

## EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y VIOLENCIA EN EL PERÚ:

# El aprendizaje de la ira Una lectura del Informe Final de la CVR

Pablo Sandoval<sup>1</sup>

Instituto de Estudios Peruanos

Después de dos años de trabajo, el 28 de agosto del 2003 la Comisión de la Verdad y Reconciliación del Perú (CVR) entregó su *Informe Final* al presidente de la República y a los jefes de los otros poderes del Estado. Los resultados del Informe tienen enorme importancia, no sólo para fundamentar las recomendaciones de justicia y reparación a las víctimas del conflicto armado interno que asoló al Perú entre 1980 y el 2000, sino para revisar la historia reciente del país y para enriquecer y renovar la agenda del debate político e intelectual.

El Informe fue recibido positivamente por la opinión pública y los más serios formadores de opinión. Sin embargo, a más de un año de su presentación y ante la inacción del gobierno y el silencio de los partidos políticos, *nada garantiza que sus recomendaciones serán atendidas ni que llegue a articularse un debate nacional*, tanto sobre dichas recomendaciones como sobre la historia reciente del Perú y sus perspectivas como país democrático y respetuoso de los derechos humanos. Esta situación se agrava porque el Informe no ha tenido una adecuada difusión, y porque su parte propositiva resulta muy escueta. Especialmente las propuestas de reformas institucionales que plantea la CVR pueden y deben ser trabajadas mucho más exhaustivamente para enriquecer sus conclusiones y traducirlas en propuestas de políticas públicas.

El trabajo de la CVR constituye el mayor esfuerzo realizado en el Perú en el campo de la defensa y promoción de los Derechos Humanos<sup>2</sup>. Al mismo tiempo, su Informe Final y todo el ingente acervo documental que le da sustento, constituyen un valioso repositorio que puede servir, no sólo para avanzar hacia los objetivos de justicia, reparación y prevención señalados en su mandato, sino también para una relectura de la historia reciente del Perú y un replanteamiento de su agenda política y también intelectual.

Esto es así porque, más allá de

señalar la gravísima responsabilidad de los grupos subversivos, así como los gruesos errores en la respuesta del Estado, el Informe ha vuelto a resaltar las graves fracturas que siguen afectando al país y dificultando su construcción como comunidad democrática de ciudadanos y ciudadanas. En efecto, según la CVR, el conflicto armado produjo casi 70 mil víctimas mortales, 75% de las cuales tenía el quechua como idioma materno; más de la mitad eran campesinos y casi el 80% vivía en cinco departamentos: Ayacucho, Junín, Huánuco, Huancavelica y Apurímac. Todos los mencionados, excepto Junín, se encuentran en la lista de los cinco departamentos más pobres según el Informe sobre Desarrollo Humano del año 2002<sup>3</sup>. Estos datos vuelven a poner de manera trágica sobre el tapete una antigua agenda de centralismo, exclusión, discriminación, frágil democracia e insuficiente desarrollo ciudadano, que debe ser enfrentada con decisión y creatividad.

Por ello resulta urgente promover un debate público sobre los resultados del informe final de la CVR. En ese objetivo, el presente documento quiere enfatizar el papel que jugó la educación en la producción y reproducción de la violencia política en el Perú.

■ Educación, democracia y violencia

La educación es uno de los problemas irresueltos del Perú contemporáneo. Ha sido declarada en emergencia a partir de pruebas in-



ternacionales como la evaluación PISA 2001<sup>4</sup>, cuyos resultados colocaban al Perú en los últimos lugares entre 43 países participantes. Somos el único país donde el 54% de los estudiantes presentados a la prueba se ubican en el nivel 0.<sup>5</sup>

Esta percepción de crisis y la urgencia de reformas profundas no es reciente. Ya en 1993 el *Diagnóstico General de la Educación* elaborado por el Programa para el Desarrollo de Naciones Unidas (PNUD) y el Ministerio de Educación del Perú mostraba que, si bien el Perú era uno de los países de América Latina con mayor acceso al sistema educativo en todos los niveles, la calidad educativa se hallaba en una crisis crónica desde los años ochenta –producto de la crisis económica, la violencia política y la falta de un proyecto educativo sostenido–, que afectaba la preparación de los estudiantes y tenía un impacto negativo en la competitividad económica del país en el mediano plazo. El diagnóstico denunciaba:

- ❑ la ausencia de un programa nacional de educación;
- ❑ la carencia de inversión en el sector educativo;
- ❑ la rígida burocratización del sector;
- ❑ la carencia de materiales educativos pertinentes; y,
- ❑ la necesidad de una reforma curricular.

