

Vida y muerte de las Escuelas Normales en el Perú (1820-1920)

Life and death of the Pedagogic Schools in Perú (1820-1920)

Orbegoso Galarza, Arturo

 **Arturo Orbegoso Galarza** aorbegosog@yahoo.es
Universidad César Vallejo, Perú

Revista Educación y Sociedad

Academia de Estudios Educativos y Sociales, Perú
ISSN-e: 2709-9164
Periodicidad: Bianaual
vol. 2, núm. 3, 2021
revista@acees.net

Recepción: 01 Junio 2021
Aprobación: 15 Julio 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/590/5903125004/>

DOI: <https://doi.org/10.53940/reys.v2i3.65>

Autor de correspondencia: aorbegosog@yahoo.es

Citar como: Orbegoso, A. (2021). Vida y muerte de las Escuelas Normales en el Perú (1820-1920). Revista Educación y Sociedad, 02(03), 29-34. doi: 10.53940/reys.v2i3.65

Resumen: Este escrito es sobre las primeras escuelas normales en el Perú, entre 1820 y 1920. Se presenta el contexto de su aparición y desaparición en tres etapas de la historia peruana: después de la independencia, durante la era del guano y en la República Aristocrática. Finalmente, se presenta algunas constantes a modo de conclusión.

Palabras clave: escuelas, pedagógico, maestros.

Abstract: This article is about the first pedagogic schools in Peru, between 1820 and 1920. The context of its appearance and disappearance in three stages of the Peruvian history is presented: after independence, during the guano epoch and in the Aristocratic Republic. Finally, some constants are shown as a conclusion.

Keywords: schools, pedagogic, teachers.

Introducción

Algunos recuentos de la historia de la educación en el Perú evidencian una concepción que entiende los acontecimientos en el curso de la misma como realizaciones personales, iluminaciones de personajes, principalmente políticos, que un buen día decidieron cambiar de rumbo e introducir reformas. Desde esta perspectiva, los progresos o retrocesos educativos serían fruto de decisiones verticales y personalistas.

En realidad, la historia es un tupido tejido de voluntades. Un hecho histórico es un drama en el que participan diversos actores. Hasta la realización más original es el resultado de una combinación de participaciones cuyos responsables no son siempre conscientes de su contribución. Un suceso, sea cual fuere su trascendencia, es consecuencia de las acciones de varios involucrados y en diferentes sentidos, a favor o en contra del mismo.

Las reformas educativas serían entonces efecto de un conjunto de voluntades no necesariamente armonizadas. Si se piensa en el pasado de la sociedad peruana, sus diferentes proyectos educativos nacieron de un intercambio entre actores interesados, con aportes propicios o perjudiciales. La pugna entre sectores sociales generalmente derivó en que las realizaciones educativas nacieran dotadas de un carácter híbrido. Fue esta ambigüedad la que hizo que varias reformas nacieran predestinadas al fracaso. Portaban en su seno una serie de limitaciones, de carencias esenciales.

Este escrito presenta un sucinto inventario de las circunstancias que rodearon el nacimiento de escuelas normales, aquellas instituciones dirigidas a la formación de maestros y que conocieron una vigencia intermitente en la sociedad peruana. Se presenta su aparición en tres momentos: el inmediato a la independencia; durante la era del guano y el que coincide con la República Aristocrática, a inicios del siglo XX. Cada período estuvo signado por un proyecto educativo gubernamental, más o menos definido y fructífero según el caso, y que trajo consigo la fundación de una cantera de maestros de escuela.

Emancipación y primera escuela normal

La joven república peruana, como otras latinoamericanas, inicia su vida independiente con serias carencias económicas e institucionales. No obstante, los políticos de entonces coinciden en que la educación del pueblo se hace indispensable para legitimar el nuevo régimen y sus leyes (Morán y Aguirre, 2011). Pero esta convicción republicana choca con una realidad de contrastes y sus poderes fácticos: la extensión de las haciendas, la esclavitud de los afrodescendientes y la marginación de los indios (Klarén, 2012). Chocano y Mannarelli (2013) agregan la exclusión de las mujeres de toda responsabilidad en la vida pública.

La creación de la Escuela Normal Central de Lima (1822) y la obligatoriedad de asistir a ella para todo maestro sin formación generó resistencias. Además, a través de esta institución las autoridades buscaron imponer el llamado método lancasteriano o de enseñanza mutua que por entonces otras naciones americanas importaron de Europa.

