

INTRODUCCIÓN

RELEYENDO LA EDUCACIÓN EN LOS TIEMPOS DE LA VIOLENCIA: ¿LECCIONES PARA EL FUTURO?*

PATRICIA AMES**

El texto que el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP) nos ofrece en este Cuaderno reúne extractos del *Informe Final* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) referidos a la educación, sus actores y su papel en el origen y desarrollo de la violencia política que afectó a nuestro país entre 1980 y el 2000. Tanto en los resultados de las investigaciones realizadas como en sus conclusiones y recomendaciones, la CVR resalta la importancia del papel del sistema educativo, las escuelas, las universidades, los maestros y estudiantes para comprender el proceso de la violencia, así como las respuestas y estrategias que tanto el Estado como los grupos subversivos, en particular Sendero Luminoso, se trazaron en relación con estos espacios y actores.

Y es que, a lo largo de estas páginas, el lector se ve movido a reconocer lo central que resulta el sistema educativo para cualquier proyecto político, sea este autoritario o democrático. Diversos autores han señalado esto mismo, demostrando lo lejos que está el aparato escolar de la «neutralidad» ideológica y política, y más bien mostrando sus diversas funciones y usos políticos y sociales, ya sea que a estos los promueva el discurso estatal y la búsqueda por consolidar identidades nacionales, o discursos alternativos y críticos al Estado que buscan transformar-

* Quisiera agradecer al IDEHPUCP por la invitación a introducir este volumen, particularmente a Félix Reátegui, por su comprensión y confianza durante la preparación del manuscrito, y a mis colegas del Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Francesca Uccelli y Pablo Sandoval, por su lectura y comentarios al texto preliminar.

** Antropóloga de la Pontificia Universidad Católica del Perú. PhD en Antropología de la Educación por la Universidad de Londres (Inglaterra). Sus investigaciones abordan temas sobre educación rural, niñez, etnicidad, género y educación, y el estudio de la lectura y escritura como práctica social. Actualmente se desempeña como investigadora del IEP. Es autora de *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú* (2002) y *¿Libros para todos?: maestros y textos escolares en el Perú rural* (2001) y ha editado el volumen *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación* (2006).

lo, subvertirlo o destruirlo (Althusser 1974; Bordieu y Passeron 1977; Willis 1981; Giroux 1992; Bowles y Gintis 1976; Vaughan 2001).

Esta constatación, que podría considerarse más general en tanto los sistemas educativos modernos se hallan presentes en la mayoría de los países del mundo y comparten estos rasgos y posibilidades, va seguida de otra más particular, más ligada a la historia que cuentan estas páginas. Y aquí me refiero a cómo, tras constatar la importancia central del sistema educativo público y masivo, es inevitable comprobar cómo su descuido, abandono o negación (persistente) ha tenido un enorme costo para la sociedad peruana, reflejado dramáticamente en los años de violencia, y del que aún no podemos afirmar que nos hayamos recuperado. Es más, si continuamos sin poner atención a nuestra educación, y en especial a la que se ofrece a los sectores más pobres y excluidos, como la CVR nos urgía hace cinco años, corremos el riesgo de ensanchar los efectos perversos y las inequidades que este abandono ha producido y sigue produciendo en nuestra sociedad.

Este ensayo introductorio a la selección compilada por el IDEHPUCP tiene el propósito de ofrecer una primera lectura crítica que sitúe históricamente el período al que se aboca la CVR, poniéndola en diálogo con la producción previa al inicio de la violencia, así como con los sucesos posteriores. Busca, asimismo, identificar las aproximaciones teóricas y metodológicas que los diversos autores de estas páginas tomaron. Finalmente, ofrece algunas reflexiones en torno a posibles temas para una agenda de investigación y discusión que den continuidad a los esfuerzos realizados por la CVR y nos permitan ampliar nuestra comprensión no solo del pasado, sino también de las circunstancias presentes y cuanto de ellas siguen presentando aún las secuelas del proceso de violencia vivido. Para ello, hemos optado por un lenguaje asequible a una diversidad de audiencias que esperamos encuentren de utilidad este Cuaderno y esta introducción. Así, apuntamos tanto a un público académico como al conjunto de los actores que participan del sistema educativo y de la educación, en general, como docentes y estudiantes de básica y superior, investigadores, funcionarios públicos, autoridades y padres y madres de familia. Esperamos también que otros actores, tanto del sector público como privado, encuentren de interés estas páginas, pues, como ellas quieren demostrar, la educación es un aspecto de nuestra sociedad que nos afecta a todos como ciudadanos y no solo a los más directamente involucrados.

Antes de iniciar propiamente esta introducción, quisiera presentar brevemente la estructura del Cuaderno. *El sistema educativo durante el proceso de violencia* consta de seis capítulos. El capítulo 1 da cuenta del contexto de la educación en el cual se inicia la violencia, haciendo hincapié en los procesos de expansión, abandono y politización del sistema educativo. El capítulo 2 nos acerca a la forma en que se dio la infiltración en diversas localidades representativas y el papel de las escuelas, los maestros y los estudiantes en dicho proceso. El capítulo 3 se dedica más directamente a la infiltración de Sendero Luminoso en instituciones educativas, en particular las universidades, que son analizadas como espacios de generación y desarrollo de los discursos subversivos, así como de captación

y adoctrinamiento de militantes. El capítulo 4 está dedicado principalmente al magisterio, actor central en el desarrollo de la violencia, ya sea por su participación o por su rechazo al proceso de violencia, y a los costos sociales y humanos que ello implicó. El capítulo 5 da cuenta de la respuesta de los diversos gobiernos en el período estudiado frente a la situación de violencia en el sector educativo y; finalmente, el capítulo 6 nos presenta las recomendaciones de la CVR para el tema sobre educación. Cada capítulo se inicia con alguna de las conclusiones de la CVR relacionada con este tema, tras las cuales se ofrece una interpretación del proceso, la explicación del contexto y, posteriormente, casos específicos que ejemplifican la temática del capítulo.

1. UBICACIÓN HISTÓRICA DEL PERÍODO

En esta sección, quisiera empezar por retomar la situación y tendencias observables en el campo educativo en el momento previo al estallido de la violencia. La CVR da particular importancia a la comprensión del contexto histórico en el que se inicia y desenvuelve la violencia, lo cual se ve particularmente reflejado en el capítulo 1 del tomo VIII, así como en diversos puntos del *Informe*. Una de las tesis centrales del *Informe* alude precisamente a la existencia de un proceso de modernización desigual, conformado por intentos desperdigados, intermitentes y muchas veces trancos de modernización y democratización que no logran producir un desarrollo económico sostenido y propiciar una mayor integración del país. En el marco de este proceso se inscriben las tendencias de crecimiento de la cobertura para la educación, y en su carácter desigual y trunco se comprende mejor el impacto variado que ello causó en diversos escenarios, como las zonas rurales y sus pobladores. No vamos a abordar en detalle dichos procesos, recogidos en el tomo VIII, pero resulta necesario referirnos sucintamente a los procesos previos en el campo educativo y a su expresión en los eventos durante el período de la violencia, a fin de contribuir a situar históricamente el período. En este ensayo no es posible hacer un recuento exhaustivo, pero sí un esbozo de dónde estábamos como sociedad en el campo educativo, qué era esperable, qué nos sobrepasó, qué proyectos quedaron trancos. También es posible reflexionar sobre lo que vino después, qué pasó en el campo educativo en los años noventa y en el nuevo milenio, y cuanto de ello reflejan (o no) las lecciones que dejaron tras de sí los años de violencia. Abordaremos ambos momentos, entonces, en las dos secciones que siguen a continuación. Sobre la situación de la educación durante la violencia, el Cuaderno al cual este ensayo sirve de introducción aporta abundante y valiosa información, razón por la cual no repetiremos dicha información en estas páginas.

1.1. La etapa previa a la violencia

La expansión y el abandono del sistema educativo

Empecemos haciendo una acotación a la primera parte de la conclusión 139, donde la CVR «encuentra una grave responsabilidad del Estado en el descuido de la educación pública en medio de un conflicto que tenía al sistema educativo como importante terreno de disputa ideológica y simbólica». Este descuido será, sin duda, como se explica en el *Informe*, uno de los factores que jugó a favor de la expansión de la prédica senderista:

El abandono de la educación pública por parte del Estado permitió que el ámbito educativo fuera el lugar de encuentro donde germinó la propuesta del PCP-SL: universidades, institutos superiores, institutos pedagógicos. (CVR 2003: VIII: 1-25)

El abandono al que hace referencia el *Informe* es un fenómeno que no se da solo durante el conflicto, sino que se inicia mucho antes. Una breve mirada a este proceso previo puede ayudarnos a situar y comprender mejor las tendencias presentes antes y durante el conflicto y cómo estas lo alimentaron.

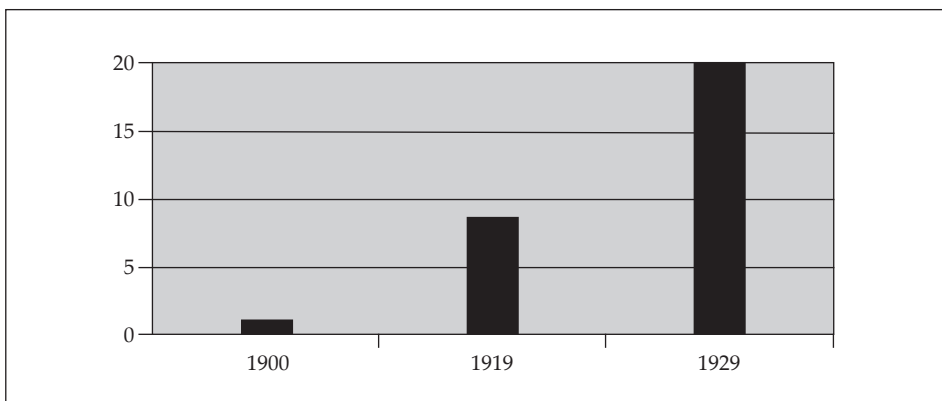
Varios autores han señalado la masiva y en verdad sorprendente expansión del sistema educativo peruano a lo largo del siglo XX, especialmente a partir de los años cincuenta (Contreras 2004; Degregori 1991; Wilson 2000). Como veremos en las siguientes secciones, la matrícula crece de forma explosiva en todos los niveles, así como el número de maestros y establecimientos educativos. Esta expansión no se da de modo casual. Por el contrario, la impulsan diversos actores, con diversos propósitos y con variada intensidad a lo largo del siglo.

Los inicios del siglo XX: 1900-1930

Como en otros países de la región, al iniciar el siglo XX, la educación empieza a verse no solo como prerrogativa de las élites, sino también como un importante mecanismo para transitar de la barbarie a la civilización, para difundir un pensamiento ilustrado, racional y europeo en las masas «incultas», para conformar un verdadero Estado nacional y una sociedad letrada, todo lo cual requería normalizar y homogeneizar a la población (que en el caso peruano era de lo más diversa).

Las oligarquías nacionales en diversos puntos de la región impulsan procesos de expansión del servicio de la educación pública con diversos resultados. En el caso peruano, como lo muestra Contreras (2004), el gobierno civilista asume con ímpetu este proyecto, cuadruplicando el presupuesto destinado a la educación entre 1900 y 1919, elevando los requisitos para la formación de maestros, retomando el control nacional de las escuelas y multiplicándolas a lo largo y ancho del territorio.