En este contexto, una reflexión sobre la relación entre violencia y sistema educativo resulta entonces impostergable. Al respecto, consideramos que el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación ofrece un punto de partida indispensable para esta reflexión y para las posibles propuestas de políticas públicas que de ella se deriven. Sobre este

tema, si bien en los últimos años se han venido desarrollado importantes iniciativas<sup>6</sup> de reforma a través del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación, que recogen en sus argumentos varias de las preocupaciones expresadas por la CVR, estas propuestas no discuten ni incorporan de manera explícita las recomendaciones de la CVR.

Ello a pesar de que la CVR afirma en su informe que el espacio educativo jugó un rol fundamental en el origen de la subversión y en el reclutamiento de cuadros políticos por parte del PCP-Sendero Luminoso. Precisamente, este artículo reseña los hallazgos del informe de la CVR sobre el sistema educativo, así como las recomendaciones que propone sobre el tema. Su objetivo es avanzar, tomando como base dicho informe, en la reflexión sobre las salidas a la actual crisis del sistema educativo peruano.

#### ■ El informe final de la CVR y el sistema educativo

La Comisión de la Verdad y Reconciliación realizó diversas investigaciones con el objetivo de explicar e interpretar la naturaleza y causas del conflicto armado interno en el Perú, así como el grado de responsabilidad de los actores políticos e institucionales involucrados durante el período 1980-2000. La CVR señala que durante los años de violencia política, el sistema educativo se convirtió en un "importante terreno de disputa ideológica y simbólica" donde el Estado perdió su "hegemonía" al no poder asentar la producción de "sentimientos de comunidad nacional"; prevaleciendo pedagogías autoritarias y propuestas de cambio radical sólo alcanzables por la vía de la confrontación y la violencia. Ello fue posible debido al entrelazamiento de persistentes

<sup>1</sup> Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Investigador Asociado del Instituto de Estudios Peruanos (pablo@iep.org.pe). Se desempeñó como investigador en la Comisión de la Verdad y la Reconciliación. Este artículo es un resumen de un documento preparado para el taller: "Comisión de la Verdad, educación y ciudadanía en el Perú", que se realizó el 22 de julio de 2004 en el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), en el marco del proyecto La Comisión de la Verdad y Reconciliación y la Agenda del Debate Político e Intelectual en el Perú. El proyecto es dirigido por Carlos Iván Degregori y cuenta con el auspicio de OSI Development Foundation.

<sup>2</sup> Para cumplir con un mandato bastante amplio en relación a otras comisiones similares en la región, los equipos de la CVR realizaron más de una docena de Audiencias Públicas, recogieron alrededor de 17 mil testimonios sobre crímenes y violaciones a los derechos humanos, llevaron a cabo más de 2 mil entrevistas abiertas, grupos focales y talleres con los sectores directamente afectados por la violencia. Asimismo, la CVR realizó más de un centenar de entrevistas con dirigentes políticos, jefes militares y policiales, dirigentes de los grupos subversivos y alrededor de 900 condenados por terrorismo en diferentes penales del país. A esto se agrega, finalmente, la recopilación de documentos escritos y gráficos de la época.

<sup>3</sup> PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano. Perú 2002. Aprovechando las potencialidades.*

<sup>4</sup> La evaluación PISA mide el aprendizaje escolar.

<sup>5</sup> En una escala de cinco niveles de competencia.

<sup>6</sup> Es el caso de los lineamientos del Programa de Emergencia Educativa y el Pacto Social para la Educación, éste último validado por el Foro del Acuerdo Nacional y complementado por el documento *Compromiso Político, Social y Económico de Corto Plazo 2004-2006.*

inequidades de clase, región, etnicidad, género y generación (Tilly 2000) en la sociedad peruana, que produjo una creciente percepción de agravio y desconfianza, en especial en pequeños núcleos de maestros y jóvenes universitarios que no se sentían representados por el sistema político.

Esta investigación revela que la crisis del sistema educativo, el abandono estatal de la educación pública, el radicalismo ideológico dogmático y la instrumentalización de un discurso pedagógico autoritario, fueron elementos que los grupos subversivos aprovecharon para la captación y formación ideológica de estudiantes y docentes, especialmente en las facultades de Educación de las universidades nacionales. Estas se convirtieron en el espacio ideal para generar militantes, expandiendo su influencia incluso a institutos de formación de maestros, colegios y academias preuniversitarias.

Como consecuencia de la respuesta indiscriminada del Estado y las fuerzas del orden, la CVR calcula en más de un centenar el número de estudiantes, profesores y trabajadores asesinados por el fuego cruzado y la represión, al margen de su filiación política. Esas víctimas procedían principalmente de la Universidad Nacional del Centro en Huancayo y de la Universidad Nacional de Educación "La Cantuta", en Lima<sup>7</sup>. A esa situación se suman en la década del 90 las intervenciones militares y administrativas en diversas universidades nacionales, que profundizaron su crisis.

