

# Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR

*Pablo Sandoval*

Esta publicación corresponde al Documento de Trabajo # 142. Serie Antropología, IEP. Este documento fue 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.

I.S.B.N. 9972-618-91-9

Depósito Legal N° 0701032004-8710

© **TAREA**

**Asociación de Publicaciones Educativas.**

Parque Osoreo (antes Borgoño) 161, Pueblo Libre.

Teléfono: 424 0997. Fax: 332 7404.

Apartado Postal 2234, Lima 100.

Dirección electrónica: [postmast@tarea.org.pe](mailto:postmast@tarea.org.pe)

Internet: <http://www.tarea.org.pe>

© **IEP**

**Instituto de Estudios Peruanos**

Horacio Urteaga 694 - Jesús María - Lima 11

Teléfono: 332 6194 431 6603

Fax: 332 6173

Dirección electrónica: [postmaster@iep.org.pe](mailto:postmaster@iep.org.pe)

[www.iep.org.pe](http://www.iep.org.pe)

Esta edición consta de 1000 ejemplares y se realizó en diciembre del 2004, en los Talleres de Raúl Peña - Diseño Integral Comunicación Visual, Av. Julio C. Tello 996, Carmen de la Legua, Callao 3, PERÚ.

# Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del Informe de la CVR

**Pablo Sandoval<sup>1</sup>**  
*Instituto de Estudios Peruanos*

## **Resumen:**

- 1- Hace 25 años, entre los escombros de un sistema educativo colapsado, surgió el PCP- Sendero Luminoso. Sus principales dirigentes fueron profesores o profesionales universitarios. Universidades, Institutos Superiores Pedagógicos y escuelas secundarias fueron su principal base de reclutamiento.
- 2- La CVR reveló la importancia del espacio educativo en el surgimiento y desarrollo de la violencia y las secuelas dejadas por el conflicto armado interno: destrucción todavía mayor de la infraestructura educativa, estigmatización de profesores y estudiantes de ciertas universidades nacionales (Universidad Nacional del Centro, Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta”)
- 3- Dada la importancia del problema, la CVR destacó la reforma de la Educación como una de las cuatro reformas institucionales indispensables para que la historia de violencia no se repita.
- 4- Han pasado 25 años, y la educación pública sigue abandonada. No es casual que la asonada de junio del 2004 impulsada por la facción extremista del SUTEP haya tenido lugar en Ayacucho y haya tenido como bandera la gratuidad de la enseñanza. Sectores violentistas quieren que la historia se repita.
- 5- Por consiguiente, las recomendaciones de la CVR siguen más vigentes que nunca. Hay que hacer algo profundo con la educación pública, declarada en emergencia, pero sin mayores consecuencias. Algo que vaya más allá del necesario aumento de salarios a los maestros.
- 6- Existen varias propuestas de reforma educativa, pero ninguna de ellas incorpora de manera explícita el que somos una sociedad post-conflicto, ni que el espacio educativo tuvo gran importancia en el desencadenamiento y desarrollo del conflicto armado interno. Por tanto, no se incorporan a estas propuestas las recomendaciones de la CVR ni otras medidas que partan de reconocer su realidad.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Antropología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Investigador Asociado del Instituto de Estudios Peruanos. Se desempeñó como Investigador en la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (pablo@iep.org.pe).

## Presentación

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.

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 atravesando el 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 tenían el quechua como idioma materno, más de la mitad eran campesinos y casi el 80% vivían en cinco departamentos: Ayacucho, Junín, Huanuco, Huancavelica y Apurímac; todos, 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 del ciclo de violencia que afectó a la sociedad peruana a fines del siglo XX.

<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.

# 1. Educación, democracia y violencia

La educación es uno de los problemas irresueltos del Perú contemporáneo. Ha sido declarada en emergencia a partir de pruebas internacionales 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-, afectando la preparación de los estudiantes y con 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 sus recomendaciones.