Un grupo de maestros se opuso a estas medidas afirmando que el método tradicional era más fácil y efectivo que el sistema lancasteriano, tanto que “aún las maestras” podían utilizarlo bien. De acuerdo con ellos, dada la superioridad de los métodos tradicionales, los padres no aceptaban el nuevo método. Agregaban que muchos estudiantes de la Normal habían abandonado dicho establecimiento para no tener que aprender el nuevo sistema. Además, para los maestros era inconveniente asistir a la Normal, ya que tenían que encontrar un sustituto que los reemplazara. También se quejaron de que la aplicación íntegra del método lancasteriano requería útiles demasiado caros (Espinoza, 2011, p.92).

Como se aprecia, esta primera escuela normal no tuvo la trascendencia esperada. De hecho, fue suprimida a los pocos años de fundada (Robles, 2004). Sus maestros se debatieron entre las exigencias de un gobierno central, formal pero limitado, y aquellas del poder real, las autoridades locales. A su pago irregular y magro se sumó la carencia de infraestructura educativa. Ni los municipios ni la Iglesia, que debía proveer locales, dieron un apoyo real y constante (Espinoza,

2011;Robles, 2004). Y todo esto en un contexto de reiterado enfrentamiento entre caudillos militares y sus respectivas huestes que se disputaban el poder asolando el país, situación que se prolongó hasta mediados del siglo XIX.

Las normales de la era del guano

Luego de una etapa de guerras civiles recurrentes, la década de 1850 fue de relativa estabilidad política, de bonanza fiscal y de dispendio para la élite debido a los ingentes recursos generados por la exportación del guano. Las administraciones de entonces se orientaron a construir un aparato de gobierno unitario y centralizado con miras a lograr los ansiados orden y progreso social. Como efecto de ello crecieron la burocracia estatal, las fuerzas armadas y los maestros.

Por esta época el gobierno central decide monopolizar la gestión de la educación pública que permanecía repartida y anárquica desde la independencia. Se promulga un primer reglamento de instrucción que la divide en tres niveles (escuelas, colegios y universidades) y se crea una nueva Escuela Normal Central, inaugurada en 1859. Esta institución mostró permanentes y severos problemas de gestión, continuos cambios de director y muy pocos egresados; todo esto determinó su cierre en 1869. Acto seguido se intentó, sin éxito, que algunos colegios cubrieran dicha labor de formación (Robles, 2004).

Luego de una etapa de guerras civiles recurrentes, la década de 1850 fue de relativa estabilidad política, de bonanza fiscal y de dispendio para la élite debido a los ingentes recursos generados por la exportación del guano. Las administraciones de entonces se orientaron a construir un aparato de gobierno unitario y centralizado con miras a lograr los ansiados orden y progreso social. Como efecto de ello crecieron la burocracia estatal, las fuerzas armadas y los maestros.

Por esta época el gobierno central decide monopolizar la gestión de la educación pública que permanecía repartida y anárquica desde la independencia. Se promulga un primer reglamento de instrucción que la divide en tres niveles (escuelas, colegios y universidades) y se crea una nueva Escuela Normal Central, inaugurada en 1859. Esta institución mostró permanentes y severos problemas de gestión, continuos cambios de director y muy pocos egresados; todo esto determinó su cierre en 1869. Acto seguido se intentó, sin éxito, que algunos colegios cubrieran dicha labor de formación (Robles, 2004).

A inicios de la década de 1870 asume el poder una generación de políticos liberales que busca aprovechar mejor los recursos fiscales haciendo más eficiente el estado y modernizando la sociedad. Reunidos en el Partido Civil, marcan distancia de los sucesivos gobiernos militares. Dos realizaciones concentran la atención de este gobierno: los ferrocarriles y la educación (Klarén, 2012).

Un nuevo reglamento de instrucción seguirá a la fundación, otra vez, de la Escuela Normal de Varones de Lima (1874) (Robles, 2004). Pero algunos hechos contribuyeron a que se desatendiera la educación pública: el agotamiento de los ingresos procedentes del guano y el estallido de la crisis económica internacional de 1873 (Klarén, 2012) perjudicaron la gestión descentralizada y municipal de las escuelas y la formación de maestros.

Ante la ausencia de una escuela normal y agobiados por un pago exiguo, los maestros se agrupan en las primeras asociaciones de educadores peruanos del siglo XIX. Junto con dirigir a las autoridades sus reclamos de mejora económica y de formación, organizan conferencias con las que buscan paliar su falta de capacitación, actividades que transcurren incluso durante la Guerra del Pacífico (1879-1883) (Espinoza, 2016).

