podrán desempeñarse en los oficios de su preferencia.

El primer punto conlleva una serie de factores como el acceso a la cobertura educativa, el equipamiento de los planteles, las facilidades de estudio, entre otros. El segundo punto, por su parte, está ligado al abanico de opciones que ofrece la escuela para la formación de las distintas habilidades y capacidades de los estudiantes. El Perú de 1940 fue, sin duda, un país con problemas para garantizar una adecuada formación a la totalidad de la población en edad escolar; además, tuvo serios problemas para desligarse de la formación tradicional —teórica y memorística— que se venían impartiendo en los planteles escolares.

En ese sentido, ofrecer una educación utilitaria, ligada con las necesidades de la vida, el desarrollo del mercado y los avances tecnológicos, fue el nuevo horizonte. Una educación que transformara a los ciudadanos en elementos útiles para la sociedad —impartida en planteles amplios y bien implementados a un gran número de escolares— fue concebida por muchos educadores y políticos como una educación que se instituiría

como un motor de prosperidad. Así pues, este concepto resulta fundamental para entender la visión que se tenía sobre la educación escolar técnica durante este periodo.

Las fuentes utilizadas para esta investigación son los mensajes presidenciales y las memorias de ministros.² En estos documentos podemos identificar las principales propuestas y acciones realizadas por los gobiernos en favor de la educación escolar técnica. Asimismo, se revisarán publicaciones del Ministerio de Educación Pública, algunas de las cuales abarcan los planes y programas de estudio, así como textos traducidos o producidos para la capacitación de maestros técnicos. También se revisarán las revistas del referido ministerio, a fin de encontrar las reflexiones de esta entidad sobre el estado de la educación escolar técnica en el Perú.

Para conocer a detalle el apoyo de la cooperación internacional, se utilizarán las publicaciones del Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación (Secpane). De manera complementaria, se revisarán diarios y revistas de la época, en las cuales se plasman los discursos y acciones de las autoridades educativas, así como acciones de la sociedad civil. Estos, además, contienen ilustraciones de los protagonistas y las obras realizadas en favor de la educación escolar técnica. Además, se revisarán las normas legales, tesis de educadores y publicaciones de académicos de la época.

² Los mensajes presidenciales que citaremos en la presente investigación han sido tomados del portal web del Congreso de la República: <https://www.congreso.gob.pe/participacion/museo/congreso/mensajes-presidenciales/>

CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN ESCOLAR TÉCNICA EN EL PERÚ DURANTE LA DÉCADA DE 1940

Junto a la progresiva expansión de la cobertura escolar en el Perú —iniciada por el gobierno central a inicios del siglo XX—, surgieron voces que cuestionaron los contenidos educativos y las formas de enseñanza que se impartían. Una de las críticas principales apuntaba al carácter teórico y academicista de la educación, las cuales no brindaban ningún provecho para los educandos que no tenían posibilidades de ingresar a la universidad. A medida que los sectores antes marginados fueron accediendo a las aulas escolares, el problema se fue agravando, pues la «utilidad de la escuela» seguía siendo cuestionada y la deserción escolar se mantenía en altos niveles.

La solución que muchos educadores y académicos de la época propusieron fue la de cambiar el carácter de la educación; es decir, la base sobre la que esta reposaba y que era —tal como mencionamos— academicista, teórica y recargada de contenidos. Según afirmaban, no se podía continuar brindando una enseñanza tradicional en un país tan complejo y diverso como el Perú. La mayor preocupación fue la de brindar contenidos que resultasen útiles a los escolares para cuando estos tuviesen que dejar la escuela. Dada la situación de pobreza que afectaba a muchos de ellos, se buscó que la educación «preparase para la vida», y tuviera un carácter más pragmático, tal como se venía haciendo en otros países.

La preocupación por la educación técnica no era algo novedoso para los gobernantes, pues ya desde el siglo XIX se habían creado algunos centros de formación para obreros y artesanos. Sin embargo, a medida que transcurrieron las décadas y la población escolar fue aumentando, se hizo necesario que el Estado ofreciera una alternativa a los miles de niños y adolescentes que, o desertaban tempranamente de la escuela, o no tenían posibilidades de ingresar a la universidad. Por otro lado, los cambios tecnológicos y económicos de la época habían transformado el panorama social, y la demanda de obreros calificados empezó a incrementarse. Así, había llegado el momento para que el Estado asumiera la organización e implementación de la educación escolar técnica.

En el presente capítulo daremos cuenta de cómo fue el tránsito de la educación escolar técnica en el Perú durante la primera mitad del siglo XX, cuáles fueron los planteamientos de los políticos, académicos y educadores que la impulsaron, y qué factores externos favorecieron la ampliación de este tipo de educación. De esta manera, expondremos que el desarrollo de la educación escolar técnica estuvo acompañado de un cuestionamiento contra la educación liberal, la cual se dio, prácticamente, en todo el continente americano. Este cuestionamiento estuvo respaldado por los cambios tecnológicos de la época y las crisis económicas internacionales, las cuales configuraron una nueva sociedad que reclamaba, a su vez, un cambio en los contenidos educativos.³

Mostraremos que la educación escolar fue dejando de ser vista solo como un medio para formar ciudadanos cristianos y patriotas; y se fue convirtiendo, además, en un instrumento para formar «ciudadanos productivos». También evidenciaremos que los discursos a favor de la educación técnica fueron, prácticamente, los mismos durante la primera mitad del siglo XX; pero que es a partir de la década de 1940, recién, dónde se realizaron acciones concretas para su adecuada implementación. Como fuentes utilizaremos los mensajes presidenciales, publicaciones y tesis de académicos y educadores de la época, normas legales, diarios de debates del Congreso de la República, entre otros.

1.1 El tránsito de la educación escolar técnica durante la primera mitad del siglo XX

A inicios del siglo XX la educación escolar en el Perú se enfrentó a numerosos retos, siendo dos de los principales el de la expansión escolar —pues solo un exiguo porcentaje de niños y adolescentes asistían a las aulas (Contreras, 1996, p. 11)—, y la educación de la población indígena, a la cual se deseaba «integrar» a la nación. Las autoridades políticas de estos años, conscientes de la necesidad y los beneficios de una población instruida, realizaron grandes esfuerzos para ampliar la cobertura educativa. Ello implicó

³ El pedagogo argentino, Julio Barcos, señalaba en 1927 que «a pesar de que vivimos en un siglo industrial, todavía no ha nacido entre nosotros la escuela del trabajo, donde la educación de la mente no está divorciada de la educación de la mano». Y criticaba que se haya «adoptado la escuela que enseña a hablar [cuando] nos hace una falta inmensa la que enseña a obrar» (2013, p. 77).

una creciente inversión de recursos económicos para la construcción y el equipamiento de los planteles, la preparación de un mayor número de docentes, el diseño de planes y programas de estudios, entre otros.

A estos requerimientos, se sumaban factores culturales y geográficos que complejizaban la tarea. Por un lado, la diversidad cultural del país hacía imposible pensar en una sola forma de impartir los contenidos educativos. Por el otro, las extensas y accidentadas zonas rurales del país —en donde la inmensa población indígena se hallaba dispersa— multiplicaban los esfuerzos que se tenían que realizar para establecer planteles y enviar maestros. A ello se sumaba el tema de la utilidad de la instrucción, asunto que estaba claro para las autoridades políticas, pero resultaba difuso para muchos padres de familia de inicios del siglo XX.

Cabe destacar aquí que, con la Ley electoral de 1896, la población analfabeta —que constituía la gran mayoría en el Perú— quedó marginada del ejercicio ciudadano. Esta disposición perduró por casi cien años,⁴ por lo que podemos afirmar que durante el siglo XX el país experimentó un proceso de desdemocratización, pues gran parte de su población se vio impedida de elegir a sus autoridades políticas (Casalino, 2021, p. 17). Si bien hemos mencionado que desde el gobierno central se hicieron grandes esfuerzos por expandir la educación, también debemos mencionar que los avances fueron lentos, y que favorecieron, sobre todo, a las zonas urbanas. La expansión de la educación indígena se vio obstaculizada por diversos factores durante las primeras décadas del siglo XX; y así, las provincias más grandes y pobladas del país permanecieron habitadas por peruanos que no fueron considerados como ciudadanos.

La educación escolar, como ya mencionamos, tenía un carácter teórico y academicista; además, estaba organizada, casi a exclusividad, para favorecer a los hijos de las familias acomodadas. Los niños y adolescentes de las familias pobres no accedían a las aulas escolares no solo porque estas eran escasas, sino también porque realizaban trabajos menores para contribuir con la economía familiar. Otra razón responde a que, simplemente, muchos padres de familia —sobre todo de zonas rurales— no

⁴ Con la promulgación de la Constitución Política de 1979, el saber leer y escribir dejaron de ser requisitos para ejercer la ciudadanía y los derechos políticos.

vislumbraban mayor utilidad en una educación que apuntaba hacia los estudios universitarios. Además, mantener a los hijos en los planteles educativos implicaba una inversión económica que muchas familias pobres del país no pudieron costear.

Ello explica la gran deserción escolar que sufrió el país —otro de los retos que se tuvo que enfrentar— y el alto porcentaje de estudiantes que solo llegaban a cursar los primeros años de la primaria,⁵ en donde se impartían los conocimientos básicos de lectura, escritura y operaciones aritméticas. Atraer a las clases populares a la escuela, y mantenerlas allí, resultaba vital para las intenciones de las autoridades políticas. Para esto era necesario modificar los contenidos educativos a fin de relacionar a la escuela con los intereses de las mayorías. De esta manera, se requería que la educación dejara de tener un carácter academicista y teórico, para adoptar uno más pragmático, ligado al medio y las necesidades de la población escolar.

Estos cambios no fueron reclamados con el siglo XX, sino que ya habían sido identificados durante el siglo anterior. Fueron, entre otros, la inestabilidad política post Independencia, la guerra entre caudillos y, más tarde, la Guerra del Pacífico, los causantes de que en el Perú no se lograra un avance significativo de la educación escolar durante el siglo XIX. La derrota en la Guerra del Pacífico, sobre todo, evidenció la urgente necesidad de formar ciudadanos patriotas —sobre todo en las zonas rurales—, que a su vez fueran hombres sanos y con una inclinación por los conocimientos científicos. Así pues, el gobierno central —que retomó la dirección de la educación escolar en 1902, tras el pobre desempeño de los municipios— inició el siglo XX con la tarea aún pendiente de expandir la cobertura educativa.

El debate sobre la educación técnica en el nivel escolar, entonces, se dio en medio de otras grandes necesidades que el gobierno buscó atender, y a las cuales destinó buena parte de sus recursos. Debemos entender, pues, en este contexto su desarrollo. Para las

⁵ En el Plan de Educación Nacional de 1950, publicado por el Ministerio de Educación Pública, se menciona que, de acuerdo a los cuadros estadísticos, «de 100 alumnos inscritos en el primer año de las escuelas primarias de Lima y Callao, 20 alcanzan a cursar el sexto año, mientras que, en el resto de la República, llegan a hacerlo solo 8» (p. 88). En el Censo Nacional de Población de 1940 encontramos cifras similares, pues el total de la población en edad escolar —es decir, la que tenía entre 6 y 14 años de edad— estaba distribuida de la siguiente manera: primaria elemental, 82.44%; primaria de 2° grado, 15.56%; media o secundaria, 1.89%, y comercial o técnica, 0.11% (Ministerio de Hacienda y Comercio, 1942, p. 25).

autoridades políticas resultaba complicado implementar y expandir la educación escolar técnica cuando la educación elemental aún no se había difundido significativamente entre la población, cuando no había escuelas ni maestros suficientes para la mayoría de niños y adolescentes, cuando el grado de analfabetismo era alarmante en el país, y así por el estilo.

A lo largo de la primera mitad del siglo XX, la idea de organizar y expandir la educación escolar técnica fue ganando terreno de manera progresiva. Cambios políticos, económicos, sociales y pedagógicos de la época —sucedidos tanto en el ámbito nacional como en el internacional— respaldaron la necesidad de romper con el carácter meramente teórico de la enseñanza. En las primeras décadas del siglo XX algunos intelectuales, políticos y educadores abogaron en favor de una enseñanza más pragmática y «útil para la vida»; mientras que para la década de 1940 los discursos sobre la importancia y necesidad de la educación escolar técnica en el país ya eran parte de los mensajes presidenciales.

En las primeras décadas del siglo XX, uno de los debates más recordados sobre el carácter que debía tener la educación peruana fue protagonizado por Alejandro Deustua y Manuel Vicente Villarán. Tradicionalmente se han contrapuesto sus argumentos en torno al tema, figurando Deustua como el representante de la continuidad de una educación tradicional y Villarán como el impulsor de una educación más adaptada a la realidad. Sin embargo, Castro (2013) enfatiza que ambos fueron conscientes de la importancia de una instrucción técnica, y que la diferencia se hallaba en el lugar que ésta debía ocupar en la sociedad.

Por un lado, Deustua —quien había vivido las consecuencias de la derrota de la Guerra del Pacífico— abogaba por una educación del espíritu, que permita la formación de ciudadanos y contribuya a la unidad nacional, la cual era, en su concepción, la necesidad más urgente que debía atender el país. Por otro lado, Villarán consideraba al progreso y desarrollo económico como la prioridad del momento. En ese sentido, la educación y la cultura debían impulsar el progreso del país. Villarán no consideraba que la educación por sí sola generara riqueza; por el contrario, era la riqueza la que permitía expandir la educación. De esta forma, concebía un ciclo en el cual la riqueza impulsaba la educación

de un país; mientras que esta impulsaba el progreso; y este, a su vez, impulsaba la riqueza.⁶

Así pues, desde una postura positivista, Villarán se mostraba en contra de la idea de los espiritualistas quienes defendían que primero se debía educar moral y mentalmente, y que luego se debía atender al enriquecimiento del país. Según Castro (2013), en Villarán «el deseo de progreso envuelve el sentido de la educación nacional. Incluso sostendrá algo más arriesgado: será la riqueza la que permita la educación» (p. 11). Como vemos, ambos bandos eran conscientes de dar a la educación un sentido práctico, pero para unos ello resultaba prioritario; mientras que para otros había otras necesidades más urgentes que atender.

Durante las décadas de 1920 y 1930 los aportes del maestro puneño José Antonio Encinas renovaron la reflexión sobre la educación en el Perú, y allanaron el camino para pasar de una escuela conferencista a una dinámica y utilitaria. Su obra principal, titulada *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*, apareció en 1932 e influyó en la forma de concebir la educación durante las siguientes décadas. Tal como lo señala Gonzales (2013), «Encinas buscó cimentar las bases de una escuela nueva con las características de ser laica, democrática, utilitaria y libre. En ella todo acto educativo debería partir de la propia experiencia del niño-educando» (p. 16).

En efecto, Encinas tomó los aportes de la moderna psicología educativa, y propuso que la enseñanza debía girar en torno a las características y necesidades particulares de los educandos. De esta manera, los estudiantes debían dejar de tener un rol pasivo en el aula, y los maestros estaban llamados a renunciar a su papel de conferencistas para pasar a fomentar las inquietudes de sus alumnos, así como mantener una relación más horizontal con ellos. En esta misma línea, Encinas consideraba necesario que una escuela nueva debía alejarse de los prejuicios políticos y religiosos.

Al igual que Villarán, el maestro puneño consideraba que la educación era un motor de prosperidad; y a diferencia de Deustua, incorporó en su propuesta a la población

⁶ En un estudio sobre la historia económica de Latinoamérica, los destacados economistas Bértola y Ocampo (2010) sostienen que «el nivel educativo es una variable dependiente del nivel de desarrollo; que la educación es uno de los cambios que se producen a medida que una economía avanza» (p.47).

indígena. De esta última afirmaba que debía su estado de postración no a factores raciales, sino a factores sociales, económicos y políticos que habían pesado largamente sobre sus hombros. En la propuesta de Encinas, la educación escolar técnica no solo tenía perfecta cabida, sino que también era vista como uno de los medios para que los escolares pudieran estimular su actividad creadora.

Otra renovación que impulsó fue instalar talleres prácticos en el Centro Escolar de Varones N° 881. Encinas entendía el trabajo manual como un estímulo para la actividad creadora y no solo como entrenamiento. Estos talleres buscaban incentivar la creatividad de los escolares y ofrecerles la posibilidad de aprender directamente con los objetos y no solo por medio de los textos. (Gonzales, 2013, p. 23)

Encinas se adelantó a su época al concebir una educación democrática y utilitaria, dirigida a las mayorías, y en la que los factores extra pedagógicos cobraban gran relevancia. La visión de la educación como un motor de prosperidad, efectivamente, implica según Acemoglu y Robinson (2012) que los ciudadanos de un país puedan —además de acceder a las aulas escolares— desarrollar plenamente sus distintas habilidades, y tener la confianza de que podrán desenvolverse en los campos laborales de su preferencia.

El bajo nivel educativo de los países pobres se debe a las instituciones económicas que no logran crear incentivos para que los padres eduquen a sus hijos, y a las instituciones políticas que no inducen al gobierno a construir, financiar y dar apoyo a las escuelas y a los deseos de los padres y sus hijos. El precio que pagan estos países por el bajo nivel educativo de su población y la falta de mercados inclusivos es elevado. No consiguen movilizar su talento incipiente. Tienen muchos Bill Gates en potencia y quizá uno o dos Albert Einstein que ahora trabajan como agricultores pobres, sin estudios, forzados a hacer lo que no quieren hacer o reclutados para el ejército, porque nunca han tenido la oportunidad de elegir la profesión que quieren ejercer en la vida. (p. 101)

Durante las primeras décadas del siglo XX en el Perú, la educación escolar no ofrecía los incentivos suficientes para que la mayoría de los padres de familia enviarán a sus hijos a estudiar. En ese sentido, la educación escolar estaba lejos de ser un motor de prosperidad pues ofrecía, casi a exclusividad, un determinado tipo de preparación: la que apuntaba a los estudios universitarios. La concepción de Encinas sobre lo que debería

representar la nueva escuela tuvo un gran impacto en el campo educativo, y en gobiernos futuros, como el de Odría (1948-1956), sus postulados guiaron la obra educativa.

En la década de 1930 el debate sobre el carácter de la educación escolar peruana se trasladó también al Congreso Constituyente de 1931, organismo que tuvo la tarea de redactar la Constitución Política que reemplazaría a la promulgada durante el gobierno de Augusto B. Leguía en 1920. En cuanto al capítulo constitucional sobre Educación Pública —titulado inicialmente como Instrucción—, los principales puntos discutidos fueron los relativos al establecimiento de la escuela única, la enseñanza libre y particular, la educación laica y religiosa, y la gratuidad y obligatoriedad de la primaria.

Para la redacción de este capítulo se formaron dos comisiones —una en mayoría y otra en minoría—, las cuales presentaron sus respectivas propuestas. Víctor Andrés Belaunde fue uno de los representantes de la comisión en mayoría; mientras que el parlamentario Feijoó Reyna fue el representante de la comisión en minoría. No obstante, durante el debate, ambos reclamaron una educación con una base económica que sirviera a las familias más pobres del país. Feijoó Reyna presentó un proyecto sobre el capítulo constitucional de Educación Pública —que finalmente fue rechazado—, en el cual se resaltaba la necesidad de educar para la vida, tanto en el campo como en la ciudad. En cuanto a las escuelas urbanas, mencionaba lo siguiente:

Nuestras escuelas urbanas dan a los niños una enseñanza libresca, incipiente, inútil para la vida, siendo así que ellas deben orientarse en el sentido industrial. La misión de la Escuela ha variado completamente. Hubo una época en que ella creyó desempeñar su función enseñando a leer, escribir, contar y rezar; después evolucionó en el sentido de hacer que los niños observen las cosas, ahora ella se inspira en el trabajo, en la pedagogía del “hacer” y en la solidaridad humana. (Congreso de la República, 1932, p. 8499)

Y respecto a la educación indígena, señalaba lo siguiente:

La enseñanza indígena constituye uno de los problemas básicos de nuestra nacionalidad. Deber de los poderes públicos es educarlo creando centros educativos especiales que respondan a la sicología (*sic*) del indio, a sus necesidades, a sus anhelos, a fin de

que como consecuencia de ella los capaciten para ser ciudadanos libres y como tales puedan valorizar y cultivar científicamente sus tierras y defender sus derechos. (p. 8500)

Por su parte, Víctor Andrés Belaunde lamentaba la permanencia de la orientación intelectualista en la educación escolar.

La orientación de nuestra instrucción pública ha sido esencialmente equivocada; ha sido una orientación intelectualista y bachilleresca. Lo que nosotros necesitamos es dar a los alumnos desde la instrucción primaria una aptitud económica. Por eso es que hubiera preferido, lo dije en 1914 y lo repito hoy, [...] que la instrucción pública debería prepararnos para la vida y que era preferible tener al lado de la escuela primaria, la escuela preparatoria, la escuela técnica, la escuela agrícola, de capataces, o la escuela minera o la escuela de artes y oficios, que simples colegios bachillerescos, o meramente intelectualistas de instrucción media. (Congreso de la República, 1932, p. 8515)

Como vemos, para la década de 1930, gracias a los aportes de académicos y educadores como Villarán y Encinas, el debate sobre el carácter de la educación escolar ya se venía produciendo al interior de uno de los poderes del Estado y en un escenario de cambio constitucional. Entre las novedades que introdujo la Constitución Política de 1933, se hallaba la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria en todos sus grados. Este hecho significó la apertura de las aulas a un gran contingente de escolares de las más variadas características socioeconómicas y de todas las regiones del país. Tal como señala Roselló (1951, p. 30), con esta medida el perfil del educando peruano varió notablemente en cuestión de algunas décadas.

En la referida Constitución de 1933, de los 13 artículos correspondientes al capítulo de Educación, solo dos —los artículos 76 y 77— hicieron referencia a la educación técnica. El artículo 76 señalaba que «en cada departamento habrá por lo menos una escuela de orientación industrial»; mientras que el artículo 77 dispuso que «el Estado fomenta la enseñanza técnica de los obreros». El primer artículo evidencia las reservadas expectativas que tenían las autoridades políticas respecto a la apertura de escuelas técnicas en el ámbito nacional; mientras que con el segundo artículo podríamos entender que, para aquellos años, el Estado aún consideraba que el lugar principal de la formación

técnica se hallaba fuera de las aulas escolares, y que la mejor forma de preparar a la mano de obra era mediante la enseñanza directa de los obreros.

Lo señalado anteriormente podría deberse a que, para la década de 1930, las autoridades políticas eran conscientes de que la expansión de la cobertura educativa aún se hallaba a medio camino, y que por ello no podían tener altas expectativas sobre el fomento de otras formas de enseñanza. En ese sentido la formación de los técnicos, que idealmente debería iniciarse desde las aulas escolares, solo podría impartirse a aquellas personas que ya se encontraban en el campo laboral. Así pues, durante estos años, la educación técnica muchas veces se dio en horarios nocturnos y en el interior de los locales escolares, pero estuvo dirigido a un público no escolar.

La expansión y complejidad que había alcanzado la educación escolar en las tres primeras décadas del siglo XX, ameritó la creación del Ministerio de Educación Pública como ministerio independiente en 1935. En el proyecto de Ley correspondiente —enviado al Legislativo en diciembre de 1934 por el titular del entonces Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia—, se hizo referencia a la necesidad de revisar la estructura administrativa del Estado a fin de garantizar una mejor administración de los servicios públicos:

El desenvolvimiento del país y la variedad e importancia de los problemas que suscita la hora actual, determinan la necesidad de una mejor distribución de los servicios públicos en forma que asegure su eficiencia. Adaptar la organización administrativa a las exigencias de la vida social, y orientar sus actividades de modo que pueda satisfacer las aspiraciones de la colectividad, constituye, sin duda, uno de los primordiales e imperativos deberes del Estado. Entre nosotros, se impone la revisión de la estructura administrativa a fin de ponerla a tono con la realidad presente de la Nación, y a ello debe tenderse mediante la elaboración de un plan científicamente preparado. Mas, entre tanto, resulta impostergable la necesidad de independizar ciertas funciones importantes de la Administración, descongestionando así las labores de determinados Ministerios [...].

No obstante, a pesar de la aspiración modernizante, la independización del Ministerio de Educación Pública no trajo consigo una renovación en las direcciones o secciones que albergaba; sino que su estructura fue, simplemente, separada y conservada en la forma

que venía funcionando. Los cambios se darían paulatinamente en el transcurso de los años siguientes. La creación de una Dirección de Educación Técnica, por ejemplo, recién tendría lugar en 1941.

Antes de continuar, consideramos conveniente explicar los factores externos que enmarcaron e impulsaron el desarrollo de la educación escolar técnica durante las primeras décadas del siglo XX, pues el contexto internacional, en gran medida, motivó la expansión de este tipo de educación en varios países de la región. Asimismo, consideramos importante abordar el panorama económico peruano de inicio de la década de 1940, pues resulta difícil comprender el avance de la educación escolar técnica sin tener en cuenta el desarrollo de las actividades económicas y productivas del país.

1.2 El contexto internacional: industrialización, guerras y crisis económica

El siglo XX inició de manera prometedora en el campo económico e industrial. La Segunda Revolución Industrial había creado nuevas tecnologías que facilitaban la vida de las personas en el plano económico y social. En los Estados Unidos, país que empezaba a perfilarse como la nueva potencia mundial, las ciudades empezaron a modernizarse con calles asfaltadas, alumbrado público eléctrico, teatros y salones de lujo. Todos estos avances, sin embargo, fueron detenidos de manera violenta por la Primera Guerra Mundial y, después, por la Gran Depresión de 1929.

La Crisis de 1929 —que no fue la primera ni la única registrada en la primera mitad del siglo XX— afectó de manera especial a los países latinoamericanos, pues estos no pudieron ni exportar sus materias primas —que constituían sus ingresos más importantes— ni importar los productos de los países más desarrollados (Frieden, 2007, p. 398). Estados Unidos, por su parte, limitó su apertura comercial al mundo entre la década de 1930 y 1950, mientras solucionaba sus problemas internos: cierre de bancos y empresas, aumento del desempleo y de personas endeudadas y sin hogar.

Ante esta situación, los países latinoamericanos tuvieron que hacerse cargo de sus propios problemas. Ello incentivó la necesidad de fortalecer el mercado interno, ya que la importación de productos manufacturados dejó de ser rentable por los altos costos que

habían alcanzado, y la exportación había disminuido considerablemente durante los años siguientes a la crisis. Asimismo, la inversión extranjera se frenó en esta parte del mundo ya que, ante la inestabilidad internacional política y económica, los inversionistas no deseaban arriesgar su dinero. Si antes la inversión extranjera había financiado la construcción de grandes proyectos de infraestructura, como los ferrocarriles, ahora los gobiernos de cada país debían hacerse cargo de obras de esa magnitud.

La industrialización en la región latinoamericana se volvió una necesidad primordial, y ello ameritaba que la población se involucrara en este proceso capacitándose y perfeccionándose como mano de obra calificada. En este contexto, la educación escolar se vio reorientada a estos objetivos. Ello se dio de manera diferente en cada país, pues la implementación de este tipo de enseñanza, como ya lo mencionamos, tenía un costo especialmente alto. Involucraba la construcción de planteles amplios y adecuados, la instalación de talleres, la compra y mantenimiento de equipos, la capacitación de maestros, entre otros.

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) no hizo sino extender el clima de inestabilidad internacional y, por ende, la necesidad de los países de la región de industrializarse en el corto y mediano plazo. Luego de terminada la guerra, los países continuaron buscando este propósito; de esta manera, la educación escolar técnica siguió fortaleciéndose durante la década de 1950, década a partir de la cual inició su auge en el Perú. En este punto, debemos señalar que la implementación de la educación escolar técnica se dio dentro de un contexto interno complejo, en el que los países latinoamericanos aún se encontraban a medio camino de resolver el problema del acceso a la educación escolar.

Otro de los factores externos que también influyó sobre la forma de concebir la educación fueron las revoluciones Mexicana (1910) y Rusa (1917). Estos movimientos evidenciaron el poder que podían llegar a alcanzar las clases obreras y populares organizadas, e influyeron en la creación de los partidos de masas en el Perú: el Apra y el Partido Comunista Peruano. Al respecto, Gonzales (2013) menciona que la revolución Mexicana «puso sobre el tapete temas como la conformación del Estado, la unidad nacional, la reforma agraria y el considerar al indio —al menos discursivamente— como base de la nacionalidad»; y sobre la revolución Rusa señala que, después de todo, «demostraba

que era posible edificar la nación y un nuevo orden político desde los intereses y las expectativas de las clases desposeídas» (p. 9).

Sobre los efectos de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), el autor referido señala que, además de destruir el mundo optimista que los occidentales pensaban que estaban construyendo, «abrió grietas para que emergieran nuevos sujetos políticos; es el tiempo del auge de las masas, de los trabajadores capaces de tomar el poder en sus manos» (p. 9). Así pues, no es extraño que en las siguientes décadas la educación de los obreros, y la de sus familias, empezara a cobrar gran importancia para las autoridades políticas peruanas y de los demás países latinoamericanos.

1.3 Panorama económico del Perú a inicios de la década de 1940

Para comprender la importancia que fue tomando la educación escolar técnica en el Perú durante la década de 1940, es necesario conocer cómo estaba marchando la economía nacional, y cómo se habían introducido, en sus diversas actividades productivas, los avances y conocimientos científicos. En una publicación titulada *El Perú en marcha. Ensayo de geografía económica*, el Banco Italiano de Lima⁷ (1941) daba una visión panorámica de la economía peruana en las postrimerías de la década de 1930.⁸ De entrada, señalaba que la áurea fama del país no podía cristalizarse de mejor manera que a través de la célebre expresión «vale un Perú» (p. VII). También manifestaba —al igual que lo hicieron los tres gobernantes de esta década— que el Perú era un país rico en donde la explotación de buena parte de sus recursos aún estaba por realizarse.

Desde un contexto regional, Bértola y Ocampo (2010) señalan que «los países latinoamericanos han basado su inserción internacional principalmente en sus recursos naturales»; es decir, en la exportación de materias primas (p. 28). Asimismo, agregan que esta exportación ha estado altamente concentrada en muy pocos bienes (p. 34). La diversificación productiva, pues, no ha sido una característica marcada de estos países

⁷ El Banco Italiano de Lima fue adquirido por la familia Romero en 1941, y a partir del año siguiente pasó a denominarse Banco de Crédito del Perú (BCP), siendo uno de los bancos más populares del país en la actualidad.

⁸ Este trabajo es de gran utilidad para la presente investigación, sobre todo, por las cifras que presenta sobre la economía nacional, y el cambio que expone sobre ciertas actividades productivas durante las primeras décadas del siglo XX.

a lo largo de su historia republicana. Lo señalado por estos autores se ajusta a la realidad económica peruana de estas décadas, tal como lo mostraremos en los siguientes párrafos.

Durante el siglo XIX, y parte del XX, uno de los principales mercados del Perú, y del continente americano, era el europeo. Sin embargo, la geografía había puesto una enorme barrera entre este último y los países de la costa del Pacífico. Con la apertura del Canal de Panamá, en 1914, esta distancia pudo ser reducida y permitió que las embarcaciones procedentes de los puertos nacionales ya no tuvieran que rodear el continente americano en dirección a Europa. Para 1940 el Perú todavía continuaba exportando, principalmente, materias primas; es decir, productos minerales y agrícolas que, prácticamente, no sufrían ningún cambio desde que eran extraídos de los campos hasta que eran desembarcados en los puertos extranjeros. En cuanto a las importaciones que llegaban al país, estas eran, casi a exclusividad, para consumo directo y definitivo.

La inmensidad del territorio peruano, antes de significar una ventaja, constituía un obstáculo para el desarrollo económico del país en aquellos años, pues, debido a la falta de vías terrestres y fluviales, no había forma de integrar a los pueblos separados por enormes desiertos, inaccesibles montañas y bosques impenetrables (Banco Italiano de Lima, 1941, p. 5). Si durante la época del Guano se construyeron dos ferrocarriles que penetraron los Andes,⁹ hasta 1940 no se habían construido nuevas líneas con características similares. Para estos años, en cambio, el interés público se había volcado sobre la construcción de carreteras y el uso de vehículos motorizados, pues resultaban más económicos y beneficiosos para una mayor parte de la población. Así, los productos y las ocupaciones relacionadas con la mecánica automotriz iban ganando un campo más amplio.

De las tres regiones en las que se dividía al país, la Sierra era la más extensa y la que albergaba a la mayor parte de la población, por lo que geográficamente —aunque no política ni económicamente— era la más importante del Perú. Los productos que eran

⁹ Nos referimos aquí al Ferrocarril Central, que conecta Lima con los centros metalúrgicos y mineros de La Oroya y Cerro de Pasco; y al Ferrocarril del Sur, que va desde Mollendo hasta el Lago Titicaca, pasando por Arequipa y Cusco.

recogidos de la plantación, el pozo o la mina, atravesaban los Andes y eran trasladados hacia los puertos, especialmente al del Callao. En la Costa, sin embargo, se producía el grueso de la exportación agrícola, las cuales igualaban en valor a las exportaciones de minerales y metales (p. 33). La exportación agrícola costeña se vio favorecida, entre otras cosas, por el uso del guano, el mismo que había pasado de tener una administración netamente extractiva, a una más compleja, basada «en la protección de los pájaros y en la ordenada extracción periódica del abono», lo cual hacían de él «un “producto de crianza”, un derivado de la avicultura» (p. 107).

Para la década de 1940, el Perú era un país eminentemente agrícola. Sus principales productos eran el algodón y el azúcar;¹⁰ y le seguían luego otros como los cereales y el café. Si bien en la costa existía una agricultura industrializada, «la agricultura serrana [continuaba] siendo un complemento, importante sobre todo como factor de estabilidad [...]» (p. 119). La Primera Guerra Mundial y la apertura del Canal de Panamá fueron dos factores externos que habían impulsado el desarrollo de la agricultura nacional a inicios del siglo XX. De acuerdo a la publicación del Banco Italiano de Lima (1941), el reto de la agricultura, en la Costa, estaba relacionada con la irrigación de los suelos; mientras que, en la Sierra, tenía que ver con la colonización, dada su baja densidad poblacional.¹¹ En los años que corresponden a nuestro estudio, el futuro de este sector estaba condicionado al mejoramiento de las técnicas agrícolas, pues solo a través de ella se podía multiplicar el rendimiento de los cultivos.

Durante la primera mitad del siglo XX, nuevos conocimientos científicos fueron introducidos en las actividades extractivas y agropecuarias del país, para aprovechar de manera óptima los recursos. Ello lo podemos notar, por ejemplo, en los métodos que se usaron para la administración del guano; y, también, en la creación de diferentes variedades de semillas de algodón, de las cuales el Tangüis fue la más utilizada por su resistencia a las enfermedades y su mayor rendimiento. A través de la educación

¹⁰ El algodón era uno de los principales productos de exportación, y fue denominado durante estos años como el «oro blanco». Continúa siendo un producto bandera, y sus cualidades intrínsecas posibilitaron su desarrollo agrícola durante el siglo pasado.