Este involuntario protagonismo que adquirieron estudiantes y maestros durante el conflicto armado, constituye uno de los rasgos más contrastantes del proceso de violencia, dado que el perfil mayoritario de las víctimas se halla por debajo del nivel educativo



*La CVR señala que durante los años de violencia política, el sistema educativo se convirtió en un "importante terreno de disputa ideológica y simbólica"*



secundario promedio (Cáceres 2004).

La importancia que tuvo el control del escenario educativo, a través de una lógica que se aprovechó de las carencias para instrumentalizar la educación, se hizo evidente particularmente en la estrategia de Sendero Luminoso. Esa estrategia no fue la excepción sino la regla de la forma como se venía ejerciendo el poder en las aulas. Lo que hizo Sendero Luminoso fue llevar a la práctica la prédica confrontacional que diversos grupos políticos venían impartiendo durante décadas en los espacios educativos.

En lo referido a las responsabilidades del conflicto y el papel de las organizaciones sociales, el *Informe Final* de la CVR dedica algunas conclusiones a las responsabilidades del Estado:

"136: La CVR ha comprobado que el Estado descuidó desde décadas el tema educativo. Hubo proyectos modernizadores en la década del 60 pero fracasaron. Ni la Ley Universitaria ni la Reforma Educativa de 1972 lograron revertir esta tendencia. *Tampoco neutraliza-*

*ron el predominio de pedagogías tradicionales autoritarias (...)*".

"139: La CVR encuentra una grave responsabilidad del Estado: i) 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; ii) en el amedrentamiento y/o la estigmatización de comunidades enteras de maestros y estudiantes de universidades públicas, especialmente de provincias; iii) en el deterioro de la infraestructura de servicios de varias universidades públicas; iv) en haber permitido graves violaciones a los derechos humanos de estudiantes y profesores por el hecho de ser tales".

*1. El papel de la escuela y la universidad en la reproducción de la violencia*

El informe de la CVR señala que la relación entre educación y violencia no fue fortuita. Se asentó sobre condiciones históricas que permitieron que el conflicto armado estalle, precisamente, del seno de las universidades públicas. Así, para concretar sus planes SL utilizó principalmente el espacio educativo, captando e ideologizando pequeños núcleos de jóvenes, a través de los cuales buscó asentarse en los márgenes rurales y urbanos discriminados o no representados por el sistema político. SL buscó explotar así antiguas fallas históricas que atraviesan el Estado y la sociedad peruana (Tomo VIII).

<sup>7</sup> Ésta última es cuna del magisterio nacional y caso emblemático por el impacto nacional del asesinato de estudiantes en 1992.

En ese sentido, la expansión y masificación de la educación durante el siglo XX aparece, a la vez, como una demanda social y como una forma de fortalecimiento y socavamiento del Estado (Wilson 1999). En efecto, si bien la escuela y la universidad funcionaron para inculcar una ideología de Estado y un modelo de modernidad y ciudadanía con propósitos disciplinarios, también dotaron de instrumentos ideológicos, técnicos y organizativos a la propia "sociedad civil" para impugnar las políticas estatales. En otras palabras, si el sistema educativo fue planeado como un espacio para articular la dominación del Estado también se forjó como arena para impugnar esa hegemonía. En esta dialéctica, el maestro/a actuó como facilitador de esa doble formación. Por un lado, se desempeñó como negociador de la interacción entre Estado y sociedad; pero otras veces aparecía impugnando los efectos negativos de la modernización y del poder del Estado. Así, durante los años de violencia:

"La única presencia estatal, el maestro rural, terminó en muchas zonas tendiendo la red de ingreso de Sendero Luminoso a los poblados rurales, red que nunca el Estado había utilizado para asegurar la calidad de la educación" (Remy 2004:33).

Ahora bien, la escuela peruana se ha convertido en una maquinaria que homogeneiza y a su vez reproduce desigualdades previas, exacerbando de esta manera resentimientos y frustraciones que, al no ser procesados adecuadamente, terminan contribuyendo a la reproducción del ciclo de vio-

lencia. En efecto, históricamente, el sistema educativo ha legitimado la discriminación que caracteriza la construcción de la nación peruana, que hunde sus raíces en la naturaleza vertical de los proyectos nacionalistas del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX. Este proceso terminó transformando la imagen de la escuela, percibida tradicionalmente por los sectores medios y populares como un vehículo de ascenso social. No por casualidad Abimael Guzmán, profesor universitario, concebía su doctrina como el pensamiento guía de la revolución mundial, llevando al extremo una forma de fundamentalismo de voluntad homogeneizadora, que ha caracterizado a los proyectos modernizadores en el país, reduciendo cuerpos y mentes a la imagen y semejanza del caudillo (De la Cadena 2004). De esta manera:

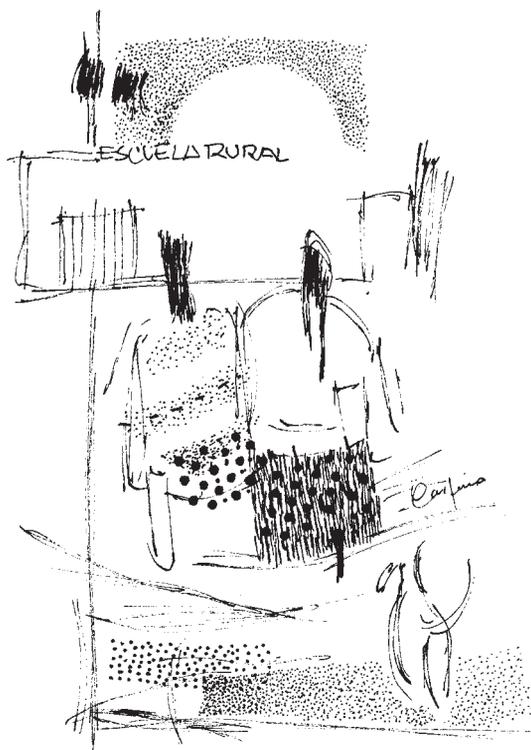
"Lo que se mantiene constante a lo largo de toda esta historia es una relación vertical, autoritaria, en la cual el poder se negocia a través del uso

de la violencia física y queda inscrito en los cuerpos. El PCP-SL se inscribe entonces en una antigua tradición que va desde el recurso al castigo físico tanto en haciendas y puestos (o incursiones) policiales como en comunidades, hasta el premonitorio proverbio "la letra con sangre entra" de la escuela tradicional" (Tomo VIII).

De ese modo, los proyectos autoritarios germinan con mayor eficacia en instituciones que no reconocen las diferencias –como es el caso de la escuela y el servicio militar obligatorio– y que por el contrario se asientan en paradigmas de integración homogeneizadores que, llevados al extremo, no hacen más que expresar el desprecio y el racismo que, usualmente, se esconden bajo una máscara paternalista.

En este sentido, los sectores intelectuales provincianos que a inicios de los ochenta decidieron iniciar la guerra contra el Estado, no incorporaron reivindicaciones étnicas ni de género, a pesar de que en sus filas contaron con una importante cantidad de mujeres y jóvenes populares de origen provinciano. La perspectiva clasista se impuso como la razón fundamental de la guerra popular:

"... no cuestionaban el Estado realmente existente desde una propuesta particularista, de reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas para construir un Estado inclusivo y a la vez respetuoso de la diversidad, sino más bien a partir de una propuesta "universalista": la revolución mundial del proletariado, de la cual ellos eran la punta de lanza" (Degregori 2004:29).



2. *La importancia estratégica del espacio educativo para el desarrollo de ideologías radicales*

Es sumamente revelador que el Informe de la CVR señale dos aspectos que favorecieron la violencia: 1) la amplia difusión que lograron visiones esquemáticas de la realidad social; y 2) el papel de los docentes como correas de transmisión y vanguardia ideológica de la revolución:

"...En aquellos espacios que el Estado fue dejando en su repliegue, germinaron nuevas propuestas. Ellas propugnaban un cambio radical, anti-sistémico, sólo alcanzable por la vía de la confrontación y sustentado en un "marxismo de manual", dogmático y simplificado, que se expandió ampliamente en las universidades durante la década de 1970. Esos nuevos contenidos se transmitieron utilizando los viejos marcos pedagógicos autoritarios, que no fueron cuestionados" (Conclusión 136).

Esto se debe, en gran medida, al hecho que la educación en el país ha sido percibida históricamente como un instrumento de poder para convalidar ciertas posiciones de prestigio y autoridad.

Pero a su vez representa una herramienta para subvertir dicho orden, siendo re-interpretada por los sectores populares como una especie de "mito de progreso", idea que se plasmó en la lucha de los sectores excluidos por acceder a la educación. Fue así que el PCP-SL entendió el sistema educativo como un espacio estratégico que usaba para transmitir su ideología y le era funcional para sus propósitos de expansión política.



Esto fue posible gracias a la forma como se viene desarrollando el ejercicio de la educación en el Perú, como un proceso que privilegia lo memorístico, establece una jerarquía violenta entre el profesor y alumno, donde el maestro es el depositario central de una sabiduría letrada que el alumno debe recibir y repetir sin criticarla, y la ausencia de un proyecto



*Este proceso terminó transformando la imagen de la escuela, percibida tradicionalmente por los sectores medios y populares como un vehículo de ascenso social.*



pedagógico que entienda la producción de saberes como un proceso creativo basado en la reflexión.