GRÁFICO 1

Presupuesto destinado a la educación 1900-1929
Expresado en millones de soles

Fuente: elaboración de la autora.¹

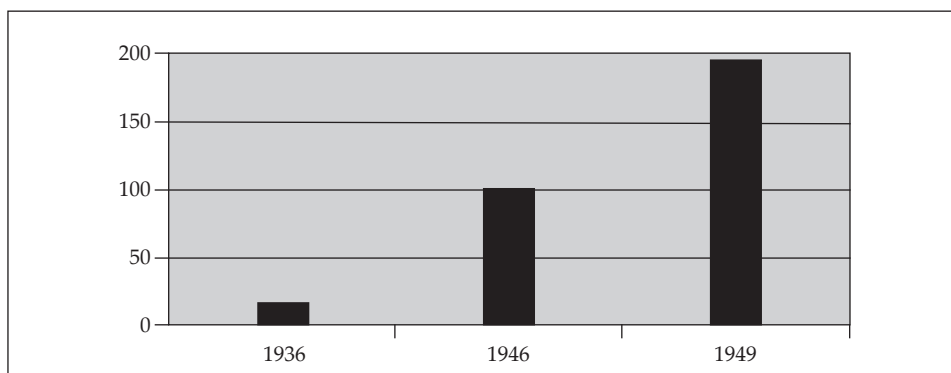
Sin embargo, como lo señala Contreras, sus resultados son modestos: el porcentaje de niños y jóvenes con instrucción en el período intercensal 1902-1940 solo crece del 29% al 35%. Y es que subsisten diversos obstáculos para la escolarización de niños y jóvenes, especialmente en las áreas rurales e indígenas, que por aquella época albergaban dos tercios de la población peruana. Así, entre otros factores, se señala por un lado la resistencia de los poderes locales (los hacendados), pero también la desconfianza de los padres de familia, las diferencias culturales, y las características del propio modelo educativo, (fuertemente civilizatorio, punitivo y autoritario) y la limitada capacidad de integración del modelo oligárquico. Por ello, este primer intento modernizador quedará en gran medida trunco y no será hasta la segunda mitad del siglo, cuando se inicia también la crisis de dicho modelo, que el sistema educativo podrá expandirse con mayor éxito.

La segunda mitad del siglo XX: 1930-1970

También en este período se aprecia el impulso estatal hacia la educación: el presupuesto destinado a esta crece 6,5 veces entre 1936 y 1946 y se duplica en el corto lapso entre 1946 y 1949, bajo el mandato de un ministro de educación abiertamente indigenista (Contreras 2004), mostrando una renovada voluntad estatal por expandir la oferta educativa bajo un nuevo signo.

¹ Los gráficos que se presentan han sido elaborados usando como base las cifras del Archivo General de la República presentadas por Contreras (2004), salvo indicación contraria.

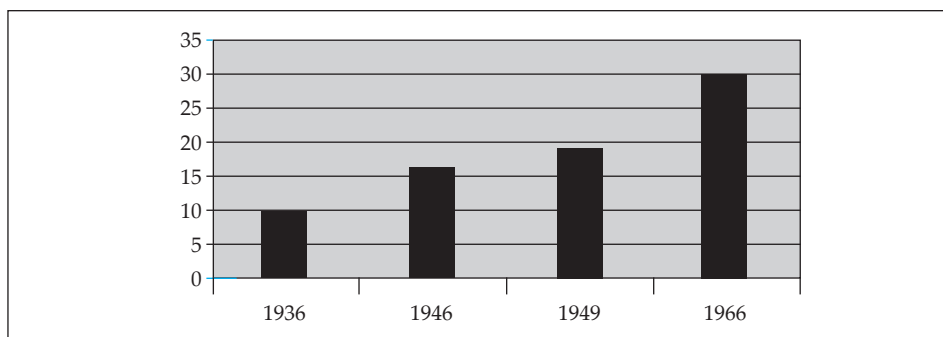
GRÁFICO 2

Presupuesto destinado a la educación 1936-1949
Expresado en millones de soles

Fuente: elaboración de la autora.

Esta tendencia, claramente inscrita en un nuevo intento de modernización y democratización, continúa hasta mediados de la década de los sesenta, en la cual el porcentaje del presupuesto nacional destinado a la educación abarca el 30% del total, tres veces más que treinta años antes (Contreras 2004). Esta inversión encuentra eco en la población: entre 1940 y 1965 la matrícula en primaria se multiplica por cuatro, mientras que la matrícula en secundaria crece hasta once veces. Si en 1940 solo el 4% de los jóvenes en edad escolar asistían a la secundaria, en 1965 el 29% lo hacían mostrando el efecto acumulado de la expansión del servicio de educación primaria y generando una nueva presión sobre el siguiente nivel educativo: la universidad, cuya matrícula crecerá hasta siete veces entre 1960 y 1980 (Sandoval y Toche s. a.).

GRÁFICO 3

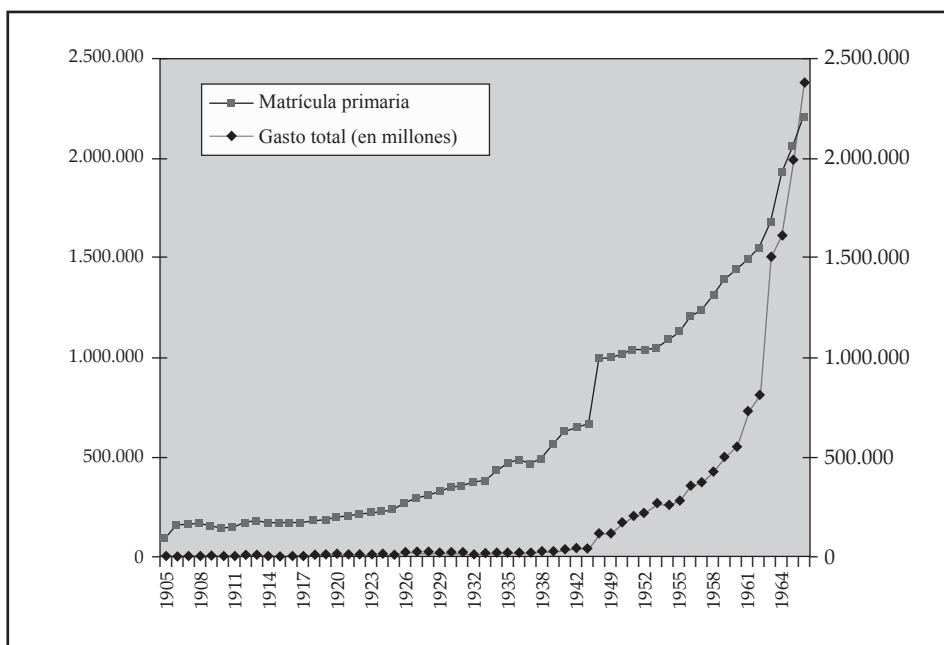
Porcentaje del gasto público en educación 1936-1966

Fuente: elaboración de la autora.

Pero si hasta 1965 las curvas de la matrícula y el gasto en educación crecen en la misma dirección –ascendente– (véase el gráfico 4), este proceso se revierte a fines de los sesenta: la matrícula sigue creciendo, pero la inversión estatal en educación empieza a decrecer, tendencia que se mantendrá hasta el final del siglo (véase el gráfico 5).

GRÁFICO 4

Gasto total en educación y matrícula para el nivel primario 1905-1966



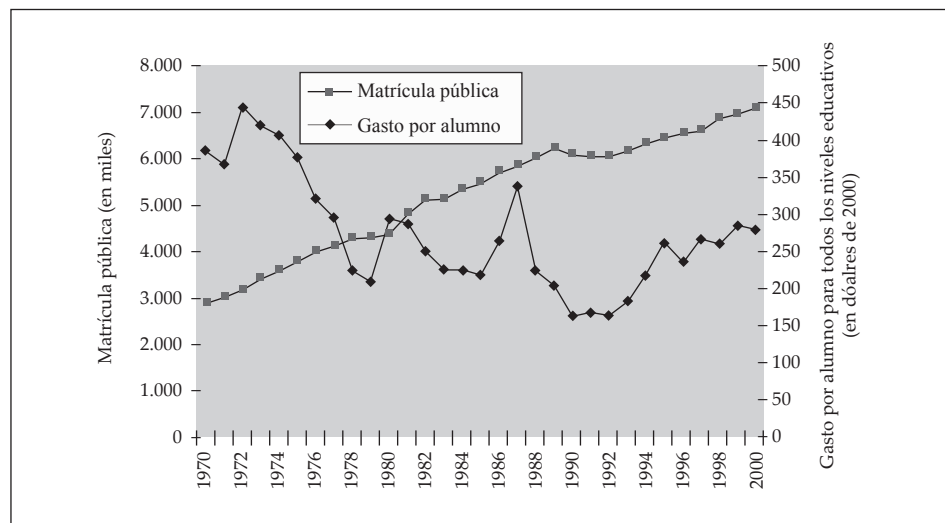
Fuente: elaboración de la autora.

Fines de la segunda mitad del siglo XX: la década de 1970

La década de 1970 se inicia todavía con el último gran intento del siglo por articular un proyecto educativo con un proyecto de transformación e integración nacional. La reforma educativa se propuso lograr una mayor inclusión de la población indígena, introduciendo la educación bilingüe, así como la educación mixta y la educación para el trabajo, renovando las formas y contenidos para la educación e impulsando nuevas formas de organización y participación. Sin embargo, las contradicciones del modelo entre la vocación participativa y el estilo autoritario, así como la corta vida de la reforma (1972-1977), no contribuyeron a su éxito y su desmontaje empezó incluso antes del final de la década. A pesar de la voluntad estatal, la inflación del período no permitió incrementar los recursos destinados a la educación, aunque el crecimiento de la matrícula continuaba.

GRÁFICO 5

Gasto estatal por alumno y matrícula pública 1970-2000



Fuente: SAAVEDRA, Jaime y Pablo SUÁREZ

2002 *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima: GRADE, p. 11.

El panorama previo al inicio de la violencia en el campo educativo nos muestra entonces varios puntos importantes: para empezar, la expansión sin precedentes de la escuela pública a lugares donde antes jamás había llegado, concitando el interés y la adhesión de la población antes excluida del servicio educativo (si se juzga por el crecimiento de la matrícula).² Nos muestra, asimismo, que los grandes impulsos desde el Estado por expandir este servicio estuvieron acompañados de inversiones importantes (reflejadas en el gasto público) y de proyectos políticos definidos, pero que tanto lo primero como lo segundo empiezan a desdibujarse a mediados de los años sesenta en el primer caso y de los años setenta, en el segundo. Es así que tras haber atraído a un importante contingente de maestros y alumnos a las aulas, el Estado empieza a retroceder en los recursos que les ofrece, produciéndose un deterioro en la calidad de vida de los maestros, en su estatus social y en su poder adquisitivo, y un deterioro en las condiciones físicas y materiales con que opera la escuela y el sistema educativo en general, como también lo constatará la CVR.

El descontento es aún mayor cuando, finalizados los estudios, gran parte de los estudiantes de estos nuevos grupos sociales incorporados a la escuela en-

² Como señala Contreras (2004), el crecimiento de la matrícula no se explica únicamente por el crecimiento demográfico, pues este solo se duplica entre 1940 y 1960, mientras que la matrícula en los diversos niveles se multiplica varias veces.

cuentran que las promesas de progreso y movilidad social que la escuela ofrecía no se cumplen. Es en este contexto (que no se modificará excepto para agravarse durante la década siguiente) en el que surgirá y se desarrollará la violencia política, alimentada no solo por las grandes tendencias identificadas hasta ahora, sino también por los menos visibles pero igualmente poderosos conflictos que la expansión escolar provoca en el mundo rural.