¹¹ Si bien en la Sierra se ubicaba la mayor parte de la población peruana, esta última resultaba reducida en comparación con la enorme extensión geográfica de esta región.

agropecuaria, como veremos más adelante, se buscó que los futuros agricultores y ganaderos aprovecharan las nuevas técnicas agrícolas en su labor diaria.

Sobre el petróleo —principal artículo de exportación—, su extracción a inicios de la década de 1940 estaba limitada a las franjas costeras de Tumbes y Piura. Sin embargo, esta actividad atraía a los obreros de las regiones limítrofes, y recibía, también de estas, aprovisionamiento de víveres. El consumo interno del petróleo venía en alza debido al aumento del consumo de gasolina —uno de sus productos derivados—, y el desarrollo del mercado de lubricantes (Banco Italiano de Lima, 1941, pp. 233-235). Ello era, a su vez, consecuencia natural del mejoramiento de la red vial y la difusión del automovilismo. El progreso del petróleo fue tan rápido durante las primeras décadas del siglo XX que dejó muy atrás a la extracción del carbón fósil. Bértola y Ocampo (2010) señalan que a mediados del siglo XX se dio, en la mayoría de países latinoamericanos, la transición energética; «es decir, el aumento y generalización del uso de los combustibles fósiles» (p. 43).

En cuanto a la energía eléctrica, a pesar de su potencial, esta tampoco estaba muy desarrollada en el país. Su uso era mayoritariamente industrial. Sin embargo, a mediados de la década de 1930 se produjo un aumento en su consumo, lo cual se debió a la difusión de la radio, los teléfonos y la televisión, así como a la mayor importación de artefactos eléctricos en la capital y otras ciudades del Perú. Al respecto, el Banco Italiano de Lima (1941) señalaba lo siguiente:

Las importaciones de “artículos y aparatos eléctricos”, que se mantenían en un promedio de S/o. 3.4 millones en el setenio 1928-1934, sin mostrar tendencia a aumentar, subían a 6.6 millones en 1935, a 9.7 millones en 1936, a 10.7 millones en 1937, a 10.8 millones en 1938, replegándose a 9.8 millones en 1939. La difusión de la radio y de los aparatos eléctricos para usos domésticos ha influido considerablemente en dicho incremento. (p. 246)

El Perú de la década de 1940 era un país económicamente centralizado, en donde Lima y el Callao —debido al comercio marítimo— tenían un mayor contacto con los países del extranjero que con el resto del país. El desarrollo que había alcanzado la capital peruana era notable en comparación con el resto de ciudades de la costa y del interior. Los

productos y equipos tecnológicos más modernos solían hallarse en la capital, por lo que no era extraño que en Lima se pudiera alcanzar un mayor nivel de vida. En el Sur, económicamente hablando, Arequipa, Cusco y Puno permanecían más conectadas entre sí que con la capital.

La publicación del Banco Italiano de Lima (1941) también muestra que, a inicios de la década de 1940, el comercio al por mayor se encontraba en manos de firmas extranjeras; mientras que el comercio minorista, estaba —casi por igual— tanto en manos de extranjeros como de peruanos. Los capitales y ahorros de extranjeros, a pesar de que varios de ellos residían en el Perú, eran enviados fuera del país. Esta situación, junto a las limitaciones del mercado interno constituyó «una rémora para el desarrollo de la clase media y, asimismo, para el surgimiento de una industria nacional» (p. 305).

Respecto a la clase obrera, el gobierno de Benavides (1933-1939) se preocupó de brindarle una legislación social adecuada, a través de, por ejemplo, la construcción de barrios obreros —en Lima— y restaurantes populares —en Lima, Callao y La Oroya—, la implementación de seguros sociales y la reglamentación del descanso obligatorio. Sin embargo, estas medidas tuvieron un campo de aplicación limitado. El gobierno combatía la desocupación a través de la construcción de obras públicas, especialmente los caminos: «[...] contra 25,000 braceros de las haciendas azucareras, y 30-40,000 de las minas, hay 50-60,000 ocupados en obras públicas, de los cuales 30-35,000 trabajan en la apertura de carreteras» (Banco Italiano de Lima, 1941, p. 308). El Estado, pues, era el principal dador de trabajo.

En cuanto a la industria, en el Perú no había una sino dos industrias. «Hay una industria que prepara y hace experimentar algunas transformaciones preliminares a las materias primas, destinadas casi todas ellas a la exportación; y hay una industria que provee de artículos manufacturados al mercado interno» (p. 309). La primera industria incluía a las refinerías de petróleo, la fundición de minerales, las desmotadoras de algodón, los ingenios azucareros, entre otros. La segunda industria se caracterizaba por ser modesta en sus proporciones, estar condicionada a las limitaciones del mercado interno, y hallarse en inferioridad frente a la competencia con las industrias extranjeras.

Al hablar de mercado interno, en realidad, solo se hacía alusión a las ciudades de la costa y algunos grandes valles de la Sierra. De acuerdo a los datos brindados por el Banco Italiano de Lima (1941), en promedio, los consumidores potenciales solo alcanzaban el millón y medio de personas, lo cual representaba un verdadero obstáculo para el desarrollo de varias industrias.

Un público de esas dimensiones no puede ofrecer suficiente número de compradores a fabricantes de máquinas de escribir o de aparatos de radio, y hasta de relojes o de navajitas de afeitar. Pero como todos comen y todos visten, han podido surgir y prosperar un grupo de industrias alimenticias y otro de industrias textiles. (p. 312)

Antes de pasar a detallar las industrias alimenticias y textiles, es importante destacar aquí la importancia que tenía el crecimiento del mercado interno para el desarrollo de la industria nacional. Es, precisamente, a partir de la década de 1940 que se intensifica la migración interna en el Perú, lo cual provocará el acelerado crecimiento poblacional de las ciudades y, en consecuencia, del número de potenciales consumidores. Respecto a las industrias alimenticias, estas concentraban a las de la pasta, las fábricas de galletas, caramelos y chocolates, y —la más reciente— la de conservas alimenticias. También cabe destacar a las fábricas de cerveza, la cual se complementaba con la industria accesorio de las botellas de vidrio. En cuanto a las industrias textiles, tenemos a las de la lana, el algodón, las fábricas de casimires y paños, medias para mujer, fábricas de calzado —favorecidos por la calidad del cuero nacional y la introducción de maquinaria moderna—, y la producción de sombreros.

Fuera de las industrias mencionadas, las demás se hallaban aún en una fase incipiente y de experimentación. Aquí tenemos a los «talleres mecánicos y pequeñas fundiciones, imprentas, curtiembres, fábricas de vela y jabones, de aguas minerales y utensilios domésticos» (Banco Italiano de Lima, 1941, p. 315). La principal limitación de estas industrias, que existían en todos los pequeños centros poblados del país, era que servían, únicamente, para cubrir el consumo de su localidad. Entre las industrias a las que se les avizoraba un gran desarrollo a inicios de la década de 1940, estaba la siderúrgica, la química y farmacéutica, y la metalúrgica —esta última ya se había

empezado a desarrollar—. A la industria del turismo, también se le divisaba un gran futuro.

Este era, pues, el panorama económico del Perú a inicios de la década de 1940. Se trataba de un país eminentemente agrícola, cuyos pueblos no estaban integrados, sino que se hallaban separados por enormes distancias e imponentes accidentes geográficos. Era un país centralizado, y al que se buscaba unir a través de la construcción de vías terrestres y fluviales, las cuales resultaban necesarias para posibilitar un comercio interno nacional. Las industrias más desarrolladas estaban ligadas a la exportación de materias primas, y al campo textil y alimenticio; mientras que las demás se hallaban aún en una etapa incipiente. Hablamos, pues, de un país fragmentado, cuyas provincias habían experimentado un desarrollo desigual.

En el norte se extraía el petróleo para su exportación; mientras que en las haciendas costeras se hacía lo mismo con el algodón, el azúcar, los cereales y el café. Los recursos minerales de la sierra central y sur continuaban siendo transportados hacia el puerto del Callao a través de los ferrocarriles. Los pueblos serranos se dedicaban a la agricultura, la ganadería y el comercio de lana; y se autoabastecían en lo que concernía a su alimentación y vestido. Los grandes capitales eran controlados por extranjeros, el Estado brindaba empleo para controlar la desocupación, y el reducido número de consumidores limitaba las posibilidades de un mercado interno, lo cual restringía el desarrollo de un buen número de industrias.

Zapata & Aljovín (2021) mencionan que, durante el gobierno de Prado (1939-1945), el país no renunció a la exportación de materias primas; y que la intervención del Estado en la economía reforzó el modelo primario exportador.

El librecambismo clásico del siglo XIX quedó muy mellado por la I Guerra Mundial y terminó de hundirse luego de la crisis global de 1929. En su reemplazo, el Estado había ocupado un papel decisivo en la construcción económica. Este cambio de orientación había llegado al Perú durante el periodo de Benavides [1933-1939], pero sin cuestionar las bases del modelo exportador de materias primas. El librecambismo sobrevivió en el país gracias a la fortaleza de la economía exportadora de productos primarios, que le permitió recuperar más o menos rápido su puesto tradicional en el mercado mundial. Por

ello, la participación del gobierno en la economía estuvo dirigida a reforzar el modelo primario agroexportador y no a su transformación, como sucedía en otros países de América Latina. (p. 152)

La educación técnica estuvo relacionada con la economía nacional. Esta buscó beneficiar y potenciar a las actividades industriales, agropecuarias y comerciales a las que hemos hecho referencia. El educador peruano Cecilio Garrido señalaba a mediados de la década de 1940 que los tiempos habían cambiado; y que, ante el avance de la máquina, «los primitivos procedimientos que pueden considerarse como conservadores de la experiencia heredada de innumerables generaciones, han sido reemplazados por mecanismos precisos, que ponen en evidencia la incapacidad de los obreros inexpertos, forjados en el crisol de un rutinario y tosco aprendizaje» (1945, p. 66).

El contexto internacional, que hemos revisado en el acápite anterior, se hallaba caracterizado por el avance industrial, los conflictos bélicos y las crisis económicas. Los países de la región luchaban para, por un lado, no quedarse rezagados en el comercio internacional; y, por el otro, para autoabastecerse de cara a futuros conflictos bélicos de proporciones mundiales. De hecho, Prado tuvo la intención de industrializar el país, pero su propuesta fue perdiendo impulso con el tiempo (Zapata & Aljovín, 2021, p. 154). Este fue el panorama económico sobre el que se pensó, implementó e impulsó la educación escolar técnica, desde el Ministerio de Educación Pública, durante la década de 1940.

1.4 Valoración y necesidad de la implementación de la educación escolar técnica durante la década de 1940

Para la década de 1940 el debate sobre la importancia y la necesidad de implementar la educación escolar técnica en el Perú ya se hallaba cerrado. Si bien aún no se habían alcanzado los resultados esperados en cuanto a la expansión de la cobertura escolar, la implementación de la educación escolar técnica se había vuelto impostergable, y los tres gobiernos de esta década trabajaron en favor de ella. Varias eran los motivos que llevaron a las altas autoridades a invertir esfuerzos y recursos a este fin. En las siguientes líneas abordaremos, precisamente, las razones que esgrimieron algunos políticos e

intelectuales sobre la necesidad de implementar —de manera organizada y a lo largo de todo el territorio nacional— este tipo de educación.

La implementación de la educación escolar técnica prometía solucionar varios problemas que aquejaban al sistema escolar. Por ejemplo, los estudios técnicos representaban una alternativa a la educación liberal que tradicionalmente había sido la única forma de enseñanza. «Redireccionar» a un buen grupo de estudiantes hacia las carreras técnicas era un objetivo que había sido esquivo para las autoridades educativas. Al respecto, el educador Carlos Salazar, en su obra *La realidad educacional del Perú* (1946),¹² se preguntaba «¿de qué sirven las materias exclusivamente académicas a un alumnado del que sólo va a salir un 6 a 8% de postulantes a los centros de enseñanza superior?» (pp. 167-168).

El afán por las carreras liberales venía siendo criticado por su carácter «no productivo» —pues los sueldos de los profesionales eran cubiertos con fondos públicos— y por desincentivar, aunque indirectamente, el aprovechamiento de los recursos naturales del país. En su mensaje presidencial de 1940, el presidente Prado señalaba que «no puede discutirse, porque es un axioma pedagógico-social, la conveniencia de orientar a los alumnos hacia las habilidades técnicas de carácter manual, que por lo general se [subestiman], poniendo excesiva ilusión en las carreras facultativas o en las profesiones liberales» (p. 29).

En 1950 Donald H. Biery —especialista en orientación y educación pre-vocacional del Instituto de Asuntos Interamericanos— y Antonio A. Cook —coordinador de orientación y educación pre-vocacional del Ministerio de Educación Pública— señalaban que el país no había experimentado un crecimiento acelerado en las últimas décadas debido a que la juventud había preferido las profesiones liberales en desmedro de la agricultura, la ganadería, la industria y el comercio.

A cambio de las seis profesiones que hoy se persiguen afanosamente: milicia, medicina, educación, jurisprudencia, odontología y farmacia, hay miles de otras ocupaciones

¹² Al momento de publicar este texto, el profesor Salazar contaba —según él mismo refiere— con nueve años de experiencia como profesor de colegio nacional; además, se había desempeñado como miembro de comisiones examinadoras y director de colegio particular (1946, pp. 20-21).

productivas que no las sabemos aprovechar. La mayor parte de la juventud está de espaldas a ellas y sigue un camino opuesto a la satisfacción de las necesidades humanas, guiada sólo por los ideales de una época que pasó. (1950, p. 14)

Para Salazar la educación técnica no solo representaba una alternativa a la educación liberal, sino que, además, era «el tipo de educación que más [necesitaba] el país dada las condiciones económico-sociales de la masa de su población» (1946, p. 149). En ese sentido, Luis E. Valcárcel, ministro de Educación Pública durante el gobierno de Bustamante, mencionaba que la educación técnica fue una prioridad durante su gestión; y que se consideró —para el caso de las zonas rurales— «la prioridad de fundar escuelas agropecuarias, en las que la enseñanza de técnicas agrarias fuese un aprendizaje inclusive anterior al de leer y escribir» (Matos *et al.*, 1981, p. 351).

En este último punto Valcárcel hacía referencia a la necesidad que existía por aquel entonces de diversificar los contenidos educativos según se tratase de escuelas urbanas o rurales. Es decir, adaptar la enseñanza a las condiciones sociales, económicas y, sobre todo, culturales de los educandos. Así pues, la educación escolar técnica en el campo —impartida al interior de las escuelas agropecuarias— tenía una importancia vital por la estrecha relación que existía entre las comunidades rurales y las actividades agrícolas y ganaderas.

Otra de las razones para establecer planteles escolares técnicos fue la progresiva desaparición de los antiguos agentes de la educación técnica. Si antes los conocimientos técnicos eran traspasados de padres a hijos, tanto en el campo como en la ciudad; ahora el avance tecnológico y el establecimiento de las industrias los habían separado, cortando así esa tradicional forma de enseñanza. La preparación técnica de menores de edad en los mismos talleres —bajo la relación de maestro-pupilo— había sido prohibida por el Estado, por lo que se hizo necesario establecer nuevos espacios para el aprendizaje técnico, representando la escuela uno de ellos.

Es pues una verdad indiscutible que los antiguos agentes de la educación vocacional son ya impotentes. En el proceso de la evolución social ha sonado la hora de la convicción en la cual la gran mayoría del pueblo clama por la implantación de múltiples instituciones de educación vocacional organizadas para la realización de tal finalidad, de acuerdo con los

principios científicos y a la luz de la nueva ciencia educativa que ilumina el ambiente escolar contemporáneo. (Garrido, 1945, pp. 58-59)

La razón más importante para promover la educación técnica desde las aulas escolares, sin embargo, se hallaba en la relación que guardaba esta con el incremento de la producción y el crecimiento económico nacional. La lógica era que el avance tecnológico de la época había creado herramientas y métodos que permitían aprovechar los recursos de un país e incrementar —por no decir multiplicar— su producción; que los obreros debían estar capacitados para usar estas herramientas y métodos, ya que así podrían potenciar su trabajo; y que ello generaría que tanto los trabajadores como el país disfrutaran de un mayor bienestar. «Si estaba bien organizada, la educación técnica podía ofrecer al Perú el grupo de profesionales y de obreros calificados que requería para su mejor desarrollo», señalaba Valcárcel en un discurso pronunciado frente al Parlamento en 1946 (Matos *et al.*, 1981, p. 351).

El educador Cecilio Garrido,¹³ en su tesis doctoral titulada *El problema de la educación vocacional* (1945), señalaba que el problema más serio de todo gobierno contemporáneo consistía en saber «cómo debe educarse a la gran masa del pueblo luego que ésta haya cumplido los cursos de la escuela primaria obligatoria». Seguidamente agregaba que la educación técnica era la llamada a ser impartida a esta población, tanto por el contexto internacional de competencia económica, como por un sentido de justicia en favor de las mayorías. En los principales países europeos y americanos, señalaba, ya se había organizado la educación técnica de manera científica, y sus planteles se hallaban por doquier (p. 109).

La gran lucha de carácter económico en que se debaten las naciones desde hace mucho tiempo, ha venido a revelar que el valor industrial de una nación y, por tanto, la preponderancia económica de esta, se halla en relación directa con el mayor o menor grado de preparación y capacidad productiva del elemento obrero de que dispone. De allí, y aprovechando de las duras lecciones derivadas de la Guerra Mundial, es que

¹³ Al momento de sustentar su tesis doctoral, Garrido contaba con largos años de experiencia como maestro normalista; asimismo, había tenido una estancia en el Instituto Normal y Agrícola de Hampton, en el Estado de Virginia. Además, había dirigido ocho años el desenvolvimiento de las actividades en la Escuela Vocacional de Varones de Lima, la primera en su género en el país.

gobiernos e industriales, atentos a sus intereses, hayan realizado y sigan realizando grandes esfuerzos por dar al obrero una preparación técnica capaz de intensificar la producción nacional y conquistar todas las ventajas que habrán de cederle la supremacía comercial. (p, 101)

En 1954 —durante los años finales del gobierno de Odría— el historiador y ex ministro de Educación Pública, Jorge Basadre, reflexionaba sobre la urgente necesidad que aún tenía el Perú de elevar su capacidad de producción. «Si no la elevamos, caminamos hacia el desastre. Si la elevamos, nuestro futuro es espléndido», señalaba. En su opinión, el mejoramiento de la capacidad de producción del país pasaba por mejorar los métodos de producción agrícola, ayudar a que la evolución industrial sea lo más eficiente y sana posible, y hacer que el sistema educativo se ponga a la altura de la época:

No se trata de suprimir los estudios humanistas ni de descuidarlos; se trata, por lo contrario, de revitalizarlos, mirando, eso sí, hacia un nuevo humanismo, un humanismo de mediados o segunda mitad del siglo XX, que aprenda a estimar y a comprender lo que hay de permanente y de esencial en nuestra tradición cultural, pero que no cierre los ojos ante el mundo que nos rodea. Y se trata, al mismo tiempo, de que se abran oportunidades y ocasiones para que puedan recibir adecuada preparación quienes piensan dedicarse a los oficios o tareas o profesiones o especialidades que la actual o inmediata industrialización y la modernización agrícola del país traen o van a traer consigo.

Elo implica mirar con especial afán el problema de la educación técnica al nivel de la escuela primaria y el colegio secundario y el instituto especial, problema que quise convertir en una de las banderas de mi breve gestión ministerial [durante el gobierno de Bustamante] y que luego fue puesto de lado por rivalidades menudas y también por errores de algunos funcionarios del mismo ramo, que bien pudieron y debieron evitarse. (Yepes, 2003, p. 316)

Desde su breve paso por el Ministerio de Educación Pública, en 1945, Basadre comprendió la urgente necesidad que tenía el país de industrializarse a fin de no quedar rezagado frente al desarrollo de otras naciones. Asimismo, entendió que para ello era necesario impulsar la educación técnica, la misma que debía contar en sus bases con escuelas y colegios que impartieran este tipo de enseñanza. También podemos

adelantar que —como se evidencia en el párrafo anterior— factores distintos al económico, como el político, postergaron la realización de este tipo de proyectos.

Durante el gobierno de Odría se continuaron exaltando los beneficios de la educación escolar técnica ya mencionados; pero, además, para el régimen la educación técnica también contribuía a mantener el orden social y la unidad nacional. Odría y sus ministros atacaron los postulados apristas y comunistas, a los cuales acusaron de confundir al pueblo, fomentar la lucha de clases, y promover una actitud exclusivamente demandante (El Comercio, 01-04-1949, p. 4). En contraparte, el régimen predicaba que el bienestar individual y colectivo del país se hallaba en el trabajo, consciente y perfeccionista, de cada uno de sus habitantes. Veía en la formación de los obreros la prosperidad del país, y deseaba sembrar al interior de cada ciudadano el espíritu de cooperación.

En palabras de los funcionarios del régimen, este espíritu de cooperación ayudaría a comprender a cada individuo que su trabajo era parte fundamental de una gran maquinaria destinada a impulsar la economía nacional. De esta forma, en vez de plegarse a la lucha de clases, los peruanos optarían por «cooperar» y perfeccionar sus habilidades a fin de contribuir con el crecimiento del país y el suyo propio. Ideas como estas fueron esgrimidas públicamente por el principal ministro de Educación Pública del gobierno de Odría, el coronel Juan Mendoza, quien señalaba que el objetivo de la educación técnica era el de «preparar personal especializado, apto para ganarse la vida; formar artesanos, es decir, hombres de autonomía, que se encuentren capacitados para trabajar por sí mismos y que, por lo tanto, su situación no dependa de encontrar una plaza vacante de amanuense en las oficinas públicas» (El Comercio, 02-04-1950, p. 7).

De esta manera, podemos corroborar que a lo largo de la década de 1940 existió en el Perú la necesidad de implementar la educación escolar técnica en el ámbito nacional. La importancia de este tipo de educación fue resaltada, en la misma intensidad, por cada uno de los tres gobiernos que son objeto de nuestro estudio. Por otro lado, reconocidos educadores de la época también destacaron que el carácter de la educación peruana tenía que cambiar, a fin de adaptarse a las condiciones sociales y culturales del grueso de la población, y a los cambios económicos y tecnológicos de la época.

Los párrafos anteriores evidencian que, durante estos años, las autoridades políticas concibieron a la educación —específicamente la técnica— como un motor de prosperidad, pues esta se encargaría de formar a los obreros que necesitaba el país para potenciar su producción. De acuerdo a Acemoglu y Robinson (2012), para que la educación pueda constituirse como un motor de prosperidad, es necesario que los padres de familia encuentren incentivos para mandar a sus hijos a las escuelas. En ese sentido, los mensajes a favor de la educación escolar técnica —pronunciados por presidentes y ministros de Estado— estuvieron dirigidos, en última instancia, a persuadir a los padres de familia para que envíen a sus hijos a las escuelas pre-vocacionales y a los colegios técnicos.

Acemoglu y Robinson mencionan también que el potencial de la educación se ve obstaculizado cuando las instituciones políticas no inducen al gobierno a edificar, sostener y dar apoyo a los planteles escolares. En la presente investigación notamos que nos encontramos ante tres gobiernos conscientes de la importancia de la educación escolar técnica; sin embargo, como se verá más adelante, las obras realizadas por estos —de acuerdo a su capacidad estatal— obtuvieron distintos resultados que significaron un avance gradual de la educación escolar técnica en el Perú durante la década de 1940.

1.5 Estructura de la educación escolar técnica en la década de 1940

En la presente investigación entendemos la educación escolar técnica como aquel tipo de educación orientada a impartir conocimientos ligados a las actividades de la industria, el comercio y la actividad agropecuaria; tanto en el nivel primario como secundario. La educación escolar técnica no es sinónimo de educación manual, puesto que esta última busca fomentar, principalmente, la destreza de los estudiantes a nivel psicomotriz. Cabe destacar que la educación escolar técnica también fue denominada como educación vocacional;¹⁴ de hecho, según Salazar (1946, p. 30) este último es el término más exacto, puesto que dentro de las especialidades que se ofrecían se encontraban algunas que no correspondían a las actividades técnicas, como los cursos ligados a la actividad comercial. Sin embargo, hemos optado por el uso del término «educación escolar

¹⁴ Por esta razón, a lo largo de la presente investigación, encontraremos en algunas citas el término de «educación vocacional», y en otras, el de «educación técnica».

técnica» porque, además de ser usado en la época, resulta menos ambiguo para su estudio en la actualidad.¹⁵

La educación escolar técnica no era una isla, sino que formaba parte de un sistema mayor que incluía a los politécnicos e incluso a las facultades de educación superior, y cuyo objetivo era la formación de técnicos calificados. Las autoridades del Ministerio de Educación Pública esperaban que un buen grupo de estudiantes cursara la educación pre-vocacional —en los últimos años de la primaria— para luego ingresar a un colegio técnico, o sección técnica,¹⁶ ya sea este industrial, comercial o agropecuario. Al concluir la secundaria técnica, el escenario ideal era que los egresados pudieran especializarse en los politécnicos y, finalmente, en la Escuela de Ingenieros, la Escuela de Agricultura o las facultades de Ciencias Comerciales de las universidades (Salazar, 1946, p. 154). En la presente investigación —como su título lo indica— solo abordaremos lo correspondiente a la educación técnica dentro del ámbito escolar.

La educación escolar técnica iniciaba con las escuelas pre-vocacionales, las cuales eran escuelas primarias de segundo grado. Vale recordar que, durante estos años, era común la existencia de escuelas primarias elementales, tanto en el campo como en la ciudad. Este tipo de escuelas también eran llamadas escuelas de primer grado, y allí se impartían los conocimientos elementales —saber leer, escribir y realizar operaciones aritméticas básicas— correspondientes a los tres primeros años de la educación primaria. Por otro lado, también existían escuelas primarias de segundo grado, en donde se impartían todos los años de la educación primaria. A este tipo de escuelas también se les conocía como escuelas primarias completas.

La existencia de diversos tipos de escuelas respondía a la falta de recursos de muchos padres de familia para mantener a sus hijos en los planteles, pero también a la gran deserción escolar y al tipo de enseñanza que se brindaba en la época, orientada a los estudios universitarios, como ya mencionamos. Durante la década de 1940, algunas escuelas de segundo grado fueron implementadas con equipos y pequeños talleres para

¹⁵ Actualmente en el Perú se suele comprender la educación vocacional como el conocimiento de las aptitudes para elegir una determinada carrera o profesión, mayormente ligada al ámbito universitario.

¹⁶ Para esta época existían colegios técnicos; y colegios que, no siendo técnicos, contaban con secciones técnicas en donde se impartía este tipo de educación.

que funcionasen como escuelas pre-vocacionales. El objetivo de este tipo de escuelas era brindar a los alumnos un acercamiento hacia los estudios técnicos.

Los alumnos que pasaban por la primaria pre-vocacional no estaban obligados a seguir la secundaria técnica. Con su creación, sin embargo, se buscó persuadirlos en ese sentido. Otro de los objetivos de la escuela pre-vocacional fue identificar tempranamente a los alumnos que demostraran habilidad para determinados oficios, a fin de orientarlos hacia los estudios secundarios técnicos. El ritmo de creación de este tipo de escuelas fue de menos a más durante la década de 1940, alcanzando un número significativo a partir de la década de 1950.

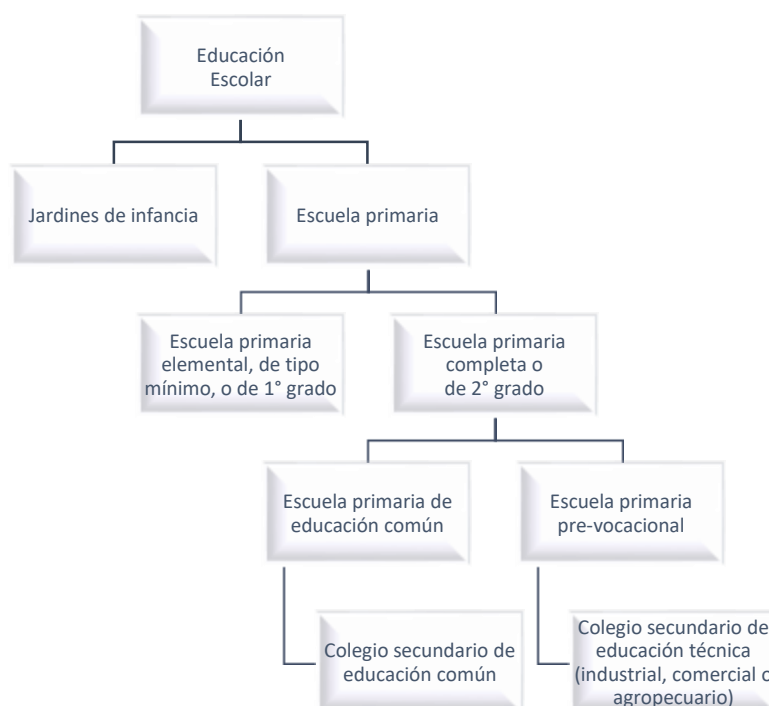
En cuanto a los colegios secundarios técnicos, estos eran de tres tipos: i) los colegios industriales; ii) los colegios comerciales; y iii) los colegios agropecuarios. En los colegios industriales se brindaban los cursos ligados con las industrias del campo y la ciudad. Entre ellos se ofrecían cursos de carpintería, orfebrería, plomería, ebanistería, entre otros (Biery y Cook, 1950, p. 47). Cabe resaltar que en la educación industrial había una marcada diferencia entre los cursos brindados para los hombres y mujeres. En el caso de las mujeres se impartían materias ligadas con su futuro papel como esposas y amas de casa: sastrería, ciencias domésticas, artes decorativas, entre otros (Biery y Cook, 1950, p. 53).

En los colegios comerciales se brindaban, entre otros, los cursos de dactilografía, contabilidad, redacción comercial y merceología (Ministerio de Educación Pública, 1942b, p. 25). Con este tipo de colegios se buscaba capacitar al personal que laboraría en el sector comercial que había experimentado un gran crecimiento en el país a causa del incremento de las actividades económicas. Este tipo de educación había alcanzado un gran crecimiento en las zonas urbanas y venía siendo impartido, también, por los planteles particulares (Salazar, 1945, p. 151). Por su parte, los colegios agropecuarios estaban destinados para las zonas rurales. En ellos se capacitaba a los estudiantes en labores propias del campo como la agricultura y la ganadería.

Fuera de los planteles técnicos, es importante destacar que también existieron secciones de educación técnica; es decir, que dentro de planteles secundarios de educación común se establecieron algunas secciones donde se impartía la educación técnica. Como

veremos más adelante, la creación de secciones técnicas sería más común que la creación de planteles técnicos debido, principalmente, a factores económicos y del personal docente. Para el caso de la educación primaria, las escuelas con secciones de educación técnica fueron más conocidas como escuelas pre-vocacionales.

Figura 1 Estructura de la educación escolar técnica durante la década de 1940



Fuente: Elaboración del autor.

1.6 Conclusiones

A inicios del siglo XX diversos políticos, académicos y educadores reclamaron la implementación de la educación escolar técnica en el Perú, pues el carácter teórico y academicista de la educación tradicional no se vinculaba con la realidad nacional y no beneficiaba a la mayoría de educandos. Esta exigencia fue creciendo a medida que la cobertura educativa se extendió hacia los sectores antes marginados gracias, entre otros, al establecimiento de la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria, la demanda popular y el incremento de planteles escolares.

El Estado, por su parte, también tomó consciencia de la importancia de la implementación de este tipo de enseñanza, pues, por un lado, tenía la necesidad de

descongestionar el exceso de profesionales; y por el otro, debía adecuarse a las exigencias del mercado internacional, para lo cual requería contar con mano de obra calificada. Las crisis económicas internacionales, así como los nefastos efectos de las dos guerras mundiales, concientizaron aún más a las autoridades políticas sobre la urgente necesidad de industrializar el país, fortalecer el mercado interno y diversificar la economía.

Así pues, las autoridades políticas y educativas vieron en la educación escolar técnica un medio para que un gran porcentaje de jóvenes y adolescentes, que egresaban de las aulas escolares, ingresen a la vida económica del país. Esperaban que, en caso de no poder especializarse, estos jóvenes pudieran tener las herramientas suficientes para practicar algún oficio. Sin embargo, el objetivo final que se buscaba era que la educación escolar técnica sea un primer paso, y que los egresados de los colegios técnicos pudieran perfeccionar sus conocimientos y habilidades en los politécnicos y, luego, en las facultades de nivel superior. La educación escolar técnica ocupada un primer escalón en la formación general de obreros calificados.

A inicios de la década de 1940 se concibió una estructura educativa que favoreciera a la enseñanza técnica. Desde el nivel primario —con la creación de las escuelas prevocacionales— se buscó atraer a los educandos a la educación técnica. La educación secundaria también fue dividida en dos: la secundaria común y la secundaria técnica. A su vez la secundaria técnica se dividió en tres, a fin de adaptarse a las necesidades e intereses de los escolares: la técnica industrial, la técnica comercial y la técnica agropecuaria. La creación de este tipo de planteles fue gradual; y se esperaba que incrementen en el corto y mediano plazo. Tener un gran contingente de jóvenes con habilidades para la industria e interesados en perfeccionar sus conocimientos constituía, pues, la expectativa de las autoridades políticas.

CAPÍTULO II: EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y LOS RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR TÉCNICA

La expansión de la educación escolar iniciada por el gobierno central desde inicios del siglo XX, si bien no alcanzó el ritmo deseado en las primeras décadas, sí tuvo avances importantes en las zonas urbanas del país. El crecimiento vegetativo de la población —favorecido por los avances médicos de la época (Roselló, 1951, p. 26)—,¹⁷ así como las migraciones internas del campo a la ciudad —motivadas en última instancia por el desarrollo desigual del país—, incrementaron la demanda escolar. De esta manera, si a inicios de siglo la educación era privilegio de un pequeño porcentaje de la población, para la década de 1940 esta ya se había convertido en una demanda social.

