

Del mito de la educación al proyecto educativo

Juan Ansión

La idea de que la escuela es parte fundamental del camino hacia el progreso, ha sido y es fundamental en la motivación de los actores de la transformación social en el Perú. En la actualidad existe un amplio consenso acerca del rol central de la educación en cualquier política de desarrollo, cosa que las familias peruanas habían entendido hace bastante tiempo al luchar por su derecho a la educación. Ese "mito de la educación", compartido por todos los sectores sociales, pero que fue sobre todo un gran mito movilizador de las poblaciones campesinas hacia el mundo urbano, parecería haber llegado a sus límites puestos en evidencia por la baja calidad de la escuela que desmiente muchas veces las esperanzas puestas en ella. El mito, sin embargo es tenaz y no desaparecerá fácilmente aun sin mayor sustento empírico, pero si no se producen cambios drásticos en el proceso educativo, su supervivencia conducirá a la vez cada vez más a frustraciones y tensiones sociales insalvables. Hace falta por ello transformar el mito en proyecto educativo, como parte de un amplio pacto social que haga de la educación un pilar real del desarrollo: la calidad de la educación -de la que todos hablan hoy en día- se medirá en función del logro o no de este objetivo, con equidad y para todos.

1. La crítica de la escuela tradicional

Hoy es un lugar común el decir que nuestra educación, especialmente la que se imparte en las escuelas estatales, está desconectada de la realidad. Ultimamente, los empresarios, a través del Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE)¹ se han venido preocupando mucho por el tema. Hay para ello dos razones fundamentales. La tragedia nacional de la guerra desatada por Sendero Luminoso sirvió para que los empresarios más lúcidos y modernos se percataran de que la educación dogmática y autoritaria que sigue siendo la mayoritaria y que es fuente de frustración para jóvenes mal preparados para el trabajo productivo, es un caldo de cultivo para las propuestas violentistas². A esta razón política se añade otra, más directamente vinculada con la producción: las experiencias de los países -especialmente asiáticos- que han vivido procesos de desarrollo impactantes, muestra que si se quiere lograr, como se dice ahora, una "calidad total" en la producción, la educación debe también preparar a los jóvenes para que puedan intervenir de manera creativa en el proceso. La clase empresarial más moderna ha terminado felizmente por asumir que una condición central del despegue económico del país es una transformación profunda de la educación, no sólo para un pequeño grupo de privilegiados, sino para el conjunto de la población. El derecho de todos a una educación de calidad viene así siendo reconocido por el empresariado como una condición del propio éxito de las empresas.

Las críticas de la educación tradicional y las propuestas de su transformación, no son sin embargo nuevas en el Perú. Un hito inicial fundamental fue la experiencia del Centro Escolar de Varones N° 881 de Puno fundado en 1906 que, bajo la dirección de José Antonio Encinas

experimentó una educación moderna vinculada directamente con la producción agraria. El concepto era audaz y revolucionario, evitando un enfoque estrechamente economicista al hacer de la escuela un centro movilizador de la comunidad..

Mariátegui, de quien celebramos este año el centenario del nacimiento, apreciaba el trabajo de Encinas. Como él, ubicaba a la educación en el contexto del derecho de acceso a las condiciones de la actividad económica. Hablando del "problema del indio", declaraba "absolutamente superados los puntos de vista humanitarios o filantrópicos, en que, [...] se apoyaba la antigua campaña pro-indígena" para "establecer su carácter de problema fundamentalmente económico". "No nos contentamos -subrayaba- con reivindicar el derecho del indio a la educación, a la cultura, al progreso, al amor y al cielo. Comenzamos por reivindicar, categóricamente, su derecho a la tierra." (Mariátegui 1992/1928: 50). Su propuesta de la Escuela de Trabajo se apoyaba en una crítica del "método abstractamente idealista, [de la] doctrina exclusivamente pedagógica" de los reformadores de la enseñanza, por su ignorancia del "íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza" (Mariátegui 1979: 32).