Una presencia no inocente: la escuela y su papel en las transformaciones de la sociedad rural

El acápite anterior nos ha permitido trazar a grandes rasgos tendencias, proyectos en pugna, momentos de mayor impulso en la expansión escolar, y otros de repliegue estatal en su apoyo a (y apuesta por) este proyecto. En esta sección, quisiera más bien detenerme en los procesos que desata esta nueva presencia en ese ámbito donde primero se expande y crece la violencia: la sociedad rural. Para ello es necesario recordar que la escuela no es una presencia neutra, que llega cargada de proyectos de transformación cultural, social y política que generaran adhesión algunas veces, rechazo otras, y no pocos conflictos en uno y otro caso. Asimismo, la escuela no llega sola: muchas veces va acompañada de otros proyectos de modernización a los que está asociada y que implican cambios ocupacionales, migratorios, productivos, etcétera. Incluso, muchas veces, cuando ello no se da, se generan también vacíos y nuevas demandas para atender justamente a una población socializada con nuevas expectativas.

Recordemos entonces que una primera apuesta de la expansión escolar es civilizar y homogeneizar a una población diversa, apuesta que es recibida con variados grados de resistencia y adhesión, como lo señalamos al comprobar los escasos progresos del gobierno civilista en términos de cobertura. A mediados del siglo XX, esta apuesta se reinscribe en aquella por modernizar la sociedad, y, siendo la sociedad rural la más «tradicional», era en ella donde la escuela podría constituirse en un efectivo agente de cambio que integrara a la población campesina. Diversos estudios realizados en las décadas de 1950 y 1960 se enfrentarán, justamente, a esta pregunta y nos brindarán elementos para comprender los conflictos que desata esta presencia y su contribución al desarrollo de la violencia.

Encontraremos así que, en efecto, la presencia de la escuela va a originar cambios culturales en las comunidades campesinas, realizando una acción occidentalizadora y aculturando a los campesinos jóvenes (Vásquez 1965; Degregori y Golte 1973) y dinamizando la movilidad individual al favorecer cambios ocupacionales, patrones de consumo urbano y nuevas orientaciones valorativas (Alberti y Cotler 1972). Pero la acción de la escuela enfrenta también serios límites, tanto por la mala calidad e irregularidad de su funcionamiento (Vásquez 1965) como por los desencuentros que se generan entre la cultura campesina y la escuela, las cuales difieren en sus estrategias de socialización, lengua de enseñanza, formas

de transmitir el conocimiento y rol atribuido a los niños en las actividades productivas (Vásquez 1965, Degregori y Golte 1973). Desencuentros que, tras una revisión de la literatura posterior, parecen no haber desaparecido en décadas posteriores (véanse, por ejemplo, Montoya 1990; Ansión 1989; Montero y otros 2001).

Si bien se reportan unos pocos casos en los que este desencuentro parece remontarse, buscando adaptar la educación escolar a las características y necesidades de la comunidad (Fuenzalida y otros 1982; Celestino 1972), con resultados positivos que permiten la introducción de cambios tecnológicos, el incremento de la productividad, la ampliación de los contactos urbanos y un ascenso colectivo económico y social (Fuenzalida y otros 1982), esta parece ser una situación menos extendida y vinculada a una relación más prolongada entre escuela y comunidad y a condiciones específicas de producción y comercialización que hacen posible este desarrollo.

La escuela llega pues con una fuerte dosis de violencia física y simbólica, subordinando y menospreciando saberes y prácticas locales, y ofreciendo al mismo tiempo nuevos saberes, antes negados, con mayor prestigio y poder. Por ello, como varios autores han señalado, será vista con desconfianza pero también con interés (Montoya 1990; Degregori 1986; Ansión 1989; Ortiz 1971). La introducción de estos nuevos saberes y jerarquías cambiará profundamente a las comunidades locales, generará nuevas estructuras de poder, donde ya no serán los viejos líderes o los mayores los llamados a ocupar los puestos de autoridad, sino los hombres más jóvenes y educados, procesos que no estarán exentos de conflictos (Celestino 1972). Esta tendencia, ya presente antes del conflicto, puede haberse intensificado durante este. Por ello, la CVR señala que hasta cierto punto el conflicto armado interno «fue también una lucha generacional, en donde los jóvenes de origen campesino, relativamente más educados que sus padres y atraídos por la ideología subversiva, buscaban desplazar violentamente a las personas mayores de las posiciones de poder y prestigio en sus propias comunidades» (CVR 2003: I: 3, 130-131).

Otra dimensión en la que la expansión escolar y su impacto en los jóvenes campesinos se relacionan con la violencia tiene que ver con las expectativas truncadas de muchos de estos jóvenes por integrarse a la sociedad «moderna». Las promesas de ascenso social que el discurso por una mayor escolarización encerraba resultan difíciles de cumplirse cuando aumentan los egresados a una velocidad mayor que la capacidad de crecimiento de un mercado laboral relativamente pequeño aún. La desigualdad social predominante tampoco contribuye en esta situación, pues contrariamente al discurso meritocrático que la escuela insiste en transmitir, las características étnicas, el origen socioeconómico, el género y los «contactos» que poseen los jóvenes impactan en gran medida en el tipo de empleo que logran o no conseguir.

La naturaleza restringida de los procesos de movilidad social que la escuela podría promover ya se señalaba en los estudios reseñados en la sección anterior. Degregori y Golte (1973), por ejemplo, señalaban muy temprano que la educa-

ción constituía un medio de movilidad vertical y limitado y que la educación que era posible adquirir estaba mediatizada por la posición económica y de poder del individuo o grupo dentro de la propia comunidad. Por su parte, Alberti y Cotler (1972) consideraban al sistema educativo funcional para el orden establecido, en tanto permitía la movilidad social de algunos individuos sin cuestionar la estratificación existente. Sin embargo, también reconocían que podía generar situaciones potencialmente conflictivas, ya que si «el número de postulantes al ascenso social, así como sus exigencias, crecen en forma tal que desbordan la capacidad de absorción del sistema dominante [...] la educación se convierte en uno de los factores de movilización y crisis social» (Alberti y Cotler 1972: 11). Así, si bien el sistema educativo era concebido como un aparato funcional para el orden social, en consonancia con las teorías sociológicas de la época, se reconocía en él una potencial contradicción. Dependiendo de los diversos contextos sociales en que se introducía, podía tanto reproducir los patrones de dominación, como producir el efecto exactamente contrario al buscado, como la movilización, la acción política y el cambio.

Esta contradicción que encierra el sistema educativo la señalan también otros estudiosos dedicados al período previo al surgimiento de la violencia, con especial referencia a uno de sus actores claves: los maestros (Contreras 2004; Wilson 2007). Así, resaltan; por un lado, los cambios en la composición del magisterio, cuyos integrantes provienen crecientemente de sectores populares e indígenas, y cuyo estatus socioeconómico se va empobreciendo con los años; y por otro, el impacto que la experiencia de enseñar en lugares remotos y empobrecidos, cuya población se ve sometida a injusticias y maltratos, tuvo sobre la radicalización de jóvenes maestros de diverso origen social. A raíz de los cambios en su composición, en su identidad, en sus condiciones de vida, así como también a partir de su experiencia de vida como testigos de la pobreza, la exclusión y la marginación, expuestos a un conjunto de discursos radicales y promesas de transformación, el rol de maestros y maestras encierra entonces potenciales conflictos que alimentan las contradicciones señaladas. Estos actores claves, pues, encargados de inculcar los valores patrios, el orden, la civilización y la modernidad, podían ser también propensos a tomar postura del lado de los pueblos a los que eran enviados (ya sean estos propios o ajenos) y contribuir a su movilización y revuelta contra las injusticias de la que eran objeto, situación que no se aplica solamente al caso de Sendero Luminoso³ ni solamente al caso del Perú.⁴

³ Antecedentes pueden encontrarse entre los maestros indigenistas de principios de siglo que defendían una educación bilingüe en pleno apogeo de la castellanización, entre los maestros apristas de los años treinta a cincuenta que apoyaban el desarrollo y movilización de los pueblos, así como los maestros de diversas posturas izquierdistas que contribuyeron con la organización para las tomas de tierras y la reforma agraria de los años sesenta y setenta.

⁴ Véase, por ejemplo, el rol de los maestros en la etapa de consolidación de la Revolución Mexicana (Vaughan 2001) y su participación en las guerrillas de los sesenta en este mismo país.

Los testimonios y relatos recogidos por la CVR nos muestran que muchos de los potenciales conflictos sumariamente esbozados en esta sección efectivamente sucedieron, primero en el campo ayacuchano (y luego en otros lugares), donde los miembros más educados de las comunidades campesinas, como los maestros y sus estudiantes, fueron más permeables al discurso senderista, que les proponía el cambio y la acción política contra un Estado y una sociedad en los cuales, a pesar de sus esfuerzos, no habían sido integrados plenamente. Esto de ninguna manera implica que el desarrollo de los acontecimientos durante la época de la violencia fuera inevitable ni tampoco completamente previsible. Únicamente se trata de resaltar y comprender los signos y señales de conflictos y tensiones que venían produciéndose en el campo educativo y social, de manera que se entienda mejor lo que sucedió. También esperamos que esa comprensión de lo sucedido nos permita una reflexión más lúcida de lo que sucede hoy, estar en mejores condiciones de enfrentar dichos conflictos en gran medida irresueltos en nuestra educación, y preguntarnos si de todo ello hemos aprendido algo que nos permita construir una historia diferente en el futuro.

1.2. La etapa posterior a la violencia

Durante el proceso de violencia política que experimentó el país entre 1980 y el 2000, se acrecentó la crisis económica y la inestabilidad política, y ello limitó, en buena medida, la presencia del Estado en la atención a las poblaciones más excluidas por más de una década. Las escuelas rurales en particular quedaron prácticamente abandonadas, la infraestructura, el mobiliario y los materiales educativos no fueron renovados ni mejorados como no fuera por los propios padres de familia y alumnos. Los docentes no recibieron mayores oportunidades de formación en servicio, y muchos de ellos vivieron amenazados por la creciente violencia hasta el punto que debieron dejar sus lugares de trabajo cuando sus vidas corrían peligro. La situación en las escuelas urbanas tampoco era óptima. En diversos medios de prensa se difundieron noticias respecto a la avanzada de los grupos subversivos en el campo educativo en las ciudades y sus «zonas rojas» a través de las llamadas escuelas populares o a través de la intervención directa en algunas escuelas, con pintas, arengas y tomas de local de corta duración. La alarma que esta situación provocó llevó a medidas como la reimplantación del curso de Instrucción Premilitar en los colegios, de dudoso efecto para contrarrestar la avanzada de un movimiento armado y autoritario. Sin embargo, más que detenernos en revisar este período, del cual da buena cuenta el *Informe* de la CVR y las páginas seleccionadas que este Cuaderno presenta, quisiera revisar más bien lo que sucedió en los años finales de la violencia y posteriormente a ella, es decir, durante la década de 1990 y los primeros años del siglo XXI, para reflexionar en torno a cuánto nos alertó este proceso de violencia como sociedad y como Estado, de la importancia del campo educativo y de las consecuencias de las acciones y omisiones que se tomaron respecto de él en décadas pasadas.