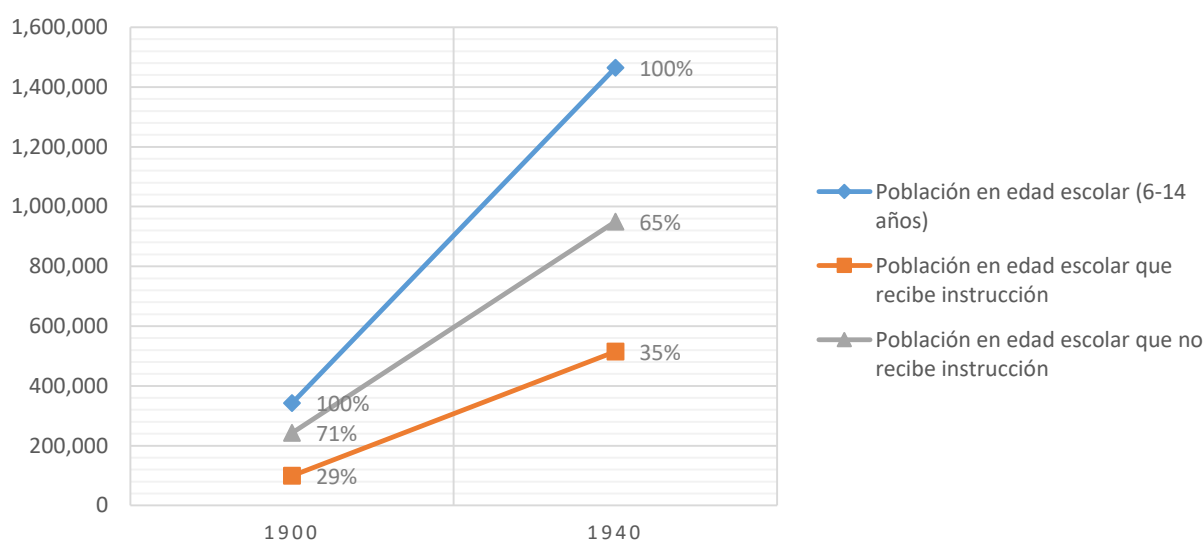
Como podemos observar en el Gráfico 1, la población en edad escolar, que a inicios del siglo XX estaba conformada por menos de cuatrocientos mil niños y niñas entre los 6 y 14 años de edad, pasó a ser de casi un millón y medio en las siguientes cuatro décadas. De esta población, los que recibían instrucción eran casi cien mil a inicios de siglo, y poco más de medio millón en 1940. En otras palabras, a lo largo de cuatro décadas —en términos numéricos mas no porcentuales—, la población en edad escolar se cuadruplicó; mientras que la población en edad escolar que recibía instrucción se quintuplicó. La administración de los planteles escolares, maestros y recursos educativos, sin duda, se hizo cada vez más complicada.

En términos porcentuales, se observa que casi los dos tercios de la población nacional en edad escolar se mantuvo sin acceso a las aulas escolares durante las primeras cuatro décadas del siglo XX. A pesar de que la educación fue un servicio cada vez más solicitado por la población, el Estado no tuvo la capacidad para responder a estas demandas. Solo las ciudades costeras lograron un crecimiento porcentual de su población escolar —pues se logró, en promedio, que la mitad de la población en edad

¹⁷ En palabras de Bértola y Ocampo (2010), la reducción de las tasas de mortalidad en Latinoamérica se ha vinculado a los siguientes procesos: «las reformas de los sistemas públicos sanitarios, los avances teóricos-prácticos de la medicina, la mejora en los niveles de higiene personal y los mayores ingresos y niveles de vida» (p. 52).

escolar accediera a las aulas—; mientras que en las grandes y pobladas provincias rurales el avance fue, prácticamente, nulo.¹⁸ La expansión de la educación escolar en las primeras décadas del siglo XX fue, pues, mayoritariamente urbana. Así pues, podemos mencionar que el proceso de desdemocratización en el Perú siguió vigente durante este periodo, pues una gran parte de su población continuaba sin poder acceder a las aulas; en consecuencia, se mantenía en el analfabetismo y no podía ejercer sus derechos políticos.

Gráfico 1 Crecimiento de la población en edad escolar (6-14 años), con y sin instrucción, durante las primeras décadas del siglo XX



Fuente: Elaboración del autor a partir de la información de Contreras (1996, p. 19) y de la Dirección de Primera Enseñanza (1903, p. 567).

En contraparte con el crecimiento de la población nacional, la administración estatal se mantuvo estancada. Hasta mediados de la década de 1930, por ejemplo, seis de los siete ministerios de Estado que existían habían sido creados durante el siglo anterior. Los dos ministerios más jóvenes eran el de Marina, creado en 1919, y el de Fomento y Obras Públicas, creado en 1896.¹⁹ Los cambios sociales y económicos que trajo el siglo

¹⁸ Haciendo referencia a departamentos como Ayacucho, Áncash, Apurímac, Puno, Huancavelica y Cusco, Contreras (1996, pp. 19-20) menciona que «en conjunto, los diez departamentos serranos tenían un promedio de 24 por ciento de niños con instrucción en 1940, muy poco mejor que el 21 por ciento de 1902 y bastante lejos del promedio de 49 por ciento de los departamentos de la costa, que a su vez exhibían una mejora más significativa con respecto a comienzos de siglo, cuando tuvieron 37 por ciento».

¹⁹ A través de la Ley del 26 de setiembre de 1862, se dispuso la organización del Consejo de Ministros; y se establecieron los siguientes cinco ministerios: Ministerio de Relaciones Exteriores; Ministerio de Gobierno; Ministerio de Justicia; Ministerio de Guerra y Marina; y Ministerio de Hacienda y Comercio. Al

XX motivó un mayor demanda de servicios sociales —como los de Salud, Trabajo y Educación—. No obstante, la dirección de estos ramos continuó funcionando al interior de los recargados ministerios existentes. El caso más grave correspondía al Ministerio de Fomento, el cual estaba a cargo de los asuntos de obras públicas, irrigación, beneficencia, higiene, minas e industrias.

Para la década de 1930 la necesidad de reestructurar los ministerios de Estado se volvió impostergable, y fue solicitada por el Ejecutivo y el Legislativo, así como por partidos políticos como el Apra. En el sector educativo, todos ellos coincidían en que el Ministerio de Educación debía funcionar como ramo independiente, pues había una urgente necesidad de organizar la marcha de la gran cantidad de planteles existentes y de llevar la educación a las zonas más alejadas de las ciudades. Las disposiciones favorables a la enseñanza, dadas con las Constituciones de 1920 y de 1933, contribuyeron al crecimiento de la población escolar y, por ende, a exigir una mayor autonomía para el entonces ramo de Instrucción.

En el presente capítulo abordaremos la creación del Ministerio de Educación Pública como ministerio especializado a partir de 1935; asimismo, conoceremos su estructura general haciendo énfasis en la Dirección de Educación Técnica, dirección creada en 1941, la cual tuvo entre sus funciones difundir y expandir este tipo de educación, tanto en el interior de las aulas escolares, como fuera de ellas. También brindaremos algunos datos generales que caracterizaron al referido ministerio durante la etapa de estudio. Como fuentes, tomaremos los diarios de debates del Congreso Constituyente de 1931 —el cual funcionó hasta 1936—, los mensajes presidenciales y los documentos del Ministerio de Educación, así como memorias de ministros y normas legales.

iniciar el siglo XX, el Estado peruano contaba con estos mismos ministerios —aunque algunos con variaciones en sus nombres— más uno creado a fines del siglo XIX. Estos fueron los siguientes: Ministerios de Relaciones Exteriores; Ministerio de Gobierno y Policía; Ministerio de Guerra y Marina; Ministerio de Hacienda y Comercio; Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia; y Ministerio de Fomento y Obras Públicas. Este último ministerio fue creado por Ley del 22 de enero de 1896. En 1919, mediante Ley N° 4003, se creó un séptimo ministerio, el Ministerio de Marina, que pasó a funcionar de manera independiente. Durante los siguientes 16 años no se crearon nuevos ministerios.

2.1 La creación del Ministerio de Educación Pública, en 1935, como cartera especializada

El Ministerio de Educación Pública fue creado como una nueva cartera en 1935, durante el gobierno del general Óscar R. Benavides (1933-1939). Hasta ese año el entonces ramo de Instrucción había venido funcionando como parte del Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia. La razón de su independización pudo responder a los siguientes factores: i) la importancia que revestía para las autoridades políticas el desarrollo de la educación de la población, aspecto ligado a la limitada cobertura educativa; y ii) el gran crecimiento de la población escolar durante las primeras décadas del siglo XX, la cual ameritaba una mayor autonomía de las autoridades del ramo.

En los debates del Congreso que dieron lugar a la Ley N.º 8124 —para la creación de los Ministerios de Educación Pública y de Salud Pública, Trabajo y Previsión Social—, los parlamentarios resaltaron que estos servicios habían alcanzado una gran importancia para el país, ya que se habían vuelto muy demandados por una población que no dejaba de crecer. Como mencionamos al inicio de este capítulo, hasta mediados de la década de 1930 la administración de estos ramos no se daba desde carteras independientes, sino desde ministerios que agrupaban a una serie de ramos. En el caso de la educación escolar, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria en todos sus niveles, dispuesta por la Constitución Política de 1933, fue también otro de los factores que había complejizado su administración.

El Ministerio de Educación, o Instrucción, no había funcionado antes como cartera independiente; sino que, desde su creación en 1837,²⁰ funcionó al interior de otros ministerios como el de Relaciones Exteriores o, sobre todo, el de Justicia. La espera de casi cien años para la creación de un Ministerio de Educación Pública, como tal, es una de las razones que explicaría el lento desarrollo de la expansión de la educación en las primeras décadas del siglo XX. También es muestra de un Estado de baja capacidad, que no se adelanta a las necesidades de su población; sino que, al verse superado por

²⁰ En 1837 se creó en el Perú el Ministerio de Instrucción Pública, Beneficencia y Negocios Eclesiásticos.

la realidad, trata de adaptarse a ella descongestionando gradualmente a los recargados ministerios para administrar mejor los servicios públicos.

Los pedidos en favor de la creación de un Ministerio de Educación independiente fueron realizados antes de la presentación de la propuesta del presidente Benavides —aprobada en setiembre de 1935—, y provinieron también desde el Legislativo y de algunos partidos políticos. En el Plan de Acción Inmediata o Programa Mínimo del Partido Aprista Peruano —expuesto el 20 de agosto de 1931 en el marco del Primer Congreso Nacional del Partido Aprista—, se mencionaba lo siguiente en el punto número 13 de su primer acápite, titulado Estructura Económico-Político-Social del Estado:

13. Crearemos los siguientes ministerios: 1) Trabajo e Industria; 2) Agricultura, Minería y Obras Públicas; 3) Educación; 4) Higiene y Asistencia Social. Al actual Ministerio de Hacienda lo denominaremos de Economía y Finanzas y anexaremos el Ramo de Justicia al de Relaciones Exteriores, desapareciendo el Ministerio de Fomento, cuyas direcciones actuales se repartirán en la nueva organización. En cada uno de los ministerios que deben tratar las cuestiones indígenas crearemos oficinas especiales con este objeto.

De esta manera el Apra recogía, a inicios de la década de 1930, las demandas educativas de un sector de la población, y proyectaba crear un ministerio de Educación independiente. Lo mismo pasaba en el caso del Ministerio de Higiene y Asistencia Social, ya que los servicios de salud pública también empezaron a ser más requeridos. Este párrafo del programa aprista también cuestiona la gran cantidad de ramos que concentraba el Ministerio de Fomento y Obras Públicas, para el cual se propone su desmembramiento y desaparición.

El 7 de mayo de 1932 el entonces ministro de Fomento y Obras Públicas, Elías Lozada Benavente, presentó un proyecto de Ley que buscaba dividir este ministerio y, a la vez, crear otros entre los que se encontraba el de Educación como ramo independiente. La propuesta no llegó a ser debatida. Meses más adelante, el 5 de setiembre de 1932 —en el marco de los debates del Congreso Constituyente de 1931—, la Comisión de Constitución en Minoría, representada por Ricardo Feijóo Reyna, presentó un proyecto sobre el capítulo de Instrucción en el cual se advertía la necesidad de crear un Ministerio

de Educación Nacional. La propuesta recibió el apoyo de Víctor Andrés Belaunde, pero finalmente este proyecto, caracterizado por ambiciosas propuestas, no fue considerado.

Pero todo lo que se diga respecto a la enseñanza primaria, secundaria y superior no pasará de ser sino un simple anhelo, un mero propósito, una buena intención si el Ministerio de Instrucción, que es el motor que debe impulsar la cultura del país, continua en el estado en que está. Ligado como se halla a los Ramos de Justicia, Culto y Beneficencia, vinculado estrechamente a la política, no puede señores, este Ministerio, realizar su misión como debe realizarla. Un Ministerio que tiene que atender a millares de Escuelas y maestros, que tiene que preocuparse constantemente de algo muy delicado y sagrado como es la cultura de un pueblo debe sencillamente ser un organismo independiente. Por consiguiente, se impone en el Perú la creación del Ministerio de Educación y Bellas Artes, completamente desligado de cualquier otro ramo de la Administración Pública. (Congreso de la República, 1932, p. 3510)

Durante los debates del Congreso Constituyente de 1931, los temas más intensamente discutidos fueron los del establecimiento de la Escuela Única, la educación laica y la obligatoriedad de la enseñanza primaria. Para aquellos años ya se preveían los limitados resultados de la expansión de la cobertura escolar —iniciada a comienzos del siglo XX— en los departamentos del interior del país; pero también se tenía conciencia del crecimiento que esta había alcanzado, sobretodo, en las principales ciudades de la costa. Así pues, la gran preocupación se centró en mejorar la administración de los planteles existentes, y crear otros en los pueblos que carecieran de estos; todo ello en concordancia con las posibilidades materiales del ramo.

En ese sentido, las ambiciosas propuestas del proyecto expuesto por el parlamentario Feijóo Reyna fueron desestimadas por ser consideradas como irrealizables para ese momento, pero la necesidad de crear un ministerio independiente sí trascendió. El 7 de setiembre de 1934, el parlamentario Abelardo Solís presentó un proyecto de ley para fijar en nueve los ministerios del Estado, incluyendo al Ministerio de Educación Pública; sin embargo, su proyecto tampoco llegó a ser debatido por la comisión respectiva.

Finalmente, el 20 de diciembre de ese mismo año el Ejecutivo envió al Legislativo un proyecto de Ley para la creación de dos nuevos ministerios, el de Instrucción y el de Trabajo y Previsión Social. Este proyecto de ley fue firmado por el presidente Benavides

y su ministro de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia, Alberto Rey de Castro, quien dejaría el cargo a los pocos días de presentada la propuesta. En la exposición de motivos correspondiente se mencionaba que la finalidad que se buscaba alcanzar era la de aliviar la pesada carga del Ministerio de Fomento y de atender mejor a estos dos sectores independizándolos.

El debate para la aprobación de este proyecto de Ley se inició en agosto de 1935, ocho meses después de su envío al Legislativo. En las primeras sesiones los parlamentarios señalaron que era necesario una reorganización total de los ministerios, ya que el país había crecido y cambiado considerablemente en las últimas décadas. Sin embargo, al ser conscientes de que para ello sería necesario rechazar previamente el referido proyecto de Ley —y ante el temor de que tome bastante tiempo la presentación de otro proyecto similar—, decidieron debatirlo y dejar el tema de la reorganización ministerial general para una fecha posterior. Esta es la idea que primó para que, finalmente, el proyecto del Ejecutivo se apruebe sin mayores modificaciones.

Durante este debate se brindaron algunos datos sobre la situación educativa tales como la breve duración en el cargo de los responsables del ramo de Instrucción, la falta de preparación de estos en temas educativos, los problemas en el presupuesto, la necesidad de tecnificar la administración de la instrucción, entre otros. Las modificaciones que se hicieron al proyecto enviado por el Ejecutivo, en lo relativo al Ministerio de Educación, fueron las siguientes:

Tabla 1 *Modificaciones al proyecto de Ley sobre creación del Ministerio de Instrucción, enviado por el Ejecutivo*

Propuesta del Ejecutivo	Modificaciones del Congreso (Ley N.º 8124)
Artículo 1.- Autorízase al Poder Ejecutivo para organizar el Ministerio de Instrucción, que comprenderá la actual Dirección General de Enseñanza, la Dirección de Estudios y Exámenes, la Educación Física, la Repartición del Personal y el Departamento de Economía, con sus respectivas dependencias. Comprenderá también las instituciones oficiales de Cultura.	Artículo 1.- Créase el Ministerio de Educación Pública y autorizase al Poder Ejecutivo para organizar sus direcciones o departamentos.
Artículo 2.- El actual Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia se denominará, en adelante, Ministerio de Justicia y Culto, y comprenderá la actual Dirección General de Justicia, la Inspección General de Prisiones, los	Artículo 2.- El Ministerio de Justicia y Culto comprenderá la actual Dirección General de Justicia, la Inspección General de Prisiones, los Reformatorios de

Reformatorios de Menores y los Hogares Infantiles y la Sección del Culto, con sus respectivas dependencias.	Menores y los Hogares Infantiles y la Sección del Culto, con sus respectivas dependencias.
---	--

Fuente: Elaboración del autor.

Como en el fondo se trataba de una separación del personal administrativo, la creación del «nuevo» ministerio no significó un mayor gasto para el erario nacional, ni tampoco sufrió mayores cambios en la estructura que venía manteniendo. El cambio de nombre, de Ministerio de Instrucción por el de Ministerio de Educación Pública, respondía a una concepción más compleja de la educación, en la que esta abarcaba algo mucho más grande que la simple transmisión de conocimientos. Ya en los debates de la Constitución de 1933 el capítulo constitucional denominado «Instrucción» había sido modificado por «Educación». El parlamentario Abelardo Solís expresó lo siguiente respecto a este punto:

En este sentido, yo desearía que el señor Presidente de la Comisión dictaminadora, aceptara la substitución de este término: en vez de crearse “El Ministerio de Instrucción”, se crea “El Ministerio de Educación Pública”. Es una cuestión de nombre, pero que tiene importancia, porque, propiamente, la educación pública abarca una serie de aspectos relacionados con la instrucción y con la educación; es decir, hay que buscar una denominación general, y en ese sentido ha manifestado, también, el señor Feijóo Reina en uno de sus proyectos, la conveniencia de modificar el término indicado. (Congreso de la República, 1935, p. 91).

2.2 Ministros y estructura del Ministerio de Educación Pública durante la década de 1940

Previo a la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, el Ministerio de Educación Pública contaba con una diversidad de Direcciones y Departamentos que, sin embargo, no realizaban un trabajo coordinado, carecían de personal técnico y evidenciaban un centralismo excesivo. Con la nueva ley se dispuso crear una Dirección de Educación Común, bajo la cual funcionarían, entre otras, las Secciones de Educación Primaria y Educación Secundaria, las cuales habían venido funcionando como Direcciones distintas.²¹ De esta manera, «unificada la función directriz

²¹ Es importante señalar que durante el gobierno de Bustamante (1945-1948) estas direcciones volvieron a funcionar de manera separada, básicamente por discrepancias políticas entre el Apra y los demás partidos oficialistas (Matos et al., 1981, p. 345).

de la enseñanza común», se esperaba que «su acción [fuera] más rápida y eficaz» (Oliveira, 1940, p. 6). La nueva estructura del Ministerio de Educación Pública, a partir de 1941, constó de las siguientes direcciones y secciones:

Tabla 2 *Direcciones y Secciones del Ministerio de Educación Pública a mediados de la década de 1940*

N.º	Dirección	Secciones
1	Dirección de Educación Artística y Extensión Cultural	Bellas Artes
		Monumentos
		Bibliotecas
		Radiodifusión
		Patronato Escolar
2	Dirección de Educación Técnica	Educación Comercial
		Educación Industrial
		Educación Agropecuaria
3	Dirección de Educación Común	Educación Primaria
		Educación Secundaria
		Matrícula y Exámenes
		Actas y certificados
		Control de Escuelas Fiscales
		Becas
		Personal
		Escalafón
		Estadística
		Inspección
4	Dirección de Educación Normal	Normal Urbana
		Normal Rural
		Perfeccionamiento Magisterial
		Normal Superior
5	Dirección Educación Física	Psico Pedagogía
		Higiene Escolar
		Educación Física
		Asistencia Dental
6	Dirección de Economía	Administración
		Bienes y Rentas
		Material Escolar
		Contabilidad
		Revisiones
7	Órgano consultivo, administrativo y de inspección	Construcciones Escolares
		Consejo Nacional de Educación

Fuente: Salazar, 1946, p. 26.

La Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, en su artículo 6, facultó al gobierno a «crear en las Direcciones del Ramo nuevas Secciones y suprimir cualquiera de las

establecidas en esta Ley o que se establecieran posteriormente», además de «nombrar directamente, o contratar, a los Directores del Ministerio», así como «a los jefes de Sección y demás empleados del Ministerio, a propuesta del Director correspondiente». La Dirección de Educación Común fue una de las que más varió durante la década de 1940, pues para 1945 la Sección Matrículas, Actas y Certificados había sido dividida en dos secciones; mientras que la Sección Personal había sido desdoblada en tres unidades, habiéndose creado, además, la Sección de Control de Escuelas Fiscalizadas (Salazar, 1946, pp. 25-27).²²

Por otro lado, durante la década de 1940 nueve ministros desfilaron por el Ministerio de Educación Pública. Los ministros que ocuparon por más tiempo el cargo fueron Pedro M. Oliveira, Luis E. Valcárcel y el coronel Juan Mendoza; cuyas obras y propuestas tuvieron gran influencia, respectivamente, en la política educativa de los gobiernos de Prado, Bustamante y Odría. En cuanto a la estabilidad ministerial, Prado contó con tres ministros de Educación en sus seis años de gobierno; mientras que Bustamante tuvo cinco en sus tres años de mandato. Finalmente, Odría contó con un solo ministro de Educación entre 1948 y 1950, el mismo que sería ratificado en el cargo por dos años más luego de las elecciones generales de 1950.

Podemos señalar, entonces, que de la estabilidad que se vivió en el Ministerio de Educación Pública durante el gobierno de Prado, se pasó a una etapa crítica con Bustamante —en el marco de un gobierno democrático—, pues cuatro de sus cinco ministros solo ocuparon el cargo por nueve meses o menos. Esta inestabilidad respondió a las características de un gobierno dividido, en donde los partidos que se aliaron para ganar las elecciones de 1945 entraron en conflicto. Con el golpe de Estado de Odría, en

²² Las escuelas fiscales eran las escuelas oficiales; es decir, las que estaban administradas por el Estado. Las escuelas fiscalizadas, en cambio, eran aquellas que se encontraban sostenidas por los patronos de las empresas agrícolas, mineras e industriales. Al respecto, el artículo 167 de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941 señalaba lo siguiente: «Los patronos de las empresas agrícolas, mineras e industriales, o de cualquiera otra clase de trabajos, están obligados a sostener escuelas elementales gratuitas para los niños en edad escolar, pertenecientes a las familias de sus empleados y obreros, siempre que estos formen poblaciones anexas a los fundos o establecimientos donde se hallen reunidos más de treinta niños. Estas escuelas estarán sometidas al régimen de las oficiales y sus preceptores serán nombrados directamente por las autoridades de enseñanza, conforme al Reglamento, a propuesta de los respectivos patronos».

1948 —en el marco de un régimen dictatorial—, la estabilidad en el puesto más alto del Ministerio de Educación Pública regresó, pues el nuevo ministro que se nombró ocupó el cargo por poco más de cuatro años.

Tabla 3 *Ministros de Educación Pública durante la década de 1940*

Gobierno	N.º	Nombre	Inicio de gestión	Tiempo en el cargo	Profesión
Manuel Prado	1	Pedro M. Oliveira	8/12/1939	3 años, 4 meses, y 16 días	Abogado, jurista diplomático
	2	Mariano Lino Cornejo	28/04/1943	4 meses	Abogado, magistrado y catedrático
	3	Enrique Laroza	Setiembre de 1943	1 año y 10 meses	Ingeniero
José Luis Bustamante	4	Jorge Basadre Grohmann	28/07/1945	2 meses, y 7 días	Historiador
	5	Luis E. Valcárcel	7/10/1945	1 año, 3 meses, y 4 días	Historiador y Antropólogo
	6	Cristóbal de Losada y Puga	11/01/1947	9 meses, y 19 días	Matemático e Ingeniero de Minas
	7	Óscar Torres M.	30/10/1947	7 meses, y 15 días	General de brigada
	8	Honorio Delgado Espinoza	17/06/1948	4 meses, y 13 días	Médico psiquiatra, filósofo y educador
Junta Militar de Gobierno encabezada por Odría	9	Juan Mendoza Rodríguez	1/11/1948	1 año, 2 meses, y 12 días	Militar y educador

Fuente: Elaboración del autor a partir de memorias de ministros de Educación Pública y los mensajes presidenciales de 1940 a 1950.

2.3 La Dirección de Educación Técnica: organización y funciones

Durante el año en el que se venía elaborando la nueva Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, el presidente Prado señalaba que, en su criterio, «la falta de éxito de las sucesivas reformas de nuestra Ley Orgánica de enseñanza, se [había debido] a que no lograron establecer la íntima vinculación que debe existir entre el aula y la realidad» (Mensaje presidencial, 1940, p. 40). De esta manera su gobierno apostaba por una educación más flexible, en donde pudieran incorporarse los nuevos avances pedagógicos. Así pues, no parece extraño que con esta nueva ley se creara una Dirección de Educación Técnica, llamada a brindar una base económica y pragmática a la educación escolar.

Entre los factores políticos que consideramos que favorecieron la implementación de la educación escolar técnica, sin duda, se encuentran la creación del Ministerio de Educación Pública y el establecimiento, al interior de este, de la Dirección de Educación Técnica en 1941. La creación de esta dirección fue producto de una nueva concepción de la educación, «con la cual se buscaba aproximar la escuela a las necesidades de la vida». La novedad de esta Dirección fue resaltada por Salazar (1946) de la siguiente manera: «uno de los aciertos en la reorganización administrativa de la educación ha sido crear esta Dirección, cuyos antecedentes no los encontramos en las organizaciones que han precedido a la de 1941» (p. 30).

Si bien los estudios orientados al comercio y a la industria, así como a las labores del campo, ya se daban en el país desde hace décadas; estos, sin embargo, no se hallaban organizados, sino que se daban de manera dispersa. La Dirección de Educación Técnica tuvo la misión de organizar este tipo de educación para convertirla en un motor de prosperidad para el país. En sus primeros años de existencia, esta dirección tuvo que hacer frente a una población escolar que, en su gran mayoría, solo cursaba la educación primaria. Con la expansión de la secundaria, sus acciones también apuntarían a este nivel educativo. Sobre este tema, en la revista oficial del Ministerio de Educación Pública (1940) se redactaba lo siguiente:

En efecto, los datos estadísticos del año 1938, nos permiten afirmar que el 95% de los alumnos de las escuelas de instrucción primaria no ingresan a la segunda enseñanza, por lo que es urgente que el Estado complete la educación de este 95% capacitándolos para el ejercicio de alguna actividad manual, industrial o comercial, y a fin de que la acción de la escuela no cese sobre tan considerable porcentaje de alumnos en la edad más crítica de la vida del hombre como es la adolescencia. (pp. 3-4)

Si bien la Dirección de Educación Técnica fue creada en 1941, hasta 1947 no existió una normativa clara que indicara sus funciones ni la de sus dependencias, por ello utilizaremos el Manual de Organización de Tareas y de Correspondencia y Tramitación de Documentos de la Dirección de Educación Técnica —la cual fue aprobada por Resolución Directoral N.º 2601 del 7 de abril de 1947— para describir las funciones de esta Dirección. El referido manual mencionaba en sus considerandos que, en efecto, «no

existen normas que señalen los deberes, obligaciones y labores que deben desempeñar los miembros del personal de la Dirección de Educación Técnica, ni la manera como debe tramitarse la correspondencia y documentos».

En el estudio de la estructura de la Dirección de Educación Técnica podemos notar que había, o al menos se preveía, un acercamiento entre las autoridades educativas y los sectores productivos de la sociedad, tanto del plano industrial, comercial y agropecuario, así como la sociedad civil, para impulsar este tipo de enseñanza. Asimismo, hubo una preocupación por extender la educación técnica a las escuelas nocturnas, en donde se educaban los adultos de la ciudad y los de las comunidades indígenas. Existe también, al menos desde esta fecha, una preocupación por registrar, entre otros, los bienes materiales, el número de docentes capacitados y los planteles para organizar e impartir la educación técnica. La organización de la Dirección de Educación Técnica era la siguiente:

La Oficina de la Dirección.- La oficina de la dirección apoyaba al Director de Educación Técnica a organizar su agenda, organizar reuniones con los jefes de sección, representantes del Congreso, directores de escuela, entre otros. Era un requisito para laborar en esta oficina el tener conocimiento del idioma inglés, y ello se entiende por el apoyo de instituciones extranjeras a las actividades de esta dirección, por lo que se requería traducir cartas y tomar dictados taquigráficos en el referido idioma.

Dependencias No Funcionales.- Agrupaban a las secciones agropecuarias, industriales de varones y de mujeres, y a la comercial. Estas dependencias tenían a su cargo la organización y control de la eficiencia del profesorado y la eficiencia del alumnado. Asimismo, tenían que formular los planes y programas de estudios y proyectos de trabajos prácticos de los planteles a su cargo. Además, debían verificar los textos, copias y demás materiales de enseñanza, a fin de proponer las correcciones o ampliaciones necesarias. Por otro lado, también debían prestar atención a la correlación entre instrucción teórica e instrucción práctica en los planteles técnicos.

Entre las Dependencias no funcionales también se encontraba la Sección de Escuelas Rurales. Esta sección estaba encargada de la tecnificación agropecuaria e industrial de las escuelas rurales de la República, en forma elemental, en concordancia con las

necesidades particulares de la zona donde se ubicaba cada escuela. Asimismo, debía divulgar entre las comunidades indígenas comprendidos en el área geográfica correspondiente a cada escuela rural, los conocimientos que permitan tecnificar las actividades propias de la región. Por otro lado, también tenía a su cargo el control de la labor de los capataces, maestros, normalistas y profesores ambulantes que actuaban en las escuelas rurales.

Dependencias Funcionales.- Entre las dependencias funcionales se encontraban las secciones de Inspección, Personal de Educación Técnica y la Administrativa y de Materiales. La Sección Inspecciones estaba encargada de la vigilancia pedagógica, disciplinaria, moral y económica de la educación técnica en el país, tanto en los planteles oficiales como en los particulares, de acuerdo con las normas, planes, programas y doctrinas dictadas por la Dirección de Educación Técnica. En su conformación estaban comprendidos el jefe de la Sección de Inspección, los inspectores y sub-inspectores de educación comercial, industrial y agropecuaria, y otros que se considerasen necesarios.

Entre otras de sus funciones estaban proponer el perfeccionamiento del personal docente y práctico a su cargo, por medio de conferencias, cursos de verano, films, viajes de estudio, visitas a centros industriales, comerciales, agrícolas, etc. Asimismo, esta sección debía visitar, por lo menos dos veces al año, los planteles de provincias e informar sobre estas inspecciones. Adicionalmente tenía bajo su responsabilidad llevar un registro de los planteles de educación técnica, tanto oficiales como particulares, en el que se especifique su naturaleza, población escolar, especialidades que se enseñan, entre otros. También debían tener un registro sobre el desempeño, preparación y conducta de los profesores y empleados.

La Sección Personal de Educación Técnica tenía a su cargo la resolución de los asuntos referentes a todo el personal administrativo y de maestros dependientes de la Dirección; su movimiento, clasificación, preparación, entre otros. También era responsable de la dirección, vigilancia y control de las funciones relativas a los distintos tipos de enseñanza especial, así como la guía vocacional de los estudiantes y la ayuda y orientación que el Estado debe prestar a los egresados de los planteles de Educación Técnica. Contaba con las siguientes subsecciones:

a) Sub-sección Personal y preparación de maestros; encargada de todo lo relacionado con el movimiento del personal que dependía de la Dirección, así como de los documentos referidos a matrículas, diplomas, certificados, etc. Entre sus obligaciones estaban llevar el registro y ficha individual del personal de la Dirección, con indicaciones de puestos, nombres de empleados, años de servicio, bonificaciones, premios, faltas, multas, entre otros. También debía registrar todos los planteles de Educación Técnica con indicaciones del carácter del plantel, su categoría, tipo de alumnado (becario, pensionista, interno o externo), ubicación, ley de creación, fecha de funcionamiento, años de enseñanza que ofrece, títulos que confiere, capacidad del local, entre otros.

b) Sub-sección Pre-vocacional; responsable de la buena marcha, organización y funcionamiento de la Educación pre-vocacional y de la iniciación técnica en las escuelas y colegios del país. También debía coordinar los programas y planes de Educación Pre-vocacional e Iniciación Técnica, Normal y Común; y mantener reuniones con los directores de escuela, inspectores de educación, patronatos escolares, asociaciones de maestros, instituciones sociales y otros organismos identificados con la necesidad de desarrollar y perfeccionar la Educación Pre-Vocacional.

También debía mantener contacto con las fábricas, depósitos y almacenes industriales, tiendas comerciales, entre otros, que puedan prestar ayuda material (madera, cartón, cuero, metales, etc.) para desarrollar los programas de Educación Pre-vocacional. Para este fin también debía coordinar acciones con la Sub Sección de Materiales, a fin de que se distribuya las herramientas y materiales necesarios.

c) Sub-sección Rehabilitación de Inválidos y enfermos; encargada de las escuelas técnicas, o semitécnicas, en las que se rehabilitaban, para su incorporación en la sociedad, en condiciones que equilibraban sus desventajas físicas, todos los lisiados, inválidos, enfermos o hijos de enfermos que requerían la ayuda o protección del Estado.

d) Sub-sección Rehabilitación de Adultos; responsable de los cursos nocturnos, de aprendices, de rehabilitación, perfeccionamiento, entre otros, que se dictaban a los empleados y obreros de ambos sexos en todo el país. También era responsable de formar una estadística de los aprendices y obreros de la república, por circunscripciones territoriales y especialidades, que deseaban seguir cursos de rehabilitación y perfeccionamiento; asimismo, debía llevar un registro de los planteles en los que se pudiera dar tales cursos.

e) Sub-sección Guía Vocacional y ayuda Post Escolar; tenía bajo su responsabilidad la orientación vocacional de graduados de las escuelas, colegios, academias, cursos de perfeccionamiento, entre otros, de educación técnica. Asimismo, debía dar a conocer las facilidades que el Estado prestaba a los egresados de dichos establecimientos, con el fin de que tengan empleos en las industrias, la agricultura y el comercio, así como la ayuda que se prestaba para un perfeccionamiento continuo posterior a la graduación. Esta sub-sección tenía además que llevar el registro de técnicos y profesionales.

Por otro lado, la Sección Administrativa y de Materiales tenía a su cargo la dirección, vigilancia, control y resolución de los asuntos referidos a la secretaría, así como la administración de rentas y bienes al material de la Dirección y sus dependencias. Reunía y organizaba toda la documentación referente a los inmuebles de propiedad del Estado asignados a la Dirección de Educación Técnica o a los planteles de su dependencia; así como la documentación relacionada con las construcciones, reparaciones, instalaciones, y mejoras en general, que se hagan en los referidos inmuebles. Las sub secciones con las que contaba eran las siguientes:

a) Sub-sección Material; responsable de la adquisición de máquinas, muebles, y materiales para las oficinas de la Dirección, así como la adquisición de máquinas, implementos, materiales, artículos escolares, entre otros, para los planteles dependientes de la Dirección de Educación Técnica; así como el envío de dichos artículos a los planteles de destino. Asimismo, debía llevar el inventario de la maquinaria y lo referente al control de los trabajos prácticos que se realizaban en los planteles técnicos.