En esta situación, es importante revisar cuál ha sido el impacto de la violencia política en las instituciones educativas. Al respecto, el Informe de la CVR resalta la importancia que tuvo el sistema educativo para el desarrollo de ideologías radicales. El Informe señala que el abandono de la educación pública por parte del Estado permitió que el espacio educativo se convirtiera en el lugar donde confluyeron y germinaron propuestas radicales y autoritarias, como las del Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso (SL). Ello fue posible debido a dos factores: el entrelazamiento de lo que Tilly (2000) denomina inequidades persistentes, 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; y la consolidación de un discurso clasista que interpelaba e interpretaba la naturaleza de la modernización del país. Como ha señalado Degregori (1990), SL nació del encuentro producido en la Universidad San Cristóbal de Huamanga, entre una élite intelectual provinciana mestiza y una base social juvenil -también provinciana y mestiza- que se sentía descontenta ante el

<sup>4</sup> La evaluación PISA mide las habilidades en lenguaje y matemáticas de los jóvenes de 15 años.

<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».

rumbo que tomaba un proceso de modernización que no traía consigo la ansiada movilidad social. El profundo proceso de desarraigo que experimentó dicha población produjo una sensibilidad particular, de ruptura radical con el orden establecido que, en los casos más extremos, se dejó seducir por SL.

Pensamos que el itinerario que siguió al explosivo crecimiento de la población escolar y universitaria y la expansión del sistema educativo desde los años cincuenta del siglo pasado, se desbordó en poco tiempo, perdiendo el Estado toda capacidad para encauzar a estos nuevos contingentes estudiantiles en el carril modernizador entonces en boga. Esto generó una serie de tensiones entre la nueva población estudiantil -que traía consigo un nuevo rostro político y cultural- y el Estado, que vio fracasado su incipiente proyecto de desarrollo educativo.

Como resultados de estos procesos se produjeron una serie de conflictos políticos y sociales que el Estado no pudo resolver, y que le impidieron implementar políticas coherentes de desarrollo educativo. Así, el proyecto modernizador impulsado entre los años 50s y 60s en el Perú se caracterizó por un conjunto de transformaciones que benefició a grandes grupos sociales, dentro de un amplio proceso de movilidad social. Sin embargo, esta apertura agotó prontamente sus mecanismos de incorporación y terminó reforzando los procesos de diferenciación social. Por ejemplo, el acceso a la educación básica y universitaria, entendida en un principio como un dispositivo de ascenso social y éxito, se convirtió en este contexto en un espacio de reproducción de la exclusión y la desigualdad social. Entonces, la desvirtuación del efecto democrático en el acceso a la educación promovió la estratificación del propio sistema educativo, en circuitos de desigual calidad.

Así, con un sistema educativo sin rumbo y una dirigencia magisterial y estudiantil fuertemente radicalizada, Sendero Luminoso se aprovechó de determinadas coyunturas, se alimentó de antiguas debilidades institucionales y se sirvió de determinadas fallas estructurales en la sociedad peruana. Al mismo tiempo, SL consiguió recoger las reivindicaciones y frustraciones de determinados grupos sociales, logrando enraizarse en distintos sectores y escenarios geográficos. Con ese objetivo, SL se propuso instrumentalizar las instituciones educativas para convertirlas en correas de transmisión de su ideología, desarrollando un proselitismo y captación de militantes que se mezcló con la movilización de sentimientos de discriminación étnica y cultural, latentes en un sector de maestros y estudiantes universitarios pobres y de origen provinciano. A ellos/as, SL les ofreció una nueva identidad política, basada en el marxismo-leninismo-maoísmo y en el Pensamiento Gonzalo.

## 2. El informe final de la CVR y el sistema educativo

La Comisión de la Verdad y Reconciliación señala en sus conclusiones que durante los años del conflicto armado interno, 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:

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 neutralizaron 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».

Fueron, entonces, determinados factores los que compusieron este escenario, y que contribuyeron a generar una fuerte percepción de exclusión entre maestros y jóvenes universitarios. Tales factores fueron: el rápido e inesperado incremento en el número de maestros de escuela y estudiantes universitarios; la tendencia decreciente de la inversión estatal en la educación pública, y la limitada capacidad de absorción de profesionales por parte del mercado laboral. Este inestable marco institucional favoreció la producción de discursos anti-sistémicos que *coincidieron históricamente* con cambios y procesos internos del propio sistema educativo.