Los cambios recientes en el sistema educativo: la década de 1990

Desde inicios de la década de 1990 se venían haciendo palpables una serie de dificultades al interior del sistema educativo público que, como hemos mencionado, se habían visto agravadas durante la década anterior por la crisis económica y la violencia política. Por ello, diversas instituciones impulsan la realización del Diagnóstico General de la Educación de 1993, a fin de contar con información más actual que permita atender mejor las necesidades de este sector. Este diagnóstico reveló el uso de metodologías tradicionales y memoristas, la baja calificación de muchos docentes especialmente en zonas rurales y alejadas, la falta de materiales educativos y libros de texto, así como las precarias condiciones de la infraestructura educativa.

Por ello, entre las medidas más visibles de atención al sector, encontramos las mejoras en infraestructura educativa que se realizaron en diversos puntos del país a lo largo de la década de 1990. Muchos de los edificios escolares no habían recibido adecuado mantenimiento por años, otros eran muy precarios y contruidos de manera artesanal por los propios padres de familia y, en otros casos, eran simplemente demasiado pequeños para una población escolar que había crecido aceleradamente, especialmente en las ciudades, y a causa de los procesos de migración y desplazamiento. Aunque se hizo una inversión notable en infraestructura, estuvieron lejos de cumplirse las necesidades de todas las escuelas en este sentido y particularmente las escuelas rurales más alejadas fueron las que menos se beneficiaron de este proceso.

Paralelamente, se elaboró e implementó el Programa Especial de Mejoramiento de la Educación Primaria (MECEP), con fondos de endeudamiento externo provenientes del Banco Mundial. El MECEP (1996-2001) se inscribe en el conjunto de reformas educativas que tuvieron lugar en América Latina durante la década de 1990 y, en ese sentido, compartió muchas características con otros programas similares en la región: se concentró en el nivel primario, proponiendo una nueva organización curricular, un nuevo enfoque pedagógico, una metodología activa para el aprendizaje, un Programa Nacional de Capacitación de Docentes a nivel nacional (PLANCAD), la producción y distribución de bibliotecas escolares, cuadernos de trabajo y libros de texto en las escuelas de todo el país, el mejoramiento de la infraestructura educativa y el desarrollo de un sistema de evaluación de los aprendizajes (hasta entonces inexistente). Paralelamente, se trabajó e implementó un nuevo currículo para la formación docente en los institutos superiores pedagógicos que incorporara los cambios que se venían haciendo en el nivel primario.

En el nivel secundario también se dieron una serie de cambios, si bien mucho más discontinuos, generaron no poca confusión en el sistema. Se contó con menos recursos que para el caso de primaria, aunque también las fuentes provenían de endeudamiento externo (Banco Interamericano de Desarrollo). En este nivel se introdujo un nuevo currículo y se organizaron los contenidos en áreas en vez de asignaturas. Posteriormente (1998), sin embargo, se cambió la estructura del

sistema, reduciendo un año en la formación secundaria e introduciendo un nuevo nivel intermedio entre la educación básica y la superior: el bachillerato, pero tras el cambio de gobierno en el 2000, se eliminó este. Más adelante, se desarrollaron dos programas denominados *la nueva secundaria* que ofrecieron capacitación a algunos centros educativos. En el 2003 se aprobó un nuevo currículo para la educación secundaria. En resumen, existían en la educación secundaria, hasta el 2004, tres currículos vigentes y los centros educativos trabajaban con uno u otro pero no había homogeneidad, a diferencia de lo que pasaba en los niveles de inicial y primaria, donde se trabaja con una única estructura curricular, aquella introducida por el MECEP. Recién en el 2005 se introduce un nuevo currículo único para todos los centros de educación secundaria. Sin embargo, en el 2006 se introduce un nuevo currículo (Diseño Curricular Nacional, DCN) para los tres niveles de la educación básica (inicial, primaria y secundaria).

La segunda mitad de los años noventa supuso pues una serie de cambios en el sistema educativo peruano. Sin duda, hubo avances importantes: se innovó en las estrategias metodológicas de trabajo en aula; se desarrolló un plan nacional de capacitación docente que no tenía precedentes en cuanto a su magnitud y cobertura por lo menos en las dos décadas anteriores; se dotaron de libros y textos escolares a escuelas que carecían de ellos y se mejoró la infraestructura de muchos centros educativos (aunque no se cubrieron todas las necesidades en este último aspecto), por mencionar algunos ejemplos.

Hubo también dificultades y ausencias, como la desigual calidad de capacitación ofrecida por diversos entes ejecutores y las limitaciones usuales de los modelos de capacitación en cascada; el tiempo limitado de capacitación frente a los ambiciosos objetivos que se buscaban (como cambiar la lógica y práctica pedagógica); la falta de articulación entre la capacitación recibida y el uso de textos, subutilizados en muchas escuelas; la falta de atención a las necesidades de infraestructura de muchas escuelas; la notoria ausencia de una propuesta específica para la atención a escuelas unidocentes y multigrado, así como una propuesta de atención más explícitamente orientada a las áreas que muestran rasgos de sociedad de posguerra; y, finalmente, una lógica de implementación que siguió un modelo vertical que retrasó o impidió la aceptación por parte de maestros y padres en muchos casos.

El MECEP fue, sin duda, el programa más amplio y ambicioso de los años noventa y aún quedan pendientes evaluaciones más precisas de su implementación e impacto. Muchos actores, sin embargo, coinciden en señalar que, como el conjunto de reformas de los noventa, el MECEP tuvo un carácter más bien técnico y mostró la falta de un proyecto educativo de más largo plazo, que convocara a los actores de la educación de manera más participativa y les permitiera apropiarse de los cambios propuestos.⁵ En la medida en que fue impulsado de manera exó-

⁵ Quizá por ello el MECEP se percibe hasta hoy como un programa y no como una reforma propiamente, sustantivo que el Perú se reserva aún para el proceso ocurrido en los setenta.

gena, se dejaron de lado particularidades del contexto peruano, como la señalada necesidad de atender las zonas rurales de manera especial, identificada ya hacia el final de la implementación del proyecto, así como la ausencia de una visión sobre las necesidades educativas que de manera particular presentaban las zonas más afectadas por la violencia.

Nótese además que las universidades y los centros de formación superior estuvieron al margen de estos cambios (con la sola excepción de los pedagógicos que contaban con la especialidad de primaria y un número reducido que participó del PLANCAD). En efecto, la política de inversión educativa se orientó explícitamente a la educación básica, y especialmente a la educación inicial y primaria, tendencia observable en toda la región y particularmente impulsada por organismos multilaterales como el Banco Mundial.

Los cambios que tuvieron lugar en el sistema educativo en los años noventa se dieron en el marco de una reforma del sistema económico y el reforzamiento de un modelo neoliberal en la economía y la gestión estatal. En la década de los noventa, los marcos legales se modifican y permiten una privatización cada vez mayor del servicio educativo, particularmente a nivel de la enseñanza superior, en la búsqueda por transferir responsabilidades del sector público al privado.⁶ El número de universidades e institutos privados crece de una manera sin precedentes, así, por ejemplo, de 17 institutos pedagógicos superiores privados que existían en el país en 1990, en el 2003 existirán 234, mientras que el crecimiento entre los institutos públicos fue más moderado (de 84 a 120) (Montero y otros 2001). Asimismo, las universidades privadas duplicaron su número a lo largo de la década de 1990 y en el 2006 albergaban al 50% de la población estudiantil universitaria, en contraste con el 36% de la matrícula que se concentraba en 1990 (Campodónico 2007).

El aliento a la promoción de la inversión privada en la educación como una manera de remontar la crisis educativa no consideró, sin embargo, que los lugares más pobres y alejados, más golpeados por la violencia, son también los menos atractivos para un mercado educativo que obedece a la oferta y demanda y busca ganancias para su inversión. El crecimiento acelerado de esta oferta privada sin adecuados marcos de acreditación de la calidad educativa, por otro lado, tampoco permite afirmar que todas estas instituciones ofrezcan similares grados de calidad, encontrándose gran heterogeneidad en su composición, tanto a nivel básico como superior. El discurso que predica la supuesta superioridad de la oferta privada y propone la imagen del usuario como consumidor con derecho a reclamo por el bien que adquiere, oscureció la discusión de la educación como un servicio público, y como un derecho garantizado por la Constitución que, por lo tanto, debe ofrecerse con calidad a todos sus ciudadanos y no solo a aquellos que puedan pagar más por ello. Estos temas, que se visibilizan con mayor fuerza en los noventa, siguen sin resolverse en la discusión actual, aunque cada vez resulta

⁶ Diversos decretos hacen posible estos cambios a partir de 1991, pero su expresión más orgánica es la Ley de Promoción de la Inversión en la Educación (1996).

más notoria la forma en que contribuyen a crear y consolidar brechas y desigualdades entre la población.

En efecto, si bien se puede apreciar un conjunto de acciones desarrolladas en el campo educativo a lo largo de los años noventa, algunas muy necesarias y positivas, lo cierto es que hay dos procesos de fondo que no logran revertirse: *a)* el proceso de segmentación y privatización de la educación que venía produciéndose desde la década de 1960, y *b)* el proceso de deterioro de la calidad de la educación pública. Con respecto a lo primero, ya hemos señalado cómo los marcos legales se modifican para facilitar la privatización, pero quizá es necesario agregar la tendencia, visible desde los sesenta, de que las clases medias y altas opten preferentemente por resolver sus necesidades educativas en el marco del sistema privado, dejando el sistema público para la atención a una población mayoritariamente popular. Ello produce una segmentación del sistema educativo, donde este deja definitivamente de constituir un espacio de encuentro entre diversos actores, para crecientemente convertir los espacios educativos en universos más homogéneos en términos de composición socioeconómica, creando nichos para determinados grupos sociales y produciendo circuitos educativos de desigual calidad. El proceso de empobrecimiento y deterioro de la educación pública, por otro lado, no se revierte durante los noventa, y si bien observamos un incremento del gasto, particularmente en la segunda mitad de la década, este continúa por debajo de los niveles alcanzados antes de 1970. Los salarios docentes se mantienen bajos y la asignación presupuestal a las escuelas sigue lejos de cubrir todas sus necesidades, obligando a los padres a cubrir por sí mismos gran parte de los costos de la educación pública, aportando hasta un 30% de estos (Saavedra y Suárez 2002). Sin una política de equidad y compensación que asigne recursos de manera diferencial a los lugares que más necesidades presentan, se termina produciendo una situación cada vez más desigual en la cual las poblaciones más pobres y excluidas reciben el servicio educativo más pobre y de menor calidad. Ello se verá reflejado en los resultados de la educación de la década siguiente.

Los inicios del nuevo milenio

Con el proceso de transición democrática originado a raíz de la renuncia del presidente Alberto Fujimori (noviembre de 2000) se abre una posibilidad de iniciar, en el marco de varios procesos de creación de diálogo y acuerdos, un proceso más consensuado de los cambios que requería el sistema educativo. El gobierno de transición forma entonces la Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación, presidida por el ministro de Educación e integrada por diversas personalidades comprometidas con la educación peruana. La Comisión convoca a una Consulta Nacional por la Educación, en la que participaron tanto docentes y alumnos como padres y madres de familia, especialistas en educación, alcaldes, agentes pastorales, empresarios, comerciantes, artistas y funcionarios de las distintas instancias del sector. La movilización que genera la Consulta muestra

la importancia que tiene la educación aún para la población. Y es que, efectivamente, y a pesar de la crisis, la violencia y las dificultades, una buena parte de la población peruana sigue apostando por la educación como un canal para mejorar la situación personal y familiar (Ames 2002; Ansión y otros 1998).