Esta sub-sección debía llevar, además, los siguientes registros: i) de planteles de educación técnica; ii) de necesidades de implementos y materiales; iii) de útiles y materiales para las oficinas de la Dirección; y iv) de todos los formularios, tarjetas de inventario, cambios, valorización e inspecciones del material.

b) Sub-sección Administrativa; encargada de la organización y manejo de la documentación de los inmuebles de propiedad o asignados a la Dirección de Educación Técnica o sus dependencias. También era responsable de la distribución de fondos y preparación de los presupuestos administrativos de los planteles dependientes de la Dirección.

c) Sub-sección Secretaría; encargada de dar cuenta diariamente de todas las ocurrencias de las oficinas de la Dirección, así como de responsabilizarse de las publicaciones de carácter oficial de la Dirección y de estudiar los datos e investigaciones acumulados por la Unidad de Estadística e Investigación. Estaba conformada de las siguientes Unidades: i) Enlaces; ii) Estadística e Investigaciones; iii) Archivo y Mimeógrafo; y iv) Correspondencia.

Comité Consultivo Nacional de Educación Técnica.- Este comité era un organismo oficial integrado por representantes de las dos Cámaras Legislativas, por los Ministerios que tenían vinculación con la educación técnica, y por los delegados de industria, el comercio, la agricultura, la ganadería, la minería y el obrerismo del país. Su objetivo era asesorar a la Dirección de Educación Técnica y colaborar con ella en la solución de todos los problemas que pudiera presentarse en el desarrollo del Plan de Reorganización de la Educación Técnica —elaborado en 1945—. En el capítulo tercero del presente trabajo ahondaremos un poco más en las funciones de este comité.

2.4 Los recursos para la implementación de la educación escolar técnica

Para la implementación de la educación escolar técnica a lo largo del país se requería contar con recursos económicos, humanos, pedagógicos y de difusión. En cuanto a los recursos económicos, estos eran necesarios para la construcción e implementación de los planteles técnicos, lo cual involucraba espacios amplios y adecuados, instalación de talleres, adquisición y mantenimiento de equipos, dotación de herramientas, entre otros.

Un aspecto adicional a tener en cuenta, es que la adquisición de estos talleres y equipos se hacía en el extranjero, por lo cual era necesario también contar con una logística y asesoramiento especial.

El Ministerio de Educación Pública contó con un presupuesto específico para difundir la educación técnica en general. Este presupuesto creció gradualmente a lo largo de la década de 1940, siendo muy notorio su aumento durante los gobiernos de Bustamante (1945-1948) y Odría (1948-1950). Para 1944, el presupuesto de la Dirección de Educación Técnica fue de poco más de dos millones de soles oro (Ebaugh, 1946, p. 40); mientras que en 1946 este se cuadruplicó alcanzando los casi ocho millones, y en 1948, este ascendió hasta los casi doce millones de soles oro (Anderson y Elmer, 1953, p. 3).

A pesar de este aparente crecimiento, es preciso acotar que entre 1947 y 1948 hubo un estancamiento, y hasta retroceso en el crecimiento del presupuesto para la educación técnica. Mientras que en 1947 el presupuesto alcanzó los 13 millones y medio de soles oro; en 1948, como señalamos, este descendió hasta poco menos de los 12 millones de soles oro. Las pugnas internas y el mal manejo económico experimentados durante el gobierno de Bustamante, influyó en la reducción presupuestal, generando que muchos planteles escolares de educación técnica se vieran afectados, tal como mostraremos más adelante.

Además del tema económico, otro de los factores que nos permite explicar el crecimiento de la educación escolar técnica durante la segunda mitad de la década de 1940, es el apoyo brindado al país, a partir de 1944, por el Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación (Secpane). El Secpane contribuyó de manera significativa en la implementación de la educación escolar técnica en el Perú, pues brindó al Ministerio de Educación Pública no solo apoyo económico —reflejado sobre todo en aportes para la ejecución de proyectos comunes—, sino también asesoramiento técnico, capacitación de maestros, dotación de materiales, entre otros.

En cuanto al asesoramiento técnico, podemos señalar que el apoyo del Secpane fue importante para contar con la logística que se requería para la adquisición de equipos e instalación de talleres. En las siguientes líneas podremos notar, además de lo

mencionado, que en los años previos a la llegada del Secpane el equipamiento de los planteles técnicos era incipiente:

Uno de los primeros planes que se implementaron del programa de asistencia cooperativa se refería a asesorar al Ministerio de Educación sobre problemas de selección, compra e instalación de maquinaria y equipo de taller [...]. Cuando el [Secpane] comenzó a funcionar en el Perú, los edificios escolares eran alquilados y el equipo era casi inexistente fuera de las escuelas politécnicas. Durante el período 1947-1948, cuando el comandante Fernando Romero era director de Educación Técnica, finalmente se obtuvieron fondos para comprar equipos para escuelas industriales. El [Secpane] ayudó en la compra, distribución e instalación de este equipo. (Anderson y Elmer, 1953, p. 5)
 [Traducción del autor]

El Secpane también colaboró con la formación de docentes. Si bien el país contaba con personal capacitado para esta tarea, estos eran insuficientes o no dominaban todos los oficios que se buscaban impartir. De esta manera, especialistas del Secpane fueron traídos al país para capacitar a maestros locales. Además, se tradujeron libros de educación técnica, y se elaboraron folletos y manuales para el manejo de los equipos, el cuidado del taller y los métodos de enseñanza. Para ejemplificar ello, podemos mencionar que en 1946 y 1947, el Secpane, en colaboración con el Instituto de Desarrollo Interamericano, ofreció un curso de métodos de enseñanza para artesanos en plata, tejido, marroquinería, cerámica, alfombras, entre otros. Asimismo, podemos destacar que cursos novedosos para la época —como los de plomería o mecánica automotriz— fueron impartidos a maestros, por primera vez en el país, por especialistas del Secpane.

Sin lugar a dudas, el apoyo del Secpane fue fundamental para contar con los equipos y la logística que se requerían para la implementación de la educación escolar técnica. Sin embargo, no hay que olvidar que el Secpane brindó apoyo a un proyecto que ya se encontraba en marcha, que había sido impulsado por el Estado peruano —por lo menos de manera formal— desde inicios de la década de 1940, y que tuvo como sus principales propulsores a ministros como Jorge Basadre, Luis E. Valcárcel y Juan Mendoza.

Los funcionarios del Ministerio de Educación Pública también tuvieron que realizar un gran trabajo fuera del tema presupuestal y la formación de maestros, pues era necesario

redactar nuevos planes educativos para la educación técnica, así como fomentar el interés de la sociedad por este tipo de instrucción. Sobre este último punto, podemos mencionar que durante el gobierno de Prado se fundó la *Revista de Educación*, la cual tuvo como objetivo «dotar al Ministerio de un organismo de publicidad que divulgue, entre los maestros, los trabajos de investigación que se realizan en todos los sectores educativos» (Mensaje presidencial, 1945, p. 47).²³

En cuanto a la educación escolar técnica, en la *Revista de Educación* se publicaron varios artículos relacionados al tema, como *El trabajo manual en la escuela argentina*, de Luisa Swidxinski (Ministerio de Educación Pública, 1940, pp. 41-46); y *La educación técnica en el Perú*, del profesor Lucio Ayala Palomino (Ministerio de Educación Pública, 1943, pp. 101-106). En esta revista, además, se plasmaron los discursos públicos dados por presidentes y ministros en favor de la educación escolar técnica. Se transcribió, por ejemplo, el mensaje de conceptos sobre educación, expuesto por el presidente Prado en octubre de 1939, en el cual señalaba que «es urgente imprimir a todos los grados de la acción educativa un carácter que, sin perder su idealismo y desinterés, proporcione conocimientos técnicos de aplicación y rendimiento en actividades que capaciten el ingreso al campo abierto de la vida» (Ministerio de Educación Pública, 1940, pp. 6-7).

2.5 Conclusiones

Podemos señalar que el Ministerio de Educación Pública surgió como ministerio independiente ante el crecimiento de la población y la demanda escolar, y que en sus primeros años de funcionamiento no logró tener los avances esperados. De esta manera, con la Ley N.º 9359, Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, se reestructuró su organización, unificando algunas direcciones y creando otras como la Dirección de Educación Técnica. Se evidencia también la estabilidad de los ministros en el ramo durante los gobiernos de Prado y Odría; mientras que en el mandato de Bustamante se experimentó un constante cambio de autoridades educativas.

²³ Si bien Prado menciona que la referida revista se fundó durante su gobierno, es importante señalar que la *Revista de Educación* ya venía funcionando desde hace muchos años atrás. En la nota editorial de la edición de 1935, por ejemplo, se menciona que la revista había dejado de publicarse debido a problemas económicos.

La Dirección de Educación Técnica, por su parte, fue una innovación de la Ley N.º 9359, puesto que antes no habían existido dependencias similares que organizarán este tipo enseñanza en el ámbito nacional. Las funciones de esta dirección se ampliaban sobre las otras direcciones, ya que tenía una misión transversal que se relacionaba con los planteles de educación primaria y secundaria. Asimismo, se puede ver cómo se buscó la interacción con los representantes de la industria, el comercio y la ganadería, entre otros, para definir algunas acciones a realizar.

En cuanto a los recursos para la implementación de la educación escolar técnica, podemos mencionar que el Ministerio de Educación Pública contó con un presupuesto específico para este fin, el cual creció gradualmente a lo largo de la década de 1940. Respecto a la preparación de maestros, debemos resaltar el apoyo importante que brindó el Secpane a partir de 1944, mediante el envío de sus especialistas y asesores, y la publicación o traducción de sus textos. Tanto los recursos económicos como humanos para la educación escolar técnica fueron muy deficientes a inicios de la década de 1940, por lo cual los sucesivos gobiernos buscaron ampliarlos.

La *Revista de Educación*, perteneciente al Ministerio de Educación, también fue un medio para allanar el camino de la implementación de la educación técnica, pues a través de sus páginas se buscó resaltar la importancia y conveniencia de este tipo de educación. Por último, podemos considerar la creación misma de la Dirección de Educación Técnica, en 1941, como uno de los recursos más importantes para implementar este tipo de enseñanza, pues desde esta Dirección se organizaría, planificaría y ejecutaría todo lo concerniente a la educación técnica. Estos fueron, pues, los recursos con los que contaba el Ministerio de Educación Pública para implementar la educación escolar técnica en la década de 1940.

CAPÍTULO III: LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR TÉCNICA EN EL PERÚ DURANTE LA DÉCADA DE 1940. PROPUESTAS Y RESULTADOS

En el presente capítulo se abordarán las acciones que realizó el Ministerio de Educación Pública para implementar la educación escolar técnica durante la década de 1940. Para ello se identificarán las propuestas realizadas por cada uno de los tres gobiernos que existieron durante este periodo —el de Prado (1939-1945), Bustamante (1945-1948) y el de la Junta Militar de Gobierno encabezada por Odría (1948-1950)— en favor de la educación escolar técnica. Luego se hará un análisis de los resultados obtenidos, haciendo énfasis en los factores que favorecieron, o limitaron, la acción del Estado. Cabe recordar que solo uno de los tres gobiernos mencionados —el de Prado— logró culminar con sus años de mandato; pues el de Bustamante fue interrumpido en 1948 por el golpe de Estado perpetrado por la Junta Militar de Gobierno encabezada por Odría, la misma que tuvo una existencia breve hasta a las elecciones generales de 1950.²⁴

Se evidenciará que, a pesar de conformar tres gobiernos completamente distintos, todos ellos mantuvieron la preocupación por implementar y expandir la educación escolar técnica en el ámbito nacional, tal como lo señalamos en el capítulo I. Cada gobierno conservará las acciones realizadas anteriormente en favor de este tipo de enseñanza, y buscará replicarlas en otros espacios o mejorarlas en su ejecución. De esta manera, se mostrará que la implementación de la educación escolar técnica fue asumida como una política de Estado durante esta década.

Como hemos señalado, para lograr implementar y expandir este tipo de enseñanza era vital contar con un respaldo económico que permitiese construir planteles adecuados y equipados con talleres, equipos y herramientas. Pero también era necesario contar con el personal docente capacitado, lo que a su vez requería disponer de técnicos y especialistas que pudieran impartir estos conocimientos a los maestros, y poner al alcance de ellos folletos y libros especializados en la materia. Por esta razón, en este

²⁴ A partir de este año, 1950, iniciaría el gobierno «constitucional» de Odría, el cual no forma parte del presente estudio.

capítulo también se expondrán las acciones que se realizaron en favor de la capacitación del personal docente requerido.

Por último, el éxito de la implementación de la educación escolar técnica pasaba, además, por persuadir a los padres de familia y estudiantes —cuyas preferencias estaban centradas en su gran mayoría sobre los estudios universitarios— a optar por seguir los estudios técnicos. Por ello, se señalarán cuáles fueron las acciones que realizó el Ministerio de Educación Pública para difundir los beneficios de los estudios técnicos en la comunidad, teniendo en cuenta que el cursar la secundaria técnica impedía la postulación a universidades como la de San Marcos, la cual exigía como requisito el certificado de haber concluido la secundaria común.

Así pues, durante la década de 1940, el Ministerio de Educación Pública llevó a cabo acciones que tuvieron como objetivo organizar la educación técnica, construir los planteles requeridos y equiparlos con los talleres y equipos necesarios, formar y capacitar a los docentes, y divulgar la educación escolar técnica. También se buscó incrementar el presupuesto para la educación técnica. Asimismo, vale mencionar que se trabajó constantemente los planes y programas de estudios, a fin de encontrar el balance adecuado entre la formación cultural y la formación técnica del estudiante.

La influencia del contexto internacional, marcado por la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Fría, también influyó en el desarrollo de la educación escolar técnica en el Perú. Ante una nueva crisis internacional, el gobierno de Prado se preocupó por los efectos inmediatos que esta tendría sobre la importación y exportación de productos. El Gobierno de Bustamante, por su parte, sufriría en sus inicios los efectos económicos de la conclusión de la guerra; pero, en contraparte, se vería beneficiado —junto con el gobierno de Odría— por la fundación del Secpane, el cual prestó importante asesoramiento técnico y apoyo económico en el campo educativo desde 1944.

Las fuentes utilizadas para este capítulo son los mensajes presidenciales y las memorias de ministros. En estos documentos podemos identificar las principales propuestas y acciones realizadas por los gobiernos en favor de la educación escolar técnica. Asimismo, se utilizaron publicaciones del Ministerio de Educación Pública, alguna de las cuales abarcan los planes y programas de estudios. También se revisaron las revistas

del referido Ministerio, a fin de encontrar las reflexiones de esta entidad sobre el estado de la educación técnica en el Perú. Para conocer a detalle el apoyo del Secpane a este tipo de enseñanza, se consultaron las publicaciones que este mismo organismo realizó. De manera complementaria, se acopiaron datos de diarios y revistas de la época, en la cual se plasman algunos discursos y acciones de las autoridades educativas; así como normas legales, publicaciones y tesis de educadores y académicos de la época.

3.1 Propuestas del gobierno de Manuel Prado en la educación escolar técnica (1939-1945)

Durante el primer gobierno de Prado la educación escolar técnica no tuvo una planificación articulada. Las propuestas que hizo el Ministerio de Educación Pública se emitieron de manera independiente unas de otras y estuvieron enfocadas, como se venía haciendo, en la educación primaria. Ello básicamente se debía a que la educación secundaria no se hallaba lo suficientemente expandida en el Perú a finales de la década de 1930,²⁵ y a que el Estado no contaba con los suficientes recursos para expandir este tipo de enseñanza —la técnica— a escala nacional.

Cabe recordar que durante el primer gobierno de Prado se evidenciaron, con cifras oficiales obtenidas a través del Censo de 1940,²⁶ los graves y persistentes problemas que enfrentaba la educación peruana. Entre ellos resaltaba el alto grado de analfabetismo y el mantenimiento de la brecha educativa (Ministerio de Hacienda y Comercio, 1942), por lo que el gobierno realizó grandes esfuerzos para aliviar tal situación. Respecto a la educación escolar técnica, entre las distintas propuestas que se hicieron estuvieron la dación de planes de estudio para la educación escolar técnica y el establecimiento de escuelas de perfeccionamiento para maestros que impartían este tipo de educación.

²⁵ Como mencionamos en el capítulo 2 de la presente investigación, según los datos estadísticos del propio Ministerio de Educación Pública (1940, pp. 3-4), para 1938 más del 90% de los alumnos de educación primaria no ingresaba a los estudios secundarios.

²⁶ Cabe resaltar que el Censo Nacional de 1940 fue el primer censo moderno que tuvo el Perú y que, además, la recopilación de información educativa fue realizada por autoridades ajenas al ramo de Educación (Contreras, 1996, p. 19).

Un punto a resaltar es, sin duda, la creación de la Dirección de Educación Técnica al interior del Ministerio de Educación Pública mediante la expedición de la Ley N.º 9359, Ley Orgánica de la Educación Pública, de 1941. En el anteproyecto de esta ley se mencionaba como principales atribuciones de la nueva dirección las de organizar y difundir la educación comercial, fomentar la educación industrial, fomentar la enseñanza técnica para obreros, divulgar los conocimientos técnicos, promover la formación y el perfeccionamiento del magisterio especializados en la educación técnica, entre otros (Oliveira, 1940, p. 7). Como podemos notar, el campo de acción de esta nueva Dirección trascendía el nivel escolar.

En la referida Ley también se dispuso, en su artículo 189, que en las escuelas primarias comunes de segundo grado que designe el gobierno, se daría, combinada con la primaria común, la enseñanza técnica elemental. La enseñanza en esas escuelas también sería gratuita y podría durar uno o dos años más que en las otras escuelas de segundo grado (Salazar, 1946, pp. 163-164). Estas serían las denominadas escuelas pre-vocacionales, en las cuales los alumnos de las escuelas primarias tendrían un primer acercamiento a la enseñanza técnica. En cuanto a los colegios secundarios, para difundir la educación técnica se introdujo el curso de Iniciación Técnica en los programas de enseñanza secundaria como materia obligatoria (Salazar, 1946, pp. 166). Fuera de ello, no hubo otras propuestas en la difusión de la educación escolar técnica, algo que resultaba de mucha importancia ya que la preferencia de los estudios universitarios, en desmedro de los trabajos manuales y técnicos, era muy marcado en esta época.

A continuación, pasaremos a describir las propuestas del gobierno de Prado para implementar e impulsar la educación escolar técnica durante estos años. Para ello, clasificaremos las propuestas de la siguiente manera: creación e implementación de planteles, elaboración de planes y programas de estudio, preparación de maestros y difusión de la educación técnica. El alcance de estas propuestas, en efecto, dependieron tanto del marco presupuestal sobre el cual fueron elaboradas, así como de la voluntad política y la recepción de la sociedad.

Creación e implementación de planteles

De los tres tipos de educación escolar técnica, la comercial era la que se había difundido con mayor antigüedad, sobre todo por los planteles particulares (Salazar, 1946, p. 151). Durante el gobierno de Prado se propuso la creación de diversas escuelas y secciones de educación comercial en diferentes partes del país —como Arequipa, Chiclayo, Huancayo, Iquitos, Cusco y Piura—. Para la educación industrial también se dispuso el establecimiento de planteles en diversas partes del país, graduando el tipo de enseñanza a los recursos y necesidades de cada zona. Así pues, se crearon secciones industriales en los planteles de Yungay, Contumazá, Moyobamba, Huánuco, Huacho, entre otros. También se planteó la creación de las Escuelas Primarias de Metalurgia en La Oroya y de Minería en Cerro de Pasco, así como la Escuela Práctica de Minería y Metalurgia en Castrovirreyna (Mensaje presidencial, 1942, p. 46), con el fin de responder a la demanda de mano de obra calificada para las actividades extractivas.

Como se puede apreciar, buena parte de este tipo de planteles, se establecieron en zonas propicias para la expansión de la industrias mineras y metalúrgicas. En Lima y otras ciudades las escuelas y colegios industriales, más bien, brindaban preparación en oficios propios de la vida urbana como carpintería, construcción, electricidad y mecánica. Con la dación de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, las escuelas de artes y oficios, escuelas-talleres y granjas-escuelas que hasta ese momento habían pertenecido al Ministerio de Fomento, pasaron a ser parte del Ministerio de Educación Pública. Así llegaron a 36 los establecimientos de enseñanza industrial en el país (Mensaje presidencial, 1941, p. 42).

En cuanto a la educación agropecuaria, tampoco existió una propuesta integral para impulsar su implementación. La propuesta del ministerio fue la de crear cierto número de planteles de agricultura y ganadería, y huertos escolares, en puntos diferidos del país. En 1942 se dispuso la creación de escuelas de agricultura y ganadería en Chancay, Trujillo, Moyobamba y Huancayo; asimismo, se proyectó la creación de un huerto escolar para el distrito de San Miguel en Lima (Mensaje presidencial, 1942, p. 47). Para el siguiente año, la provincia de Aija, en Áncash, también contaría con una escuela primaria de agricultura (Mensaje presidencial, 1943, p. 38). En otros casos se establecieron

secciones agropecuarias anexas a los planteles ya existentes. Este fue el caso, por ejemplo, del Centro Escolar 332 de Yanahuana, 771 de Paruro, 711 de Urubamba, del Colegio Nacional de Chincha, del Centro Escolar 1091 de Panao, del Centro Escolar 891 de Juli y del Centro Escolar 871 de Lampa.

Elaboración de planes y programas de estudio

La elaboración de planes y programas de estudio reviste vital importancia para nuestra investigación, ya que antes de la década de 1940 la educación escolar técnica había venido desarrollándose sin sujeción a programas definidos (Mensaje presidencial, 1942, p. 45). En 1942 se aprobaron los planes de estudio para la educación comercial primaria y secundaria (Ministerio de Educación Pública, 1942b, pp. 10 y 29). En la elaboración de estos planes de estudio participaron el Ministro del ramo, los miembros del Consejo Nacional de Educación, el Decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y los directores y profesores invitados de los planteles oficiales y particulares de educación comercial.

En los planes de estudio para la educación comercial primaria se establecían los cursos, y la cantidad de horas, que debían enseñarse a lo largo de dos años; mientras que, para las secciones vespertinas o nocturnas, se establecía que la educación comercial primaria duraría tres años. Algo similar ocurrió con los planes para la educación comercial secundaria, ya que su duración regular debía albergar tres años de estudio, pero para las secciones vespertinas o nocturnas, la duración se extendía a cuatro años (Ministerio de Educación Pública, 1942b, p. 27). Ello se debía, básicamente, al ritmo desigual con el que marchaban estas últimas secciones, en las cuales se educaba —por lo general— la población adulta.

En estos planes se proponía llevar los cursos específicos de la educación comercial junto a otros de cultura general, como Castellano e Historia del Perú y Educación Cívica en el caso de la primaria; y Caligrafía e Inglés en el caso de la secundaria. La educación física y la educación moral y religiosa era permanente en cada uno de los años que duraban estos programas; asimismo, hubo algunos cursos que se diferenciaron para hombres y mujeres. En el caso de los hombres debían llevar Instrucción Pre-Militar; mientras que las mujeres debían aprobar cursos de Economía Doméstica.

Tabla 4 Plan de Educación Comercial Primaria de 1942

PRIMER AÑO	
CURSO	HORAS
Aritmética	6
Castellano	4
Elementos de Comercio	3
Historia del Perú y Educación Cívica	3
Dactilografía	4
Caligrafía y Dibujo Lineal	3
Educación Moral y Religiosa	1
Educación Física	2
Instrucción Pre-Militar (Para Varones). Economía Doméstica (Para Mujeres)	2
Estudio Supervigilado	5
TOTAL	33 horas

SEGUNDO AÑO	
CURSO	HORAS
Cálculo Mercantil	4
Redacción Comercial	4
Elementos de Contabilidad	4
Documentación Comercial y Práctica de Oficina	3
Geografía Comercial e Industrial del Perú	3
Dactilografía	4
Caligrafía y Dibujo Lineal	2
Educación Moral y Religiosa	1
Educación Física	2
Instrucción Pre-Militar (Para Varones). Economía Doméstica (Para Mujeres)	2
Estudio Supervigilado	4
TOTAL	33 horas

Fuente: Ministerio de Educación, 1942b, pp. 3-4.

Al igual que en la educación comercial, en 1942 también se aprobaron los planes y programas para la educación industrial y agropecuaria. En el caso de la educación agropecuaria, esta nunca antes había contado con un plan de estudios, y durante su redacción la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria prestó su colaboración (Mensaje presidencial de 1943, p. 38).

Preparación de maestros

Llama la atención que el gobierno de Prado no haya puesto el cuidado suficiente en lo concerniente a la preparación de maestros para la enseñanza técnica. No hemos ubicado en los mensajes presidenciales ni en la revista de difusión de actividades del Ministerio de Educación Pública, alguna información relevante sobre este punto. Solo en su mensaje presidencial de 1944, el presidente Prado anunció que había dispuesto la

capacitación de maestros de la educación agropecuaria en las escuelas de perfeccionamiento docentes que funcionaban en los meses de verano (Mensaje presidencial, 1944, p. 50).

En ese sentido, es sintomático lo señalado por Garrido (1945), quien refería que durante mucho tiempo los maestros de educación técnica fueron tomados de la educación liberal, y que por ello los resultados obtenidos habían sido deficientes o contraproducentes «debido a la falta de experiencia práctica de que adolecían tales maestros» (p. 107).²⁷ Otra de las propuestas de Prado, emitida también a finales de su gobierno, fue la de enviar a jóvenes selectos a Estados Unidos para trabajar como aprendices en las plantas de hierro, acero, industrias químicas, mecánicas y electricidad, etc., con contratos para obligarlos a regresar al país después de una estadía de unos dos o tres años (Salazar, 1946, pp.149-151). En esta propuesta, sin embargo, no se dejaba en claro si estos jóvenes volverían para desempeñarse como maestros.

Difusión de la educación técnica

La difusión de la educación escolar técnica tampoco tuvo una propuesta profunda y organizada. El Ministerio de Educación Pública solo difundió, a través de la Revista de Educación, algunos artículos referidos a la educación técnica. Sin embargo, esta revista estaba dirigida principalmente a docentes, y no a los padres de familia ni jóvenes estudiantes. En los mensajes presidenciales y los discursos públicos de los ministros de Educación Pública —dados en alocuciones radiales, visitas escolares o ceremonias protocolares—, también se buscó realzar las ventajas de los estudios técnicos. No obstante, el impacto de esta forma de «difusión» resultaba algo limitado.

Finalmente, podemos agregar aquí el tema de las becas para la educación escolar técnica, aunque ello más respondía a un tema asistencial. En 1945 el presidente Prado anunció que había «sido aumentado el número de becarios de los diferentes centros de Educación Técnica, cumpliendo así el Estado, además de la función educativa, la

²⁷ En palabras de Garrido (1945), para que un maestro de educación técnica alcance éxito en su labor debía ser, ante todo, un experto hombre de trabajo. Por ello recomendaba que se tomaran a jóvenes trabajadores, con vocación para la enseñanza, para cubrir la plaza de maestros en los planteles técnicos (p. 108).

asistencial» (Mensaje presidencial, 1945, p. 57). Esta fue, pues, otra de las formas en las que el Estado buscó reorientar a la población escolar de los estudios comunes a los estudios técnicos.

En resumen, podemos notar cómo varias de las propuestas del gobierno de Prado para implementar la educación escolar técnica en el Perú no estuvieron articuladas ni contaron con mayor organización. Esto, pues, es testimonio de un Estado con una capacidad limitada, pues si por un lado alcanzó cifras altísimas en cuanto a la creación de escuelas primarias,²⁸ por el otro solo logró atender de manera parcial y gradual la implementación de la educación escolar técnica. También es muestra de un Estado que conservó, a pesar de sus discursos, las formas tradicionales de la enseñanza, lo cual mantuvo la abrumadora preferencia de la población por los estudios universitarios.

Respecto a las propuestas para la creación de planteles y secciones técnicas, destacan tanto la aspiración de descentralizar la ubicación de los mismos, como el énfasis puesto en la educación primaria. Es decir, que en estas propuestas se tomó en cuenta la realidad educativa del país, en la que los planteles se hallaban centralizados y la educación secundaria aún no estaba lo suficientemente expandida. Así, durante el gobierno de Prado la educación escolar técnica tendría su campo de acción —necesariamente— en las escuelas y, dada la alta deserción escolar, buscaría brindar a los alumnos de este nivel, una educación para la vida y el trabajo.

También podemos notar que se expidieron normas —como la expedición de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941— para ampliar el número de planteles técnicos a cargo del ministerio y mejorar su administración. El factor económico, seguramente, fue uno de los que más influyó al momento de la elaboración de las propuestas. Debemos recordar aquí Prado no creó nuevos fondos para la educación, y que el Secpane inició sus funciones en el Perú a fines de su gobierno, por lo que en sus primeros años el Ministerio de Educación Pública no contó con la asesoría técnica ni el apoyo económico de este organismo.

²⁸ En su mensaje presidencial de 1945, Prado manifestó que su gobierno logró establecer un total de 3,962 escuelas, primarias e infantiles, en sus 2,029 días de mandato; lo cual resultaba en un promedio de dos escuelas por día (p. 38).

En cuanto a la elaboración de planes y programas de estudio, fue una de las propuestas más acertadas, puesto que los estudios técnicos carecían de una organización general en el país. En ella no solo se consideró a la población escolar, sino también a la población adulta que deseaba recibir este tipo de educación. Sobre las propuestas para difundir la educación técnica, podemos señalar que no se tomó en cuenta el factor social, pues la promoción de los estudios técnicos —en medio de una sociedad que prefería las carreras liberales— sería realizada por los canales oficiales del Ministerio —su revista—, y en los eventos públicos donde participaban las autoridades educativas. En otras palabras, esta difusión se daría en medios de alcance limitado para la mayoría de la población.

La falta de articulación de las propuestas de Prado para la educación escolar técnica puede reflejarse, con mayor nitidez, en las tardías acciones que se formularon para la imprescindible formación y capacitación de maestros. Esto evidencia el impulso que dio a la educación técnica la cooperación internacional —a través del Secpane—, la cual prestó al gobierno no solo el asesoramiento técnico, sino también a sus especialistas para que formen a los nuevos maestros y capaciten a los ya existentes. La preparación de maestros, efectivamente, era una propuesta acertada, pero anunciada de manera tardía.

3.2 La implementación de las propuestas

La ejecución de las propuestas realizadas durante el gobierno de Prado se vio limitada, entre otros, por el factor económico; pues no se contó con los fondos necesarios para la debida implementación de la educación escolar técnica. Durante este gobierno la educación estuvo sostenida, principalmente, por los recursos públicos, y las «rentas de arrendamiento de los bienes inmuebles adjudicados para fomento de la enseñanza primaria y secundaria; y las de impuestos [...] de fundaciones, censos y otras vinculaciones de la propiedad» (Mensaje presidencial, 1944, p. 51). Para la construcción o el sostenimiento de los planteles escolares de provincias, por ejemplo, se establecían rentas sobre determinadas actividades económicas de las regiones a las que pertenecían. Estas rentas eran creadas a partir de leyes; y, de acuerdo a Martínez (2020, p. 36), «entre 1920 y 1946 se habían creado 30 leyes de este tipo».

La construcción de nuevos planteles equipados para la educación técnica se vio limitada durante este gobierno. Solo la educación técnica comercial, como mencionamos, fue ofertada por los colegios particulares. En los casos de la educación industrial y agropecuaria, era deber del Estado establecer estos tipos de planteles; sin embargo, no se hicieron mayores obras. Zapata & Aljovín (2021, p. 175-176) mencionan que, a pesar de la importancia que se le daba en los discursos, las iniciativas en favor de la educación técnica «siempre fueron puntuales, y nunca recibieron apoyo económico sustantivo». Si bien es conocido que durante el siglo XX la sociedad civil apoyo el esfuerzo estatal de establecer escuelas de educación común —lo cual permitía sortear de alguna manera las dificultades económicas—; no hemos ubicado en las fuentes revisadas que sucediera lo propio para el caso de los planteles técnicos durante este gobierno.

En cuanto a los planes y programas de estudio para la educación escolar técnica, estos fueron elaborados por la sección correspondiente de la Dirección de Educación Técnica del Ministerio de Educación Pública y, posteriormente, presentados al Consejo Nacional de Educación, en donde eran revisadas y/o modificadas por las comisiones de educación técnica primaria y secundaria. Durante este proceso también se recibían las opiniones emitidas por los decanos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos —para los planes y programas de la educación comercial, por ejemplo, se recibieron las opiniones del decano de la Facultad de Ciencias Económicas (Ministerio de Educación Pública, 1942b, pp. 7 y 25)—, y la de los directores y profesores invitados por el gobierno para elaborar estos documentos.

Según Garrido (1945, pp. 23-25) en los planteles técnicos se brindaban los siguientes cinco tipos de cursos:

- a) Cursos básicos; los cuales proporcionaba aquellos «conocimientos científicos que son indispensables para la interpretación de los procesos manipulativos y de las operaciones agrícolas y de taller [...]».
- b) Cursos técnicos; los cuales «forman parte integrante del oficio, proporcionan los conocimientos especializados, necesarios para el ejercicio de cada ocupación».

- c) Cursos culturales; los cuales tenían que ver con la cultura general «indispensable a todo ciudadano». Estos cursos estaban llamados a equilibrar la educación común y la educación técnica.
- d) Cursos complementarios; que eran similares a los cursos culturales, pero tenían como objetivo «dar los conocimientos necesarios para el progreso general del alumno». Estos fueron el inglés, la educación pre-militar, la educación cívica y religiosa.
- e) Cursos prácticos; que proporcionaban el entrenamiento efectivo del estudiante para el dominio de la especialidad, y se desarrollaban en el taller o en los campos de cultivo, etc.

Respecto a las acciones que hizo el gobierno para fomentar la educación escolar técnica entre los padres de familia y los estudiantes, podemos señalar que estas se dieron a través de las revistas del Ministerio y los discursos oficiales. En ambos casos, maestros y funcionarios disertaban sobre los beneficios de los estudios técnicos; sin embargo, estas acciones resultaron insuficientes. Según algunos educadores de la época, la preferencia de la gran mayoría de los jóvenes por seguir los estudios universitarios,²⁹ dejando de lado la preparación técnica, había puesto en riesgo el desarrollo del país, ya que no se contaba con los trabajadores preparados y capacitados para explotar sus ingentes riquezas naturales (Biery y Cook, 1950, p. 14).