La normal civilista en la República Aristocrática

Los gobiernos de entre fines del siglo XIX y principios del XX ceden a la presión del capitalismo internacional y pactan la explotación de recursos locales (minas, petróleo, agricultura, ferrocarriles) por empresas extranjeras, principalmente norteamericanas. Se generan algunos focos de modernidad combinados con economía tradicional. La capital Lima se urbaniza, se multiplican sus fábricas y crecen las necesidades de la población, sobre todo la de sectores populares (Cotler, 2016). Esta expansión, que se mantendrá constante hasta la Gran Depresión, significó más ingresos fiscales y otra ola de reformas, la educativa entre ellas.

La Escuela Normal de Varones de Lima (Ver Figura 1), fundada en 1905, fue fruto de la tensión entablada entre un sector liberal y otro conservador del viejo Partido Civil. Los voceros de estas tendencias fueron los intelectuales Manuel V. Villarán (1873-1958) y Alejandro Deustua (1849-1945), respectivamente. Esta institución de formación docente fue un componente de la reforma emprendida por el ala más joven del civilismo a principios del siglo pasado. Este plan reimplantó la gestión centralizada de la educación, lo que despertó reacciones en las provincias (Castro, 2013). Los reformistas se apoyaban en el positivismo y en una mentalidad industrialista. Este proyecto educativo buscaba modernizar la sociedad, la recuperación de los indígenas y su inclusión en la vida nacional. Al igual que en otras partes de América Latina, la educación elemental extendida se concibió como un medio liberador del sector rural y nativo.

Para asesorar la reforma el gobierno contrató una misión de educadores belgas primero y otra de estadounidenses después. Estos especialistas difundieron las ideas de la llamada Escuela Nueva, corriente pedagógica popular por entonces y encabezada por Dewey, Montessori y Decroly (Orbegoso, 2018).

La Normal pecó de exceso de formalismo e idealismo, como lo confesó uno de sus egresados, el cusqueño Humberto Luna (1887-1926):

Tanto en la Escuela Normal de Varones como en las de mujeres, se prepara al maestro para un medio distinto en el que va a actuar: conoce perfectamente la Metodología, aplica los principios de la enseñanza intuitiva, se le hace practicar con alumnos de poblaciones cultas y que poseen perfectamente el idioma español, a diario ve clases bien organizadas y con las condiciones higiénicas que exige la enseñanza moderna. Sale diplomado de la Escuela Normal, se le manda, por ahora, a una capital de provincia y se le pone al frente de una escuela que no posee sino una mala habitación con piso de tierra, exhausta de material de enseñanza, y con alumnos que mascullan difícilmente el español. ¡Ese normalista será un fracaso! (Luna, citado por Giesecke, 2016, p.33).

El enfrentamiento ideológico alrededor de esta institución se tradujo en hechos que perjudicaron su desempeño: imposición de docentes no cualificados, boicot a alguno de sus directores y recortes presupuestales (Orbegoso, 2016).

Adicionalmente y como era de esperar, la Normal no pudo escapar a los prejuicios que sus integrantes, supuestamente gentes cultas y progresistas, sentían hacia los indios (Ccahuana, 2013). Por ejemplo, el norteamericano Joseph Mac Knight (1872-1945), segundo director de la Normal de Varones, llegó a sostener que “Las razas superiores han pasado hace tiempo a través de ciertos períodos de su desarrollo, mientras que las otras razas están atravesando recién esas etapas o en el mejor de los casos, las han atravesado recientemente” (Mac Knight, 1915, p.288). El ya citado Luna sostuvo, por su parte:

Las facultades mentales del niño indígena tienen un desarrollo más tardío, a consecuencia de la falta de educación en el hogar y en el medio social en que vive. La memoria, el raciocinio, la imaginación, etc. Están muy poco ejercitadas constituyendo un poderoso obstáculo para la iniciación de las labores intelectuales en la escuela (Luna, 1922, p.228).

rior tarea de los maestros formados en Lima. Se decidió, en concreto, que los normalistas estaban destinados a escuelas urbanas del interior, principalmente capitales de provincia. Para los pueblos rurales se determinó que sus docentes no requerían gran preparación debido a que los niños andinos no merecían el esfuerzo debido a considerárseles incapaces. De hecho, solo recibirían dos años de educación básica (Ccahuana, 2013; Contreras y Oliart, 2014).