Hubo que esperar casi medio siglo más para que por fin se intentara transformar con seriedad esta educación caduca, con la Reforma de la Educación iniciada bajo el gobierno militar del general Velasco. El "informe general" de la reforma constata en 1970 constata que "en 10 años (1958-1968) la población escolar matriculada aumentó casi en 100%" (Comisión de Reforma de la Educación 1970: 15). Pero revela también que el sistema "arroja fuera de las escuelas como desechos a más de un tercio de millón de educandos". Lo que hoy llamamos "baja calidad de la educación", el documento lo llamaba entonces "fallas estructurales muy graves". Las principales "graves insuficiencias cuantitativas y cualitativas" eran, según el informe: analfabetismo creciente; desatención de los niños de grupos sociales marginados; ausencia de un sistema de recuperación; educación al servicio de una minoría; desconexión de la realidad; falta de sentido peruanista; intelectualismo, memorismo, tendencia academizante; inadecuada formación y selección del magisterio; rigidez, burocratismo, rutina; distorsión administrativa y financiera.

Ante estos graves defectos de la educación, el Estado peruano, por primera vez, inició una reforma moderna y de gran envergadura destinada a poner la educación al servicio efectivo del desarrollo del país. Fue un esfuerzo concreto por acercarse a la realidad del país y responder al reto de la incorporación masiva de la población al sistema educativo. La reforma fue rechazada o criticada desde diversos sectores por razones ideológicas y políticas. Al fin fue desactivada y luego liquidada pagando así por su pecado original, el haber nacido dentro de un régimen dictatorial. No es éste el lugar para hacer un balance de sus defectos y virtudes. Solamente queremos recordar que hace dos décadas el Perú vivió una efervescencia sin precedentes en materia educativa, que luego se pretendió sistemáticamente olvidar.

Pero la vida continuó. Maestros dedicados y especialistas en educación no se quedaron de brazos cruzados. Aparecieron muchas experiencias

innovadoras³. Las organizaciones políticas también continuaron con su reflexión y sus propuestas⁴. Instituciones ligadas al sector empresarial (IPAE) o a la Iglesia católica (Fe y Alegría) trabajaron propuestas importantes. En la actualidad, Foro Educativo es la concreción institucional más importante de la sociedad civil que permite la convergencia de los especialistas de las más diversas tendencias en un mismo espacio de debate.

Lamentablemente, el desinterés o la incapacidad del Estado por atender eficientemente a una población que masivamente reclamaba el servicio educativo, abrió también la posibilidad para que Sendero Luminoso utilizara la consecuente frustración de los jóvenes dentro de su estrategia destructora⁵.

2. El mito de la educación

2.1. La eficacia social del mito

La lucha por el acceso de los hijos a la escuela ha sido una de las más profundas y permanentes del siglo XX en el Perú. Carlos Iván Degregori ha resaltado muy bien la importancia particular que en el Perú se dio a la educación:

"El porcentaje de estudiantes (matriculados) de seis a veintitres años sobre la población de esa edad, aumenta del 40.6% en 1960 al 73.8% en 1980, con lo cual, entre los países de América Latina, el Perú pasa del decimocuarto lugar en 1960 al cuarto en 1980, superado sólo por Panamá, Argentina y Cuba. Este crecimiento resulta todavía más espectacular si se tiene en cuenta que el PBI por habitante del Perú fluctúa entre el undécimo y el décimotercer lugar, y que en otros rubros básicos como esperanza de vida o mortalidad infantil nuestro país ocupa el antepenúltimo lugar en el continente: sólo Bolivia y Haití se encuentran -a este respecto- en peores condiciones". (Degregori 1989: 15, reproducido en Degregori 1991: 17)

Datos del Banco Mundial de 1993, recogidos en el Diagnóstico General de la Educación de 1993, corroboran esta muy buena posición del Perú en comparación con otros nueve países latinoamericanos. En primaria, se encuentra en tercer lugar luego de Argentina y México, superando levemente a países de nivel de desarrollo mucho más alto como Brasil y Chile. En la secundaria, esta tendencia se afirma aun más, al encontrarse Perú, con sus 70%, en tercer lugar a sólo 4 puntos de los dos primeros. Y en la educación superior, ocupa ya el segundo lugar, muy cerca al primero.