Así pues, los esfuerzos por implementar la educación escolar técnica se dieron en medio de una sociedad que subestimaba su importancia y beneficios. Al respecto, Salazar (1946) mencionaba que «el Estado ha tratado de fomentar y desarrollar dentro de sus posibilidades económicas esta forma educacional, pero en cambio no ha dado facilidades de orden administrativo ni ha divulgado, como se hacía necesario, la importancia principalísima y la necesidad nacional de popularizar la educación técnica» (pp. 151-152). Siendo la expansión de la educación técnica una necesidad más urgente para el gobierno que para los jóvenes estudiantes o los padres de familia, correspondía al primero fomentarla y realizar los esfuerzos necesarios para difundirla en la sociedad.

²⁹ Garrido (1946, p.14) señalaba que las seis profesiones preferidas a mediados de la década de 1940 eran las de milicia, medicina, educación, jurisprudencia, odontología y farmacia.

La acción más notable que hizo el gobierno para acercar la educación técnica a los jóvenes fue la disposición de suministrar, de manera obligatoria, el nuevo curso de Iniciación Técnica en todos los planteles de educación secundaria común, la cual se dio mediante Decreto Supremo expedido en 1942. Ello representó una medida de gran interés puesto que hasta 1945 la educación escolar técnica logró establecerse, aunque no consolidarse, en la educación primaria; sin embargo, en la educación secundaria su influencia fue casi nula, ya que, prácticamente, todos los colegios de la república preparaban a sus estudiantes para los estudios universitarios.

Durante el primer gobierno de Prado los esfuerzos para expandir la educación escolar técnica se dieron principalmente en el nivel primario; lo cual, según algunos educadores de la época, representaba una limitación. Ellos consideraban que la edad ideal para impartir estos conocimientos concordaba con la que correspondía a la educación secundaria; es decir, durante la adolescencia y juventud (Garrido, 1945, pp. 104-105). Otros, en cambio, señalaban que solo los estudios comerciales generaban cierta resistencia por parte de los educandos de las escuelas primarias —debido a su carácter abstracto y numérico—; mientras que el acercamiento a las labores industriales y agropecuarias sí eran bien recibidas por estos. Fuera de ello, es evidente que la realidad educativa del país —donde la mayoría de la población abandonaba los estudios escolares durante la primaria— limitó los alcances y beneficios de la educación escolar técnica, sobre todo en la forma en que el Estado lo esperaba.

Respecto a la distribución de los planteles en el territorio nacional, debemos señalar que esta se dio de manera desigual. Los locales de mayor calidad se ubicaron en la capital, la cual concentraba para 1945 al 25% de los planteles técnicos del país; mientras que, en otras regiones importantes por los recursos naturales que concentraban, solo se instalaron escuelas técnicas de manera parcial. En el caso de las regiones que representaban un escaso aporte a la economía del país —como Tacna, Tumbes, Apurímac y Amazonas— no se creó ningún plantel de enseñanza técnica (Salazar, 1946, p. 161).

Finalmente, respecto a la formación de los maestros, el gobierno recibió en la fase final de su mandato el apoyo del Secpane, y empezó a capacitarlos en los meses de verano.

Dejaba así la práctica de tomar al personal docente de los planteles de educación común, tal como lo criticaba Garrido (1945):

Durante mucho tiempo se procuró [tomar a los maestros] de entre los que servían en el campo de la educación liberal. En casi todos los casos los resultados fueron o deficientes o contraproducentes, debido a la falta de experiencia práctica de que adolecían tales maestros en el campo industrial. No obstante que muchos de ellos se hallaban animados de la mejor buena voluntad, fracasaron siempre por la falta de especiales aptitudes para suministrar una enseñanza de acuerdo con las exigencias, siempre crecientes, de la industria. (p. 107-108)

Esta acción resultaba de mucha importancia para lograr hacer efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del establecimiento de una didáctica adecuada. Sin embargo, debido al tiempo en que se inició esta preparación, los resultados de la preparación de maestros se evidenciarían mejor en el próximo gobierno.

3.3 Resultados de la implementación

La implementación de la educación escolar técnica durante el primer gobierno de Prado no fue significativa ni sostenida. Entre los factores que la limitaron podemos señalar factores económicos, educativos y sociales. A continuación, pasaremos a desarrollar cada uno de estos factores.

3.3.1 Factores económicos

Durante el primer gobierno de Prado (1939-1945) existieron numerosos problemas educativos por resolver, los cuales implicaban una alta inversión que el Estado no podía solventar en el corto plazo. De esta manera, durante la primera mitad del siglo XX, cada gobierno tuvo que decidir, de alguna forma u otra, a qué problemas o necesidades educativas le otorgaría una mayor atención. El Censo de 1940 había demostrado cifras preocupantes, sobre todo, en cuanto al acceso a la educación escolar y el grado de analfabetismo de la población. En cuanto a la cobertura educativa, solo la tercera parte de la población en edad escolar tenía acceso a las aulas; mientras que un poco más de la mitad de los peruanos eran analfabetos. Ambos problemas, de suma importancia para

el gobierno, encontraban su solución más próxima en la creación de escuelas primarias, tanto para niños como para adultos.

Al presentar la exposición de motivos del pliego de Educación para el presupuesto general de 1943, el ministro de Educación, Dr. Pedro Oliveira, señalaba que «[...] ninguna transformación profunda puede tener efecto, mientras más de la mitad de los habitantes (57.61%) permanezcan en el analfabetismo, mientras más de un tercio (35%) desconozcan el castellano y continúen privados de todo vínculo cultural con la sociedad y con el Estado, y mientras la casi totalidad de los trabajadores agrícolas y urbanos desconozcan los rudimentos técnicos de sus oficios» (Ministerio de Educación Pública, 1942a, p.5).

La renovación del sistema educativo se apoyaba sobre la base de la escuela primaria, y el gobierno de Prado se enfocó en difundirla de tal modo que durante sus años de mandato se obtuvo la cifra récord de dos escuelas creadas por día (Mensaje presidencial, 1945, p. 38). Esto sin duda nos habla de una inversión estatal centrada en la educación primaria, y sobre todo en la de tipo elemental, en donde se impartían conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética.

El contexto económico que abarcó el primer gobierno de Prado fue complejo, puesto que cuando el Perú se venía recuperando de los efectos de la Gran Depresión de 1929, tuvo que hacer frente a las consecuencias económicas derivadas de la Segunda Guerra Mundial, guerra que perduró, prácticamente, durante todo su mandato. Si bien el inicio de este conflicto afectó la economía nacional, a su vez alertó a los países latinoamericanos de la inminente necesidad de potenciar sus mercados internos, ya que las importaciones de bienes también se verían paralizadas o altamente encarecidas.

En la primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas —llevada a cabo en setiembre de 1943 en Panamá— los países de la región ya avizoraban que la guerra traería consigo «una nueva concepción de la vida determinando la intervención del mayor número posible de hombres dentro del fenómeno de la producción, en las labores de dirección, vigilancia y ejecución». También tuvieron en claro que la mecanización progresiva de la industria demandaría una mayor habilidad manual de la población de los países, y que para responder a ello se hacía necesario

«incorporar la enseñanza técnica en las escuelas comunes estableciendo en ellas un adecuado servicio de orientación vocacional [...]» (Ministerio de Educación, 1944, pp. 24-25).

De esta manera, la educación escolar fue alineada con el impulso del mercado interno, y por ello se resaltó, sobre todo en el discurso, su importancia vital tanto en los campos de la industria, el comercio y el sector agropecuario; los cuales, si bien estaban en pleno crecimiento en el Perú, eran considerados como retrasados por las técnicas que empleaban y por la carencia de mano de obra calificada. En contraparte, implementar la educación escolar técnica resultó un reto para el gobierno, tanto por la situación generalizada de crisis en el sector educativo, como por la relativa novedad de impulsar este tipo de enseñanza como parte de una política de gobierno a escala nacional.

3.3.2 Factores pedagógicos

Otra de las razones que explican el poco alcance de la implementación de la educación escolar técnica durante la primera mitad de la década de 1940, fue que esta se dio, sobre todo, a nivel de la educación primaria. Muchos educadores de la época consideraban que el nivel propicio para impartir este tipo de educación era la secundaria, pues —fuera de las distintas realidades del país en las que, por ejemplo, muchas escuelas primarias rurales solían recibir a jóvenes— era allí donde los adolescentes afianzarían su interés por las actividades técnicas.

Salazar (1946) mencionaba que «la adolescencia es la edad propia de la Educación Técnica y en especial entre los 15 y 19 años; después de esta época el individuo tiene necesidades de adulto que debe satisfacer mediante su trabajo» (pp. 149-151). Por su parte, Garrido (1945) señalaba en su tesis doctoral la conveniencia de brindar la educación técnica a estudiantes entre los 14 y 16 años:

Pero también es cierto que un gran número de niños mayores de 16 años, el mayor porcentaje, por supuesto, obligados por la fuerza de las circunstancias que los rodean, tales como las dificultades económicas, la falta del apoyo familiar, etc., permanecen inactivos, desorientados, sin saber qué partido seguir después de haber hecho la instrucción obligatoria, y, en no pocos casos, sin hacerla. Pronto, urgidos por las apremiantes necesidades de la vida, se sienten inclinados, espontánea o

aconsejadamente, a aprender un oficio. Es ese el momento apropiado para su iniciación en una preparación vocacional de corta duración, la que se encuentra facilitada por la negativa a admitir menores de 16 años en los centros comerciales o industriales. El periodo comprendido entre los 14 y los 16 años es pues un periodo crítico para la revelación vocacional de un gran número de niños. (pp. 104-105)

En otras palabras, la educación técnica era vista como «trascendente» siempre que estuviera dirigida, sobre todo, a jóvenes y adolescentes. Una educación técnica dirigida principalmente a niños no era promisorio, más aún si no existía un horizonte en los colegios secundarios donde esta labor pudiera afianzarse y rendir frutos. La cantidad de colegios técnicos para mediados de la década de 1940, a excepción de los colegios comerciales, era insignificante, tal como lo señala Salazar (1946) en las siguientes líneas:

No hemos estructurado aún la organización, ni puesto en ejecución el funcionamiento de un sistema de enseñanza técnica en el ciclo de la instrucción media. Excluyendo a los planteles comerciales secundarios no contamos con establecimiento alguno. De las escasas secciones técnicas de los colegios nacionales, tres están especializados en comercio y los cinco restantes dedicadas principalmente a enseñanza agropecuaria en lugares de la sierra [...]. Por su difusión, por el volumen de sus secciones y por la pobrísima variedad de sus especialidades, puede afirmarse categóricamente con toda certeza que, en el Perú todavía no existe forma alguna de educación secundaria técnica. (p. 167)

A ello, habría que añadirle que la educación secundaria, en general, no experimentó una expansión significativa sino hasta la década de 1950, y que hasta ese momento estuvo caracterizada por ser, casi en exclusividad, un preámbulo a los estudios universitarios. Ello, si bien podría explicarse por factores económicos o políticos, también tuvo una connotación social. En contraparte, cabe destacar que la elaboración de planes y programas; así como la preparación de maestros, representaron un acierto por parte del gobierno; ya que permitieron mejorar, tanto la planificación educativa, como la didáctica, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudios técnicos. Estos dos aportes, serían tomados en cuenta por el gobierno sucesor. El otorgamiento de becas para los estudios escolares técnicos, también sería otro de las contribuciones que se conservarían.

3.3.3 Factores sociales

Durante la primera mitad del siglo XX la preparación educativa estuvo en estrecha relación con el poder adquisitivo. Para las clases populares no resultaba sencillo enviar a sus hijos a las escuelas debido a los gastos que se tenían que cubrir. Estos requerimientos se volvían más difíciles de cubrir a medida que el nivel educativo aumentaba. De esta forma, la escuela secundaria, pese a los cuestionamientos sobre su utilidad en el Perú de mediados del siglo XX, estuvo restringido para aquellos que podían solventarla.

Quienes podían solventar una educación integral eran las familias de las clases medias o altas; familias que aspiraban a que sus hijos ingresasen a los estudios superiores para prepararse en alguna profesión liberal. En ese sentido, la demanda de la educación técnica, a nivel secundario, fue reducida durante la década de 1940. Cabe mencionar aquí, sin embargo, que existieron planteles técnicos de educación comercial prestigiosos durante estos años, los cuales eran particulares en su mayoría y ofrecían buenas oportunidades de encontrar empleo. Los padres de familia de las clases populares tampoco tenían una inclinación marcada por la educación técnica, y es por ello que el Estado tuvo que trabajar en la difusión de las ventajas de este tipo de enseñanza. Pero la atracción por la educación técnica también pasaba por contar con planteles adecuados para este tipo de enseñanza, tal como veremos más adelante.

El gobierno de Prado no difundió lo suficiente la educación escolar técnica entre las masas, por ello esta tarea continuó representando un reto para los siguientes gobernantes. Solo desde la propaganda oficial —como la Revista de Educación del Ministerio de Educación Pública— y los discursos públicos de autoridades, se divulgó la importancia y necesidad de tecnificar la enseñanza. En la referida revista —como ya hemos mencionado en el Capítulo II, acápite 4— se difundieron artículos relacionados con la educación técnica en el Perú y otros países de la región. Así pues, la difusión de la educación técnica fue limitada, pues las revistas del Ministerio estaban dirigidas principalmente a maestros, y los discursos oficiales no se brindaban con una frecuencia continua.

3.3.4 Factores políticos y el apoyo internacional

Durante el gobierno de Prado se experimentó una cierta tranquilidad política, y las relaciones entre el Ejecutivo y el Legislativo fueron estables (Zapata & Aljovín, 2021, p. 144). Ello también se reflejó, como ya lo mencionamos, en la estabilidad de los cargos ministeriales. Sin embargo, la administración de la educación continuó siendo criticada por su subordinación a intereses políticos. Al respecto, Salazar (1946, pp. 18-19) señala que

La educación en el Perú se encuentra arraigada a la política a punto tal, que sería ilusorio pensar que en nuestro país se toman medidas de carácter netamente educativo en el propósito de alcanzar objetivos educacionales. Muy lejos de ello, en el Perú las medidas educacionales tienen alguna finalidad de orden político y no es esto una cosa de hoy, sino una enfermedad inveterada que nos ha impedido progresar pedagógicamente todo lo que, debido a nuestra condición de país atrasado en esta materia, hemos debido adelantar en los últimos años.

Como causa natural de la influencia política sobre la educación, el centralismo educativo se mantuvo durante este gobierno. Así, Zapata & Aljovín (2021, p. 149) mencionan que «otro rasgo fundamental del funcionamiento del Estado era su naturaleza completamente centralizada. Para toda decisión importante había que hacer el viaje a Lima». La ubicación de los planteles de educación común y técnica, situados mayormente en la capital, fue un factor que impidió expandir la educación escolar técnica en el ámbito nacional. Pero no solo los planteles, sino también los contenidos educativos estuvieron influenciados por este centralismo, pues no se adecuaron a las diferentes realidades que existían en el país. Esta concepción centralista de la educación explica, en buena medida, el letargo en el que permaneció la educación indígena durante casi toda la primera mitad del siglo pasado (Salazar, 1946, pp. 21-22).

Fuera de ello, cabe recalcar que la creación de la Dirección de Educación Técnica al interior del ministerio, así como la expedición de normas que favorecieron a este tipo de educación, fueron los aportes más importantes realizados por Prado; aunque no alcanzarían los mejores resultados. Sobre el apoyo internacional, cabe resaltar el trabajo realizado por el gobierno de Prado para lograr la creación del Secpane, el cual sería de mucha importancia para impulsar la implementación de la educación escolar técnica. Sus

aportes los veremos con más detalles en las páginas siguientes, durante el gobierno de Bustamante y Odría, ya que este organismo se estableció en 1944.

3.4 Propuestas del gobierno de José Luis Bustamante en la educación escolar técnica (1945-1948)

El inicio del gobierno de Bustamante coincidió con el fin de la Segunda Guerra Mundial y sus críticas consecuencias. El contexto económico ameritó la austeridad de los gastos públicos, pero también acentuó la necesidad —ya avizorada durante el gobierno de Prado— de impulsar la industrialización del país ante la reducción de las exportaciones y el encarecimiento de las importaciones de bienes. En su mensaje presidencial de 1946, Bustamante mencionaba lo siguiente:

Vivimos la postguerra. El mundo arrostra³⁰ en este momento, sin distinción de países, un problema de inflación. Ese problema repercute en el Perú con caracteres peculiares y graves. Nuestra economía es incipiente y feudal y nuestras finanzas flojas. Ricos en materias primas, nos falta industria de transformación para utilizarlas por nosotros mismos y habemos de someterlas al mercado internacional bajo obligadas limitaciones de demanda y de precio (p. 6).

Así pues, al iniciar el gobierno de Bustamante, la educación escolar técnica seguía atrapada entre la necesidad de su implementación, por un lado, y la escasez de recursos por el otro. A pesar de las difíciles condiciones económicas referidas, este gobierno continuó el trabajo realizado por el de Prado, conservando sus aportes y realizando varias acciones significativas en favor de la educación escolar técnica, las cuales mencionaremos más adelante. Además, contó con el apoyo importante del Secpane —fundado recientemente en 1944—, el cual no solo alentó la educación escolar técnica, sino también la rural.

Otros factores que acompañaron la administración educativa durante estos años fue la lucha contra la intromisión de la política en la escuela y las pugnas por el poder entre los

³⁰ De acuerdo a la Real Academia Española (RAE), arrostrar se define como «hacer cara, resistir, sin dar muestras de cobardía, a las calamidades o peligros».

distintos grupos que apoyaron a Bustamante en las elecciones presidenciales de 1945.³¹ Sobre el primer punto, el gobierno separó a los docentes y estudiantes que fomentaban «ideas partidistas» al interior de las aulas o promovían huelgas con motivos políticos —acción que se recrudeció durante el gobierno de Odría—. En cuanto al segundo punto, es evidente el testimonio de Luis E. Valcárcel, ministro de Educación Pública entre octubre de 1945 y enero de 1947, quien describió en sus memorias la presión que hacían los representantes apristas, y no apristas, a fin de conseguir plazas docentes y administrativas para sus partidarios o conocidos:

Me vi obligado a actuar como un verdadero moderador entre apristas y no apristas para que se pudiera llegar a una transacción, otorgándose el mismo número de puestos a cada grupo. En algunas oportunidades ambos quedaban satisfechos, pero esto no siempre ocurría, por lo que había una permanente pugna por copar la administración pública. Hubo incluso quienes llegaron hasta el propio Presidente con quejas de mi actuación, pues se decía que favorecía a uno u otro grupo. Surgieron así innumerables conflictos que provocaron un ambiente de evidente malestar. Era realmente contradictoria la vida del Ministerio, se estaba prácticamente entre dos fuegos. (Matos et al., 1981, pp. 344-345)

Durante su primer año de mandato, el gobierno de Bustamante tuvo problemas y retrasos para armar un presupuesto definido, lo cual, sumado a la burocrática renovación de los cargos públicos por la nueva administración, originó que no se avizorara con claridad los planes del gobierno. Durante el segundo año la política del gobierno sería más evidente, y entre los planes educativos figuraría un mayor impulso para la educación técnica. Para el tercer y último año del gobierno, lo que se evidenció más bien fue una situación de inestabilidad, que alcanzaría a las aulas escolares y se plasmaría también en la reducción del presupuesto del ramo.

³¹ Durante el gobierno de Prado no hemos hallado referencias marcadas sobre la interferencia de la política en las aulas. Solo, al final de su gobierno, Prado anunció que se haría una revisión de los contenidos de los textos escolares, «con el objeto de eliminar obras equívocas en cuanto a la Historia y Geografía patrias y aquellas que contrastaban con los principios de nuestra organización política y la de las América» (mensaje presidencial, 1944, p. 32).

En cuanto al diagnóstico de la educación técnica, Bustamante señalaba que la enseñanza comercial, agrícola e industrial no había sido comprendida en el Perú durante las últimas décadas, ya que la enseñanza secundaria —como antesala a la universidad— había gozado de un prestigio absorbente y fascinante (Mensaje presidencial, 1947, pp. 38-39). También refería que los importantes aportes para la educación escolar técnica, brindados por la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, habían sido superados por el resabio del sistema anterior y que «las escuelas de artes y oficios en algunos casos habían adquirido desviadas características de reformatorios y los maestros especializados no habían tenido oportunidad de superarse profesionalmente y ocupaban un rango subalterno» (Mensaje presidencial, 1947, p. 39).

Así pues, la implementación de los planteles y la preparación de los maestros de educación técnica fueron dos de las principales preocupaciones del gobierno. A continuación, señalaremos cuáles fueron las propuestas que se hicieron en esta gestión para dar intensificar la implementación de la educación escolar técnica.

Creación e implementación de planteles

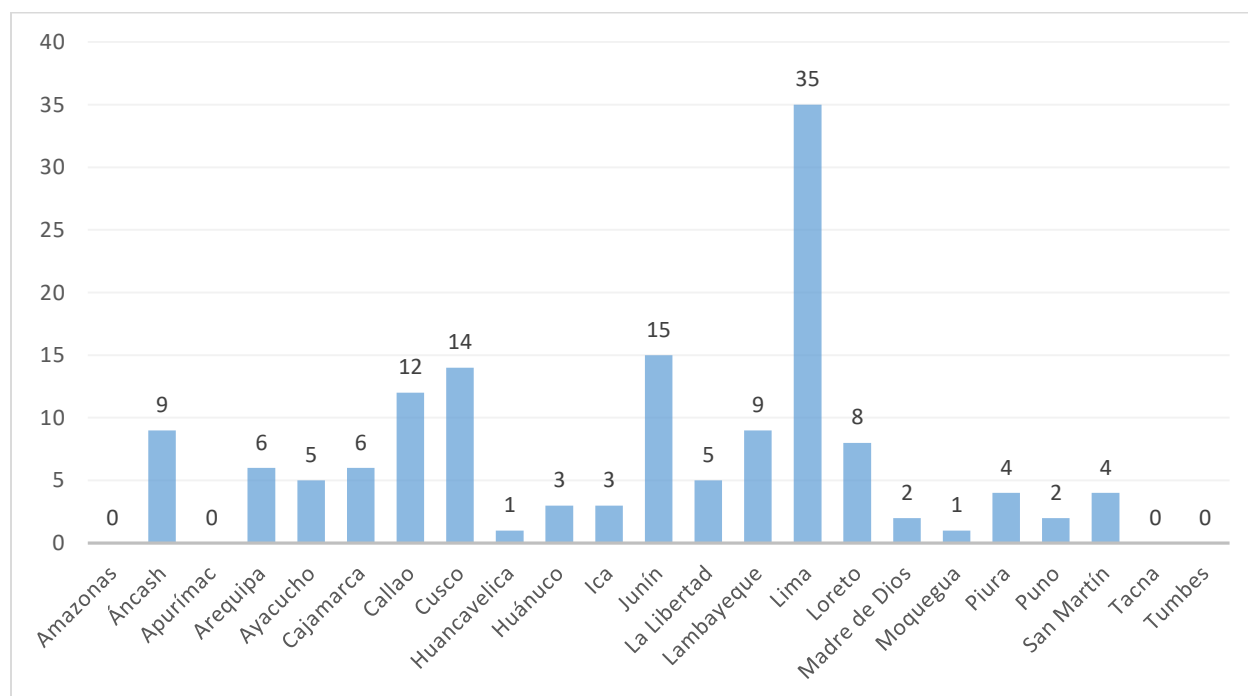
Durante el gobierno de Bustamante se propuso la creación de ciertos planteles y secciones técnicas, que estuvieran ubicadas, sobre todo, en las zonas rurales y agrícolas. Para Cuzco, Iquitos y Huancayo, por ejemplo, se dispuso la creación de sendos politécnicos, aunque solo se logró construir el de este último. Un colegio agropecuario también sería inaugurado en Piura. Asimismo, el gobierno se propuso ampliar los pabellones de los colegios agropecuarios de Cañete y Matucana (Mensaje presidencial, 1948, p. 133).

En este punto también es importante mencionar a los Núcleos Escolares Campesinos (NEC), los cuales fueron promovidos por el Secpane y el Ministerio de Educación Pública. El Secpane venía prestando un importante apoyo —tanto técnico como económico— a la educación rural y técnica desde 1944, logrando avances importantes en el sur del país en sus primeros años de funcionamiento. El gobierno buscó replicar el éxito de los NEC en otras provincias, y planificó la realización de un programa de núcleos escolares, similar al ejecutado en Puno, para la región de la selva, que tendría lugar en Tingo María (Mensaje presidencial, 1948, p. 137). Si bien los NEC no constituyen

planteles técnicos en esencia, es importante mencionar que el gobierno buscó brindarles cierto carácter práctico dado el medio, eminentemente rural, sobre el cual se desenvolvían.

Otra propuesta del gobierno fue la de despolitizar la ubicación de los planteles técnicos, ya que las instalaciones de algunos de ellos no habían respondido a factores técnicos ni geográficos. Por citar un ejemplo podemos mencionar que durante el gobierno precedente de Prado no se creó ningún plantel agropecuario en departamentos esencialmente agrícolas como Ica o Lambayeque (Salazar, 1946, p. 160). «La ubicación de escuelas técnicas no está ya presidida por un criterio localista o de influencia política [...], sino inspirada en las perspectivas de desarrollo económico del país o en las aptitudes regionales para determinada actividad industrial», señalaba Bustamante en su mensaje presidencial de 1947 (p. 39). El Gráfico 2 nos muestra el centralismo de los planteles técnicos, y los cambios que se venían dando —en ese sentido— durante el gobierno de Bustamante.

Gráfico 2 *Distribución por departamentos de planteles y secciones de educación técnica en el Perú en 1946*



Fuente: Elaboración del autor a partir de la información de Salazar (1946, p. 160)

En cuanto a la implementación de los planteles, se buscó dotar de herramientas básicas a las escuelas y colegios que impartían la educación técnica. En ese sentido, se repartieron martillos, picos, machetes, rastrillos, entre otros; cuya utilidad para los planteles técnicos era similar a la del libro para las escuelas comunes. También se adquirieron talleres completos en los Estados Unidos, para lo cual se consideró una partida de tres millones de soles. Estos talleres llegarían al país en 1948. Durante el referido año, la Dirección de Educación Técnica continuó adquiriendo lotes de maquinarias y herramientas de países del extranjero, como Panamá,³² a pesar de los recortes que sufrió en su presupuesto (Mensaje presidencial, 1948, p. 132).

Para la educación agropecuaria, el gobierno estudió la posibilidad de adquirir algunos fundos rústicos de propiedad del Estado —que no le aportaban mayor provecho— para adscribirlos a la enseñanza técnica. La finalidad era convertir estos predios en «[...] centros de práctica agrícola y experimentación económica por el alumnado, con el designio de que la producción de esos fundos sufrague los gastos de sostenimiento del plantel y rinda aún un excedente de utilidad para el fisco» (Mensaje presidencial, 1947, p. 39). Esta propuesta fue estudiada por el Ministerio de Educación Pública en coordinación con el Ministerio de Hacienda. Existían, además, planteles técnicos que aún permanecían bajo el dominio de hasta ocho distintos ministerios, por lo cual se buscó la forma de ordenar esta mala administración para evitar duplicidad de gastos.

Elaboración de planes y programas de estudio

En cuanto a la elaboración de planes y programas de estudios, las fuentes revisadas, lamentablemente, no nos permiten detallar cuáles fueron las propuestas específicas. Sin embargo, teniendo en cuenta que el gobierno de Odría continuó trabajando en reducir al mínimo las horas teóricas, podemos deducir que con Bustamante se conservó —o no varió significativamente— lo realizado durante el mandato de Prado. En una entrevista realizada en 1947 al ingeniero Jorge Lanatta, secretario del Comité Consultivo Nacional de Educación Técnica, este comentó que se había proyectado que los cursos de educación técnica se dividieran de la siguiente manera: i) los básicos, necesarios para

³² Las herramientas obtenidas correspondían a excedentes de guerra, las cuales se adquirieron para la educación agropecuaria del país (Mensaje presidencial, 1948, p. 132).

aprender la profesión; ii) los generales, de cultura para formación ciudadana; iii) los cursos profesionales, que se brindan de acuerdo a cada especialidad; y iv) los cursos complementarios, como la instrucción pre-militar y la cívica. La finalidad era que al terminar sus estudios los jóvenes tuvieran un título, indicó (Politécnico Principal del Perú, 1947a, p. 81).

Preparación de maestros

El gobierno de Bustamante continuó la obra del gobierno anterior respecto a la preparación de los maestros de educación escolar técnica; solo que lo hizo con una mayor intensidad y con apoyo de distintos profesionales peruanos y extranjeros. La preparación de maestros fue parte de la reorganización de la educación técnica que había dispuesto el gobierno en 1945, pues no contaba con el número suficiente de profesores especializados. En ese sentido, se dictaron cursos permanentes de perfeccionamiento durante los meses de verano y se establecieron «secciones de formación de profesores de Educación Técnica en diversos Institutos y Colegios de la República» (Mensaje presidencial, 1946, pp. 98-99). El gobierno también propuso crear becas permanentes en los Estados Unidos para los maestros más destacados de estas capacitaciones.

Para 1947 se contaba con un número exiguo de 600 profesores de educación técnica, por lo cual el gobierno dispuso la contratación de especialistas extranjeros que pudieran presidir los cursos de perfeccionamiento. La contratación de personal extranjero fue hasta cierto punto inevitable, pues eran muy escasos los especialistas nacionales que dominaban las técnicas y procedimientos industriales que se renovaban aceleradamente. Es importante agregar que, en los cursos de verano referidos, también se capacitaban a los directores y al personal administrativo de los planteles de educación técnica (Politécnico Principal del Perú, 1947a, p. 102). En los Núcleos Escolares Campesinos también se comenzó a «preparar a los maestros en las actividades agropecuarias, en las industrias rurales y en las prácticas de sanidad rural» (Mensaje presidencial, 1948, p. 119).

Para la formación de maestros, el gobierno alentó la necesaria publicación y, sobre todo, traducción de textos y manuales especializados, los cuales eran muy escasos en el país.

Ello conllevó a que se creara una nueva Sección al interior la Dirección de Educación Técnica, tal como se aprecia en el párrafo siguiente:

Probablemente la necesidad más sentida dentro del ambiente educacional técnico ha sido la de buenos libros de estudio, al lado de la formación del profesor idóneo, para llevar adelante los nuevos sistemas con las mejores posibilidades de éxito. Contemplando esta necesidad, la Dirección de Educación Técnica incluyó entre las medidas urgentes, la creación de una Sección [de] Textos y Material de Enseñanza, la cual entró en funciones hace un año en el Politécnico Principal del Perú, dotada de los equipos y el personal técnico indispensable para desarrollar, adaptar y publicar los materiales impresos necesarios para los programas. (Politécnico Principal del Perú, 1947b, p. 41)

Difusión de la educación técnica

La difusión de la educación técnica continuó siendo un reto durante el mandato de Bustamante. Si bien el gobierno continuó alentándola a través de sus revistas oficiales y los discursos públicos pronunciados por las autoridades educativas, hacía falta una propaganda más efectiva, a través de medios como el cine, el folleto ilustrado y la imagen gráfica. En palabras de los funcionarios del Politécnico Principal del Perú (1947b), era necesario que el gobierno evidencie —a través de una propaganda extraescolar— las obras que venía realizando en favor de la educación técnica para atraer a las juventudes.

Un sistema eficaz de propaganda extra-escolar, que pusiera ante los ojos del gran público, en forma desprovista de los estiramientos eruditos y de las arideces rutinarias de la publicidad oficial, los aspectos más sencillamente humanos de la acción estatal en el campo de la educación técnica, sería un agente poderoso para despertar una saludable corriente de simpatía, de interés y de apoyo hacia todo programa que tiende a solucionar algunos de los problemas así gráficamente dramatizados. (pp. 17 y 50)

Por su parte, Garrido (1945) señalaba lo siguiente:

La mayoría de los jefes de familia no busca para sus hijos sino aquellas carreras o profesiones que le procuren más tarde, junto con los títulos pomposos que eleven su nivel social, honores y riquezas que los alejen de los momentos de tribulación que la vida ofrece, y los libre de las necesidades de que ella está rodeada. Pocos son, en cambio, los que procuran hacer de sus vástagos elementos útiles, capaces del triunfo en la lucha

por la vida merced a su valor personal y a su claro criterio de la responsabilidad que les incumbe. Para poder cambiar de derrotero en la educación hay que hacer obra de propaganda intensiva, a fin de que los padres despierten e inculquen en sus hijos el amor por el trabajo y por las glorias que sólo él puede brindar. (pp. 51-52)

Las becas continuaron siendo un medio que uso este gobierno para difundir la educación escolar técnica. Al promulgarse la ley que hacía extensiva la gratuidad de la educación secundaria —solo para alumnos pobres, pero de buen desempeño escolar—, el gobierno trabajó en persuadir a los estudiantes beneficiarios de esta ley a optar por la enseñanza técnica. Por otro lado, el Ministerio de Educación Pública continuó divulgando los objetivos básicos de la educación técnica. A diferencia de anteriores oportunidades —en donde se resaltaba la necesidad de preparar a la mano de obra y reducir la exagerada corriente profesionalista—, esta vez aparecía entre los objetivos la necesidad de fijar al hombre a la tierra, ya que los movimientos migratorios dirigidos hacia las ciudades, sobre todo a la capital, empezaban a ser notorios a mediados de la década de 1940.³³

Se ha seguido divulgando los objetivos básicos sobre los que reposa la Educación Técnica que son, principalmente:

[...]

3° Fijar el capital humano en provincias, evitando la cada día más creciente despoblación que ocurre en ellas en favor, especialmente, de la capital, mediante la enseñanza de oficios y conocimientos que hagan viable el aprovechamiento de las posibilidades industriales y de las riquezas agropecuarias del lugar, y proporcionándole, por otra parte, los medios necesarios para su independencia económica. (Mensaje presidencial, 1948, p. 133)

En cuanto a la educación agropecuaria, y en la dirigida a las zonas rurales en general, uno de los aciertos del gobierno fue encarar el problema educativo desde una estrategia intersectorial. Durante el mandato de Prado el trabajo intersectorial había sido más bien complementario; en cambio, con Bustamante se concibió el problema de la educación

³³ Las migraciones internas agudizaron el problema de la vivienda en Lima y propiciaron la aparición de las denominadas «barriadas». De acuerdo a Matos Mar (1977, p. 33), a partir de 1943 el establecimiento de barriadas en Lima se dio de manera creciente e ininterrumpida. Entre 1943 y 1950 se levantaron 26 barriadas en la capital peruana. Para un mayor conocimiento de los efectos de las migraciones internas en la educación escolar, ver Martínez (2020).

del indio como un problema económico, social y político, por lo cual se requería la cooperación de distintos ministerios en su solución. La educación agropecuaria, principalmente, se vio beneficiada de esta nueva forma de entender el problema educativo en las zonas rurales del país. No estamos afirmando aquí que la educación del indio fue exclusivamente agropecuaria; sino que la nueva concepción respecto al problema de la educación indígena favoreció a la educación agropecuaria —la cual se impartía tanto en la costa como en la sierra del país—.