Nos referimos a la radicalización ideológica bajo el influjo del marxismo-leninismo, y la consolidación de identidades y prácticas corporativas-gremiales en maestros y

universitarios, que fueron determinantes para acelerar o retraer la difusión de dichos discursos radicales. A la larga, esto permitió que escuelas y aulas universitarias se convirtieran en espacios altamente precarios y politizados, propicios para el establecimiento de relaciones clientelares y violentas, en desmedro de su capacidad de generar aprendizajes y proyectos democráticos.

En otras palabras, 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 Pedagógica, colegios y academias pre-universitarias.

Entonces, el espacio educativo quedó convertido es una zona de lucha. Tanto fue así, que la CVR calcula en más de un centenar el número de estudiantes y profesores asesinados y/o desaparecidos por los grupos subversivos o por la represión del Estado, como ocurrió en las universidades del Centro en Huancayo, y La Cantuta, en Lima.<sup>7</sup> A dicha situación se suman las intervenciones militarizadas y administrativas de diversas universidades nacionales en los noventa, 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 secundario promedio (Cáceres 2004). La importancia

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

que tuvo el control del escenario educativo, a través de una lógica que se aprovechó de las carencias para instrumentalizar la educación, se hizo más evidente en la estrategia de Sendero Luminoso. Pero dicha 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 radicales venían impartiendo durante décadas en los espacios educativos.

### **a. 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 desde el interior del sistema educativo, en particular desde las universidades públicas. Así, para concretar sus planes SL captó e ideologizó pequeños núcleos de jóvenes y maestros universitarios, a través de los cuales buscó asentarse en los márgenes rurales y urbanos excluidos y no representados por el sistema político. SL buscó explotar así antiguas fallas históricas, que atraviesan el Estado y la sociedad peruana.

En este sentido, es preciso señalar que la expansión y masificación de la educación durante el siglo XX apareció como una demanda social, y al mismo tiempo 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 dichas 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 dicha 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 el poder del Estado.<sup>8</sup> 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).

Pero además, la escuela peruana terminó convertida en una institución que homogeneizaba y a su vez reproducía desigualdades previas, exacerbando resentimientos y frustraciones que terminaron contribuyendo a la reproducción del ciclo de violencia. En efecto, históricamente el sistema educativo ha legitimado la discriminación que caracteriza la construcción del estado peruano, 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, en un espacio violento de ejercicio de poder y discriminación<sup>9</sup>. 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:

<sup>8</sup> Similar proceso es descrito por Vaughan (2000) para el caso de la revolución mexicana.

<sup>9</sup> Al respecto véase, las etnografías de Callirgos (1995) y Ames (1999).



«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, en comunidades, hasta el premonitorio proverbio «la letra con sangre entra» de la escuela tradicional» (Tomo VIII).

De ese modo, vemos que 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.

Entonces, los sectores intelectuales provincianos que, a fines de los setenta 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 dispuestos a asumir la «utopía senderista». Por el contrario, 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).

## **b. 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. Esto es, como un proceso que privilegia lo memorístico, que 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 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 maoístas en el magisterio<sup>10</sup>. Desde entonces, el maoísmo enarbolado por los 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

provincias, al punto que 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 estatal por alumno de universidades públicas pasó de aproximadamente 400 dólares en 1960, a menos de 100 dólares en el 2000. Al mismo tiempo, la remuneración total de los maestros 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 otros grupos radicales frente a la violencia le fueron favorables. A través del amedentramiento 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 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,

<sup>10</sup> Al respecto ver, Angell (1982).

que se montó sobre viejas fallas y brechas existentes en la sociedad peruana, y que halló 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.

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

A la persistente inequidad de la sociedad peruana (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>11</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, potenciado por situaciones de crisis no resueltas, favorecen y promueven 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

<sup>11</sup> Sobre formación docente y cultura magisterial, véase Oliart (1996).

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.