Tasas de Matrícula por Nivel, 1990

	Primaria	Secundaria	Superior
Argentina	98	74	41

México	98	53	14
Perú	90	70	36
Brasil	88	39	12
Costa Rica	87	42	26
Chile	86	74	19
Bolivia	82	34	17
Ecuador	80	56	25
Colombia	73	52	14
Venezuela 98	61	35	14
<i>Promedio América Latina</i>	88	49	16

Fuente: World Bank (1993), World Development Report (cuadro reordenado, extraído de Ministerio de Educación 1993: 9)

Pese a los grandes avances del Perú en el acceso a la educación, el mismo Diagnóstico General destaca el grave problema de calidad que existe, y que se manifiesta por ejemplo en los altos niveles de reprobación.

La inadecuación y baja calidad de la educación escolar no impidió sin embargo que la gran apuesta de la gente en el presente siglo haya sido la escolarización de sus hijos. Si bien éste ha sido un proceso mundial, las cifras nos muestran que en el Perú el peso dado masivamente a la educación ha sido relativamente mayor que en otras partes. ¿Cómo entender esta apuesta colectiva pese a que la realidad de la escuela fuera muy distante de lo que soñaron los grandes pensadores y luchadores del cambio social?

Precisamente el pensamiento crítico sobre la escuela, al proponer una relación estrecha con la realidad social y económica, estaba teorizando sobre un proceso que se venía dando en forma subterránea primero, para ir adquiriendo luego una fuerza inusitada: al luchar por su escuela, los excluidos -campesinos primero y luego pobladores urbanos- eligieron ese camino como manera de ir incorporándose a la sociedad nacional y al mercado. Es decir percibían en la práctica, como parte de estrategias familiares, que el problema educativo no era sólo pedagógico, sino el de su relación con la sociedad.

Investigadores del Instituto de Estudios Peruanos percibieron esto con mucha claridad. Estudios sobre el valle de Chancay mostraron la importancia otorgada a la educación como canal de integración al mercado y a la sociedad nacional⁶. Percibían también que la educación no es un simple instrumento de poder al servicio de los dominantes y puede más

bien convertirse en arma de los sectores populares para su participación en la vida política⁷.

En varios trabajos, Montoya fue muy claro en señalar el carácter de reivindicación política de lo que él llamó el "mito contemporáneo de la escuela", en la lucha campesina contra el sistema feudal. Mientras los terratenientes percibían el peligro en expresiones como "indio leído, indio perdido", "indio leído, demonio encarnado", la contraparte la encuentra Montoya en afirmaciones campesinas como "hemos abierto ya los ojos", "tenemos ya ojos ahora", "nosotros ya sabemos leer", "nosotros no queremos mas que se nos explote" (Montoya 1980: 309).

El "mito contemporáneo de la escuela" no es propiamente un mito en el sentido antropológico del término, es más bien parte de una ideología del progreso. No aparece como tal en un relato, sino es reconstruido por el antropólogo. De otro modo, sería contradictorio con la negación de las "costumbres tradicionales", entre las cuales se encuentra precisamente el contar relatos míticos como parte de un saber que es ahora rechazado. El hombre "ciego", "sin ojos" (*ñawsa* en quechua) tiene que despertar, abrir los ojos, al ir a la escuela. Pasa así de la noche al día, tiene ojos (*ñawiyuq*) al saber leer. Esta ideología se construye sin embargo, como lo vemos, con pedazos de elementos míticos que aparecen más bien como lo que son, metáforas.

El mito (o la ideología) moviliza, no porque exista una comprobación inmediata de su eficacia, sino simplemente porque en las nuevas condiciones sociales todos creen posible escapar a la lógica colonial que establecía nítidas diferencias entre estamentos. El hablar o no en castellano y el escribir o no (también en castellano) eran uno de los símbolos más fuertes de afianzamiento de estas diferencias. El acceder a la escuela, al castellano y a la escritura, significan negar estas diferencias e integrarse en la sociedad nacional.