De esta manera, podemos mencionar que las propuestas del gobierno de Bustamante, si bien no resaltan por la numerosa construcción de planteles técnicos, sí lo hacen por su afán de capacitar a los maestros, facilitar textos y guías especializadas para los mismos, equipar a los locales existentes y fomentar el trabajo intersectorial. En resumen, podríamos decir que este gobierno se preocupó por dotar a la educación técnica de todos los elementos indispensables que requería para su desarrollo. Bustamante conservó los avances logrados durante el gobierno de Prado y los intensificó. Ejemplo de ello serían, como ya mencionamos, las capacitaciones sistemáticas a los maestros de educación técnica en los meses de verano, la preparación de planes y programas de estudios, y la adquisición de equipos y talleres.

Sin embargo, también se puede evidenciar que las propuestas de Bustamante, si bien interesantes, no se dieron de manera integrada. Ello se debió, en buena medida, a que el gobierno se vio afectado por los problemas económicos y políticos que lo acompañarían hasta su abrupto final en 1948. En el plano presupuestal, puede observarse que no se crearon nuevas fuentes de ingreso para la educación, lo cual dificultó la creación de nuevos planteles técnicos. La baja capacidad del Estado durante el gobierno de Bustamante se evidencia en la falta de recursos para sostener la política educativa propuesta —tal como lo veremos más adelante—; y en la incapacidad de mantener un trabajo horizontal y coordinado con el otrora aliado partido aprista, con el cual terminaría en directo conflicto.³⁴

³⁴ Mediante Decreto Supremo N° 28, del 4 de octubre de 1948, el gobierno de Bustamante declaró fuera de la ley al Partido Aprista Peruano.

Algunas propuestas del gobierno de Bustamante, como hemos visto, se hallaron respaldadas por el apoyo internacional expresado a través del Secpane. Con este apoyo el gobierno consideró intervenir tanto en la implementación de los planteles, como en la preparación de maestros; dada la precariedad de los primeros y la poca cantidad de los segundos. En el aspecto económico, no se contaron con nuevas partidas para financiar la obra educativa; no obstante, el gobierno lograría aumentar el presupuesto para la Educación Técnica, lo cual, sumado al apoyo económico del Secpane, lograría mejorar la calidad de los planteles.

Sobre la difusión de la educación escolar técnica, se continuó trabajando con los mismos canales de difusión. No hubo una propuesta específica en ese sentido, aunque las fuentes nos permiten señalar que la promoción de la educación técnica también empezó a darse a través de la emisora radial oficial.³⁵ Por ejemplo, la Revista del Politécnico Principal del Perú (1947b, p. 73) da cuenta de una entrevista realizada al secretario del Comité Consultivo Nacional de Educación Técnica, Jorge F. Lanatta, en Radio Nacional. Habría que tener presente, en todo caso, que el acceso a este tipo de medios no era tan generalizado aún. El mejoramiento de los planteles técnicos, sin embargo, traería consigo un mayor interés por parte de la población escolar. En cuanto a la elaboración de planes y programas de estudios, estos tampoco sufrieron mayores modificaciones. Finalmente, cabe destacar entre las propuestas del gobierno aquellas de carácter político, pues se buscó descentralizar la ubicación de los planteles, se estableció un trabajo intersectorial, y se abordó el problema de la educación indígena desde una perspectiva cultural, social y política.

3.5 La implementación de las propuestas

Una de las primeras medidas que tomó el gobierno de Bustamante para impulsar la educación escolar técnica fue la de disponer su reorganización. Esta se concretó a través de la Resolución Suprema N.º 3699, del 15 de diciembre de 1945. En palabras del mandatario, la educación técnica no contaba con el número suficiente de maestros, y

³⁵ En las fuentes revisadas no hemos hallado publicidad radial de la educación técnica durante el gobierno predecesor de Prado; sin embargo, ello no significa que no haya existido.

tampoco había logrado atraer a las juventudes. Con esta reorganización se dispusieron varias medidas, entre ellas la creación del Comité Consultivo Nacional de Educación Técnica, en el cual estuvieron representados todos los actores interesados en el desarrollo de la educación técnica: el Poder Legislativo, el Poder Ejecutivo, las entidades públicas y privadas que intervenían en la producción económica nacional, la Confederación General de Trabajadores y los Servicios Cooperativos Interamericanos de Salud, Producción de Alimentos y el Secpane (Mensaje presidencial, 1946, pp. 97-98).

La reorganización de la educación técnica respondió, efectivamente, a las carencias que el nuevo gobierno había encontrado en los planteles técnicos. En palabras del ingeniero Jorge Lanatta, el comandante Fernando Romero —director de Educación Técnica del Ministerio de Educación Pública entre 1945 y 1947—, había repartido formularios a los colegios de educación técnica para conocer el estado de los mismos. Las respuestas «en un noventa por ciento fueron desfavorables, pues hay escuelas, dijo, donde no había taller, escuelas agropecuarias que no tenían campo de labranza, etc.» (Politécnico Principal del Perú, 1947a, pp. 77-78). Ello, pues, había motivado al comandante Romero a conformar el Comité Consultivo Nacional de Educación Técnica, para que lo asesorara permanentemente a fin de trazar un plan viable para extender la educación técnica.

En el plano político, para implementar sus propuestas educativas, el Ejecutivo tuvo que mantener una coordinación constante con el Legislativo, ya que muchos parlamentarios apristas no solían apoyar las iniciativas surgidas fuera de su partido.³⁶ Cuando no era posible convencer a estos parlamentarios, Víctor Raúl Haya de La Torre, el líder del partido, era el interlocutor al que recurrían las autoridades del ministerio, e incluso el mismo presidente de la república, para lograr la viabilidad de los proyectos del sector educativo. Al respecto, Luis E. Valcárcel relata lo siguiente:

³⁶ El ex ministro de Educación Pública, Luis E. Valcárcel, solo recuerda a dos parlamentarios apristas que le prestaron un apoyo genuino para diversos temas relacionados al sector: Manuel Seoane y Ramiro Prialé. A pesar de ello, Valcárcel no considera que tuvo en los apristas una oposición seria, puesto que ellos, señala, «tenían orden de no manifestar ni simpatía ni oposición hacia quienes dentro del gobierno ocupábamos una situación neutral, como era mi caso» (Matos et al., 1981, p. 346).

Conforme transcurrió el gobierno de Bustamante surgieron problemas y desacuerdos con el Apra. Había en sus parlamentarios una cierta intransigencia para apoyar en las Cámaras proyectos originados en sectores ajenos a su partido. Muchas veces, para lograr que fuese aceptado algún pedido, era necesario convencer individualmente a alguno de ellos o, mejor aún, al propio Haya de la Torre. Recuerdo que inclusive el propio Presidente se veía obligado a recurrir a Haya para solucionar algunos problemas. (Matos *et al.*, 1981, pp. 342-343)³⁷

Otro ejemplo lo constituye las acciones que tuvo que realizar el ministro de Educación Pública para lograr la aprobación del presupuesto del sector: «El primer paso fue convencer a Manuel Seoane de la importancia que revestía un aumento sustancial en la partida destinada al sector Educación. Su opinión gravitaba mucho sobre la de sus compañeros de partido, por lo que ganar su aceptación era una cuestión prioritaria» (Matos *et al.*, 1981, p. 348), señalaba Valcárcel. Es evidente, pues, que esta «aprobación previa» por parte del partido aprista condicionó la actuación del gobierno en el campo educativo. Esta situación evidencia las dificultades que tuvo que afrontar Bustamante al frente de un gobierno dividido.

En cuanto a su relación con el presidente, Valcárcel recuerda que fue sumamente cordial, y que solo estuvo en desacuerdo cuando Bustamante se opuso a la sanción contra la Escuela Normal de San Pedro —que estaba a cargo de monjas extranjeras—, la cual había recibido denuncias por parte de sus graduadas por no permitírseles enseñar en los innumerables colegios religiosos de provincia que administraban, supuestamente, por temas religiosos o personales (Matos *et al.*, 1981, p. 342).

³⁷ En estas mismas páginas, Valcárcel relata un caso que evidencia la influencia de Haya no solo sobre los parlamentarios de su partido, sino también sobre los ministros apristas.

Figura 2 Segundo juramento de Luis E. Valcárcel como Ministro de Educación Pública en enero de 1946



Fuente: Matos et al., 1981, pp. 326-327.

Durante su gestión, Valcárcel buscó aumentar el presupuesto del ramo dada la situación crítica de la educación nacional. Así pues, tuvo que recurrir al Congreso de la República para argumentar el incremento de las partidas. Una de sus prioridades fue la de mejorar y transformar la educación indígena, lo cual involucraba un desembolso importante de recursos. Valcárcel pudo comprender, gracias a su formación como historiador y antropólogo, los errores que se habían venido cometiendo respecto a la educación del indio en las décadas pasadas. Para revertir esta situación, el entonces ministro tuvo que enfrentarse a un Parlamento que carecía, según sus propias palabras, de una visión más amplia de lo que debería ser un Ministerio de Educación, ya que varios parlamentarios concebían al ramo como un simple administrador de locales escolares.

Así pues, fue importante para implementar las propuestas educativas convencer a los parlamentarios de los cambios que debían producirse tanto en el presupuesto, como en la concepción del ministerio y de la misma educación escolar. Para impulsar la educación indígena, Valcárcel introdujo en su discurso el tema de la diversidad cultural, y enfatizó que era la civilización occidental la que tenía que incorporarse al indígena; y no al revés, como se había concebido hasta el momento:

Desde una perspectiva etnológica, había que mostrar a esos parlamentarios —acostumbrados a recorrer el Perú muchas veces sin comprenderlo a cabalidad— la

compleja realidad cultural que nuestra patria encierra, para que así se dieran cuenta que cualquier plan de desarrollo pasaba por enfrentar el problema de la diversidad cultural. (Matos *et al.*, 1981, p. 349)

De esta manera, la educación indígena debía partir del conocimiento del indio, su realidad y su cultura. Ello ameritaba, por lo tanto, enfocar la educación indígena no solo desde un plano netamente educativo, sino también social, cultural, económico, etc. Esto conllevaba un trabajo intersectorial, el cual debía potenciarse ya que solo algunos ministerios habían venido trabajando con el de Educación Pública para determinadas labores —como el Ministerio de Salud para temas de higiene personal—. La implementación de los NEC en el sur del país fue una muestra del trabajo intersectorial que se realizó. Con esta nueva concepción de la educación indígena, la educación escolar agropecuaria recibió un gran impulso, ya que se le asignó un papel protagónico en la formación de los estudiantes de las zonas rurales:

La importancia de la educación técnica fue otro de los temas que traté en mi exposición al Parlamento. Siempre fue para nosotros un objetivo primordial. Si estaba bien organizada, la educación técnica podía ofrecer al Perú el grupo de profesionales y de obreros calificados que requería para su mejor desarrollo. También consideramos la prioridad de fundar escuelas agropecuarias, en las que la enseñanza de técnicas agrarias fuese un aprendizaje inclusive anterior al de leer y escribir. A la postre, cada escuela sería el punto de partida de una granja comunal que con su propia producción podría satisfacer sus necesidades. (Matos *et al.*, 1981, p. 351)

Sobre este último punto es necesario mencionar que otro de los objetivos que se deseaba alcanzar era que los planteles y secciones de educación técnica —sobre todo los industriales y agropecuarios— fueran «autosustentables». Es decir, que los trabajos realizados en sus aulas puedan ser de provecho para el plantel o los estudiantes. En el Colegio Militar Leoncio Prado, por ejemplo, se hacían trabajos destinados al equipamiento del plantel en los talleres de carpintería, cartografía y mecánica.³⁸ Los trabajos realizados en los talleres de electricidad, radio o dibujo y pintura, por lo general,

³⁸ El Colegio Militar Leoncio Prado fue fundado en 1943, y tuvo como su segundo director al coronel Juan Mendoza entre los años de 1946 y 1948. El coronel Mendoza sería nombrado como ministro de Educación Pública tras el golpe de Odría en octubre de 1948, y ocuparía el cargo por los siguientes cuatro años.

se marchaban con los estudiantes (Ministerio de Educación Pública, 1948, p. 12). De esta manera, la debida implementación de los planteles repercutía en su «autosostenibilidad». El gobierno de Prado buscó alcanzar esta meta, pero no logró implementar los planteles como lo hizo Bustamante.

Otra de las características que merecen resaltarse de la gestión de Valcárcel, son las reuniones semanales que sostuvo con los directores del Ministerio de Educación Pública, lo cual se implementó para supervisar de cerca la marcha de las labores del sector. De esta forma, se modificó la vieja tradición de solo reunirse con los directores para la firma de documentos.

Establecí una reunión semanal con los directores para tratar minuciosamente todo lo que ocurría en las diversas dependencias ministeriales, ejerciendo de esta manera un riguroso control sobre el manejo interno del portafolio. Esas reuniones fueron una innovación. Tradicionalmente, el Ministro recibía a los directores exclusivamente para firmar documentos, de manera que no se informaba de las actividades cotidianas de las distintas dependencias. (Matos *et al.*, 1981, p. 347)

Para la adquisición de máquinas y herramientas, el Ministerio de Educación Pública envió funcionarios a los países extranjeros para gestionar su compra. Además, se duplicó el presupuesto destinado a este objeto (Mensaje presidencial, 1946, p. 99). Por otro lado, en cuanto a los planteles técnicos, se sistematizó sus especialidades, categorías y denominaciones. Así, para 1946 se contaba con los siguientes locales escolares:

- 7 Politécnicos
- 27 Colegios Agropecuarios
- 37 Colegios Industriales de Varones
- 16 Colegios Industriales de Mujeres
- 15 Colegios Comerciales
- 3 Colegios Agro-Industriales
- 2 Escuelas Pre-Vocacionales Agro-Industriales
- 2 Escuelas Pre-Vocacionales Industriales
- 1 Instituto Industrial de Mujeres
- 33 Escuelas Rurales

En cuanto a la formación de maestros, el gobierno estableció cursos permanentes de preparación y perfeccionamiento para docentes de educación técnica, los cuales funcionaron en los meses de verano y serían dictados por especialistas extranjeros (mensaje presidencial, 1947, p. 40). Estos cursos tuvieron lugar en el Politécnico Principal del Perú,³⁹ y en otros institutos y colegios del país donde se crearon secciones de formación de profesores de educación técnica (Mensaje presidencial, 1946, pp. 98-99). Para complementar la formación de maestros, también se dispuso la publicación y traducción de textos, para lo cual se creó al interior de la Dirección de Educación Técnica la Sección Textos y Material de Enseñanza, tal como lo señalamos en el subacápite anterior.

El Ministerio de Educación Pública, con el apoyo del Secpane, dio un papel protagónico al Politécnico Principal del Perú, el cual se convirtió en el centro más importante de formación de maestros técnicos debido a su infraestructura, equipamiento y tradición. En esta institución empezaron a funcionar las escuelas de verano desde 1946 y, además, se inauguró en sus inmediaciones la Biblioteca Central de Educación Técnica a través de la Resolución Ministerial N.º 2996, del 2 de setiembre de 1946.⁴⁰ En las referidas escuelas de verano se capacitaban a directores de planteles técnicos, profesores de educación comercial, profesoras de ciencias domésticas, maestros y maestras industriales, maestros de artes útiles, capataces agrícolas y al personal administrativo de los planteles de educación técnica. Estas capacitaciones eran de carácter doctrinario, teórico, metodológico o práctico, según fuera el caso (Politécnico Principal del Perú, 1947a, p. 102).

³⁹ El Politécnico Principal del Perú fue la antigua Escuela de Artes y Oficios de Lima; y es, actualmente, el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público José Pardo, ubicado en la Av. Grau de la capital.

⁴⁰ Esta biblioteca sería fundada bajo el nombre del ilustre ingeniero peruano Pedro Paulet, quien fuera director fundador de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, convertida en el Politécnico Principal del Perú a partir de 1947.

Figura 3 Fachada del Politécnico Principal del Perú



Fuente: Politécnico Principal del Perú, 1947b, p. 37.

Figura 4 El presidente Bustamante en la ceremonia de clausura del curso de verano de 1947, realizado en el Politécnico Principal del Perú



Fuente: Politécnico Principal del Perú, 1947a, p. 104.

Para concluir, es importante reiterar lo señalado al inicio de este subacápite respecto a la creación del Comité Consultivo Nacional de Educación Técnica, el cual fue creado por

ley en diciembre de 1945 y contó con representación de los poderes Ejecutivo y Legislativo, así como del capital privado y del obrerismo.⁴¹ Entre las atribuciones de este comité se hallaban las de estudiar y preparar los informes que correspondían a los problemas de la educación técnica —sobre todo la relación entre gobierno, capital y trabajo—, tomar las medidas destinadas a facilitar el cumplimiento del plan de reorganización de la Educación Técnica, y prever la forma de financiar el desarrollo de la educación técnica mediante la creación de rentas especiales y la ayuda del capital privado (Ministerio de Educación Pública, 1947a, p. 75).

En otras palabras, el comité debía analizar la situación del país y proyectar su desarrollo industrial, a fin de establecer el número de planteles, docentes y estudiantes que se debía alcanzar en un determinado periodo de tiempo. En su estructura este comité contaba con comités provinciales y subcomités. En cuanto a los primeros, en su mayoría se establecieron en las ciudades que ya contaban con algún plantel o sección de educación técnica. Respecto a los segundos, existían los de agricultura y ganadería, comercio, asuntos sociales, problemas esenciales de la educación, correlación de programas, entre otros. En palabras del ingeniero Jorge Lanatta, las labores de los subcomités tenían una aplicación concreta: «Debo expresar que los sub-comités de agricultura y ganadería y de comercio, han terminado sus labores y sus interesantes conclusiones han servido de base para la organización de escuelas agro-pecuarias y comerciales de reciente creación» (Ministerio de Educación Pública, 1947a, p. 76).

La complejidad y diversidad del Comité Consultivo Nacional de Educación Técnica respondía a la propia naturaleza de este tipo de educación. Es indudable que su creación representó un acierto para la educación técnica, pues, a través de él, el Ministerio de Educación Pública logró reunir a los diversos actores que influían en la implementación de este tipo de educación. Además, contó con un asesoramiento permanente sobre la marcha de la industria del país, lo cual le permitiría delinear mejor sus planes y políticas. De esta manera, se tenía un conocimiento panorámico y descentralizado sobre el lugar

⁴¹ Es importante mencionar que, si bien el Comité Consultivo Nacional de Educación Técnica fue creado formalmente en diciembre de 1945, ya venía funcionando desde octubre del referido año. Este comité ayudaría a definir los principales objetivos que se buscarían alcanzar con el Plan de Reorganización de la Educación Técnica.

que le correspondía ocupar a la educación escolar técnica para potenciar a la industria nacional.

En resumen, la implementación de las propuestas pasó, principalmente, por garantizar un aumento de las partidas para el sector educativo, ya que se vivía en el país una situación económica difícil por los efectos de la Segunda Guerra Mundial. Además, se buscó contar con el respaldo del partido aprista debido a que tenía un peso considerable en el Congreso y, por lo tanto, en la viabilidad de los proyectos educativos. También podemos señalar que se ejecutó un trabajo intersectorial para atender las necesidades educativas —sobre todo en las zonas rurales—, y se modificaron algunas viejas costumbres al interior del ministerio para mejorar su administración.

Además, podemos notar que el gobierno se preocupó por expandir los centros de formación y capacitación para maestros de educación técnica, brindándoles talleres y textos especializados para complementar su formación. Además, es importante destacar la creación de comités consultivos que permitieron al gobierno delinear mejor sus propuestas. Ello permitió considerar los aspectos económicos y sociales que trascendían el aula. Finalmente, cabe resaltar el apoyo neurálgico del Secpane, quien prestó apoyo al Ministerio de Educación Pública tanto para la formación de maestros, implementación de los planteles, traducción de textos, entre otros. Sobre este último punto, brindaremos más detalles en las siguientes páginas.

3.6 Resultados de la implementación

Durante el interrumpido gobierno de Bustamante la implementación de la educación escolar técnica mostró avances significativos en comparación con el gobierno de Prado; sin embargo, la inestabilidad política y las limitaciones económicas evitaron que estos pudieran tener una mayor repercusión. Entre los avances en la educación técnica, se logró consolidar la preparación y capacitación sostenida de maestros, a los cuales se suministró libros y folletos especializados sobre la enseñanza técnica. La implementación de los planteles técnicos —con herramientas, talleres y modernos equipos— también tuvo un desarrollo importante. La conformación del Comité Consultivo Nacional de

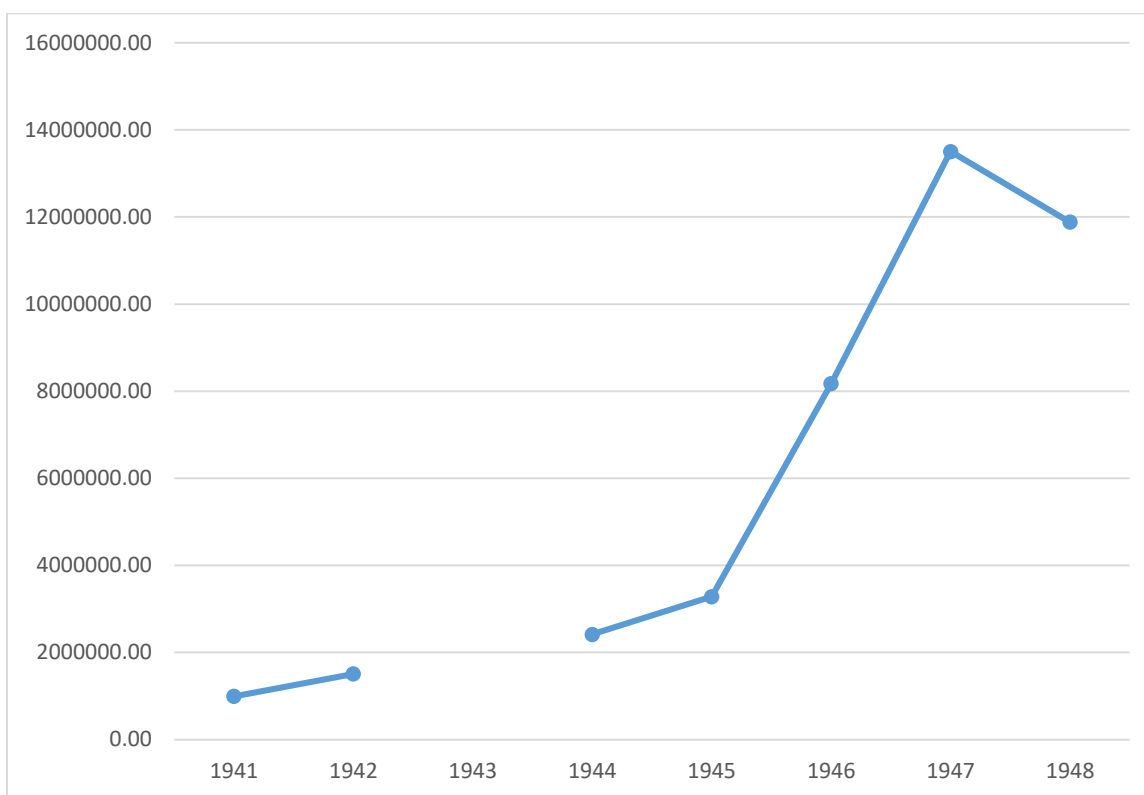
Educación Técnica y el incremento del presupuesto para la educación técnica, representan otros puntos notables.

Un factor importante que favoreció el desarrollo de la educación técnica durante estos años fue, sin duda, el apoyo del Secpane, el cual brindó apoyo financiero y asesoramiento técnico a los gobiernos del Perú desde abril de 1944. Los especialistas del Secpane, como señalamos, apoyaron al gobierno de Bustamante en la selección, compra e instalación de equipos para los planteles técnicos; asimismo, capacitaron a los maestros que enseñarían en los referidos planteles. A continuación, detallaremos cada uno de los factores que explican el ritmo del avance de la implementación de la educación escolar técnica durante estos años.

3.6.1 Factores económicos

Tanto el primer como el tercer año del gobierno de Bustamante, fueron los más difíciles en el aspecto económico. Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y los efectos inflacionarios generados a partir de las medidas proteccionistas implementadas en el país, generaron limitaciones en el gasto público. De esta manera, el presupuesto anual destinado para el ramo de Educación sufrió una reducción sostenida entre los años 1946 y 1948 (Contreras, 1996, p. 36). En contraparte, el presupuesto para la educación técnica creció notablemente a partir de 1946, alcanzando su punto más alto en 1947 y experimentando un descenso en 1948 debido a los problemas inflacionarios. Las mayores rentas destinadas a la educación técnica evidencian que esta fue una prioridad para el gobierno.

Gráfico 3 Presupuesto para la Educación Técnica entre 1941 y 1948



Fuente: Elaboración del autor a partir de la siguiente información: Mensajes presidenciales, 1941-1945; Semanario Peruano 1948, 06-09-1948, p. 10; y Anderson y Elmer, 1953, p. 3.

El presupuesto aprobado para la educación técnica a partir de 1946 evidencia el gran trabajo que realizó Bustamante y sus ministros de Educación Pública para incrementar las partidas del ramo; pues en comparación con el gobierno de Prado, estas prácticamente se duplicaron. También refleja el acuerdo al que lograron llegar con los parlamentarios apristas, quienes tenían los votos decisivos a la hora de aprobar las partidas presupuestarias. Este mayor presupuesto permitió equipar mejor a los planteles técnicos, renovando sus equipos y ampliando el número de estudiantes. Como ejemplo de ello podemos mencionar el caso del Colegio Industrial Canadá —ubicado en el Callao—, el cual, tras la renovación de sus equipos, logró incrementar su alumnado.

Este plantel, que contaba con local propio, inició sus actividades en 1942, con tres pequeños tornos y un taladro. Para 1945, el Ministerio de Educación Pública determinó su ampliación y pasó a funcionar como colegio industrial ofreciendo los talleres de mecánica, electricidad, carpintería y sala de motores. Con la adquisición de maquinarias y herramientas adquiridas por el gobierno de Bustamante en los Estados Unidos «se

[ampliaron] los talleres antiguos y se [abrieron] nuevos talleres, como son los de hojalatería, herrería, estando también en organización un taller de fundición» (Ministerio de Educación Pública, 1948, p. 91). En cuanto al número de alumnos, estos pasaron de ser 42 a 120; 87 de ellos pertenecían al primer año y 33 al segundo. Otro dato importante es señalar que los estudiantes provenían de lugares lejanos como Palpa, Chilca y Chorrillos.

La debida implementación de los planteles influía en su funcionamiento y demanda. La renovación de los equipos atraía a los jóvenes y permitía diversificar las secciones; mientras que la falta de recursos, generaba el efecto contrario. «Sólo los colegios grandes y bien dotados pueden educar con eficiencia y adquirir el prestigio y atractivo que son requisitos de importancia para ganar el interés del alumnado», señalaba Salazar (1946, p. 155). Durante el mes previo al golpe de Odría, desde el Semanario Peruano se mencionaba que la reducción del presupuesto para la educación técnica en 1948 significaba un estancamiento del Plan de Reorganización de la Educación Técnica, y que ello había ocasionado que algunos colegios de este tipo redujeran drásticamente a la mitad la cantidad de alumnos que albergaban en 1947:

La disminución del alumnado es mayor en el Colegio Agropecuario 12, que funciona en Ica. De 20 con que contaba el año próximo pasado, ahora sólo hay 10. [...] Se estima que, siquiera, en estos casos, ha debido hacerse lo imposible para mantener el primitivo número de alumnos, con sacrificio de cualesquiera (*sic*) otra partida de carácter meramente administrativo. (Semanario Peruano 1948, 06-09-1948, p. 10)⁴²

Así pues, en el plano presupuestal el gobierno de Bustamante transitó entre un alto presupuesto para la educación técnica —que propició la implementación y crecimiento de los planteles—, y una reducción del mismo, la cual estancó los prometedores avances. Es importante señalar que, a pesar del incremento presupuestal referido anteriormente, no se evidencia la creación de nuevas rentas para la educación en general. Es decir, que la edificación y mantenimiento de planteles escolares continuó

⁴² En la misma página, el referido semanario habla del caso de otro colegio agropecuario cuyo nombre es ilegible. De este colegio se menciona que, debido al recorte del 50% de su presupuesto, tuvo que reducir su número de estudiantes de 45 a 20 y que, además, se vio obligado a sembrar algodón en las tierras que poseía para el trabajo práctico a fin de obtener algunos ingresos.

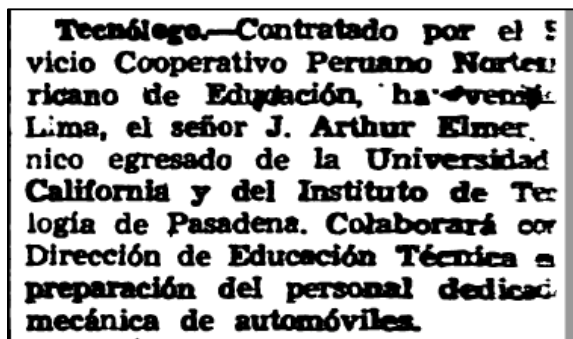
sosteniéndose sobre las mismas bases económicas. Esta sería una similitud con el gobierno anterior, pero sería una de las principales diferencias con el gobierno próximo de Odría.

3.6.2 El apoyo internacional

La reducción del presupuesto para la educación técnica en 1948, según relata el referido semanario, habría provocado la renuncia del comandante Fernando Romero, quien venía desempeñando el cargo de Director de Educación Técnica desde 1945. El comandante Romero, como mencionamos, propulsó la reorganización de la educación técnica, y entre las acciones que propuso se hallaban la formación de profesores especializados, la adquisición de maquinarias e implementos, el aumento de planteles propios y adecuados para la educación técnica y la dotación de terrenos de labranza. Gracias al apoyo de los especialistas del Secpane, el Ministerio de Educación Pública pudo capacitar permanentemente al personal que trabajaría en los planteles técnicos, brindando cursos especializados.

Estas capacitaciones tuvieron una duración de entre seis a cuatro semanas, y la participación de maestros se elevó desde los 600 en 1946, hasta un máximo de 1300 en 1947 (Anderson y Elmer, 1953, p. 2). El lugar mejor implementado para brindar estas capacitaciones fue el Politécnico Principal del Perú. Allí se brindó capacitación de cursos novedosos como mecánica automotriz y plomería, pero los especialistas del Secpane también brindaron cursos cortos de capacitación en todos los politécnicos que existían en el país.

Figura 5 Anuncio de la llegada de un técnico del Secpane al Perú para colaborar con la Dirección de Educación Técnica del Ministerio de Educación Pública



Fuente: Semanario Peruano 1948, 13-09-1948, p. 12

En cuanto a la disponibilidad de libros técnicos y materiales didácticos en español —carentes o fuera del alcance del bolsillo de los maestros— el Secpane tradujo mucho de los materiales que se habían escrito en inglés sobre temas técnicos. La venta de estos materiales se dio a un precio accesible, agotándose algunos rápidamente. De acuerdo a Anderson y Elmer (1953, p. 7), entre 1945 y 1948 se tradujeron los siguientes textos:⁴³

1946

- ❖ Heat Treatment of Iron and Steel [*Tratamiento Térmico de Hierro y Acero*]
- ❖ Industrial-Arts Manual [*Manual de Artes Industriales*]
- ❖ Course in Dressmaking [*Curso de Confección*]

1947

- ❖ Shop Arithmetic [*Compra aritmética*]
- ❖ Course in Line Trade [*Curso de Comercio Lineal*]
- ❖ Fundamentals of Mechanical Drawing [*Fundamentos del Dibujo Mecánico*]
- ❖ Course in Electric Welding [*Curso de Soldadura Eléctrica*]
- ❖ Fundamentals of Alternate Current for Radio [*Fundamentos de Corriente Alterna para Radio*]
- ❖ Course in Carpentry [*Curso de Carpintería*]
- ❖ Heat Treatment for Metals [*Tratamiento Térmico de Metales*]
- ❖ Bench Mechanics [*Mecánica de banco*]

⁴³ La traducción de los títulos de los textos que presentamos han sido realizada por el autor.

- ❖ Elements of Shop Drawing [*Elementos de dibujo de la tienda*]

1948

- ❖ Course in Leatherwork [*Curso de Marroquinería*]
- ❖ Mathematics for Plumbers [*Matemáticas para fontaneros*]
- ❖ Course in Sheet Metal [*Curso de Chapistería*]
- ❖ Course in Milling Machines [*Curso de Fresadoras*]

Por otra parte, el Ministerio de Educación Pública también incentivó la publicación de textos para la educación técnica escrita por autores peruanos. Como un ejemplo de ello podemos mencionar el *Curso de lencería, escrito para el primer año de instrucción secundaria técnica*,⁴⁴ preparado por Aurora Llona Velarde y publicado dentro de la Serie de Educación Técnica en 1947. Este texto fue redactado durante el desarrollo del ciclo de perfeccionamiento para maestras técnicas de 1946, el cual tuvo lugar en el Instituto Nacional de Ciencias Domésticas y Artes Útiles. En la introducción de este texto se menciona que «las maestras que participaron en el indicado ciclo tuvieron a su cargo, como parte de sus actividades regulares, la preparación de los programas de sus respectivas especialidades y el desarrollo de los cursos de estudio correspondientes» (Ministerio de Educación Pública, 1947, p. II).

Otra necesidad que tuvo que cubrir el Ministerio de Educación Pública fue la selección, compra e instalación de equipos y talleres para los planteles técnicos, pues estos involucraban gestiones complejas que requerían de conocimientos especializados. Gracias al apoyo del Secpane, la implementación de planteles pudo alcanzar un desarrollo notable entre 1946 y 1947. Por otro lado, uno de los grandes problemas para el impulso de la educación escolar técnica fue la falta de locales propios y adecuados, problema frente al cual el gobierno no pudo actuar de manera decidida por la limitación de los fondos. Por ello, la implementación solo se dio en los pocos colegios técnicos que existían en aquellos años.

⁴⁴ Entre los productos que se confeccionaban en los cursos de lencería se encontraban los fustes para niñas y señoritas, las prendas interiores, las camisas de noche, sábanas, manteles, pijamas, entre otros (Ministerio de Educación Pública, 1947, p. 1).

3.6.3 La inestabilidad política

Si por un lado hemos resaltado los aciertos del gobierno de Bustamante respecto a la educación técnica, por el otro debemos mencionar la inestabilidad política sobre el cual estos se produjeron. En sus tres años de gobierno, Bustamante nombró a cinco ministros de Educación Pública, de los cuales solo uno —Luis E. Valcárcel— pudo superar el año de gestión. La interferencia de los apristas, tanto en la administración del ministerio como en las aulas escolares, obstaculizaron la obra educativa del gobierno. Tras la insurrección armada sucedida en el Callao en octubre 1948, el denominado Partido del Pueblo fue declarado fuera de la ley tras ser sindicado como el responsable.