Según la CVR, la estrategia subversiva fue eficaz en el espacio educativo por dos motivos fundamentales:

1) Primero, SL ofreció una identidad a partir de una visión del mundo que brindaba una lectura absoluta y cuestionadora de la historia oficial. Esta identidad tuvo influencia de los manuales de marxismo, ampliamente difundidos en las escuelas y universidades en los setenta, coincidiendo este apogeo con la fundación del SUTEP (1972), como consolidación de las tendencias de izquierda maoístas existentes en el magisterio<sup>8</sup>. Desde

entonces, el maoísmo enarbolado por grupos de izquierda se impuso como sentido común, distorsionando la función democratizadora que, en teoría, debía cumplir la educación, propiciando de este modo un ambiente proclive a la confrontación violenta. La CVR confirma esta apreciación:

"...entre muchos maestros y estudiantes universitarios, se volvió sentido común el cumplimiento fatal de la Historia a través de la vía de la confrontación. Esta visión abrió espacios para el desarrollo de propuestas autoritarias de extrema izquierda. La del PCP-SL fue sólo la más extrema" (Conclusión 137).

2) Segundo, la elevación del grado de politización y la masificación del gremio magisterial coincidió dramáticamente con la reducción del horizonte de futuro de los jóvenes, principalmente de

<sup>8</sup> Al respecto ver, Angell (1982).

provincias, al punto que entre 1970 y el 2000 el número de docentes se duplicó en tres, y el de alumnos matriculados aumentó dos veces. Al mismo tiempo, la remuneración total de los docentes se redujo a la tercera parte entre 1965 y 1999, y su poder adquisitivo a la sexta parte; mientras, la inversión por alumno se redujo de 385 a 230 dólares entre 1970 y el 2000.

Además, la CVR ha comprobado que el PCP-SL fue el que buscó instrumentalizar las instituciones educativas: universidades, colegios secundarios, institutos superiores e incluso academias de postulantes. El sentido común dogmático y la ambigüedad de los grupos radicales frente a la violencia le fueron favorables. A través de la intimidación o la cooptación, SL logró ubicar maestros en colegios donde le interesaba desarrollar proselitismo político. Aprovechando y alimentando una versión maximalista de la autonomía universitaria accedió en algunos casos a las direcciones de bienestar universitario o al menos encontró santuarios en viviendas y comedores estudiantiles. Allí desarrolló un proselitismo clientelar que se mezcló con la movilización de los sentimientos de discriminación y agravio de los estudiantes pobres y provincianos, que utilizaban mayormente esos servicios. A ellos, con débiles redes sociales en sus lugares de estudio, les ofrecía además identidad y sentido de pertenencia.

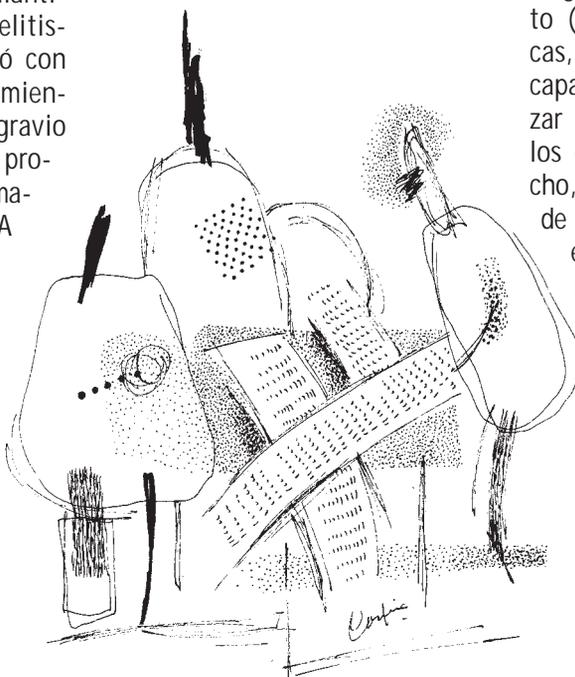
Fue así que surgió un proyecto homogeneizador –el de SL–, negador de la diversidad y profundamente autoritario, que se montaba sobre viejas fallas y brechas existentes en la sociedad peruana, y que ha-



*La educación en el país ha sido percibida históricamente como un instrumento de poder para convalidar ciertas posiciones de prestigio y autoridad.*



lló su expresión más extrema en el espacio educativo, percibido como el caldo de cultivo propicio para la captación y formación de "el hombre nuevo" que reclamaba la revolución. Esto fue posible, en síntesis, porque la masificación y abandono de la educación pública, así como la desprofesionalización de la carrera docente, permitieron la persistencia de tradiciones pedagógicas autoritarias.