Esto explica la fuerza con que la población ha venido luchando por el acceso a la escuela. Por un lado, los padres de familia siempre han estado dispuestos a colaborar con la escuela, contribuyendo muchas veces con la construcción de aulas o con el mobiliario escolar, en continuidad con la antigua tradición del trabajo comunal. Las asociaciones de padres de familia (APAFAs) son una de las organizaciones más difundidas y sólidas en todo el país. Pero, precisamente porque son conscientes de sus aportes y sacrificios para permitir el acceso de sus hijos a la escuela, los padres de familia con igual fuerza siempre han reivindicado que el Estado asumiera su responsabilidad. De ahí nació el concepto de la gratuidad de la educación como un derecho por el que la gente está dispuesta a luchar. Cuando el gobierno de Velasco decretó en 1969 la suspensión de la gratuidad para los alumnos desaprobados en un curso, se levantó una ola de protestas. Ayacucho y Huanta fueron escenario de protestas que costaron vidas. El gobierno, al final, tuvo que retroceder⁸. La propuesta de Vargas Llosa, candidato a la presidencia de la república, de eliminar la gratuidad para todos en los últimos años de secundaria, ha sido uno de los errores que le costó la victoria. El tema volvió a ser objeto de polémica en el referéndum sobre la Constitución de 1993. En esa ocasión, las encuestas mostraron

nuevamente una sensibilidad generalizada de la población sobre el tema y su preocupación por mantener ese derecho.

2.2. Las variantes del mito

El siguiente cuadro intenta presentar un modelo de las grandes actitudes de la población en torno a la educación.

1. Desconfiar radicalmente de lo ajeno		2. Apropiarse lo ajeno			
		2.1. Rechazar lo propio y valorar lo ajeno		2.2. Valorar lo propio y lo ajeno	
1.0.1. Lógica colonial y mítica	1.0.2. Lógica colonial y discurso "moderno"	2.1.1. Lógica colonial y mítica	2.1.2. Lógica colonial y discurso "moderno"	2.2.1. Lógica colonial y mítica	2.2.2. Lógica moderna

El cuadro debe entenderse como un mero instrumento que permita analizar situaciones concretas en las que, si bien puede estar enfatizada una actitud (un casillero), ésta aparece normalmente en tensión con otras dentro de las personas. Estos conflictos internos, que no aparecen directamente en el cuadro, son los que explican las ambigüedades, las aparentes incoherencias, los cambios de opinión, las dudas.

Como se puede observar, los dos criterios básicos son: actitud de desconfianza o apropiación, lógica colonial-mítica o moderna. La lógica colonial-mítica encuentra una de sus mejores expresiones en el mito de Inkarrí: el Inca ha sido derrotado y se espera que vuelva para acabar con su enemigo mortal quien impera ahora en el mundo. Toda reconciliación entre la "república de indios" y la "república de españoles" es engañosa, entre ambas sólo cabe la confrontación y el dominio de una sobre otra.

Alejandro Ortiz publicó un relato notable⁹ que aplica el mito a la educación. En él se explica que a los niños no les gusta la escuela porque en ella vivía un monstruo que engañó y asustó a los hijos del Inca. Aunque se reconozca que hoy la escuela es la que posee el saber dominante, se mantiene una desconfianza radical hacia ella (casillero 1.0.1). La escritura y el castellano son instrumentos del poder colonial que engaña. La desconfianza va con el reconocimiento de la situación jerárquica colonial, mezclado con el sentimiento de rabia contenida.

Sin embargo, en Inkarrí no se agota la perspectiva colonial-mítica. El fracaso del *taki unquy* en el siglo XVI demostró, según lo vio muy bien Steve Stern¹⁰ que, aunque mantuviera una desconfianza latente, el campesino andino también aprendió rápidamente a sacar provecho de la nueva situación, intentado apropiarse de los elementos externos de origen hispano. Como ejemplo correspondiente al casillero 2.2.1, se puede

mencionar un relato recogido por Abilio Vergara. Aquí aparece un nuevo héroe, el escolar anónimo. Este vence a un personaje denominado Juan Sabio, cuya fuerza está en los libros almacenados y en las fieras a su servicio. El escolar sabe leer, pero engaña a Juan Sabio fingiendo ignorancia, para luego aprender el saber mágico contenido en los libros y vencer al enemigo en su propio terreno, la escritura. Contrariamente a sus hermanos, el escolar vence porque hizo caso a una advertencia recibida en un sueño, proveniente de su propia tradición. Es una suerte de versión nueva de Inkarrí, pero es un "Inkarrí" diferente, ligado a la noción de progreso. El conocimiento escolar es una magia más poderosa que la nuestra. Está en poder de quien engaña (idem que 1.0.1) pero puede ser apropiado con ventaja si quien lo hace no se olvida de su propio saber. Eso da fuerza superior.