### 3. Recomendaciones de la CVR en materia educativa

Las recomendaciones del Informe Final de la CVR tienen el propósito de desterrar la violencia como medio para resolver conflictos, estableciendo reparaciones y medidas preventivas que posibiliten un nuevo pacto social. Las recomendaciones de reformas institucionales buscan afianzar y extender la presencia estatal, recogiendo y respetando la organización popular, las identidades locales y la diversidad cultural, promoviendo la participación ciudadana y propiciando el fortalecimiento de las organizaciones políticas y sociales en todo el territorio nacional.

La fundamentación de las recomendaciones de reformas institucionales de la CVR empieza con una pregunta fundamental: ¿cómo grupos minoritarios, con una ideología fundamentalista y totalitaria, que usaron el terror y la violencia para imponerse, pudieron ser capaces de constituir una seria amenaza para la sociedad y el Estado? Se señalan dos tipos de razones:

«Un conjunto de ellas se refiere al hecho de que los grupos subversivos explotaron fracturas y desencuentros presentes en la sociedad peruana, convocaron y movilizaron a sectores marginales, no articulados a los procesos de democratización social y política expresados en el régimen democrático. Más específicamente, los grupos subversivos reclutaron

militantes y simpatizantes entre jóvenes socializados en una escuela pública signada por patrones tradicionales autoritarios, que transmitía visiones derrotistas y simplistas de la compleja realidad peruana, y que no ofrecía perspectivas de superación y desarrollo; y provenientes de una educación superior excesivamente ideologizada, en donde el pluralismo y el debate democrático estuvieron ausentes, y en donde la mala calidad de la formación tampoco ofrecía perspectivas de realización profesional.

De otro lado, los grupos subversivos pudieron prosperar porque aprovecharon espacios signados por dos características: de un lado, por la postergación y el atraso, así como por altos grados de conflictividad social; y del otro, por la relativa ausencia del Estado y de organizaciones políticas y sociales capaces de cumplir funciones de intermediación (...)

Un segundo conjunto de razones que explica la dinámica de la violencia apunta a las respuestas inadecuadas por parte del Estado para enfrentar a la subversión (...) la estrategia que brindó mejores frutos consistió en entender el conflicto armado como un conflicto no sólo militar sino fundamentalmente político, que requería el establecimiento de una alianza entre el Estado y la población afectada por la acción de los grupos subversivos» (Tomo IX).

#### a. Sobre Reformas Institucionales

La CVR agrupa sus recomendaciones en cuatro grandes áreas:

A. Recomendaciones para lograr la presencia de la autoridad democrática y de los servicios del Estado en todo el

territorio, recogiendo y respetando la organización popular, las identidades locales y la diversidad cultural, y promoviendo la participación ciudadana

- B. Recomendaciones para afianzar una institucionalidad democrática, basada en el liderazgo del poder político, para la defensa nacional y el mantenimiento del orden interno.
- C. Recomendaciones para la reforma del sistema de administración de justicia, para que cumpla efectivamente su papel de defensor de los derechos ciudadanos y el orden constitucional
- D. Recomendaciones para la elaboración de una reforma que asegure una educación de calidad, que promueva valores democráticos: el respeto a los derechos humanos, el respeto a las diferencias, la valoración del pluralismo y la diversidad cultural; y visiones actualizadas y complejas de la realidad peruana, especialmente en las zonas rurales.

Si bien la formación en valores democráticos<sup>12</sup> aparece como un eje transversal de todas las áreas, en el aspecto estrictamente referido a educación se sostiene la necesidad de una reforma de la educación pública, sobre todo en las zonas más pobres del país.

El Informe señala que la caída de la calidad magisterial, la des-actualización de la formación docente y la influencia de visiones críticas del Perú inspiradas en empobrecidas lecturas de la realidad, son elementos imprescindibles a reformar. Los principios que deberían guiar la actuación del sistema educativo son:

*D.1. Poner énfasis en políticas educativas destinadas a la transformación de la escuela en un lugar donde se respete la condición*

*humana del alumnado y se contribuya al desarrollo integral de su personalidad. Lograr una conciencia de paz y afirmar la educación como su instrumento.*

La CVR propone que las personas desarrollen al máximo grado posible sus habilidades y capacidades, dando énfasis tanto a los cursos de formación humanística y de derechos humanos, como de ciencias, asegurando una formación más integral de la persona en todos los niveles de enseñanza, redefiniendo contenidos, metodologías y coberturas.