### 3. La carencia de un proyecto democratizador del sistema educativo

La CVR demuestra en sus investigaciones sobre el magisterio y las universidades nacionales, que el entrelazamiento de pedagogías autoritarias e inequidades persistentes en la sociedad peruana produjeron una creciente percepción de agravio y desconfianza, en especial en pequeños núcleos de maestros y jóvenes sensibles a propuestas de ruptura radical con el orden establecido. Esta situación se arrastra hasta la actualidad, y es uno de los telones de fondo de la modernización desigual y centralista que se ha desarrollado en el país.

A esta situación estructural (que la CVR denomina como "las fallas geológicas" de las que se aprovechó el proyecto subversivo), se sumaron situaciones coyunturales (como la crisis económica y de representación partidaria) que permitieron la insurgencia subversiva en un contexto de extrema precariedad institucional.

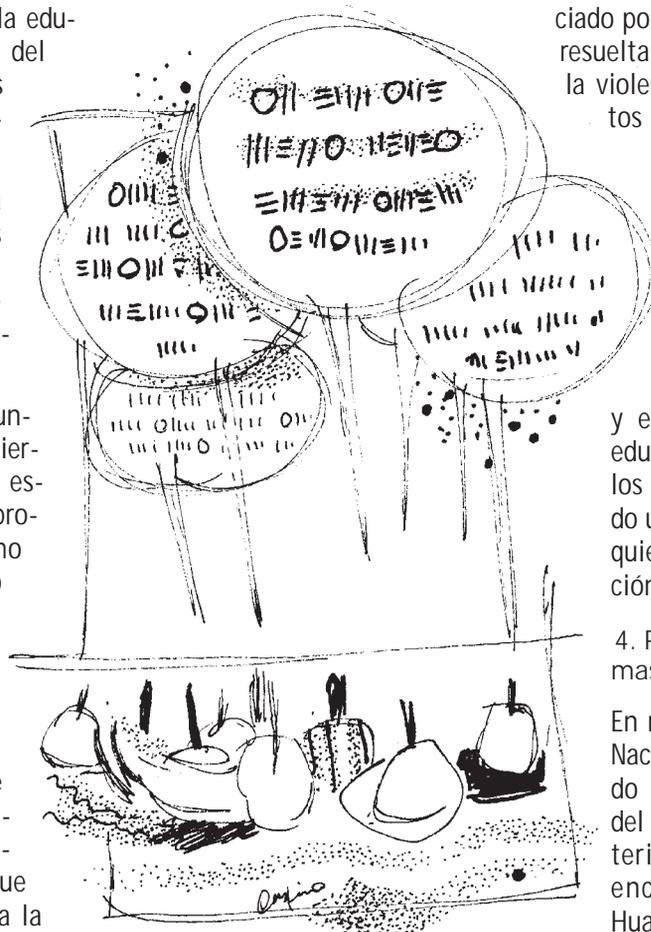
El Informe señala una serie de factores que repercutieron en la magnitud e intensidad del conflicto (como las desigualdades étnicas, de género o la insuficiente capacidad del Estado en garantizar la seguridad o el respeto de los derechos ciudadanos). De hecho, existieron una multiplicidad de factores que coadyuvaron al estallido de la violencia y su relación con la crisis del sistema educativo:

- el carácter fundamentalista de los grupos subversivos;
- la eficacia de una estrategia pedagógica autoritaria y de un discurso radical, simplificado y totalizador, en jóvenes que no percibieron mayores oportunidades de cambio;

- el abandono estatal de la educación como expresión del fracaso de los proyectos modernizadores del sistema educativo;
- y, la reproducción de la violencia en condiciones de abandono e ineficacia de la institucionalidad democrática en general.

Aunque el Informe no profundiza en este aspecto, lo cierto es que la escuela como espacio de socialización reproduce jerarquías, al mismo tiempo que va creando prácticas que definen el status del docente. Muchos profesores recurren a un "currículo oculto" que es transmitido en los centros de formación, y que imparte una forma autoritaria de entender el ejercicio docente.<sup>9</sup> De manera que es frecuente que recurran a la docencia tradicional como una forma de afianzar su autoridad. Es el caso de la denominada "cultura escolar" donde los escolares perciben al mundo escolar como "ese espacio donde casi todo está prohibido", y que además:

"No es sólo que el método es autoritario o que el maestro maltrata al alumno, lo que además en una buena proporción es cierto. Es que el sistema se basa en premisas que ejercen violencia sobre los niños (...) La escuela es una institución violenta, esencialmente agresiva, más allá de las intenciones del educador. Le dice a una mayoría de niños, indirecta pero claramente, que es bruto, ignorante, torpe, incapaz, que no vale lo que tendría que valer y que esto se relaciona con que es pobre, cholo o negro o se asocia con algún otro rasgo ligado a su



identidad personal. Y que por tanto su rol es un rol segundo, de gobernado, de sumisión" (Carvallo 2003).