Siguiendo una ruta más participativa, los resultados de la Consulta sirvieron de base a la Comisión para la elaboración de una Propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación, que buscaba reflejar los consensos encontrados y perfilar los problemas más urgentes y las necesidades de atención del sistema. La idea central de todo este despliegue buscaba lograr un compromiso con el próximo gobierno, fuera quien fuera el ganador de las elecciones, por asumir una política de estado en torno al tema sobre educación, y evitar los constantes cambios no solo entre gobierno y gobierno, sino dentro de un mismo gobierno con cada cambio de ministro.

El gobierno de transición hizo entrega de la Consulta Nacional y la Propuesta de un Acuerdo Nacional por la Educación al gobierno electo en el 2001 y puede decirse que gran parte de ello se vio reflejado en los Lineamientos de Política Educativa Nacional para el período 2001-2006, producido por el primer gabinete del nuevo gobierno. Asimismo, se formó el Consejo Nacional de Educación, a propuesta de la Comisión, integrado por personalidades del campo educativo, con la misión de convertirse en un espacio de debate y construcción de consensos a fin de elaborar un Proyecto Educativo Nacional. En septiembre de 2005, el Consejo Nacional de Educación hizo pública su propuesta de un Proyecto Educativo Nacional (2006-2021) que pasó a una fase de consulta ciudadana, para ser entregado al Ejecutivo un año después (2006). En enero de 2007 se reconoció oficialmente el Proyecto Educativo Nacional como Política de Estado, aunque todavía está en debate en qué medida se está o no implementando en la práctica por el actual gobierno.

A lo largo del primer quinquenio del siglo XXI ocurrieron además otros hechos relevantes para la educación. El 2003 fue un año particularmente significativo en lo que respecta a la educación. Para empezar, al hacerse públicos los resultados de las últimas evaluaciones nacionales e internacionales, donde el Perú mostraba resultados muy deficientes, se promulgó la Emergencia Educativa, con el propósito de movilizar y mejorar la calidad educativa. Aunque no existen todavía balances adecuados de esta medida (implementada entre el 2004 y el 2006), el programa resultó muy amplio al abarcar demasiados componentes y al parecer no pudo producir cambios significativos a lo largo de su implementación.

El Congreso por su parte aprobó también en el 2003 la nueva Ley General de Educación, que ya se venía reclamando desde inicios del gobierno. La nueva Ley General de Educación establece un marco normativo que permite una mayor participación de distintos sectores de la sociedad civil en la educación, manteniendo la gratuidad de la enseñanza, postulando la descentralización del sistema, insistiendo en la búsqueda de equidad y calidad en la educación, y creando un sistema de evaluación y acreditación así como de reforma de la carrera magisterial.

También en el 2003 la CVR presentó su *Informe* y resaltó que, a pesar de la violencia sufrida y de los cambios implementados en los noventa, las poblaciones

indígenas y rurales, donde la violencia política cobró a la gran mayoría de sus víctimas, siguen recibiendo en la actualidad un sistema educativo de menor calidad. En efecto, como el propio Ministerio de Educación lo reconoce, los peores indicadores de eficiencia interna del sector, así como de resultados de aprendizaje, se concentran en las áreas rurales (Ames 2005). Por ello, entre sus recomendaciones, la Comisión hace hincapié en una serie de medidas por implementarse en el campo educativo, tanto a nivel general (en todo el sistema) como, particularmente, en las zonas rurales y aquellas más afectadas por la violencia. Sin embargo, la mayor parte de dichas medidas no fueron aplicadas ni por el gobierno que recibió el *Informe* ni por el que le sucedió. Así, por ejemplo, la Comisión adelantaba la necesidad de una «profunda reforma del sistema educativo», la cual se sigue reclamando en la actualidad sin que se den efectivamente los pasos para implementarla. En el marco de dicha reforma, la CVR proponía enfatizar una formación integral que ofreciera una educación de calidad, permitiendo el desarrollo de los y las estudiantes y el enriquecimiento de su comprensión del mundo; para ello enfatizaba la importancia de la formación en ciencias tanto sociales como naturales. Sin embargo, desde el 2003 esas áreas han casi desaparecido del vocabulario en el debate público sobre educación, concentrado en los estándares de lectura y escritura que demandan las pruebas internacionales. Nadie duda de que se trata de aprendizajes básicos, pero sí resulta discutible que todos los esfuerzos se centren en esas dos áreas descuidando a las demás (lo cual dudamos que suceda en el sector privado).

Por otro lado, se resaltaba la importancia de atender el sistema educativo en su conjunto, desde la educación inicial hasta la educación superior, teniendo especialmente en cuenta las consecuencias que el abandono de la universidad pública tuvo en el desarrollo de la violencia. Pero tampoco en este campo se han dado mayores pasos. La urgente reforma de la educación universitaria sigue quedando pendiente, y la inversión en educación superior sigue siendo una de las más bajas en la región, donde países como Argentina, Brasil y Chile gastan más del doble en este rubro que el Perú.

Algunos lectores podrán objetar que medidas de esta naturaleza son complejas y toman tiempo (lo cual no quita que sigan siendo urgentes). Concentrémonos entonces en otro tipo de recomendaciones más puntuales como, por ejemplo, «prohibir y sancionar drásticamente el empleo de toda forma de castigo físico o de práctica humillante contra niños y niñas como forma de disciplina y ejercicio de violencia». ¿Qué se ha hecho al respecto para erradicar este tipo de prácticas de las escuelas? En un reciente estudio de campo realizado en cuatro lugares del país durante el segundo semestre del 2007 pude comprobar personalmente que, desgraciadamente, el castigo físico sigue estando presente en la vida cotidiana de las escuelas, tanto rurales como urbanas, y que sigue constituyendo una forma válida de disciplina. ¿Cómo se aborda esto en la formación de los docentes? ¿En los programas diseñados para su capacitación en servicio? ¿En los sistemas de seguimiento y monitoreo al trabajo educativo? ¿Cuál es la postura del Ministerio de Educación al respecto y

qué hace para llevarla a la práctica? ¿Cuál fue la última campaña realizada con el propósito de erradicar el castigo y la violencia en la escuela?

Otras recomendaciones puntuales incluían la mejora de la infraestructura de las escuelas rurales, la provisión de incentivos a maestros que decidan trabajar en zonas rurales, alejadas o afectadas por la violencia y la conformación de equipos multidisciplinarios que apoyen el trabajo docente en estas zonas. Sobre lo primero, el avance todavía es limitado, y lo segundo y tercero aún no se ha puesto en práctica. Estas recomendaciones se enmarcaban en una más amplia: devolver dignidad y dar calidad a la escuela rural, pues, como ya señalábamos, esta había resultado, y sigue siendo, la más abandonada del sistema. La coyuntura resultaba además propicia, puesto que se contaba con fondos de financiamiento externo (Banco Mundial) justamente para la atención en áreas rurales (el denominado Proyecto de Educación en Áreas Rurales, PEAR). Sin embargo, el PEAR no pasó de su fase piloto, la cual no incluyó de manera prioritaria las zonas afectadas por la violencia, y concluyó en diciembre de 2007 sin que la ciudadanía contara con información tan siquiera básica respecto a sus avances, logros, dificultades y desafíos. Programas educativos actuales, como el Programa Nacional de Capacitación Permanente (PRONACAP) han optado por contenidos uniformes, basados en los contenidos curriculares del área de lengua y matemática, sin duda importantes, pero sin mayor atención, una vez más, a las particulares necesidades del área rural y menos aún a las zonas afectadas por la violencia. Lejos de acercarnos a su cumplimiento, a medida que el tiempo pasa, las recomendaciones de la CVR en materia educativa parecen más difíciles de plasmar.

El panorama hasta aquí expuesto nos muestra que en la época posterior a la violencia se implementaron un conjunto de medidas en el campo educativo. Algunas de ellas, como las impulsadas durante el gobierno de transición y los primeros años del gobierno de Toledo, retomaron un cariz participativo que permitió apreciar la importancia que aún tiene la educación para la población y sus expectativas de movilidad social a través de ella. Sin embargo, es necesario preguntarnos de qué manera estas medidas resultaron adecuadas para superar los procesos de abandono y exclusión que identificamos en la época previa a la violencia y que se arrastraron, como señalamos sucintamente, durante esta. Ya hemos señalado, al hacer un breve balance de la década de 1990, que todo lo hecho ha resultado hasta el momento insuficiente en ese sentido, en la medida en que no ha logrado revertir aún las hondas brechas que se expresan en la desigual educación que se ofrece a los peruanos y peruanas, y el carácter todavía restringido de las posibilidades de movilidad social que ofrece.

En la actualidad, son los más pobres y excluidos los que reciben la educación más pobre, con menos recursos humanos y materiales asignados a estos sectores que a otros en mejor situación. Sin embargo, y más allá de la asignación equitativa o no de recursos, un grave problema de fondo es que el conjunto del sistema educativo público se encuentra en una situación problemática. La alternativa de solución sigue presentándose como una oferta privada libre de fiscalización y de muy

variada calidad y precio, hacia la cual emigran los que pueden. Los que no pueden (la mayoría) deben resignarse a un sistema público de cada vez menor calidad. Lo sorprendente es la falta de un cuestionamiento consistente a esta situación, como si ella fuera natural o inevitable, y la indiferencia y desidia de los sectores que no se sienten afectados por los destinos de la educación pública, que hace tiempo ha dejado de ser un proyecto compartido. La ausencia de acciones y no solo de discursos que permitieran reconocer la educación como un servicio público de calidad, no únicamente en tanto derecho constitucional, sino también en tanto necesidad estratégica de desarrollo para el país, lleva a pensar que es todavía muy poco lo que hemos aprendido de nuestro pasado reciente. Como lo señalara hace cerca de cinco años el *Informe* de la CVR, todavía hoy «la situación crítica de la educación en el Perú refleja nuestras desigualdades, exclusiones y falta de perspectiva».

2. COMENTARIOS SOBRE LA VIOLENCIA: ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE LAS APROXIMACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EMPLEADAS EN EL INFORME DE LA CVR

Identificar y analizar el *Informe* de la CVR en términos de las aproximaciones teóricas y metodológicas empleadas en él no es una tarea sencilla; en principio, porque dichas aproximaciones fueron múltiples. Incluso cuando circunscribimos temáticamente la tarea, como en este caso, al ocuparnos fundamentalmente de lo relacionado con la educación, se nos hace difícil afirmar que los fragmentos que componen la selección resultante contengan una sola aproximación teórica o metodológica, sino que más bien varían en su tratamiento del tema. Esto es en cierta medida inevitable por un conjunto de factores. Para empezar fueron varios, no uno, los autores de estas páginas. Dichos autores provienen de diversas disciplinas, escogieron diversas herramientas para acercarse al estudio de la violencia en el campo educativo, algunos incluso no indagaban por la educación pero se toparon con ella al reconstruir historias locales de la violencia o recoger testimonios de los afectados. Entonces, desde diversas perspectivas disciplinarias, con diversas herramientas y marcos interpretativos, los varios autores que contribuyeron con el *Informe* crearon un producto colectivo no necesariamente uniforme, como veremos en esta sección, pero no por ello menos valioso.