Previo a las elecciones generales de 1945, el Apra se mostró como un aliado de Bustamante para competir en las elecciones generales de 1945.⁴⁵ Sin embargo, luego de la referida contienda electoral, donde alcanzaron una gran mayoría en el Legislativo, los apristas se manejaron de manera independiente. En el campo educativo ello ocasionó que tanto los ministros como el propio Bustamante tuvieran que esforzarse para «convencer» a los apristas sobre la necesidad de aprobar sus proyectos educativos. El conflicto aumentó cuando el Apra fue acusado de infiltrarse en las aulas escolares para adoctrinar a los estudiantes. El gobierno de Odría denunciaría más adelante al Apra de aprovecharse de la ley de gratuidad de la enseñanza para levantar colegios secundarios en lugares donde técnicamente no era conveniente, y por permitir el ingreso a estos planteles a jóvenes con el único objetivo de adherirlos a sus filas (El Comercio, 01-04-1949, p. 9).

Los planteles técnicos, en palabras del coronel Juan Mendoza —primer ministro de Educación Pública de Odría—, no se vieron afectados por esta politización de las aulas, pues su constitución, como hemos visto, resultaba dificultosa en comparación con la de un plantel de educación común. Fuera de ello, es evidente que el conflicto entre los partidos de gobierno representó un obstáculo para la educación escolar en general. En su mensaje presidencial de 1948, el aún presidente Bustamante enfatizaba, una vez

⁴⁵ Bustamante aceptó la participación de este polémico partido, entre otras cosas, porque consideraba que en un gobierno democrático todos los partidos deberían estar representados.

más, que la escuela no era agencia de propaganda política, e informaba sobre las acciones que su gobierno había tomado para contrarrestar este problema:

Fundándose en el inciso 4° del artículo 322 de la Ley Orgánica de Educación Pública, que establece la pena de separación del servicio para los profesores que tomen parte en actividades políticas de carácter partidista, el Gobierno dictó el decreto de 12 de setiembre de 1947. A fin de evitar que los jóvenes adolescentes sean fácil presa de la sugestión ejercida por políticos profesionales, ha sido imperioso, asimismo, establecer sanciones contra los alumnos que atenten gravemente contra el orden que debe imperar en la comunidad escolar. (Mensaje presidencial, 1948, p. 122)

De esta manera podemos señalar que durante el gobierno de Bustamante el avance de la implementación de la educación escolar técnica fue importante, aunque no alcanzó el ritmo deseado. Las políticas dadas por el gobierno durante estos años resultaron esenciales para que la educación técnica logre un desarrollo sólido en el corto y mediano plazo. La formación permanente de maestros, la dotación de libros y textos especializados, la implementación de los planteles, la conformación de un comité consultivo nacional, así como el apoyo del Secpane —que con sus especialistas orientó mejor las actividades antes mencionadas— consolidaron el desarrollo de la educación técnica. En buena cuenta, con Bustamante se marca la pauta para el desarrollo de la educación técnica en el Perú.

Caben resaltar algunos nombres que alcanzaron protagonismo en este avance. En primer lugar, es destacable la labor del ministro de Educación Pública Luis E. Valcárcel, quien a pesar de su formación liberal comprendió la importancia de los estudios técnicos en el país, y logró aumentar sus partidas presupuestales. La visión educativa de Valcárcel, influida por su formación de antropólogo e historiador, contribuyó a romper las formas tradicionales de la enseñanza en las zonas rurales. Ello permitió entender la educación de una manera más compleja, lo cual dio pase a un trabajo intersectorial. Este trabajo entre ministerios también sería otro acierto del gobierno para organizar mejor la educación técnica.

Otro personaje a destacar es el comandante Fernando Romero, director de Educación Técnica durante la mayor parte del gobierno de Bustamante. El comandante Romero fue

el encargado de llevar adelante la reorganización de la educación técnica; también fue uno de los principales interlocutores con los representantes del Secpane para llevar a cabo la ejecución de proyectos. Jorge Basadre señala que la Marina había enviado a Romero a los Estados Unidos, en 1940, encomendándole una investigación sobre la educación técnica en el referido país. «Apenas llegué al Ministerio, le di el comando de la educación técnica con amplias atribuciones [...]», afirma Basadre (Yepes, 2003, p. 64).

Los avances realizados durante el gobierno de Bustamante, sin embargo, se verían limitados por problemas políticos y económicos, así como por la inestabilidad al interior del Ministerio de Educación Pública, los cuales limitarían el impacto de las obras. Cabe resaltar, además, que durante este mandato no se evidencian grandes avances respecto a la creación de nuevos planteles técnicos ni en la difusión de este tipo de enseñanza. Así pues, el gobierno continuó trabajando con los mismos medios de difusión —revistas y discursos oficiales—, y no previó la manera de conseguir nuevos fondos para aumentar los planteles existentes. Si bien el siguiente gobierno continuaría recorriendo el sendero marcado por Bustamante, este último punto será una de sus principales diferencias.

3.7 La Junta Militar de Gobierno y la educación escolar técnica (1948-1950)

Durante los últimos meses del gobierno de Bustamante, la inestabilidad política y económica sumergió al país en una profunda crisis que propició el golpe de Estado de un grupo de militares en octubre de 1948. Esta Junta Militar de Gobierno, encabezada por el general Manuel A. Odría, fue apoyada por el sector agroexportador nacional, y contrarrestó las reformas económicas —de carácter proteccionista— que se habían decretado. Asimismo, fue implacable en la persecución contra sus opositores comunistas y, sobre todo, apristas. A estos últimos les acusó de ser los causantes directos de la inestabilidad económica, política y social que se vivía en el Perú durante aquellos años.

Si bien Odría es recordado por los ocho años que se mantuvo en el poder, es importante señalar que su gobierno se dividió en dos etapas. La primera corresponde a los años en los que encabezó la Junta Militar de Gobierno que derrocó a Bustamante, entre octubre de 1948 y julio de 1950. La segunda comprende su gobierno «constitucional», el cual inició tras las elecciones generales de 1950 hasta julio de 1956. En los años de la Junta

Militar de Gobierno, el objetivo de Odría fue asegurar su permanencia en el poder, por lo cual realizó una serie de acciones que desnaturalizaron la contienda electoral de 1950, la cual finalmente ganaría tras haber participado como candidato único (Cobas, 2013). En la presente investigación nos ocuparemos de la primera etapa del denominado Ochenio de Odría.

En el aspecto educativo, según Martínez (2020, p. 33), los años de la Junta Militar de Gobierno se caracterizaron por ser una etapa de preparación de la obra educativa. Debido a la inestabilidad política y los problemas económicos, el régimen no pudo realizar aún las grandes edificaciones por las que hoy es recordado, pero sí se preocupó por planificar su política educativa y conseguir los fondos requeridos para poder ejecutarla. El encargado de dirigir el Ministerio de Educación Pública durante estos años, como ya lo mencionamos, fue el coronel Juan Mendoza Rodríguez, quien contaba con una larga trayectoria como instructor militar. El coronel Mendoza, además, había impulsado la creación del Colegio Militar Leoncio Prado, llegando a ser su director durante los años de 1946 a 1948.⁴⁶ En este último cargo, el Ministro pudo interactuar con grandes educadores de la época como Julio Chiriboga y Gustavo Pons Muzzo.

Una de las primeras acciones que realizó el nuevo ministro fue elaborar un diagnóstico de la realidad educativa del país para, sobre la base de este, establecer las obras a ejecutar. En el diagnóstico realizado por el ministerio figuraron deficiencias tradicionales de la educación nacional, tales como la falta de planteles propios y adecuados para la enseñanza, la escasez de inmobiliarios y materiales escolares; una alta deserción escolar, gran cantidad de maestros sin títulos, deficiencias en las matrículas y la asistencia escolar, entre otros (Ministerio de Educación Pública, 1950b, pp. 72-74). Ante la diversidad de problemas y la limitación de recursos, las autoridades educativas optaron por fijar su campo de acción, eligiendo a la capital y a las capitales de provincia, así como a la educación secundaria, como los escenarios principales de su política educativa.

⁴⁶ El Colegio Militar Leoncio Prado fue el primero de su tipo inaugurado en el Perú. Entró en funciones a partir de 1944 y su creación respondió a la necesidad de preparar mejor —tanto física como mentalmente— a los postulantes que se presentaban a la Escuela Militar. En palabras del propio Mendoza, dentro de este plantel conviviría la futura clase dirigente política y militar. El referido colegio contaba con una excelente plana docente, y sus estudiantes no estaban obligados a continuar la preparación militar luego de egresar.

Desde el Ministerio de Educación Pública se consideraba que tratar de solucionar todos los problemas educativos al mismo tiempo resultaba inviable, y que era mejor enfocarse en aquellos cuya solución tuviera un gran impacto para la sociedad (Mendoza, 1956, p. 83). Con esta consideración, la política del gobierno partía por enfrentar, principalmente, el problema de la escasez de planteles propios y adecuados para la enseñanza, a fin de ahorrar recursos económicos y de personal que se gastaban en el alquiler de numerosas viviendas que se acondicionaban para el funcionamiento de pequeñas escuelas y colegios. Para la obtención de los terrenos requeridos, el gobierno apeló a la cooperación de la sociedad civil, obteniendo resultados favorables —expresados en donaciones de lotes o venta de estos a precios cómodos— que representaron un gran alivio para el Estado en vista de la fuerte inversión que ello implicaba.⁴⁷

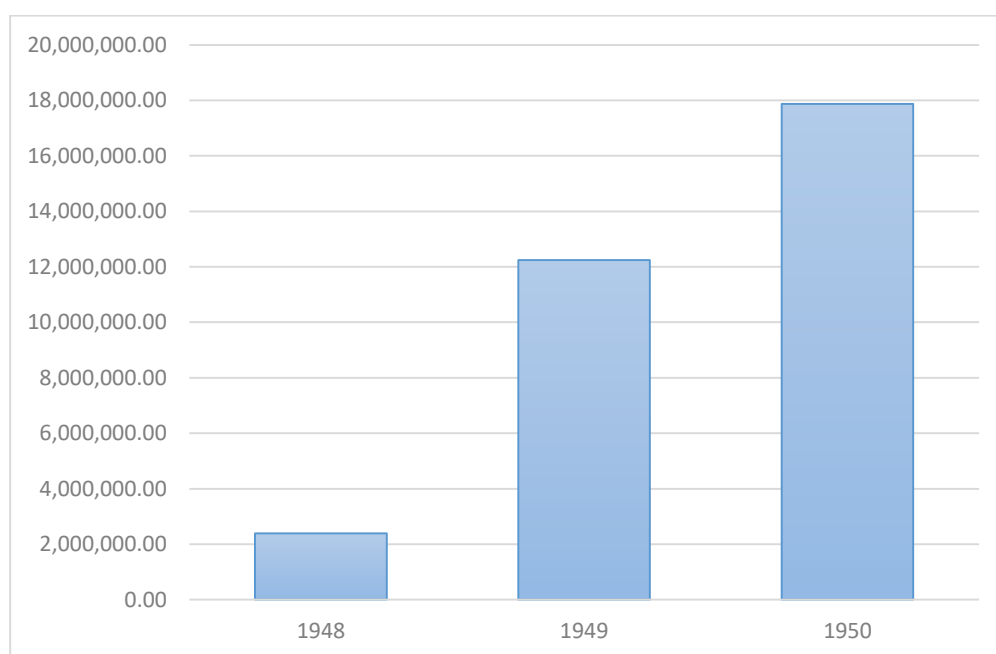
Para la educación secundaria, el gobierno propuso su transformación total a fin de que esta pueda cumplir su trascendente rol social. El nuevo sentido que debía tener este nivel educativo era el de formar ciudadanos que sirvan a la sociedad, para lo cual se debía impulsar la educación técnica en los colegios. Este discurso no resultaba novedoso pues —como hemos dado cuenta— gobiernos anteriores ya lo habían enunciado. Las limitaciones económicas, sin embargo, siempre habían sido uno de los principales obstáculos; por ello el ministro Mendoza se preocupó desde muy temprano por conseguir los fondos necesarios para la construcción de grandes planteles equipados con talleres y maquinarias.

Para aumentar los ingresos destinados a las construcciones escolares se creó el Fondo de Educación Nacional en diciembre de 1948, a través del Decreto-Ley N.º 10907; el cual concentró todos los fondos destinados a la creación y mantenimiento de los diferentes planteles del país. Pero el Fondo de Educación Nacional, además, creaba nuevos impuestos para financiar las construcciones escolares. Estos se establecieron sobre las apuestas de carreras de caballos, los premios de lotería, los espectáculos públicos, los

⁴⁷ La relación que el régimen buscó establecer con la sociedad civil puede evidenciarse a través de la creación de la Asociación de Padres de Familia; la cual, según Odría, se organizó «con el propósito de establecer un vínculo entre el colegio y el hogar, [y] para despertar mayor inquietud en la ciudadanía hacia la solución de los problemas educativos» (Mensaje presidencial, 1949, p. 49).

registros de escritura, la alcabala, entre otros. Algunos de estos impuestos fueron creados en 1948 y otros en los años siguientes. De esta manera, el financiamiento para las construcciones escolares tuvo un incremento considerable, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Gráfico 4 Rendimiento del Fondo de Educación Nacional entre 1948 y 1950



Fuente: Mendoza, 1956, pp. 310-316.

Con el problema de los fondos parcialmente atendido, el gobierno aprobó el Plan de Educación Nacional (PEN) en enero de 1950, el cual promovía una educación cristiana, nacionalista, pragmática, y que reconocía el esfuerzo individual. El PEN, básicamente, comprendía el diagnóstico educativo realizado entre 1948 y 1949, y las soluciones establecidas por el régimen. En líneas generales, el PEN propuso la construcción de una serie de planteles, primarios y secundarios, que permitirían albergar a una gran cantidad de estudiantes y hacer fructífera la obra educativa. El plan estaba previsto para desarrollarse en tres etapas que comprendían un total de diez años, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5 Planteles a construir según lo estipulado en el Plan de Educación Nacional

Planteles por construir	1 ^a etapa 3 años	2 ^a etapa 3 años	3 ^a etapa 4 años	Total 10 años
GUE de Varones	15	10	5	30
GUE de Mujeres	3	7	15	25
Institutos Pedagógicos Nacionales	1	1	-	2
Escuelas Normales Rurales	3	3	2	8
Escuelas Pre-vocacionales	32	37	67	136
Escuelas Primarias	50	60	190	300
Colegios Militares	2	1	1	4
Terminación de locales levantados por los pueblos	300	200	500	1,000

Fuente: Ministerio de Educación Pública, 1950b, p 172.

Como se puede apreciar, para la primera etapa se priorizó, en términos de gasto, la construcción de las Grandes Unidades Escolares (GUE),⁴⁸ las cuales reflejaban los objetivos educativos que el régimen buscaba alcanzar; pues eran planteles oficiales que albergaban a una gran cantidad de estudiantes, lo cual permitía generar ahorros en el personal administrativo y hacer una buena distribución de maestros.⁴⁹ Además, una buena parte de ellas —según lo previsto— se encontrarían equipados no solo para impartir la secundaria técnica, sino también la primaria pre-vocacional, la cual constituía su nivel precedente.⁵⁰ Por otro lado, dentro de las GUE convivirían los alumnos que habían optado tanto por la secundaria común, como por la secundaria técnica. La instalación de gimnasios, piscinas, canchas deportivas, tópicos, bibliotecas, residencias

⁴⁸ Si bien, numéricamente, la construcción de GUE resultaba menor que la de otros tipos de planteles, se debe considerar que, en cuanto a recursos económicos, la edificación de una GUE era la que más dinero requería. Mientras que la construcción de una moderna escuela primaria costaba, en promedio, un millón de soles; una GUE podía demandar una inversión de hasta nueve millones (Mendoza, 1956, pp. 371 y 376).

⁴⁹ Al ser los maestros un recurso escaso, no se veía con buenos ojos que estos enseñaran a grupos reducidos de estudiantes. La cantidad adecuada de alumnos por maestro era de 40. En planteles, públicos o particulares, de reducidos espacios, los maestros solo podían enseñar a grupos reducidos.

⁵⁰ En el PEN se preveía la implementación de las GUE para la educación técnica; sin embargo, durante el gobierno de Odría muchas GUE no llegaron a contar con los talleres ni equipos requeridos. Martínez (2023, p. 338) menciona que, en el caso de Lima, solo cuatro de las ocho GUE que se edificaron durante el Ochenio llegaron a estar debidamente equipadas.

de maestros, entre otros, harían de las GUE un espacio de interés para estudiar el perfil del educando peruano.

Las construcciones de los otros tipos de planteles —como colegios militares, escuelas primarias, y terminación de locales levantados por los pueblos—, nos sugiere que el régimen, a pesar de sus preferencias, se preocupó por no desatender los demás tipos de educación. Ello podría entenderse como un afán del nuevo gobierno de lograr abarcar todos los niveles educativos a fin de legitimarse ante la sociedad y permanecer en el poder. De esta manera, la Junta Militar de Gobierno dejaba planificada la obra educativa a realizarse en los próximos años.

En cuanto a la educación escolar técnica, se preveía un gran avance ya que dentro de las GUE se impartiría tanto la educación industrial, comercial y agropecuaria, así como la pre-vocacional. Brindar este tipo de enseñanza dentro de estos grandes y modernos planteles, sin duda, contribuyó a atraer a las juventudes. No obstante, previo a la construcción de estos nuevos locales escolares, la Junta Militar redujo el número de colegios técnicos cerrando aquellos que no se hallaban adecuadamente implementados o no contaban con docentes especializados (Mendoza, 1956, p. 126). Fuera de ello, es importante destacar una vez más que las políticas que preparó la Junta Militar de Gobierno estuvieron destinadas, en gran parte, a favorecer a la capital y a las capitales de provincia, por ello la educación escolar técnica fue limitada en buena parte del país.

Otro aspecto a resaltar es la lucha contra la politización en las aulas, la cual se desató durante el gobierno de Bustamante. Desde el sector educativo también se luchó contra la influencia aprista, tanto en el discurso como en la práctica. El Ministro Mendoza, por ejemplo, contrapuso en sus discursos el bienestar individual y social que gestaba el ciudadano que se perfeccionaba en sus labores, al discurso de lucha de clases promovido por el Apra —al cual acusó de promover la errática idea de que el Estado debía proveerlo todo—. También dispuso el uso del uniforme único escolar para varones, a fin de evitar distinciones sociales.⁵¹ La medida más radical fue, sin duda, la separación de maestros acusados de hacer proselitismo político al interior de las aulas. En palabras

⁵¹ Ver Resolución Suprema N.º 422, del 22 de marzo de 1949.

de Odría, «urgía liberar a los colegios de toda influencia sectaria, depurando al magisterio de elementos nocivos y fortaleciendo en la juventud los sentimientos de devoción nacionalista» (Mensaje presidencial, 1949, p. 46).⁵²

Nos encontramos, así, frente a un gobierno que agudiza más el proceso de desdemocratización en el Perú; pues no solo mantiene fuera de la ley al partido de masas más popular del país, sino que también persigue y encarcela a sus partidarios. Paradójicamente, este gobierno dictatorial se mostraría con más capacidad que los anteriores en lo referente a la atención de los problemas educativos. Y, paradójicamente, la implementación de la educación escolar técnica lograría un mayor impulso bajo este régimen; favorecido, como ya mencionamos, por la experiencia y las acciones realizadas por los gobiernos anteriores, pero también por un incremento de las exportaciones nacionales registrada a partir de 1950, con el inicio de la Guerra de Corea.⁵³

3.7.1 El desarrollo de la educación escolar técnica a finales de la década de 1940

El régimen de Odría continuó impulsando las iniciativas más importantes promovidas durante el gobierno de Bustamante, como la publicación y traducción de textos, la dotación de materiales para los planteles, la capacitación de maestros durante los meses de verano y la modificación de los planes de estudios, a los cuales se les brindó un carácter más práctico (Ministerio de Educación Pública, 1950a, pp. 37-39). Asimismo, el Ministerio de Educación Pública continuó recibiendo el apoyo del Secpane. Es evidente que Odría, a pesar de sus críticas contra Bustamante, entendió los aciertos que este último tuvo en cuanto a la educación escolar técnica. Debemos mencionar aquí que el último director de Educación Técnica del gobierno anterior, el ingeniero Pablo Salmón de La Jara, continuó ejerciendo el referido cargo durante los años que duró la Junta Militar de Gobierno.⁵⁴

⁵² Un comunicado de la Asociación Nacional de Maestros Primarios del Perú, publicado en El Comercio el 14 de diciembre de 1955 (p. 5), evidencia que los maestros separados del magisterio por asuntos políticos no pudieron volver a las aulas durante el Ochenio de Odría.

⁵³ De acuerdo a Luis Felipe Zegarra, en el Perú «los precios de las exportaciones crecieron en 9% en 1950 y 33% en 1951» (Contreras, 2014, p. 58).

⁵⁴ Incluso después de las elecciones generales de 1950, el ingeniero Salmón de La Jara continuó como director de Educación Técnica al interior del Ministerio de Educación Pública.

Figura 6 Ingeniero Pablo Salmón de La Jara, director de Educación Técnica durante el gobierno de Bustamante y Odría



Fuente: Politécnico Principal del Perú, 1947b, p. 5.

Las medidas referidas favorecieron al aumento del número de estudiantes de los planteles técnicos y del presupuesto correspondiente durante los años de la Junta Militar de Gobierno. Por otro lado, empezaron a dictarse nuevos cursos para la enseñanza escolar técnica como cosmetología, decoración de Interiores y dietética, en el caso de los planteles para mujeres; y plomería, para el caso de los hombres. Dada la breve existencia de la Junta Militar de Gobierno —prácticamente de 22 meses—, es imposible hacer un análisis de sus avances en cuanto a la educación escolar técnica; por ello pasaremos a mencionar algunos datos relevantes que se dieron durante estos meses.

La Junta Militar de Gobierno realizó las gestiones necesarias para lograr la prórroga del convenio firmado en 1944 por los gobiernos del Perú y los Estados Unidos —convenio a través del cual se estableció la creación del Secpane—, el cual tenía una vigencia de tres años. La razón de esta prórroga obedeció a los magníficos resultados alcanzados por el Secpane (Mensaje presidencial 1949, p. 9).⁵⁵ Otra de las acciones resaltantes fue el establecimiento de la audición radial «La hora de la educación nacional», la cual, si bien tenían el objetivo político de contrarrestar la influencia política aprista, también

⁵⁵ Es importante mencionar que el inicio de actividades de este convenio se retrasó hasta 1945, ya que la Fundación Educacional Interamericana Inc. —que representaba a los EE. UU.— no pudo obtener los servicios del personal capacitado para constituir su grupo de especialistas en educación.

permitió que los colegios técnicos pudieran tener cierta propaganda de sus actividades. Este programa, sin embargo, estuvo limitado a los planteles de la capital, previéndose su expansión para los años siguientes.

Odría dio un gran impulso a la educación pre-vocacional, tal como se puede apreciar en la organización de construcciones escolares del Plan de Educación Nacional. Para ello, se propuso transformar algunas escuelas primarias de segundo grado —es decir, aquellas en donde se impartían los últimos grados de este nivel educativo— en escuelas pre-vocacionales (Ministerio de Educación Pública, 1950, pp. 77-79). Tal como mencionamos en el primer capítulo, en estos planteles se impartían tanto la educación común como la técnica, y los alumnos que cursaban por ellos no estaban obligados a seguir la secundaria técnica. Para Mendoza este tipo de planteles eran importantes porque permitían descubrir las habilidades de los alumnos o despertar la inquietud por el trabajo técnico. Sin duda, ni el gobierno de Prado ni el de Bustamante prestaron tanta atención a las escuelas pre-vocacionales como lo hizo Odría.

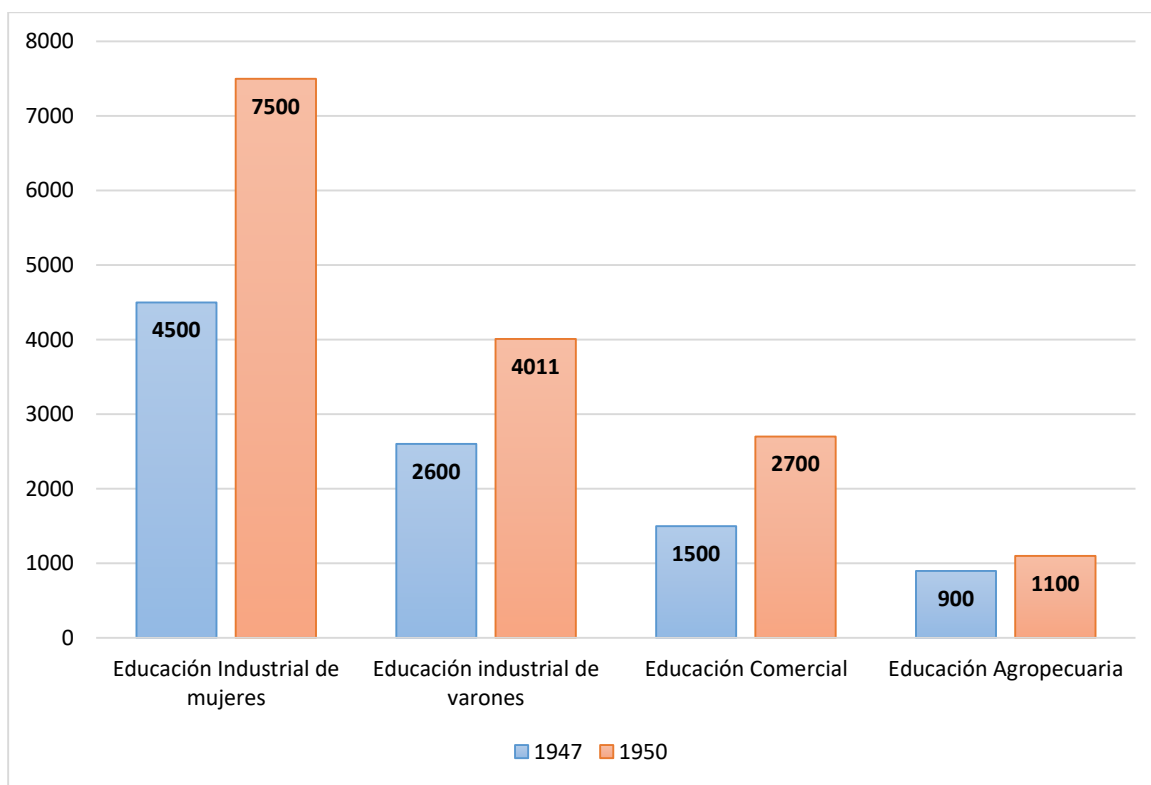
La Junta Militar continuó implementando los planteles técnicos industriales con maquinarias adquiridas en el extranjero. Entre 1948 y 1949 se instalaron maquinarias en los planteles de Huaraz, Arequipa, Cuzco, Cajamarca, Chiclayo, Trujillo, Huancayo y Lima. También se inició la construcción del Politécnico del Oriente, en Iquitos; y se buscó concluir la construcción del Colegio Industrial de Sullana (Mensaje presidencial, 1949, p. 49). Para la educación técnica de mujeres, se crearon algunos colegios industriales en las capitales de departamentos; y se dispuso el establecimiento del Laboratorio de Economía Doméstica, así como del Taller Industrial de práctica Post-Escolar.

En cuanto a la educación comercial, «se elevaron a categoría de Institutos Nacionales de Comercio los colegios comerciales de Arequipa, Huancayo, Chiclayo, y uno del Callao» (Mensaje presidencial, 1949, p. 50). Respecto a la educación agropecuaria, el gobierno dotó a este tipo de planteles de implementos agrícolas modernos y primordiales. Los NEC también fueron conservados y promovidos por el gobierno de Odría. Para 1949 funcionaban en el país un total de 16 NEC, los cuales comprendían un total de 300 escuelas con un total de 36 000 alumnos. Si bien hemos mencionado que los NEC no eran propiamente planteles técnicos, es importante recordar que en estos se

impartían ciertos cursos destinados perfeccionar las habilidades sobre el campo (Mensaje presidencial 1949, p. 48).⁵⁶ La labor del gobierno de Odría se centró en replicar estos planteles en otras partes del país, así como en mejorar la accesibilidad de los estudiantes.

Finalmente, podemos graficar el avance de la educación escolar técnica durante la Junta Militar de Gobierno a través de los siguientes gráficos:

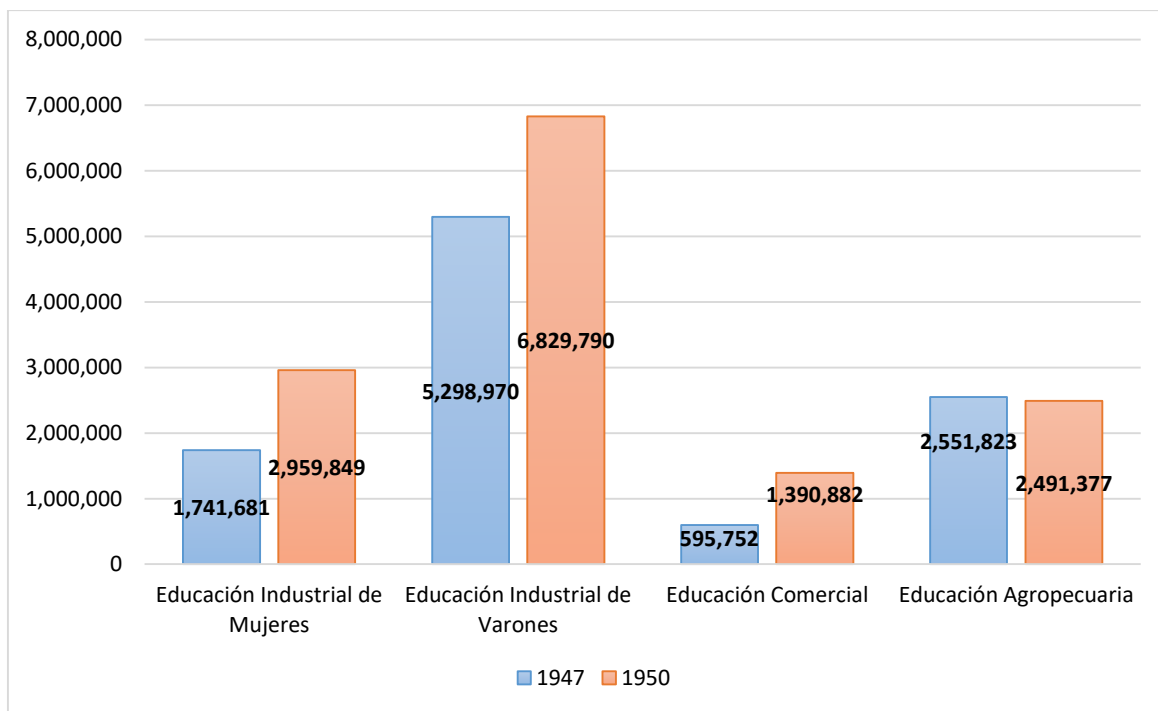
Gráfico 5 *Alumnos de educación escolar técnica entre 1947 y 1950, en los planteles oficiales*



Fuente: Ministerio de Educación Pública, 1950a.

⁵⁶ Es importante mencionar que el inicio de actividades de este convenio se retrasó hasta 1945, ya que la Fundación Educacional Interamericana Inc. —que representaba a los EE. UU.— no pudo obtener los servicios del personal capacitado para constituir su grupo de especialistas en educación.

Gráfico 6 Presupuesto administrativo para la educación escolar técnica entre 1947 y 1950



Fuente: Ministerio de Educación Pública, 1950a.

3.7.2 Las Grandes Unidades Escolares (GUE): una nueva etapa de la educación escolar técnica peruana

Antes de las elecciones generales de julio de 1950, la Junta Militar de Gobierno encabezada por Odría inauguró, en primera fase, dos GUE, las cuales se ubicaron en los distritos limeños de Miraflores y Lince. La GUE Tomás Marsano fue inaugurada el 8 de abril de 1950; y la GUE Melitón Carvajal, el 15 de abril del mismo año. Cada uno de estos monumentales planteles tenía una extensión mínima de 50 mil metros cuadrados y albergaba a una gran cantidad de estudiantes. En este punto debemos recordar que la construcción de las GUE se daba en tres fases.

En la primera fase se edificaban los pabellones de aulas y los pabellones administrativos. En la segunda se acondicionaban los talleres y se instalaban los equipos requeridos para impartir la educación técnica; asimismo, se construían los campos deportivos y de recreación. En la tercera y última fase se erigían los pabellones complementarios tales como la capilla, el auditorio, la residencia para maestros, entre otros. (Martínez, 2023, p. 328)

La construcción de las GUE es una de las obras más recordadas del gobierno de Odría, puesto que venían a constituir una solución al problema cada vez más agudo de la falta de planteles, propios y adecuados, para la enseñanza escolar. En cuanto a la educación técnica, la construcción de las GUE también representó una solución esperanzadora, puesto que albergaba los ambientes adecuados para impartir este tipo de enseñanza. No obstante, con el transcurrir de los años se presentarían dificultades tanto en el ritmo de las construcciones de estos planteles, como en su debida implementación. En Lima, por ejemplo, el gobierno de Odría solo logró implementar cuatro de las ocho GUE que había edificado.⁵⁷ Tras el Ochenio, el mismo Mendoza (1956, pp. 170-171) manifestaría que la implementación de la educación escolar técnica no pudo ser planificada para todo el ámbito nacional, puesto que aún no se contaban con las condiciones necesarias para su desarrollo. Por ello, los resultados más resaltantes se dieron en la capital y en las capitales de provincias.

Si bien las limitaciones económicas y de personal limitaron el desarrollo de la educación escolar técnica en el ámbito nacional, consideramos también que la situación de explotación que se vivía al interior del país, limitó la realización de un proyecto integral desde el Ministerio de Educación Pública. Fuera de ello, es evidente que a partir de la década de 1950 la educación escolar técnica inició una nueva etapa, la cual fue favorecida por las acciones realizadas por los gobiernos anteriores —planes de estudio, formación de maestros, implementación de planteles, firma de convenios internacionales, entre otros—, los cuales pasarían a complementarse de manera positiva con la obra material del régimen de Odría.

⁵⁷ En los primeros seis años de la ejecución del Plan de Educación Nacional de 1950, se había previsto construir más de treinta GUE; sin embargo, solo logró edificar ocho y dejar en construcción algunos más. Entre los argumentos que dio el gobierno para justificar este retraso, señaló que el costo total del referido plan terminó siendo el triple del previsto inicialmente (Mendoza, 1956, p. 362).