Esta situación de no-reconocimiento ciudadano y de desprecio de la diversidad cultural, poten-

“

*El entrelazamiento de pedagogías autoritarias e inequidades persistentes en la sociedad peruana produjeron una creciente percepción de agravio y desconfianza.*

”

ciado por situaciones de crisis no resueltas, favorece y promueve la violencia a través de proyectos autoritarios que se alimentan de espacios y prácticas marcadamente antidemocráticas y racistas, que trascienden al ámbito educativo. Por ello, podemos adelantar que, dada la magnitud y el desborde del sistema educativo, la formación de los docentes continúa siendo un factor clave para cualquier propuesta de prevención de la violencia.

#### 4. Perspectivas y dilemas actuales

En respuesta al IX Congreso Nacional Ordinario organizado en Huancayo en marzo del 2003 por Fuerza Magisterial (facción del SUTEP encabezada por Robert Huaynalaya), el Secretario General del SUTEP, Nilver

López, denunció una infiltración senderista en las bases del SUTE Junín, Huancavelica, Ayacucho y Puno. Fuerza Magisterial, denominada como el Comité Nacional de Lucha o Comité Nacional de Reorientación y Reconstrucción del SUTEP, ha elaborado una polémica plataforma de demandas, donde se exige desde aumentos salariales y la derogatoria de La Nueva Ley de Educación, hasta "la solidaridad de clase con los luchadores sociales, presos políticos y lucha por su libertad"<sup>10</sup>. El 21 de junio del 2003, Fuerza Magisterial convocó a una huelga general indefinida, alcanzando en sus primeros diez días un nivel de acatamiento del 47% en sus bases de-

<sup>9</sup> Sobre formación docente y cultura magisterial véase Oliart (1996).

<sup>10</sup> Plataforma reivindicativa o pliego inmediato de reclamos. 5 abril de 2004.

partamentales (es decir, Huancayo y Huancavelica), registrándose como consecuencia hasta 110 acciones de protesta. El 21 de junio de 2004, esta facción del SUTEP, decretó y encabezó una huelga en sus bases de Junín, Ayacucho y Huancavelica. Esta derivó en una protesta violenta en varias ciudades de Ayacucho, y principalmente en Huamanga, dejando como saldo varias dependencias estatales incendiadas y saqueadas así como decenas de heridos. Esta situación nos remite, a nuestro pasado reciente de violencia, a la par que muestra la persistencia de viejas fracturas y rencores, que en espacios como el sistema educativo se expresa de manera más dramática:

A más de un año de la entrega del Informe de la CVR, la situación del magisterio y las universidades sigue revelando una serie de tensiones y conflictos, pues si bien representa un interés legítimo de democratización del gremio, también expresa el interés de dirigentes cercanos a Puka Llaqta y Sendero Luminoso, en legitimar su protesta y su método de lucha.

¿Se trata entonces de una transformación del espíritu confrontacional que ha animado al gremio magisterial? ¿O estas protestas muestran la vigencia de las pedagogías autoritarias que dieron base al discurso confrontacional? La declaración de emergencia educativa (2003) y la insurgencia de un discurso radicalizado entre grupos minoritarios de maestros y estudiantes universitarios, pero de gran efectividad para sintonizar con un malestar generalizado, continúa siendo un factor que nos invita a reconsiderar los temas pendientes en la educación a la luz de un proceso de reconciliación nacional. Además, la persistencia de un marco estructural



*La escuela como espacio de socialización reproduce jerarquías, al mismo tiempo que va creando prácticas que definen el status del docente.*



muy desigual, que continúa bloqueando las posibilidades de integración de las poblaciones más afectadas por la violencia, es tal vez uno de los problemas que quedan pendientes y que una reforma integral de la educación debe tener en consideración.

En efecto, según datos de la Asamblea Nacional de Rectores, la matrícula universitaria pasó de 30 mil estudiantes en 1960, a más de 500 mil en el año 2000. Asimismo, la inversión por alumno de universidades públicas realizada por el Estado pasó de aproximadamente 400 dólares en 1960, a menos de 100 dólares en el 2000. La carrera magisterial se halla devaluada, sin mecanismos de incentivos ni control de los desempeños. En julio del 2000, un maestro tenía un poder adquisitivo del 47.24% con respecto a julio de 1990. A su vez, un docente del nivel V con 40 horas (el más alto nivel), sólo llegaba a ganar 868 soles, con una diferencia salarial mínima con respecto a los otros niveles. Los años de servicio aparecen como la norma que permite establecer con algún criterio los nombramientos.