El mito de la escuela parece así ligado inicialmente a la idea de "sacar la vuelta" a la relación colonial con la apropiación del saber que le da poder. Mantiene así la ambigüedad de la concepción colonial de la educación criticada por Mariátegui (una educación libresca desvinculada de la producción y de la técnica). Parece así compartir la idea de un desarrollo derivado principalmente de la educación antes que de un proceso técnico endógeno.. En la lógica colonial, responde a un concepto estamental del ascenso social: no se asciende a través de los conocimientos como tales, sino mediante el prestigio ligado a ellos, y en gran medida por lo que representa simbólicamente el hecho de ser estudiante, de tener un cartón (de ahí que lo importante sea el tener el diploma, por el prestigio que da, antes que asegurar la calidad de la formación adquirida). El "mito contemporáneo de la escuela" expuesto por Montoya (que corresponde al casillero 2.1.1) no es sino la continuación invertida de la lógica de desconfianza: si no puedo imaginar ya vencer al enemigo, sólo me queda pasar a sus filas con todo. Esto es lo que Jürgen Golte -al hablar del testimonio del cargador cuzqueño Gregorio Condori Mamani- definió como la conciencia de la "bancarrotta del sistema cognitivo andino" (Golte 1980 y 1981).

Pero el asunto es más complejo. Al pasar por la escuela y al conocer más profundamente la vida urbana y moderna, el estudiante sufre transformaciones profundas. Puede estar convencido de que el costo necesario del "progreso" es el abandono de la cultura de los antepasados que sólo representa "atraso", que es un estorbo para su "superación". Pero ya no se expresará en términos míticos (estamos en el casillero 2.1.2), su discurso es aparentemente moderno, aunque su actitud siga siendo básicamente la misma que en el "mito contemporáneo de la escuela", heredada de la lógica colonial. El sufrimiento en la escuela sería entonces el costo necesario del paso a otra realidad cultural. Pero él empezará también a percibir la insuficiencia de la escuela. Y de ahí puede volver a una actitud de profunda desconfianza hacia la escuela, aunque con una profunda ruptura interna: su práctica lo conduce a buscar en la escuela un trampolín para el ascenso social, pero su mente lo vuelve muy crítico frente a ella y tiende a idealizar el pasado precolonial: es lo que Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart han denominado la "idea crítica" del Perú visto desde la escuela (correspondería a 1.0.2). Los profesores son los primeros en verse afectados por esta ruptura interna entre una desconfianza radical en el

discurso y una práctica (que también se expresa en aspectos del discurso) de apropiación de lo ajeno con rechazo de los orígenes propios.

Está claro que una tensión que escinde así el mundo interno de las personas no puede permanecer indefinidamente aunque pueda mantenerse por un tiempo en el contexto de una educación que ha apartado totalmente el discurso de la realidad. Aun así, es difícil mantenerla. Se presentan entonces tres salidas posibles. La más común es la que resuelve la tensión inhibiendo la desconfianza radical. Nos quedamos entonces con la lógica colonial con discurso "moderno" (casillero 2.1.2), pero con un costo enorme, porque nadie puede negar impunemente su propia socialización temprana. El fracaso escolar probablemente esté en gran medida ligado a esta actitud que es reforzada por los profesores (muchos de ellos imbuidos también de ella) y por todo el sistema escolar que transmite como saber oficial una cultura ajena a la mayoría de la población. La baja autoestima de muchísimos jóvenes, frustrados e inseguros, se deriva de todo ello. Viene entonces la segunda salida posible, que deriva del fracaso de la primera: el rechazo completo de la apropiación de lo ajeno para intentar refugiarse exclusivamente en lo propio (casillero 1.0.2). Esa es la lógica de Sendero Luminoso que por ello ha podido reclutar fácilmente a estudiantes muy jóvenes y a profesores. Si algo ofrecía Sendero a los jóvenes, era una sensación de poder jamás conocida antes. Pero esta "salida" es inviable, como se ha podido comprobar a lo largo de estos años.