2.1. Distintas fuentes, distintas texturas

Lo primero que saltará a la vista del lector, sin duda, es el uso de diversas fuentes de información en la elaboración de los documentos que componen el presente Cuaderno. En los primeros capítulos, encontramos un mayor uso de información primaria de tipo cualitativo, recolectada principalmente por la CVR, compuesta por entrevistas y testimonios, y de la revisión de documentos y archivos de la época. Hacia la mitad y el final del Cuaderno, por otro lado, vemos que los documentos utilizan crecientemente información secundaria, procedente fundamentalmen-

te de investigaciones realizadas durante el período de violencia o inmediatamente después. El uso y combinación de estas diversas fuentes es variado en cada capítulo, encontrando que en algunos predomina más un tipo u otro de fuentes como base para el análisis, mientras que en otros se combinan diversas fuentes y entran en diálogo para iluminar distintos aspectos del tema analizado. No hay, claro está, una cualidad superior intrínseca en un tipo u otro de fuentes. Sin embargo, también es cierto que las diversas combinaciones que se emplean crean distintas texturas en los documentos resultantes y distintos niveles de interpretación.

Ejemplifiquemos estas observaciones examinando los capítulos 2, 3 y 4, que nos ofrecen justamente combinaciones contrastantes. El capítulo 2 aborda el tema de la infiltración de Sendero Luminoso en los pueblos y localidades a través del sistema educativo. Para ello, tras una breve descripción basada fundamentalmente en documentos de archivo (el informe del subprefecto de Cangallo, por ejemplo, o los datos de creación y matrícula de los centros educativos de la zona), se presentan diversos casos que ilustran dicha infiltración a través de maestros locales y foráneos, captación de estudiantes y establecimiento de escuelas populares en el campo ayacuchano; principalmente, en las localidades de Cangallo, Vilcashuaman, Lucanamarca, Sancos, Sacsamarca, Chungi y Oreja de Perro (Ayauccho), pero también en zonas urbanas como Huaycán (Lima).

En la presentación de estos casos se hace un uso profuso de los testimonios, los grupos focales, las entrevistas a profundidad y las notas de campo recogidas por los investigadores de la CVR, es decir, información primaria. Esto permite ilustrar con gran vivacidad las afirmaciones que se van haciendo a lo largo del documento, respaldando, con el uso de dichos testimonios, la descripción ofrecida del proceso de infiltración y crecimiento de Sendero Luminoso en el campo y su uso estratégico de escuelas, maestros y estudiantes, agregándole al mismo tiempo detalle y acercando al lector a la experiencia vivida por los entrevistados. Todo ello contribuye a lograr una textura particular en este capítulo, donde la reconstrucción de la «estrategia» de Sendero Luminoso (la infiltración, el uso de determinado discurso, las acciones que se derivan del discurso, la construcción del «nuevo Estado») se nos presenta desde el recuerdo de los actores, desde sus vivencias, desde las imágenes de la vida cotidiana que progresivamente va transformándose, desde las primeras cercanías y aparente cordialidad del movimiento hasta su progresivo endurecimiento y la aparición del temor, el control del movimiento, la necesidad de escapar y la presencia de la muerte.

De todo ello resulta un documento fundamentalmente descriptivo y vivido, que si bien se enmarca en una narrativa más amplia (se reconocen discursos y acciones propias de Sendero Luminoso más allá del «caso» de estudio, perfilando su estrategia de infiltración), no ofrece todavía explicaciones o interpretaciones de más largo alcance respecto a las causas y consecuencias de las acciones examinadas en los casos presentados. No es este, por cierto, el propósito de este capítulo, más orientado a documentar casos e historias representativas de la violencia, pero señalar este rasgo para ejemplificar cómo determinada combinación en el uso de fuentes

permiten diversos grados de interpretación y diversas texturas posibles. La utilidad de los estudios de caso que se presentan en este capítulo sin duda descansa en la evidencia empírica que proporcionan, a través de una detallada descripción, y que permite identificar elementos comunes de una estrategia en la cual el sistema educativo juega un papel central, permitiendo el crecimiento y afianzamiento de Sendero Luminoso en un conjunto de localidades desde las cuales empieza su accionar y a las cuales utilizará como «bases de apoyo» en su estrategia militar.

Un caso diferente al examinado lo podemos encontrar en el capítulo 3. Este se inicia con una visión general de los diversos ámbitos educativos en los que se infiltra Sendero Luminoso, seguida de una breve explicación del contexto, para luego presentarnos un análisis de lo sucedido en las universidades. En el primer fragmento podemos notar un primer cambio en el uso de las fuentes de información. La información procede mayormente de fuentes secundarias, de estudios realizados sobre el tema previamente, o de información disponible en los medios de prensa, y solo muy puntualmente refiere a los estudios realizados por la CVR (al referirse a la situación de Vilcashuamán, sobre la cual aprendimos en el capítulo anterior). La explicación de contexto es un fragmento breve, más bien de síntesis, que da paso rápidamente al núcleo del capítulo: el desarrollo de Sendero Luminoso en las universidades y su estrategia de infiltración, control y captación en dichos espacios. Aunque más breve que otros capítulos de este Cuaderno, este capítulo logra una interesante combinación al ofrecer no solo una descripción, sino también una interpretación de lo sucedido en las universidades. Para ello emplea una combinación de fuentes secundarias y primarias que permiten, por un lado, articular una comprensión del escenario previo en las universidades, el discurso ideológico existente, el perfil de los estudiantes y las formas de funcionamiento del aparato y la política universitaria, con la descripción de los principales hechos que dan cuenta de las pugnas partidarias y la paulatina infiltración de Sendero Luminoso al apoderarse de ciertos espacios estratégicos y captar así militantes. De esta manera, el capítulo ofrece tanto una interpretación del relativo éxito de Sendero Luminoso en las universidades en los ochenta (y su declive a inicios de los noventa), como una explicación del rol y funciones que cumple la universidad en la estrategia senderista. Esta tarea se realiza con un detalle notable en términos de los eventos reconstruidos, los actores involucrados y poniendo gran atención a las particularidades de los cuatro casos mencionados, sin dejar de identificar las tendencias generales y los rasgos comunes a ellos, que son los que permiten dilucidar la estrategia más amplia.

El documento logra construir esta interpretación sin dejar de lado esa textura propia de los testimonios, al incluir extractos y fragmentos que permiten corroborar, ampliar o ilustrar las afirmaciones que hacen el o los autores. Incluye además algunos datos estadísticos recogidos por la CVR, de manera todavía puntual, que permiten complementar algunos datos cualitativos del capítulo. Vale la pena señalar que este capítulo es tan solo un fragmento de un texto más amplio dedicado a las universidades (aproximadamente un tercio del capítulo respectivo contenido en el tomo III) y que tiene amplias raíces en estudios de caso más puntuales

sobre cada una de las universidades mencionadas en él, que forman parte de los estudios a profundidad realizados por la CVR, y que, como en el caso del capítulo anterior, proporcionan una descripción más detallada de los acontecimientos en dichos espacios durante la época de la violencia (estos estudios aparecen en el tomo V, capítulo 2, acápites 18 al 21). Este hecho nos permite entender mejor la aproximación metodológica y la estrategia de elaboración y análisis del texto. Para construirlo, es evidente que se recurrió a la recopilación de información primaria a través de testimonios y entrevistas a los actores involucrados, así como a la consulta de documentos de archivo en cada uno de estos espacios, y al diálogo con la literatura sobre el tema, todo lo cual permitió componer una interpretación más rica, más «densa» de lo sucedido en las universidades.

En este punto, es necesario hacer una digresión en torno a cómo en la recolección y el uso de un tipo de información, fundamentalmente primaria, tal como se presenta en estos dos capítulos, podemos ver que se combinan herramientas de la historia y la antropología. En efecto, la necesidad de reconstruir porciones de la historia reciente que no necesariamente se encontraban registradas en documentos escritos o lo estaban de modo parcial, lleva a los investigadores de la CVR a complementar el trabajo de archivo con el recurso al uso de la historia oral, es decir, a recoger y sistematizar los recuerdos y declaraciones de los testigos y actores del conflicto. El lapso temporal que separa los hechos de la investigación permite todavía encontrar dichos testigos y actores, muchas veces en los mismos escenarios de la violencia, donde persiste una memoria viva de los hechos. El uso de entrevistas, grupos focales, etnografías y notas de campo que recogen información de conversaciones más informales, nos recuerda el repertorio de otras ciencias sociales, como la antropología y la sociología, que contribuyen; por un lado, a la reconstrucción de la historia oral y; por otro, al esclarecimiento de los significados y sentidos que los propios actores dan al pasado reciente. El uso de datos cuantitativos, si bien no se encuentra ausente es, sin embargo, mucho más reducido y puntual en este Cuaderno, punto al que volveremos al final de este acápite.

Una estrategia diferente y contrastante la encontramos en el capítulo 4, dedicado al estudio del magisterio y su situación durante la época de la violencia. Aquí se opta por interpretaciones más generales –en un sentido de modo similar al capítulo 3– pero sobre la base casi exclusiva de la revisión de textos bibliográficos, es decir, de información secundaria, con escaso o nulo recurso a testimonios, entrevistas e información primaria en general. Si bien el capítulo logra presentar un balance de los estudios dedicados al tema y busca ofrecer explicaciones más amplias, se debilita en cierta medida al carecer de evidencias empíricas más concretas, y pierde la textura y hasta cierto punto la conexión con la cotidianidad de la violencia en la vida de los actores. Quizá por ello el sentido de las acciones y la época de la violencia para los propios actores se nos hacen más elusivos en este capítulo (y el siguiente). El capítulo 5, en cierto modo continuación del 4, aborda la reacción de los diversos gobiernos ante la situación de la educación y en particular del magisterio, y como el 4, recurre fundamentalmente a información

secundaria, si bien en este capítulo se aprecia un mayor uso de fuentes directas como documentos de archivo consistentes en publicaciones de prensa de la época y manuales antisubversivos.

Para terminar esta sección es importante resaltar un aspecto que considero que contribuyó a las diferentes aproximaciones y texturas que se pueden apreciar en el *Informe* y que tienen que ver con el tiempo disponible: la Comisión tuvo un tiempo de duración acotado, se inició en agosto de 2001 y entregó su *Informe Final* en agosto de 2003. El tiempo dedicado a la investigación, ya sea trabajo de archivo, trabajo de campo, recolección de testimonios, revisión de literatura, etcétera, más la redacción del propio *Informe* y sus insumos previos fue probablemente de cerca de dieciocho meses, tiempo reducido para abarcar un período de la historia de dos décadas, período sobre el cual además la información se hallaba dispersa o resultaba escasa. El desafío logístico y organizativo era grande y los sistemas de recopilación de información no siempre caminaron a la misma velocidad. La base de datos cuantitativa, por ejemplo, que permitió actualizar las cifras de la violencia y revelar un panorama mucho más desgarrador de lo que nos habíamos imaginado, avanzó a un ritmo distinto que la base de datos cualitativa, compuesta por testimonios y entrevistas, debido a las propias características de la información en cada caso. Ello puede ser la razón por la cual la poca información estadística disponible en estos fragmentos proviene o bien de otras bases de datos estadísticas o bien de pequeñas encuestas *ad hoc* aplicadas por la Comisión. También puede estar a la base del hecho que encontremos todavía poco diálogo entre el uso de datos cuantitativos y cualitativos en estas páginas, predominando el uso de estos últimos.