Figura 7 Fachada de la GUE Melitón Carvajal en 1952



Fuente: Mendoza, 1956, pp. 240-241.

En resumen, podemos mencionar que durante los años de la Junta Militar de Gobierno (1948-1950) se continuó la obra realizada por Bustamante en el campo de la educación escolar técnica. El régimen mantuvo, incluso, como director de Educación Técnica al ingeniero Salmón de La Jara, quien había reemplazado al comandante Romero durante el gobierno anterior. Esta junta militar se caracterizó por el gran impulso que dio a las construcciones escolares, las cuales venían siendo deficiente ante la gran demanda educativa. Dada la crítica situación que vivía el Perú a finales de la década de 1940, el Ministerio de Educación Pública se preocupó por conseguir fondos propios para la educación, para lo cual creó la Ley del Fondo de Educación Nacional. También cabe destacar el trabajo que realizó para conseguir el apoyo de la sociedad civil, apoyo expresado en donaciones o ventas de terrenos al ministerio a precios módicos.

Durante estos años nos encontramos ante un gobierno no democrático, que reprime a sus adversarios políticos y piensa a futuro la obra educativa por los recursos limitados con los que contaba. Estamos también ante un Ministerio de Educación Pública que busca centralizar, aún más, la administración de la educación pública para lograr ejecutar el Plan de Educación Nacional de 1950. En este plan la educación escolar técnica tuvo

una importancia central, lo cual se evidencia en el número importante de escuelas prevocacionales y GUE que se dispuso edificar. No obstante, como ya mencionamos, la obra de Odría sería más urbana que rural, y esta beneficiaría principalmente a la capital y a las capitales de provincia, quedando el resto del país aislado del proyecto educativo del gobierno.

3.8 Conclusiones

Durante la década de 1940 la educación escolar técnica en el Perú fue implementada por el Ministerio de Educación Pública de manera gradual. La creación de la Dirección de Educación Técnica al interior del ministerio —dispuesta en la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941— representó un punto de partida, pues permitió la organización de este tipo de enseñanza que en décadas anteriores había sido brindada sin mayor articulación. Esta Dirección se ocupó de organizar los programas educativos e implementar los planteles para la educación técnica, por ello también estuvo a cargo de la compra e instalación de los equipos y talleres necesarios. Entre sus funciones se encontraban la capacitación de maestros, la difusión de la importancia de los estudios técnicos, la preparación de los planes y programas de estudio, entre otros.

Durante el gobierno de Prado, el Ministerio de Educación Pública tuvo como prioridad reducir el analfabetismo en el país, pues las cifras del Censo Nacional de 1940 habían demostrado la gravedad de este problema. Por esta razón, Prado impulsó la creación de una gran cantidad de escuelas primarias. En cuanto a la educación escolar técnica, se dieron algunos avances como la preparación de los planes y programas de estudio, los cuales buscaban uniformizar la enseñanza de los cursos de educación técnica en el ámbito nacional. La creación de algunos planteles técnicos también fue otro de los avances. No obstante, las propuestas para impulsar este tipo de enseñanza —realizadas de manera irregular— evidencian que durante este gobierno no existió una propuesta sólida para su implementación. Aspectos fundamentales como la preparación sostenida de maestros y la divulgación de la enseñanza técnica en la sociedad, por ejemplo, no recibieron mayor atención por parte del Estado.

La mayor parte de las acciones realizadas por el gobierno de Prado en favor de la educación escolar técnica estuvo enfocada en el nivel primario, siendo la educación secundaria —en palabras de los educadores de la época— el nivel más adecuado para impartir este tipo de enseñanza por cuestiones psicopedagógicas y sociales. El respaldo económico necesario para expandir la educación escolar técnica tampoco fue previsto. Ello limitó desde un inicio el impacto que alcanzarían las acciones del gobierno. En cuanto a los planes y programas de estudio, podemos señalar que durante estos años se conservó la enseñanza de algunos cursos de cultura general y de cursos complementarios. Estos irían reduciéndose poco a poco durante los próximos gobiernos a fin de dar un carácter cada vez más técnico y práctico a los planes de estudios.

Con el gobierno de Bustamante, la implementación de la educación escolar técnica tomó un nuevo impulso, pero se vio limitado por dos factores: i) las consecuencias económicas de la posguerra, y ii) los conflictos políticos internos con el partido aprista. Este último factor condicionó la labor del Ministerio de Educación Pública, pues las autoridades educativas tuvieron que negociar el apoyo del referido partido —con una representación significativa en el Congreso— para que sus iniciativas pudiesen concretarse. Este, además, fue un periodo crítico para la educación escolar, pues, las aulas se politizaron y el gobierno tuvo que expulsar a maestros y alumnos acusados de hacer proselitismo al interior de los planteles.

El plano económico fue complicado en dos de los tres años del gobierno, pero aun así el Ministerio de Educación Pública pudo conseguir un aumento de sus partidas presupuestales en 1947. La cooperación internacional —expresada a través de la creación del Secpane— también tuvo una influencia decisiva en el desarrollo de la educación escolar técnica, pues brindó un mayor soporte técnico y económico. A través de la traducción de textos especializados y la contratación de especialistas extranjeros para la capacitación de maestros, se mejoró la formación de los docentes de los planteles técnicos y se pudo ampliar el abanico de cursos a impartirse. El Secpane también apoyó en la selección, compra e instalación de los equipos requeridos para la enseñanza técnica. Así pues, podemos señalar que el respaldo económico fue compensado de alguna manera por la cooperación internacional.

Entre Prado y Bustamante podemos señalar que hubo un avance respecto a la capacitación de maestros, pues se establecieron los cursos y talleres de verano permanentes para la capacitación de docentes, y se puso a su disposición publicaciones especializadas, tanto nacionales como del extranjero. Asimismo, podemos mencionar que el respaldo económico y el asesoramiento técnico, fue mayor debido al apoyo del Secpane. La educación técnica agropecuaria, y la educación indígena en general, recibieron un gran impulso durante el gobierno de Bustamante. Ello, sobre todo, gracias a la gestión y visión de Luis E. Valcárcel en el Ministerio de Educación Pública. Los NEC —que representaron una solución para la educación de la población escolar diseminada en las zonas rurales— permanecieron y fueron potenciados por los gobiernos siguientes.

Como factores negativos, podemos mencionar que la relación entre el Ejecutivo y el Legislativo fue más crítica durante el gobierno de Bustamante y que, a pesar de algunos esfuerzos, no hubo una adecuada difusión de los estudios técnicos, por lo que estos continuaron siendo subestimados por buena parte de la sociedad. Además, a pesar de que el presupuesto para la educación técnica se elevó en comparación con el anterior gobierno, durante el gobierno de Bustamante no se previó la creación de nuevos fondos para respaldar la implementación de este tipo de enseñanza en el ámbito nacional.

La Junta Militar de Gobierno encabezada por Odría, por su parte, se diferenció de los dos anteriores gobiernos por priorizar la expansión y transformación de la educación escolar secundaria y técnica. En sus dos años de existencia (1948-1950) —aunque previendo su permanencia en el poder— la referida junta militar planificó la construcción de una red de planteles, entre los cuales se ubicaban las GUE. Estos planteles estaban destinados a modernizar la educación escolar secundaria y técnica, pues contaban con los espacios y equipos necesarios para impartir este tipo de enseñanza. En el Plan de Educación Nacional de 1950, las GUE estaban destinados a ser los primeros planteles a construir. En un orden similar de importancia, el gobierno también se preocupó por crear escuelas pre-vocacionales, las cuales servirían para acercar a los escolares a la educación técnica. Odría, por tanto, sí contó con una propuesta sólida para impulsar la educación técnica durante el inicio de su gobierno.

Fuera de ello, cabe resaltar que la Junta Militar de Gobierno mantuvo y reforzó las acciones que los gobiernos anteriores hicieron en favor de la educación escolar técnica, tales como la capacitación de maestros, la implementación de planteles, y la publicación y traducción de textos especializados. Asimismo, firmó nuevos convenios con los Estados Unidos para seguir recibiendo el apoyo y la asesoría del Secpane. Por otra parte, el régimen insistió en la difusión de la importancia y necesidad de los estudios técnicos, en el cual los dos gobiernos anteriores no habían alcanzado los resultados deseables.

El respaldo económico buscó alcanzarse a través de la creación del Fondo de Educación Nacional, el cual estableció nuevos impuestos que servirían para las construcciones escolares y centralizó los impuestos de provincias destinados a este fin. De esta manera, se pudo obtener una relativa autonomía económica para cubrir los gastos que ameritaba la enseñanza técnica. A diferencia del gobierno de Bustamante, durante el régimen de Odría el Ejecutivo tuvo control sobre el Legislativo, y las propuestas del Ministerio de Educación Pública no recibieron mayor oposición por parte de este. Cabe resaltar, además, el apoyo que recibió el régimen por parte de los sectores urbanos —expresado en donaciones de terrenos o ventas módicas de estos— para la construcción de los grandes planteles escolares del Estado.

De esta manera, podemos señalar que la implementación de la educación escolar técnica en el Perú durante la década de 1941 atravesó por distintos obstáculos que van desde lo económico, social y político. El factor económico limitó fuertemente al gobierno de Prado y Bustamante, mientras que el factor político fue más crítico durante el gobierno de este último. En lo social, podemos mencionar que la educación escolar técnica se trató de implementar en medio de una sociedad que tenía en poca estima los trabajos manuales, y que consideraba a las carreras liberales como las promisorias para las futuras generaciones.

Cada gobierno fue tomando lo mejor del anterior y trató, en la medida de sus posibilidades, de conservarlo y potenciarlo. Los planes y programas, implementados por el gobierno de Prado, fueron adquiriendo un carácter cada vez más técnico; así como la capacitación de docentes que adquirieron un carácter más formal y sostenido a partir del gobierno de Bustamante. Con Bustamante también se hizo evidente la necesidad de

poner literatura especializada en manos de los maestros, lo cual fue continuado por Odría. Otro ejemplo sería la instalación de los NEC, que fueron conservados y potenciados durante el Ochenio.

Otros dos factores que impulsaron la educación escolar técnica durante esta década fueron la cooperación internacional y la creación del Fondo de Educación Nacional. El primero de ellos se expresó a través de la creación del Secpane, y potenció la capacitación de maestros y la implementación de los planteles; mientras que el segundo permitió la construcción de las GUE y otros planteles, aliviando el gasto que realizaba el Ministerio de Educación Pública para alquilar viviendas y acondicionarlas para su funcionamiento como escuelas y colegios.

Podemos evidenciar que nos encontramos ante un Estado de baja capacidad al notar cómo, durante estos diez años estudiados, no se pudo implementar de manera significativa en el Perú la educación escolar técnica, considerada como la más promisoría para los países por aquel entonces. Asimismo, la permanencia de los problemas educativos identificados en el Censo de 1940, que se identificaron también en el diagnóstico realizado por Odría, nos da cuenta de un Estado incapaz de planificar acciones para resolver problemas neurálgicos. Por esta razón es que las construcciones escolares realizadas durante el Ochenio obtuvieron el reconocimiento de la colectividad, pues representaron una solución a un problema de larga data. Por último, podemos señalar que el apoyo internacional y el de la sociedad civil —vitales, respectivamente, para la constitución de los NEC y de las GUE— muestran también cómo nos encontramos ante un Ministerio de Educación Pública que tiene que tender puentes, precisamente, por la escasez de recursos con los que contaba.

CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación ha sido determinar qué factores influyeron en la acción del Ministerio de Educación Pública respecto a la implementación de la educación escolar técnica en el Perú durante la década de 1940, y explicar cómo lo hicieron. En ese sentido, ha sido necesario, en primer lugar, conocer cuál era la visión que tenían las autoridades políticas y educativas sobre la educación escolar a mediados del siglo XX. Así pues, hemos visto que, durante la primera mitad del siglo pasado —a medida que la cobertura escolar se ampliaba lentamente— la educación escolar técnica fue tomando cada vez mayor importancia para las autoridades políticas. La necesidad de aprovechar los nuevos conocimientos tecnológicos para explotar los ingentes recursos naturales; así como la urgencia de fortalecer el mercado interno debido a las crisis internacionales, fueron las principales razones que motivaron a los gobernantes a atender seriamente la implementación de la educación escolar técnica.

En segundo lugar, ha sido necesario estudiar al Ministerio de Educación Pública y conocer los recursos con los que contaba para llevar a cabo la implementación de la educación escolar técnica. Así pues, hemos dado cuenta de que el referido ministerio funcionó de manera independiente a partir de 1935, y que en sus primeros años intentó pasar de ser un simple administrador de planteles escolares a ser un organismo director de la educación nacional. Para atender mejor sus obligaciones, pero también debido a cuestiones políticas, la estructura interna del ministerio fue variando a lo largo de los años siguientes. Para la década de 1940, las prioridades del ministerio fueron la erradicación del analfabetismo, la atención de la educación indígena y la implementación de la educación técnica. En contraparte, los obstáculos a los que tuvo que enfrentarse fueron la falta del presupuesto, la carencia de planteles, la deserción escolar, la falta de preparación de maestros, entre otros.

En medio de los innumerables problemas que afectaban a la educación escolar nacional, en 1941 se creó la Dirección de Educación Técnica, la cual tendría como uno de sus objetivos la difusión y el establecimiento de la educación técnica, tanto a nivel escolar como post escolar. La creación de esta dirección fue de gran importancia para establecer una educación escolar técnica nacional, pues anteriormente la educación teórica y

academicista había sido la predominante, estando los planteles técnicos funcionando sin mayor organización ni articulación a un proyecto nacional. A partir de entonces, hubo un presupuesto propio para la educación técnica, se establecieron planes y programas de estudio específicos, se concentró la administración de los planteles técnicos existentes y se trabajó en crear e implementar más planteles y formar a los maestros que los dirigirían.

La difusión de los estudios técnicos fue otro de los retos que tuvo que enfrentar el Ministerio de Educación Pública, pues permanecía en la sociedad peruana una infravaloración del trabajo manual. Sería errado, sin embargo, afirmar que la educación técnica no interesaba a nadie o no brindaba oportunidades de trabajo. Los colegios comerciales particulares, por ejemplo, fueron muy prestigiosos durante la época. Pero, en líneas generales, hacía falta una mayor difusión de la importancia y necesidad de la educación escolar técnica en todas sus ramas. Por ello, el ministerio hizo uso de la publicidad oficial, principalmente de sus revistas y emisoras. Con Bustamante, la mejor implementación de los planteles despertaría el interés de la sociedad; y con Odría se sumaría, además, con más intensidad, la publicidad radial.

Por otra parte, la cooperación internacional brindó uno de los recursos más importantes con los que contó el Ministerio de Educación Pública a partir de 1944: el establecimiento del Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación (Secpane). El Secpane contribuyó de manera significativa con la implementación de planteles —brindando la logística y el asesoramiento correspondiente para la compra e instalación de equipos— y la formación de maestros —a través del envío de sus especialistas y la dotación de textos especializados—; dos aspectos claves, y poco atendidos hasta ese momento, para impulsar la implementación de la educación escolar técnica. Asimismo, brindó asesoría técnica y apoyo económico para la implementación de los planteles.

De esta manera pudimos conocer la postura favorable de las autoridades políticas respecto a la implementación de la educación escolar técnica, y saber cuáles eran los recursos con los que contaba el Ministerio de Educación Pública para este fin. El siguiente paso fue identificar las propuestas y acciones realizadas, y explicar qué factores influyeron —positiva o negativamente— en los resultados obtenidos. Para ello,

pasamos a estudiar a cada uno de los tres gobiernos que conforman nuestra etapa de estudio; el oligárquico de Prado (1939-1945), el democrático de Bustamante (1945-1948), y el dictatorial de la Junta Militar de Gobierno encabezada por Odría (1948-1950).

Entre nuestros principales hallazgos hemos dado cuenta de que la implementación de la educación escolar técnica fue asumida por los tres gobiernos referidos como una política de Estado, lo cual constituye el principal factor que explica su desarrollo gradual. Tanto los gobiernos de Prado, Bustamante y Odría consideraron a la educación técnica como un motor de prosperidad, el cual contribuiría con el desarrollo económico y social del país en medio de un contexto, primero, de crisis y, luego, de competencia internacional. En ese sentido, a pesar de sus distintos caracteres, cada gobierno conservó —y en la medida de lo posible amplió— las obras realizadas durante el mandato predecesor en favor de la educación escolar técnica.

Otros factores que contribuyeron positivamente a la implementación de la educación escolar técnica durante la década de 1940 fueron la cooperación internacional y el trabajo intersectorial. La primera de ellas se concretó a través de la creación del Secpane en 1944, el cual pasó a formar parte del Ministerio de Educación Pública. En buena cuenta, el avance logrado a partir del apoyo internacional evidencia la baja capacidad del Estado en el campo de la educación técnica, pues en los años previos fue muy limitado lo que se había logrado. Aspectos tan importantes como la formación y capacitación de maestros y la implementación de los planteles técnicos, alcanzaron un desarrollo notorio a partir del apoyo del Secpane.

En cuanto al trabajo intersectorial, es importante destacar la labor del ministro de Educación Pública Luis E. Valcárcel (1945-1947), quien jugó un papel protagónico en la transformación de la educación indígena. Este fue, precisamente, uno de los temas más discutidos luego de conocidos los preocupantes resultados del Censo Nacional de 1940, en donde la población rural aparecía como la más afectada por el analfabetismo y la brecha educativa. Valcárcel cuestionó la forma en la que se había venido educando a los pueblos del interior del país, y dejó en claro que para educar al indio era necesario tomar en cuenta el aspecto cultural, así como factores políticos, económicos y sociales. Así,

para ser fructífera, la labor del Ministerio de Educación Pública debía estar acompañada de la de otros ministerios como los de Salud, Trabajo, Fomento y Agricultura.

La educación escolar técnica agropecuaria se vio favorecida con esta nueva forma de enfocar la educación rural, pues para su desarrollo requería no solo de maestros y aulas, sino también de tierras de cultivo, agua para riego, semillas, tractores, internados, entre otros. Así pues, otros ministerios empezaron a coordinar con el de Educación Pública diversas acciones para impulsar la educación técnica. Los Núcleos Escolares Campesinos (NEC) —obras emblemáticas del gobierno de Bustamante, en cuyo funcionamiento confluyeron varios ministerios—, si bien no eran propiamente planteles técnicos, contribuyeron con la enseñanza de cursos ligados al trabajo en el campo. No obstante, como hemos visto a lo largo de la presente investigación, la educación escolar técnica en su modalidad agropecuaria solo llegó a impartirse en un reducido número de zonas rurales.

Así como hemos identificado y explicado los factores que favorecieron a la implementación de la educación escolar técnica, también hemos hecho lo mismo respecto a los factores que la limitaron. Entre estos últimos podemos señalar al factor económico, el cual se requería para la construcción de los locales, la compra de equipos y la implementación de planteles, así como para el suministro de herramientas de trabajo, entre otros. De los tres gobiernos estudiados, solo el último —el de la Junta Militar— se preocupó por crear nuevas fuentes de ingreso para elevar el limitado presupuesto de la educación pública. Ello explica en buena medida porque las obras realizadas anteriormente —sobre todo por Prado— no pudieron tener un mayor alcance y se concentraron solo en la capital y en algunas ciudades del país.

A pesar de la importancia que tenía el factor económico, en la presente investigación hemos identificado que la implementación de la educación escolar técnica también se vio limitado por factores sociales, políticos y hasta pedagógicos. Incluso factores externos, como la inflación económica generada tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, provocaron un retroceso de los avances que se venían consiguiendo. En cuanto al factor social, hemos visto que los estudios técnicos no despertaban la atracción de los padres de familia, debido a la preferencia abrumadora que existía por las carreras

liberales. El mal estado de los planteles técnicos también era causante de la resistencia hacia este tipo de enseñanza. Así pues, los tres gobiernos estudiados realizaron campañas de difusión en favor de los estudios técnicos, aunque la buena dotación de los planteles fue lo que más pareció atraer a las juventudes.

Hemos demostrado también que la estabilidad o la inestabilidad política, repercutió en la implementación de la educación escolar técnica. Esto fue más notorio durante el gobierno de Bustamante, en donde ministros preocupados por potenciar la educación técnica, como Basadre, duraron poco en el cargo. Por su parte, la gestión de Luis E. Valcárcel —quien tuvo que lidiar con las pugnas internas al interior del ministerio y esforzarse para conseguir el apoyo del partido aprista hacia las propuestas del gobierno— es otra muestra de las limitantes que impuso la inestabilidad política a la implementación de este tipo de educación. La politización de las aulas, que implicó la separación de maestros y estudiantes, es otra muestra de la baja capacidad que tuvo el gobierno de Bustamante para centralizar la organización de la educación.

En cuanto al factor pedagógico, hemos señalado que durante el gobierno de Prado los estudios técnicos estuvieron enfocados, principalmente, a la educación primaria; siendo el nivel secundario —en palabras de los educadores de la época— el más adecuado para aquellos. La expansión de la educación secundaria a lo largo de la década de 1940, propició que tanto los gobiernos de Bustamante y Odría pudieran redireccionar las obras a este nivel educativo. Finalmente, factores externos derivados del fin de la Segunda Guerra Mundial, afectaron negativamente a la educación escolar técnica, reduciendo su presupuesto y provocando que muchos planteles tuvieran que reducir el número de alumnos con los que contaba.

Si bien los diferentes gobiernos estudiados argumentaron que la limitación de los recursos hacía imposible la implementación de la educación escolar técnica en todo el ámbito nacional; no podemos ignorar la situación de explotación que se vivía en el interior del país. Durante la década de 1940 la educación escolar técnica fue implementada principalmente en la capital y en las capitales de provincia, por lo que —bajo estas condiciones— esta no pudo constituirse como un motor de prosperidad. Como lo señalan Acemoglu y Robinson (2012), la educación puede constituirse como un motor de

prosperidad siempre y cuando el Estado brinde los incentivos necesarios para que los padres de familia envíen a sus hijos a las escuelas; y siempre que estos últimos tengan la certeza de que podrán desempeñarse en los oficios de su preferencia.

Para la década que hemos estudiado hemos visto que el acceso a la educación, la falta de planteles y la deserción escolar eran aún problemas agudos en el Perú. En cuanto a la educación escolar técnica, podemos mencionar que no solo hubo una limitada cantidad de planteles, sino que, además, estos no despertaban el interés de los padres de familia. Respecto al ámbito laboral, la mayor parte de la población aspiraba a las carreras liberales, pero estas estaban restringidas para un determinado grupo de la sociedad. La permanencia de los tradicionales y graves problemas de la educación, los lentos avances en cuanto a la educación técnica, así como el restringido campo de acción del Ministerio de Educación Pública —pues muchas zonas del país se vieron excluidas de sus proyectos—, son evidencias de un Estado de baja capacidad en el sentido que lo señala Charles Tilly (2010).

El carácter poco democrático de los gobiernos estudiados también ha quedado evidenciado en la presente investigación. Si bien con Bustamante hubo un proceso de democratización, este no pudo consolidarse debido a las pugnas políticas internas que se dieron durante su mandato. Estas pugnas también repercutieron en el desarrollo de la educación nacional, entorpeciendo el accionar del ministerio y politizando las aulas. Este gobierno fue desprestigiado por los sectores conservadores, y terminó siendo derrocado por una junta militar, con la cual se volvería a un proceso de desdemocratización. Es importante señalar, sin embargo, cómo en los gobiernos de Prado y de la Junta Militar de Gobierno encabezada por Odría, el Ministerio de Educación Pública gozó de una mayor estabilidad.

En cuanto a la discusión historiográfica, hemos verificado lo señalado por Sulmont respecto a que la implementación de la educación técnica careció de una estrategia ordenada durante el gobierno de Prado; mientras que tuvo un orden más sistemático con el de Bustamante (Sulmont, Valcárcel, & Twanama, 1991). Sin embargo, nuestro estudio se ha preocupado en identificar y explicar detalladamente los factores que, precisamente, explican los avances y retrocesos que se obtuvieron durante estos gobiernos. Además,

considera otros factores que Sulmont no menciona, como la baja estima de los padres de familia hacia los estudios técnicos, la formación y capacitación de maestros, y los problemas políticos. En el caso de Odría, nuestro estudio, si bien aborda solo una parte de su gobierno, resalta los aciertos que tuvo respecto a la educación escolar técnica; mientras que Sulmont —hablando de la educación técnica en general; es decir, fuera de las aulas escolares— menciona que hubo un retroceso.

Respecto a lo señalado por Zapata (2013), coincidimos en que la educación escolar técnica fue una constante del periodo, pero no estamos de acuerdo —en lo que respecta a la educación escolar— en considerar que el esfuerzo oficial tuvo la intención de reemplazar la educación libresca por la técnica. Como hemos señalado en el primer capítulo de este trabajo, el objetivo de las autoridades políticas, más bien, fue el de desviar a un buen número de estudiantes hacia los estudios técnicos. En el fondo se buscaba descongestionar la demanda de las carreras liberales y aumentar las filas de la futura mano de obra calificada. Así, el esfuerzo de los gobiernos, si bien no alcanzaron los resultados deseados, fueron complementándose hasta lograr, a partir del gobierno de Odría, resultados positivos.

También hemos corroborado que las autoridades políticas tuvieron la convicción de implementar la educación escolar técnica; y aunque Zapata señala que no pudieron hacerlo a escala masiva por temas económicos, nosotros hemos demostrado que también existieron factores sociales, políticos y pedagógicos que limitaron la acción del Ministerio de Educación Pública —tal como se puede apreciar en el tercer capítulo de esta investigación—. Finalmente, en cuanto a los trabajos de Tácunan (2018), la presente tesis se ha preocupado por indagar sobre los motivos que llevaron a los gobiernos de la década de 1940 a construir planteles equipados con talleres y maquinarias. De esta manera se entiende cómo es que, a partir de la década de 1950, en los nuevos barrios que emergerán en la zona norte de Lima se construirán planteles tanto para la educación común, como para la técnica.

De esta manera, hemos brindado nuevas luces sobre el desarrollo de la educación escolar técnica durante la década de 1940, una década que no ha sido muy estudiada por la historiografía nacional, y que resulta importante para entender el gran desarrollo

que alcanzó este tipo de educación en las décadas siguientes. A diferencia de otros autores, hemos ahondado en los aspectos sociales, políticos y económicos que acompañaron el desenvolvimiento de la educación nacional. Además, se ha dado a conocer datos interesantes sobre la creación del Ministerio de Educación Pública como ministerio independiente, y sus primeros lustros de funcionamiento; resaltando sus aciertos, limitaciones, recursos y prioridades. Esta información contribuirá a la construcción de una historia de este ministerio, la cual aún está por escribirse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Fuentes primarias

a. Periódicos y revistas

El Comercio. (abril de 1949 y abril de 1950). Lima.

Ministerio de Educación Pública. (1940). Revista de Educación. Órgano del Ministerio de Educación Pública. Tomo XIV, N° 1, Lima, marzo-mayo.

Ministerio de Educación Pública. (1942a). Revista de Educación. Órgano del Ministerio de Educación Pública. Tomo XVI, N° 2, Lima, mayo-agosto.

Ministerio de Educación Pública. (1943). Revista de Educación. Órgano del Ministerio de Educación Pública. Tomo XVII, N° 2-3, Lima, diciembre.

Ministerio de Educación Pública. (1944). Revista de Educación. Publicación para los maestros. Tomo II, N° 1, Lima, marzo y abril.

Ministerio de Educación Pública. (1948). Revista de Educación Nacional. Órgano del Ministerio de Educación Pública, N.º 1. Dirección de Educación Normal.

Politécnico Principal del Perú. (1947a). Revista del Politécnico Principal del Perú. N.º 1, Lima, enero-marzo. Ministerio de Educación Pública.

Politécnico Principal del Perú. (1947b). Revista del Politécnico Principal del Perú. Nos. 2-4, Lima, abril-diciembre. Ministerio de Educación Pública.

Semanario Peruano. (1948). Lima.

b. Documentos y publicaciones oficiales

Congreso Constituyente de 1931, Perú. (Sin fecha). *Diario de los Debates*. Recuperado de: <http://www.congreso.gob.pe/biblioteca/diariodebates/1932>

Congreso de la República, Perú. (1941-1950). *Mensajes presidenciales*. Recuperado de: <https://www.congreso.gob.pe/participacion/museo/congreso/mensajes-presidenciales/>

Dirección de Primera Enseñanza, Perú. (1903). *Censo escolar de la República peruana correspondiente al año 1902*. Lima.

Ministerio de Educación Pública. (1942b). *Planes y programas para la educación comercial*. Lima.

Ministerio de Educación Pública. (1947). *Manual de organización de tareas y de correspondencia y tramitación de documentos de la Dirección de Educación Técnica*. Lima.

Ministerio de Educación Pública, Perú. (1950a). *Memoria que presenta el Ministro de Educación de las actividades realizadas por la Junta Militar, 1948-1950*. Lima.

Ministerio de Educación Pública, Perú. (1950b). *Plan de Educación Nacional*. Lima.

Ministerio de Hacienda y Comercio, Perú. (1942). *Estado de la instrucción en el Perú según el Censo Nacional de 1940*. Lima.

Oliveira, P. (1940). *Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación. Exposición y Texto*. Ministerio de Educación Pública.

2. Fuentes secundarias

Acemoglu, D. & Robinson, J. (2012). *¿Por qué fracasan los países? Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Deusto.

Anderson, S. & Elmer, A. (1953). *Vocational Education in Peru, 1944-1952*. Industrial Arts and Vocational Education Magazine.

Arroyo, L. (2015). The limits of the Estado Docente: education and political participation in Peru, 1876-1940. *Revista de Historia Económica*. 34(1). pp. 81-109.

Barcos, J. (2013). *Cómo educa el Estado a tus hijos y otros escritos*. Editorial Universitaria.

Bértola, L. & Ocampo, J. A. (2010). *Desarrollo, vaivenes y desigualdad. Una historia económica de América Latina desde la independencia*. Cepal.

Biery, D. & Cook, A. (1950). *Posibilidades de la Educación Técnica en el Perú*. Ministerio de Educación Pública.

Box, Z.; Latorre, M. & Romero, R. (2019). Cuando la Historia está presente: argumentos a favor de la Sociología Histórica. *Arxius de Sociologia*, (40), pp. 11-19.

Carimán, B. (2012). El Desarrollo de la Educación Técnica en el Contexto de la Industrialización (1927-1952). *Revista Políticas Públicas*, 5(2), pp. 35-43.

Casalino, C. (2021). El proceso de independencia del Perú y algunos episodios sobre su reconocimiento en el concierto de las naciones. *Discursos del Sur, Revista de teoría crítica en ciencias sociales*, 1(8), pp. 9-49.

Castro, A. (2013). *Una educación para re-crear el país, 1905-1930*. Derrama Magisterial.

Cobas, M. (2013). Las elecciones de 1950: la autoelección del general Manuel A. Odría. *Investigaciones Sociales*, 17(30), pp. 241-264.

Contreras C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Instituto de Estudios Peruanos.

Contreras C. (ed.). (2014). *Compendio de historia económica V: la economía peruana entre la gran depresión y el reformismo militar, 1930-1980*. Instituto de Estudios Peruanos.

Ebaugh, C. (1946). *Education in Peru*. Washington.

Frieden, J. (2007). *Capitalismo Global*. Memoria Crítica

Garrido, C. (1945). *El problema de la educación vocacional*. Tesis para optar el grado de Doctor en Pedagogía, especialidad en Filosofía y Ciencias Sociales. Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Goetschel, A. M. (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX*. Flacso.

Latorre, M. & Romero, H. (2018). Sociología e Historia: un diálogo en el cambio de siglo. *Política y Sociedad*, 55(1), pp. 19-42.

- Loayza, A. & Recio, X. (2005). Proyectos educativos y formación de la República. En: E. Cavieres; C. Aljovín (Comp.), *Chile - Perú; Perú - Chile en el siglo XIX. La formación del Estado, la economía y la sociedad* (pp. 221-266). Pontificia Universidad de Valparaíso.
- Martínez, J. M. (2020). *Esteras y pizarras: Las barriadas de Lima y la educación escolar como instrumento de movilidad social durante el gobierno de Odría*. Tesis para optar el título de Licenciado en Historia. Escuela Profesional de Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Martínez, J. M. (2023). Política educativa y construcciones escolares en el distrito de La Victoria (Perú) durante el gobierno de Odría, 1948-1956. *Historia y Memoria de la Educación*, (17), pp. 319-341.
- Matos, J. (1977). *Las barriadas de Lima, 1957*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Matos, J.; Deustua, J. & Rénique, J. (Eds.). (1981). *Luis E. Valcárcel. Memorias*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Mendoza, J. (1956). *Nuevo potencial para la educación peruana*. Colegio Militar Leoncio Prado.
- Navarro, J. (2015). Peronismo y educación rural en la provincia de Salta-Argentina (1946-1955). *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), pp. 64-76.
- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, R. (1993). Problemas textuales y metodológicos de la Sociología Histórica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (63), pp. 7-28.
- Romero, F. (1950). *Planteamiento del problema de la educación vocacional*. Unión Panamericana.
- Roselló, P. (1951). Algunas consideraciones sobre la enseñanza universal, gratuita y obligatoria. *Educación*, (14-15), pp. 23-36.
- Salazar, C. (1946). *La realidad educacional del Perú*.

San Pedro, P. (2004). Historia social o sociología histórica. El debate en la academia norteamericana en el periodo de la posguerra, 1945-1970. *Sociológica*, 19(55), pp. 13-47.

Sulmont, D., Valcárcel, M., & Twanama, W. (1991). *El camino de la educación técnica: los otros profesionales. Los jóvenes de los Institutos Superiores Tecnológicos en Lima Metropolitana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Táccunan, S. (2018). *Iglesia y educación. Historia de los colegios Presentación de María y Jesús Obrero de Comas*. Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Tilly, C. (1976). *The Vendée*. Cambridge University Press.

Tilly, C. (2010). *Democracia*. Akal.

Triana, A. (2010). Escuela normal rural, agropecuaria y de campesinas en Colombia. *Historia de la educación colombiana*, 13(13), pp. 203-230.

Yepes, E. (2003). *Jorge Basadre. Memoria y Destino del Perú. Textos Esenciales*. Congreso de la República del Perú.

Wiesner, E. (1997). La economía neoinstitucional, la descentralización y la gobernabilidad local. En G. Aghón & H. Edling (eds.). *Descentralización fiscal en América Latina: nuevos desafíos y agenda de trabajo* (pp. 225-249). Cepal.

Zapata, A. (2013). *Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956*. Derrama Magisterial.

Zapata, A. & Aljovín, C. (2021). *Oligarquía en guerra. Élite en pugna durante la II Guerra Mundial*. Taurus.

Zegarra, L. (2001). ¿Por qué las autocracias promueven la inestabilidad política y económica?: Perú, 1948-1956. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, (48), pp. 171-202.