La única salida estable es la asunción de una lógica moderna (casillero 2.2.2) en franco rechazo de antiguas confrontaciones estamentales muy ligadas al racismo, con el desarrollo de sujetos libres que construyen su autoestima reconociendo sus raíces y abiertos a la pluralidad del mundo moderno. Mal que bien, el desarrollo de los informales, el trabajo de las organizaciones populares, el esfuerzo de muchos maestros, la labor difícil y muchas veces injustamente recriminada de muchas ONGs, han ido en ese sentido.

Tras un largo recorrido, la gente en el Perú está lista para emprender este recorrido. Pero no lo podrá hacer masivamente si el Estado no asume por fin la tarea de un cambio profundo de la educación que recoja las antiguas propuestas educativas, que siguen esperando, desde Encinas hasta el actual Foro Educativo, que algo importante cambie en educación.

3. Hacia un proyecto educativo nacional. Límites y redefiniciones del "mito de la escuela"

La educación es parte sustancial de estrategias familiares de largo plazo: que mi hijo sea "algo", que no sea pobre y excluido como yo, que acceda al mundo urbano en mejores condiciones, etc. El mito funciona mientras se pueden mencionar casos de éxitos y se amplían posibilidades: primaria, secundaria y universidad. Ambas cosas están ligadas: para tener éxito, hay que estudiar cada vez más y en lo posible llegar hasta la universidad, ser profesional. Pero si el mito educativo ha sido motor de cambio social y de modernidad, parece también haber llegado a sus límites, por lo menos en los términos planteados hasta ahora.

El fracaso escolar, manifestado en la repitencia y el abandono, señala los límites de la inversión familiar de largo plazo al no verse éxito escolar por la mala calidad de la educación. En la tensión entre inversión de largo plazo y necesidades de corto plazo (que el niño ayude con su trabajo en el ingreso familiar) se opta entonces por lo segundo.

Pero, así tenga éxito escolar, el joven tampoco encuentra un trabajo adecuado a su nivel educativo, especialmente en los niveles más altos. La percepción de la no adecuación produce desaliento, pero también genera huida hacia adelante: seguir estudiando más con la esperanza de acumular "cartones" que al final sirvan.

Se podría resumir del siguiente modo los elementos que hacen la situación potencialmente explosiva: la educación sigue siendo tradicional (autoritaria y dogmática) y de baja calidad; tiene una cobertura muy alta aunque con mucho abandono y más aun ausentismo; la modernidad llega con sus artefactos pero mucho menos con su espíritu crítico y creativo; faltan oportunidades de trabajo y reconocimiento social para los jóvenes. El carácter explosivo no es hipotético, para ello basta ver lo sucedido con Sendero.

La lucha de la gente por el acceso al sistema educativo ha sido exitosa aunque la permanencia y el éxito no están garantizados. Para avanzar, se requiere ahora una educación distinta, de calidad. Pero ésta no nace espontáneamente, ni puede estar librada al empuje de la gente ni a las solas leyes del mercado. Tampoco es razonable invertir en calidad a costa de poner en mayor riesgo del ya existente el acceso de muchos al servicio educativo. En el proceso, la gente ha puesto ya de lo suyo mucho más allá de lo que se podría haber esperado, confiando siempre en que el Estado asumiera su responsabilidad. Ahora, hace falta recoger el guante. El mito educativo (como ilusión en su doble sentido de deseo que empuja a la acción y de autoengaño) debe ser superado en un proyecto educativo que recoja los amplios consensos actualmente existentes. Ello supone esfuerzos concertados de todos, pero sobre todo voluntad política de enfrentar los problemas de fondo.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, Giorgio y Julio Cotler
1972. *Aspectos sociales de la educación en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.
- ALBERTI, Giorgio, et al.
1974. *Educación y desarrollo rural*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.
- ANSION, Juan.
1986. "La escuela asustaniños, o la cultura andina ante el saber de occidente". En: *Páginas*, N° 79, setiembre.
1989. *La escuela en la comunidad campesina*. FAO - COTESU - Ministerio de Agricultura, Lima
- ANSION, Juan, et al.
1992. *La escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. TAREA - CEAPAZ - IPEDEHP.