Cierta aprensión contra los normalistas desde la élite procedió de parlamentarios, hacendados y caciques de provincia. Y efectivamente, parte de estos docentes contribuyeron con su trabajo y el prestigio que ganaron en sus lugares de destino a estimular los reclamos de poblaciones sojuzgadas. Algunos de ellos integrarán luego grupos pro-indígenas y socialistas (Orbegoso, 2016).

En síntesis, aunque la Normal de Varones perseguía loables objetivos liberales y civilizadores, el civilismo le impuso un ámbito de acción restringido y sus miembros, con algunas excepciones, no fueron ajenos a la mentalidad elitista, paternalista y racista de la época (Orbegoso, 2016; 2018). De las examinadas, esta escuela para educadores varones es la de mayor continuidad en la historia peruana. Siguió formando maestros hasta su conversión en Instituto Pedagógico Nacional en 1929 (Robles, 2004).

Conclusión

Dos constantes saltan a la vista en esta reseña. Por un lado, la labor de los maestros egresados de las distintas escuelas normales surgidas a lo largo de un siglo (1820-1920) se vio afectada por la centralización o descentralización de la educación pública. El gobierno nacional y los municipios se endilgaron mutua y repetidamente la responsabilidad de apoyar la educación pública y de las continuas carencias que la misma evidenciaba.

De otro lado, superadas las luchas militaristas post-independencia, la formalización y extensión de la instrucción pública, incluyendo la creación de escuelas normales, se verán favorecidas gracias a ciclos de prosperidad fiscal y de modernización del estado. Esto fue claramente visible bajo la era del guano (1850-1860) y durante dos de los gobiernos del Partido Civil (1872-1876 y 1904-1908). Únicamente la Normal de Varones creada en 1905 tuvo cierta continuidad.

Como saldo positivo de la azarosa historia de la formación de maestros en el Perú, una institución sobrevive actualmente, la Escuela Normal de Mujeres, creada en 1876 y regentada por religiosas (Robles, 2004).



Figura 1.
Escuela Normal de Varones de Lima (1912)

Referencias

- Ccahuana, J. (2013). *“Según la capacidad intelectual de cada uno”: Élite, estado y educación indígena a inicios del siglo XX* (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5126>
- Castro, A. (2013). *Una educación para re-crear el país, 1905-1930*. Lima: Derrama Magisterial.
- Chocano, M., y Mannarelli, M. (2013). *Educación del ciudadano y disciplina social, (1827-1860)*. Lima, Perú: Derrama Magisterial.
- Contreras, C., y Oliart, P. (2014). *Modernidad y educación en el Perú*. Cusco. Ministerio de Cultura.
- Cotler, J. (2016). *Clases, estado y nación en el Perú*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Giesecke, M. (2016). El progresivismo y la formación de los intelectuales en el Perú. La labor de Giesecke, rector de la Universidad del Cusco. *Investigaciones Sociales*, 20(36), 27-40. doi: 10.15381/is.v20i36.12981
- Espinoza, A. (2011). Estado, comunidades locales y escuelas primarias en el departamento de Lima, Perú (1821 – 1905). *Cuadernos de Historia*, (34), 83-108. Recuperado de <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30080/31838>
- Espinoza, A. (2016). «Civilizadores del pueblo»: maestros primarios y estado en Lima, 1860 ca. 1905. *Caravelle*, (106), 61-78. doi: 10.4000/caravelle.1938
- Klarén, P. (2012). *Nación y sociedad en el Perú*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

- Luna, H. (1922). *Metodología pedagógica para la enseñanza primaria*. Cuzco, Perú: Tipografía y Librería "Cuzco".
- Mac Knight, J. (1915). Caracteres físicos y mentales del niño peruano (Continuación). *La Escuela Moderna*. (12), 256-299.
- Morán, D. y Aguirre, M, (2011). *La educación popular en los tiempos de la Independencia*. Lima, Perú: Grupo Gráfico del Perú.
- Orbegoso, A. (2016). *Psicología peruana. Los prejuicios detrás de la ciencia*. Trujillo, Perú: Universidad César Vallejo.
- Orbegoso, A. (2018). *Orígenes sociales de la psicología y la psiquiatría en el Perú (1850-1930)*. Lima, Perú: Sociedad Peruana de Historia de la Psicología.
- Robles, E. (2004). Las primeras escuelas normales en el Perú. *Revista de Historia de la Educación en Latinoamérica*, (6), 57-86. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/2374

Notas de autor

aorbegosog@yahoo.es