Existe, con toda seguridad, aún mucho que explorar en la información recogida y almacenada en estas bases. Es improbable que en el corto mandato de la CVR todos los temas y toda la información pudieran ser abordados de modo exhaustivo, y por ello el legado de esta institución incluye la tarea de seguir investigando y reflexionando en torno al período de violencia, sus causas, su desarrollo, sus consecuencias aún hoy presentes. A responder a esta inquietud dedicamos la última sección.

2.2. Aproximaciones teóricas y conceptuales a la relación entre educación y violencia

Es difícil identificar, como decíamos al principio de esta sección, y como hemos ejemplificado al abordar el aspecto metodológico y el uso de fuentes, una sola aproximación conceptual a lo largo del *Informe*, así como un producto uniforme en términos teóricos. Encontramos sí mucha coincidencia conceptual, derivada de ciertos marcos de referencia comunes, que se expresan en un conjunto de textos reiteradamente citados por diversos autores y en diversas secciones del *Informe*, así como la presencia de una tesis central que recorre diversos capítulos de este incluyendo aquellos dedicados a la educación.

Empecemos por señalar que podemos encontrar por ejemplo una visión de la educación, como sistema social y político, mucho menos monolítico y más impregnado de contradicciones y matices de lo que la clásica sociología de la educación solía proponer. Ni es un sistema que resulta cien por ciento funcional a la reproducción del orden social, ni es tampoco uno que pueda transformar por sí solo la sociedad. Pero a la vez es, sin duda, fundamentalmente central a todo proyecto político y social. Atestiguan este hecho las varias páginas y secciones dispersas a lo largo de los nueve tomos del *Informe Final* dedicadas a la educación y a sus diversos actores y de las cuales este Cuaderno es una recopilación todavía parcial.

La mayor parte de los textos que conforman el Cuaderno comparten, de manera explícita o implícita, esta visión más bien matizada del rol del sistema educativo en nuestra sociedad, particularmente en la época de la violencia, como es de esperar. Nos muestran un servicio que se expande de manera creciente a pueblos y localidades donde la escuela antes no se hallaba presente, expandiendo así la presencia del Estado, su discurso, sus símbolos, sus promesas de ciudadanía, aunque muchas veces lo hace de modo precario, incompleto o intermitente. Un sistema educativo que logra un éxito relativo en modernizar a los jóvenes estudiantes, llevándolos del campo a la ciudad, incluso hasta la universidad. Tiene menos éxito quizá en cumplir sus promesas de movilidad social, lo cual no está enteramente dentro de sus alcances. Y aquí empiezan a mostrarse sus primeras contradicciones: frustración de las expectativas, alejamiento de los marcos de referencia tradicionales y conocidos (justamente por el proceso modernizador que supone), contacto con nuevos discursos y formas de movilización política (de carácter radical), búsqueda de nuevas identidades (entre ellas políticas) y acciones en busca del cambio, discursos alternativos al «oficial» que buscan nuevos adeptos justamente en esos espacios donde todo empezó: las escuelas.

En este punto, vale la pena señalar un importante aporte conceptual que resulta de la lectura del *Informe*. Contrariamente a la visión muchas veces segmentada del sistema educativo, que se concentra en estudiar niveles específicos (el inicial, la primaria, la secundaria o la educación básica y la educación superior), el *Informe* nos ofrece una visión más integrada y dinámica donde tanto la educación básica como la superior y sus diversos niveles y modalidades forman todas parte de un circuito educativo común, que se retroalimenta a sí mismo. Vemos así, al leer las historias representativas de la violencia, que los jóvenes campesinos que se benefician de la expansión de la escolaridad básica son también los que acceden a la educación superior y al discurso radical que impera en las universidades y que llevan este mismo discurso a sus comunidades y a las aulas escolares, puesto que regresan convertidos en maestros. Los vasos comunicantes entre la educación básica y la superior, el impacto de lo que sucede en una sobre la otra (y viceversa) logra visualizarse con claridad en estas páginas y nos obliga a pensar de manera más integrada en estos diversos niveles. Aunque esto puede parecer evidente, no lo es tanto si observamos, por ejemplo, cómo en los

noventa, en la región, las políticas de inversión en materia educativa han privilegiado la inversión en la educación básica, particularmente la inicial y la primaria, reduciéndose ostensiblemente el gasto en universidades y educación superior, recurriendo a una mayor privatización en este nivel, y no siempre acompañada de adecuados criterios de supervisión y control que aseguren la calidad. En la actualidad se viene discutiendo que gran parte de la crisis de la educación básica proviene de la deficiente formación de muchos maestros, esto es, de la crisis de la educación superior, tanto universidades como institutos pedagógicos. Quizá es momento entonces de retomar esta mirada integral que nos ofrece el *Informe* de la CVR, mirar el sistema educativo como un todo, y no como compartimentos estancos, para así poder estar en mejores condiciones de intervenir en la mejora de dicho sistema.

Pero volvamos ahora a esta visión de fondo de la que hablábamos y que muestra una imagen más bien matizada del rol del sistema educativo. Esta visión, quizá no articulada de modo tan explícito, está en consonancia con discusiones actuales en torno al papel del sistema educativo, desde la escuela hasta la universidad, en el contexto de la sociedad moderna. Si bien este aparato surge paralelamente al desarrollo del Estado nacional para inculcar una ideología de Estado y un modelo de modernidad y ciudadanía, también dota a la población de instrumentos ideológicos, técnicos y organizativos para impugnar la política estatal. Como señala Vaughan (2001), si bien el sistema educativo fue planeado como un espacio para articular la dominación del Estado, también se forja como arena para impugnar dicha hegemonía.

El acercamiento a los roles aparentemente contradictorios que encerrarían los espacios educativos requiere también de una conceptualización más compleja de lo educativo, donde son importantes no solo las instituciones, sus normas y procedimientos, la forma en que se organiza y conecta el sistema, sino también las acciones cotidianas, lo que tiene lugar en el día a día de la escuela, las decisiones que diversos actores toman y actúan en sus varios roles, es decir, lo que se «produce» en su interior (Levinson y otros 1996). Eso es lo que permite, en gran medida, trascender una visión más monolítica (la escuela funcional o la escuela reproductora) y lograr una visión más dinámica, donde los actores están constreñidos por determinadas estructuras, instituciones y discursos, pero también tienen un margen de acción y decisión que les permite producir discursos alternos. El caso de Sendero Luminoso es particularmente interesante en este sentido, pues si bien no hay duda de que produce un discurso alternativo (contra el Estado), lo hace usando herramientas de la cultura escolar (la fe en el conocimiento letrado, en el libro, en la superioridad moral e ideológica del que enseña, la obediencia y el respeto a las jerarquías, el control de la conducta y del movimiento, el orden autoritario), es decir, reproduce determinados elementos en su afán por producir un nuevo discurso.

Podríamos decir que esta conceptualización también se halla presente a lo largo de las páginas que siguen. Hay capítulos donde se ofrece un panorama ge-

neral, una visión de las instituciones en conjunto y los procesos a nivel macro que las afectan, mientras que en otros podemos asomarnos a situaciones más cotidianas, a las formas en que operaban las escuelas, a la interacción entre los maestros y alumnos, a la dinámica de los diversos actores en la universidad, situaciones que nos acercan a la comprensión de cómo se van produciendo los hechos. Por cierto, estos niveles no se encuentran desconectados y es necesario vincularlos en el análisis. Pero el punto que hay que resaltar aquí es que es necesario que se encuentren presentes estas distintas miradas que permitan una aproximación más compleja al fenómeno educativo desde el punto de vista social.

Esta conceptualización, además, tiene sus bases teóricas en discusiones más amplias en el campo de las ciencias sociales; en particular, en relación con la preeminencia o no de las estructuras sobre la agencia o eficacia de la acción humana. Esta larga discusión en las ciencias sociales ha llegado a un punto de equilibrio en cierta manera en posturas teóricas que reconocen la múltiple determinación, es decir, en las que se reconoce que los actores no están total y completamente determinados por las estructuras, donde ciertos márgenes de libertad son posibles, pero donde estos no son absolutos, ya que los actores o agentes sociales se inscriben también en dichas estructuras a través de múltiples mecanismos (véanse, por ejemplo, los trabajos de Giddens (1995) y Bourdieu (1988) y (1991) para la sociología y la antropología, y de Sewell (2005) para el campo de la historia). Aunque esta es una ya larga y conocida discusión teórica en el campo de las ciencias sociales, es interesante notar que el tratamiento que observamos en estas páginas se inscribe más en este paradigma y, en ese sentido, marca una diferencia con otras aproximaciones teóricas usadas para el estudio de la violencia. Así, por ejemplo, contrasta con los estudios producidos a fines de la década de 1980 e inicios de los noventa, que privilegian una aproximación de tipo más estructural. Me refiero, por ejemplo, a los estudios agrupados bajo la serie que lleva por título justamente *Violencia Estructural*, producida por la Asociación Peruana de Estudios e Investigación para la Paz (APEP 1990; Mac Gregor 1990; Portocarrero 1990; Ossio 1990; Rodríguez Rabanal 1990; Vega-Centeno 1990; Giesecke 1990) así como al informe sobre la violencia en el Perú producido a fines de los ochenta por la Comisión Especial de Estudio e Investigación sobre Terrorismo y otras Manifestaciones de la Violencia (Bernaes 1990).

En ese sentido, se puede señalar que los diversos actores de la educación que aparecen en estas páginas son presentados de manera diversa. En algunos casos encontramos cierta homogeneidad al hablar de ciertas categorías, como es el caso del magisterio, donde pareciera atribuirsele un papel algo rígido (las «correas de transmisión ideológicas»). Se señala, por ejemplo, que desde el Estado los maestros eran vistos como quienes trataban de subvertir el orden, pero eran también los encargados de transmitir y recrear una cultura nacional, y como tales fueron agentes culturales y civilizatorios de diverso signo a lo largo del siglo XX. Es cierto que el discurso desde el Estado suele homogeneizar al magisterio, tanto en los años de la violencia como en la época actual; pero vale la pena preguntarse si esta

manera de representarlos (como un grupo homogéneo) da cuenta cabal de estos actores o si el magisterio siempre ha tenido varios rostros culturales, sociales y políticos. Recientes estudios como el de Wilson (2007), por ejemplo, reclaman la necesidad de más historias regionales del magisterio. El propio estudio revela, al indagar al interior de una región en particular, la existencia de la gran variedad de experiencias que supuso ser maestro en la época de la violencia y que lejos de ser una vivencia homogénea, tuvo múltiples expresiones. Al alumnado universitario, en contraste, se le presenta como un universo mucho más heterogéneo, en el cual las características y perfiles de los estudiantes configuran grupos diferenciados que interactúan de diversas maneras entre sí, lo que nos permite comprender mejor las dinámicas internas que tenían lugar en estas instituciones. El tratamiento y representación de diversos actores difiere así a lo largo de estas páginas, aunque en todos ellos podemos reconocer diversos grados de agencia, que, como hemos señalado, obedece a un marco común que evita una interpretación marcadamente determinista.