- ARGUEDAS, José María
1986. *Nosotros los maestros*. Editorial Horizonte. Lima.
- COMISION DE REFORMA DE LA EDUCACION
1970. *Reforma de la educación peruana. Informe general*. Ministerio de Educación. Lima.
- DEGREGORI, Carlos Iván
1986. "Del mito de Inkarrí al mito del progreso". En: *Socialismo y participación*. No. 36. Diciembre. Lima.
1989. "Prólogo". En: ANSION, Juan. 1989. *La escuela en la comunidad campesina*. FAO - COTESU - Ministerio de Agricultura, Lima
1990. "1969, la lucha por la gratuidad de la enseñanza". En: *El surgimiento de Sendero Luminoso. Del movimiento por la gratuidad de la enseñanza al inicio de la lucha armada*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima. Pp. 49-90.
1991. "Educación y mundo andino". En: ZUÑIGA, Madeleine, et al. (editores). 1991. *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS. Lima. Pp.13-26.
- DEGREGORI, Carlos Iván y Jürgen Golte
1973. *Dependencia y Desintegración en la Comunidad de Pacaraos*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.
- DELGADO, Kenneth
1981. *Reforma educativa: ¿Qué pasó?* Ediciones SAGSA. Lima.
- ENCINAS, José Antonio
1932. *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Imp. Minerva. Lima.
- FIGUEROA, Adolfo
1986. *Productividad y Educación en la Agricultura Campesina de América Latina*. Programa ECIEL (publicación patrocinada por el BID). Río de Janeiro.
- FORO EDUCATIVO
1992. *La escuela que el Perú necesita*. Lima.
1994. *Ser maestro en el Perú. Reflexiones y Propuestas*. Lima.
- FUENZALIDA, Fernando, et al.
1968. *Estructuras tradicionales y economía de mercado. La comunidad indígena de Huayopampa*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima (2ª edición de 1982, revisada y aumentada, bajo el título de *El desafío de Huayopampa. Comuneros y empresarios*).
- GOLTE, Jürgen
1980. "Gregorio Condori Mamani o la bancarrota del sistema cognitivo andino". En: *La Revista*, N°3, noviembre, pp. 18-20.
1981. "¿Qué es la cultura frente a la historia?" En: *La Revista*, N°4, abril, pp. 59-63.
- IPAE-FORO EDUCATIVO
1993. *I Encuentro Nacional por la Educación. Inversión para el desarrollo*. 23, 24 y 25 de abril de 1993. Lima.
1994. *II Encuentro Nacional por la Educación. Trabajo y empresa*. 5, 6 y 7 de mayo de 1994.
- IZQUIERDA UNIDA
1987. *Plan de Educación de Izquierda Unida. Comisión de Educación de la Comisión de Plan de Gobierno de Izquierda Unida*. Lima.
- LOPEZ, Luis Enrique
1991. "La educación bilingüe en Puno: hacia un ajuste de cuentas". En:

- ZUÑIGA, Madeleine, et al. (editores) 1991 Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos. FOMCIENCIAS. Lima. Pp.173-217.
- LOPEZ, Luis Enrique y Ruth Moya (editores)
1989. *Pueblos indios, Estados y Educación*. 46º Congreso Internacional de Americanistas. PEB-Puno - Proyecto EBI - Programa ERA.
 - MARIATEGUI, José Carlos
1979/1970. *Temas de Educación*. Editorial Amauta. Lima
1992/1928. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Editorial Amauta. Lima
 - MONTERO, Carmen (compiladora)
1990. *La escuela rural. Variaciones sobre un tema. Selección de lecturas*. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima.
 - MONTOYA, Rodrigo
1980. *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*. Mosca Azul editores. Lima.
1990. *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. CEPES - Mosca Azul editores. Lima.
 - MORGAN de GOÑI, Peregrina (editora)
1990. *III Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú. Educación para la democracia en participación responsable*. PUCP (Departamento de Educación - Centro de Investigaciones y Servicios Educativos) - CONCYTEC. Lima.
 - MORILLO MIRANDA, Emilio y Dante Vera Miller
1993. *Educación y violencia en el campo (Dos ensayos)*. Coordinadora de Organizaciones Campesinas e Instituciones Agrarias (Cuadernos Andinos 5). Lima.
 - ORTIZ RESCANIERE, Alejandro
1973a. *De Adaneva a Inkarrí*. Retablo de Papel Ediciones. Lima.
1973b. "El Mito de la Escuela". En: OSSIO, Juan (antología de). *Ideología mesiánica del mundo andino*. Edición de Ignacio Prado Pastor. Lima.
 - PANGO VILDOSO, Grover
1985. *Educación para la vida*. Exposición del profesor Grover Pango Vildoso, Ministro de Educación, ante las comisiones de Educación, Ciencia y Cultura de las Cámaras de Senadores y Diputados en el mes de noviembre de 1985. Ministerio de Educación. Lima.
 - PORTOCARRERO, Gonzalo y Patricia Oliart
1989. *El Perú desde la escuela*. Instituto de Apoyo Agrario. Lima.
 - PROGRAMA TINKUY TAREA
1992. *Retos y Respuestas a los Problemas Educativos de la Década*. Tarea - Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz - Fundación Friedrich Naumann. Lima.
1993. *Las actuales reformas de la educación y sus desafíos*. Tarea. Lima.
 - PROYECTO: DIAGNOSTICO GENERAL DE LA EDUCACION
1993a. *Perú: Calidad, eficiencia, equidad: los desafíos de la educación primaria*. Ministerio de Educación - Banco Mundial - PNUD - UNESCO/OREALC. Lima, Octubre de 1993. (Borrador de discusión)
1993b. *Indicadores cuantitativos del sistema educativo*. Ministerio de Educación - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Agencia Alemana de Cooperación (GTZ)
1993c. *Innovaciones Educativas en el Perú*. Ministerio de Educación - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Agencia

- Alemana de Cooperación (GTZ). PUCP (CISEPA).
- 1993d. *Relaciones entre educación y mercado laboral: un estudio cualitativo*. Ministerio de Educación - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Agencia Alemana de Cooperación (GTZ). PUCP (CISEPA).
- 1993e. *Los textos escolares en el Perú*. Ministerio de Educación - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Agencia Alemana de Cooperación (GTZ). PUCP (CISEPA).
- 1993f. *Formación, Capacitación y Profesionalización docente*. Ministerio de Educación - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Agencia Alemana de Cooperación (GTZ). PUCP (CISEPA).
- 1993g. *Retornos económicos de la educación en el Perú*. Ministerio de Educación - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Agencia Alemana de Cooperación (GTZ). PUCP (CISEPA).
- SARA-LAFOSSE, Violeta, et al.
1989. *Escuela Mixta: Alumnos y maestros la prefieren*. PUCP (Fondo Editorial). Lima.
 - SARA-LAFOSSE, Violeta, et al.
1994. *¿Formando maestros discriminadores?* PUCP (Fondo Editorial). Lima.
 - STERN, Steve.
1986. *Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española*. Alianza Editorial. Madrid.
 - SULMONT, Denis, et al.
1991. *Los otros profesionales. El camino de la educación técnica*. PUCP (Fondo Editorial). Lima.
 - SULMONT, Denis y Marcel Valcárcel
1993. *Vetas de Futuro. Educación y cultura en las minas del Perú*. PUCP (Fondo Editorial). Lima.
 - SUTEP
1986. *1er Seminario Pedagógico Nacional. Materiales de estudio y conclusiones*. Centro de publicaciones Amauta. Lima.
 - TOVAR, Teresa
1985. *Reforma de la Educación: balance y perspectivas*. DESCO. Lima.
 - TOVAR, Teresa, et al.
1989. *Ser Maestro. Condiciones del trabajo docente en el Perú*. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.
 - VALDERRAMA, Ricardo y Carmen Escalante
1982. *Gregorio Condori Mamani. Autobiografía*. Centro de estudios regionales andinos "Bartolomé de Las Casas". Cusco.
 - VERGARA FIGUEROA, Abilio
1990. "La educación, el trabajo y lo lícito en un relato oral". Ponencia presentada al IX Congreso Nacional de Folklore. Cajamarca. Noviembre 1986. En: *Antropológica*, N°8. Lima.
 - ZUÑIGA, Madeleine, et al. (editores)
1991. *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS. Lima.

Publicado en:

PORTOCARRERO, Gonzalo y Marcel Valcárcel (editores). 1995.
El Perú frente al Siglo XXI.
Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.
Lima.