Por otra parte, se hace necesario impulsar una escuela crítica e integradora que fomente el desarrollo de un pensamiento crítico, que otorgue una nueva visión de país y que desplace a la política confrontacional por una política que promueva un proyecto integral de mejoramiento de la calidad educativa en todos sus niveles (Abugattas 2003).

Repensar las recomendaciones del Informe de la CVR requiere, entonces, de la puesta en marcha de políticas públicas que permitan una reforma integral del sistema educativo. Aunque la promulgación de la Nueva Ley General de Educación 28044, como producto de la Consulta Nacional y del Acuerdo Nacional, establecía el derecho a una educación integral y a medidas de equidad que compensaran las desigualdades persistentes en nuestra sociedad, probablemente es en el Programa Nacional de Emergencia Educativa donde se pueden elaborar instrumentos en función a las recomendaciones de la CVR.



Según la Nueva Ley de Educación 28044, la formulación del Proyecto Educativo Nacional responde a la diversidad del país. La equidad en la educación incluye la valoración del respeto por la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la promoción del desarrollo y la alfabetización. El maestro debe ser un facilitador del aprendizaje, un "hacedor de puentes entre las diversidades". Sin embargo, la realidad parece distar mucho de esta visión.

En suma, para prevenir la violencia, es necesario evaluar la situación docente y de las universidades, dado que las protestas de los últimos meses vuelven a demostrar la eficacia movilizadora del discurso por el derecho a la educación.

Urge atender principalmente la formación docente y establecer un mecanismo de evaluación que permita una renovación del pensamiento y la práctica pedagógica, para evitar un nuevo ciclo de violencia fundamentada en la instrumentalización de la educación y en el reclutamiento de los sectores más afectados en sus aprendizajes.

También es indispensable la voluntad política de reorientar las prioridades en el gasto público, brindando mejores salariales, mejores condiciones y recursos al sistema educativo, e incluso desvinculando la política magisterial de otras políticas (Iguñiz 2004).

Hay que replantear, además, cómo estas se podrían articular al proceso de descentralización y buscar acuerdos que permitan avanzar en la implementación de propuestas que encaren los problemas irresueltos de nuestra sociedad, y que aparecen de manera tan lacerante en el *Informe Final* de la CVR.

#### Bibliografía

ABUGATTAS, Juan

2003 *Notas para la presentación de avances en la consultoría de la CVR sobre el tema educativo*. Mimeo.

2004 "El alcance de las propuestas de la CVR en materia de educación" en: *Cuestión de Estado* N° 33/34, IDS, Lima.

ANGELL, Angel

1982 "Classroom Maoists: The politics of peruvian schoolteachers under military government", in: *Bulletin of Latin American Research*, Vol. 1, N° 2.

CÁCERES, Eduardo

2004 *Escuela, violencia y pensamiento crítico: los desafíos del Informe de la Comisión de la Verdad*. Mimeo.

CARVALLO, Constantino

2003 "Criando cuervos: escuela y violencia", en: *Cuestión de Estado*. N° 32, IDS, Lima.

#### COMISION DE LA VERDAD Y RECONCILIACION

2003 *Informe Final*

Tomo III: "El sistema educativo y el magisterio"; "Las universidades".

Tomo V: "Historias representativas de la violencia: casos Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Universidad Nacional del Centro del Perú, Universidad Nacional de Educación 'La Cantuta'".

Tomo VIII: "Explicando el conflicto armado interno"

Tomo IX: "Conclusiones generales"; "Reformas institucionales".

DEGREGORI, Carlos Iván

2004 "Desigualdades persistentes y construcción de un país de ciudadanos", en: *Cuestión de Estado* N° 33/34, IDS, Lima.

DE LA CADENA, Marisol

2003 "Escribir otra historia del Perú", en: *Cuestión de Estado*. N° 32, IDS, Lima.

IGUÑIZ, Manuel

2004 "La reforma educativa y la transición democrática", en: *Cuestión de Estado* N° 33/34, IDS, Lima.

OLIART, Patricia

1996 *¿Amigos de los niños?: cultura académica en la formación del docente de primaria*, GRADE, Lima.

REMY, María Isabel

2004 "El Estado en el territorio", en: *Cuestión de Estado* N° 33/34, IDS, Lima.

TILLY, Charles

2000 *La desigualdad persistente*, Manantial ediciones, Buenos Aires.

WILSON, Fiona (ed.)

1999 *Violencia y Espacio Social. Estudio sobre conflicto y recuperación*. Escuela de Desarrollo Internacional Universidad de Roskilde, Centro de estudios de desarrollo Gammel Kongevej 5, Universidad Nacional del Centro, Lima.