Finalmente, es posible notar que la tesis explicativa central del *Informe* que propone la existencia de un proceso de modernización desigual, que involucra procesos trancos, discontinuidades y frustraciones a partir del fracaso de los proyectos que lo componen, acompaña y recorre el tratamiento del tema sobre educación. No podría ser de otra forma, pues los procesos de modernización a los que se refiere involucran la expansión y democratización de acceso a la educación pública. Esta expansión contribuye a resquebrajar una explicación «natural» del orden de cosas desigual que se vivía en las zonas más pobres y excluidas, y; sin embargo, al no ir acompañada de un crecimiento y transformación económicos y sociales justamente en dichas áreas o para su población, limita las posibilidades de conseguir la prometida integración y genera capas sociales más susceptibles a propuestas radicales. Es también en el campo educativo donde pueden encontrarse sendos ejemplos del colapso de proyectos renovadores y modernizadores o su interrupción, como señala el propio *Informe* al referirse a los procesos de la Universidad de Huamanga o la Universidad de La Cantuta en la década de 1970 (CVR 2003: VIII: 1-25). En este sentido, se encuentra una unidad de fondo en la aproximación a la educación, que trasluce una tesis de orden más general pero indesligable de la historia y desarrollo de ella misma.

3. AGENDA PENDIENTE: LA NECESIDAD DE SEGUIR INVESTIGANDO

La lectura de la selección que se ofrece en este Cuaderno constituye una invitación a profundizar en la educación, en su papel en nuestra sociedad y en las necesidades de atención que aún quedan pendientes. Encierra también una segunda invitación, esta vez a revisar otras partes del *Informe*, de manera que se ubique este tema en particular en un marco más amplio y se comprendan los múltiples vínculos que tiene con otros aspectos de la vida social. Tras realizar ambas tareas queda en evidencia una amplia agenda pendiente.

Para empezar, a pesar del tiempo que ha pasado desde la presentación del *Informe Final* de la CVR, no deja de sorprender su vigencia y la aún evidente necesidad de seguir profundizando en los temas que aborda. El *Informe Final* constituye un documento extremadamente valioso, y quizá una de las mejores formas de honrarlo es considerarlo a su vez como un excelente punto de partida. En términos del trabajo académico, si bien ha ofrecido nuevos hallazgos, no ha agotado todas las preguntas (ni se lo propuso). Más bien se requiere realizar un mayor trabajo en este sentido, hacer más investigaciones que permitan dar cuenta de la amplitud y heterogeneidad de los actores, espacios e historias de la violencia, seguir construyendo hipótesis y dar lugar a nuevas y complementarias explicaciones a los hechos.

Para ello contamos con información existente de gran riqueza que no se está aprovechando todavía en su totalidad y que incluye no solo el propio *Informe* de la Comisión y sus nueve tomos, sino también sus bases de datos y un acervo documental compuesto por 16.917 testimonios de víctimas de la violencia, así como archivos de audio, vídeo y fotográfico sobre estos casos, que es de libre acceso a través del Centro de Información para la Memoria Colectiva y los Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo. Hay, sin embargo, un uso todavía limitado de esta información que convendría impulsar y promover a fin de aprovechar el acervo existente.

Por otro lado, a pesar de la riqueza de dicha información, como ya mencionamos, el breve lapso de vida de la Comisión obligó a priorizar ciertas áreas en la investigación y recolección de la información primaria. Sin embargo, está lejos de haberse agotado la necesidad de mayor investigación etnográfica que permita reconstruir procesos locales, indagar por las memorias actuales sobre el pasado reciente y las secuelas todavía presentes de estos hechos.

En términos de la educación, quedan propiamente, por ejemplo, un conjunto de interrogantes pendientes. Algunas se refieren a la experiencia concreta de hombres y mujeres que experimentaron la violencia y nos lleva a preguntarnos ¿de qué manera ha impactado la violencia en la generación de los que hoy son padres y madres de familia o maestros y maestras? ¿Qué memorias o historias se vienen transmitiendo intergeneracionalmente? ¿De qué manera eso repercute o no en los procesos educativos de los niños y jóvenes de hoy?

Otras preguntas se plantearán reflexiones más generales, así, por ejemplo, ¿cuáles son las condiciones actuales del sistema educativo? ¿Hemos superado el abandono que permitió el surgimiento y desarrollo de la violencia? ¿Qué papel juega hoy la escuela misma en términos de procesos sociales más amplios y qué papel queremos que juegue en el futuro?

Asimismo, falta más investigación empírica en términos de la consolidación de procesos de segmentación en el sistema educativo que hemos observado como tendencia en la época posterior a la violencia. Al abordar estos temas a la luz del proceso de violencia vivido es necesario también preguntarse sobre lo que implican, de qué manera una escuela que hoy separa en vez de unir a los diferentes y

ofrece una calidad dispar, genera más frustración en sus jóvenes estudiantes o les ofrece otras alternativas.

Finalmente, un tema que toca a la agenda de investigación, pero que a la vez es más amplio y surge nuevamente con fuerza tras leer estas páginas es la necesidad de reconocernos como sociedad de posguerra. Este es un punto de partida necesario, sí, para poder encarar preguntas que nos hablan de la educación, pero también de nuestra sociedad. ¿Por qué no nos reconocemos como sociedad de posguerra? ¿En todo caso, por qué nos cuesta tanto? ¿Seguimos siendo en buena cuenta esa sociedad tan fragmentada y desigual a la cual le cuesta verse y aceptarse como una unidad? ¿Lo que le pasa a algunos si son los «otros», sigue sin ser problema de todos? Seguimos padeciendo entonces de los mismos males que permitieron la indiferencia durante el conflicto armado y la resistencia de algunos sectores a la propia CVR y a su *Informe Final*.

Quizá algunos preguntarán, en buena cuenta, ¿para qué necesitamos reconocernos como una sociedad de posguerra? ¿De qué nos sirve? Y nuevamente diremos: es un punto de partida. No solo para la construcción consciente de una sociedad más integrada y menos indiferente, que permita superar las brechas que tanto nos han separado y nos siguen separando (si es que eso es lo que queremos), sino también para aspectos más prácticos: para tener mejores herramientas para el diseño de políticas públicas, para mejorar la oferta de servicios públicos como la educación y la salud. ¿Contemplan, por ejemplo, estos servicios las necesidades derivadas de un período posterior a la violencia? Si no lo asumimos, ¿por qué deberían hacerlo? ¿Cómo se enseña y reflexiona sobre el pasado reciente en las escuelas? ¿Qué medidas se han tomado para revertir el deterioro de la educación pública? ¿Y de la educación rural? ¿Qué servicios de salud mental existen en los lugares que más afectados se vieron por la violencia?

Los sectores excluidos, los que más sufrieron la violencia, siguen en buena medida excluidos, sin que se observe una política clara y sostenida para revertir o disminuir las brechas y desigualdades económicas y sociales. Por el contrario, vemos en los últimos tiempos que nuevamente emerge una retórica que justifica la desigualdad y que achaca justamente a estos sectores (las comunidades campesinas, los indígenas, y más recientemente los maestros) ser una traba u obstáculo para el progreso.

No se vislumbran mayores indicios de una situación que impugne este orden de cosas y esto nos lleva a preguntarnos una vez más si las desiguales y excluyentes condiciones en que se da nuestra educación y nuestra vida social, en general, se seguirán reproduciendo, si volveremos atrás, en el túnel del tiempo, a producir nuevamente la frustración y el sentimiento de agravio que movieron a algunos al uso de una violencia que causó tanto sufrimiento entre los peruanos, o si encontraremos en ese pasado reciente las claves y las lecciones para movernos en una dirección diferente.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERTI, Giorgio y Julio COTLER

1972 *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Serie Perú Problema N.º 8. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ALTHUSSER, Louis

1974 *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Medellín: La Oveja Negra.

AMES, Patricia

2002 *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

2005 «Experiencias educativas relevantes para el desarrollo rural alternativo». En Ayuda en Acción (ed.). *La nueva ruralidad: desafíos y propuestas es posible*. Lima: Ayuda en Acción.

ANSIÓN, Juan

1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: FAO, COTESU, Ministerio de Agricultura.

ANSIÓN, Juan y otros

1998 *Educación: la mejor herencia, decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ASOCIACIÓN PERUANA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ (APEP)

1990 *Violencia estructural en el Perú*. Lima: APEP.

BERNALES, Enrique

1990 *La violencia en el Perú: informe 1989*. Lima: Comisión Especial de Estudio e Investigación sobre Terrorismo y otras Manifestaciones de la Violencia.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON

1977 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, Pierre

1988 *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

1991 *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BOWLES, Samuel y Herbert GINTIS

1976 *Schooling in Capitalist America*. Nueva York: Basic Books.

CAMPODÓNICO, Humberto

2007 «Detrás de la huelga de los docentes universitarios». *La República*. <<http://www.cristaldemira.com/articulo.php?idfecha=2007-11-05>>.

CELESTINO, Olinda

1972 *Migración y cambio estructural. La comunidad de Lampián*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN

2003 *Informe Final*. Lima: CVR, 9 tomos.

CONTRERAS, Carlos

1996 «Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX». Documento de Trabajo N.º 80. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

2004 *El aprendizaje del capitalismo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

DEGREGORI, Carlos Iván y Jürgen GOLTE

1973 *Dependencia y desintegración estructural en la comunidad de Pacaraos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

DEGREGORI, Carlos Iván

1985 *Sendero Luminoso. I. Los hondos y mortales desencuentros. II. Lucha armada y utopía autoritaria*. Documento de Trabajo N.ºs 4 y 6. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

1986 «Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional». *Socialismo y Participación*, n.º 36, pp. 49-55.

1991 «Educación y Mundo Andino». En Inés Pozzi-Escott, Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, pp. 13-26.

FUENZALIDA, Fernando y otros

1982 *El desafío de Huayopampa. Comuneros y empresarios*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

GIDDENS, Anthony

1995 *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

GIESECKE, Margarita

1990 *Violencia estructural en el Perú: historias de vida*. Lima: APEP.

GIROUX, Henry A.

1992 *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.

LEVINSON, Bradley y otros

1996 *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Nueva York: SUNY.

MAC GREGOR, Felipe E., S. J.

1990 *Marco teórico y conclusiones de la investigación sobre violencia estructural*. Lima: APEP.

MONTERO, Carmen y otros

2001 *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. Documento de Trabajo N.º 2. Lima: MECEP, Ministerio de Educación.

MONTOYA, Rodrigo

1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES, Mosca Azul Editores.

ORTIZ, Alejandro

1971 «¿Por qué los niños no van a la escuela?». *Educación. La revista del maestro peruano*, año II, n.º 7, pp. 50-56.

OSSIO, Juan

1990 *Violencia estructural en el Perú: antropología*. Lima: APEP.

PORTOCARRERO, Gonzalo

1990 *Violencia estructural en el Perú: sociología*. Lima: APEP.

RODRÍGUEZ RABANAL, César

1990 *Violencia estructural en el Perú: psicoanálisis*. Lima: APEP.

SAAVEDRA, Jaime y Pablo SUÁREZ

2002 *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima: GRADE.

SANDOVAL, Pablo y Eduardo TOCHE

(s. a.) *El aprendizaje de la ira*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. (En vías de publicación).

SEWELL, William

2005 *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*. Chicago: The University of Chicago Press.

VÁSQUEZ, Mario

1965 *Educación rural en el callejón de Huaylas: Vicos*. Lima: Estudios Andinos.

VAUGHAN, Mary Kay

2001 *La política cultural de la revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

VEGA-CENTENO, Máximo

1990 *Violencia estructural en el Perú: economía*. Lima: APEP.

WILLIS, Paul

1981 *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Nueva York: Columbia University Press.

WILSON, Fiona

2000 «Representing the State? School and Teachers in Post-Sendero Peru». *Bulletin of Latin American Research*, 19, pp. 1-16.

2007 «Transcending Race? Schoolteachers and Political Militancy in Andean Peru, 1970-2000». *Journal of Latin American Studies*, 39, pp. 719-746.