*D.2. Establecer un Plan de Estudios que estimule el conocimiento y oriente el saber hacia el bienestar para lograr una formación integral y alejamiento a la proclividad a la violencia; reformulación de visiones simplistas y distorsionadas de la historia y realidad peruana*

Son particularmente urgentes modificaciones en el contenido de los programas de estudios de historia y las humanidades, ampliando la visión del mundo en un diálogo interdisciplinario. La enseñanza de materias como historia y geografía, tal como se enseñan en la actualidad, no permiten comprender la realidad nacional en su real complejidad y diversidad, no resalta los logros individuales y colectivos ni la investigación científica, carencia que ha sido una de las principales causas del arraigo del senderismo.

*D.3. Promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales. Adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país.*

<sup>12</sup> Es el caso de la promoción de la interculturalidad como política de Estado dentro de las reformas jurídicas, la formación de liderazgos juveniles socializados en valores democráticos, la reforma del sistema educativo militar estableciendo cursos de Derecho Internacional Humanitario obligatorio o la capacitación sostenida de jueces, fiscales y abogados en derechos humanos.

Se recomienda la promoción de la enseñanza en el idioma materno como mejor sistema de aprendizaje de la niñez; y de programas no escolarizados de educación para los adultos.

#### *D.4. Reforzar instancias de participación y democratización de la escuela*

Dado que las responsabilidades comprometen a toda la comunidad educativa (incluida la APAFA), se debe promover la calidad educativa y la seguridad del alumnado, respetando las particularidades culturales y la participación de las autoridades locales y regionales dentro del sistema educativo en lo que a sus respectivos gobiernos corresponde.

#### *D.5. Disciplina*

La disciplina debe permitir la autonomía y el crecimiento personal. Se propone prohibir y sancionar drásticamente el empleo de toda forma de castigo físico o de práctica humillante contra niñas y niños como forma de disciplina y ejercicio de violencia.

En lo que respecta a la escuela rural, especialmente en las zonas más afectadas por la violencia, se señala la implementación de un programa especial que contemple:

#### *D.6. Atención urgente a la población más vulnerable: empezar por los más pequeños en las zonas más necesitadas*

Aquí hay dos propuestas concretas: la implementación de una política de educación bilingüe-intercultural, para propiciar la integración nacional, la superación del racismo y la discriminación y la elevación de los

niveles generales de autoestima; y el impulso multisectorial a la educación inicial, para niñas y niños de 0 a 5 años, respetando la diversidad étnico-lingüística y cultural del país, con modalidades escolarizadas y no escolarizadas de atención integral (en salud, nutrición y seguridad alimentaria), privilegiando en un primer momento a las niñas y niños de las zonas azotadas por la violencia. Se recomienda que el plan de emergencia de la educación contemple el abordaje multisectorial en la educación inicial de sectores rurales.

#### *D.7. Impulsar un plan de alfabetización con prioridad para la mujer adolescente y adulta de las zonas rurales*

Esta medida tendría un efecto multiplicador para el desarrollo y revertiría la deserción escolar y el analfabetismo funcional en las adolescentes.

#### *D.8. Redefinir la educación en cuanto a contenidos, metodologías y cobertura, en función de capacidades de acceso al mercado laboral, poniendo énfasis en la población rural*

Se propone que en este aspecto las autoridades educativas pongan énfasis en los sectores más afectados por la pobreza y la violencia, apuntando a incrementar los niveles de prestación efectiva del servicio y adecuando la escuela en términos de cronogramas y horarios a la realidad de cada región y al ritmo de vida de las poblaciones.

#### *D.9. Devolver la dignidad y dar calidad a la escuela rural*

Ello implica adecuar la concepción de los planes de estudio para que permitan un aprendizaje relacionado

a la realidad; que sea un lugar en que se pueda estudiar con decoro; incentivando a los educadores; y promocionando el activo apoyo de las instancias estatales de gestión educativa y de salud. Entre las acciones inmediatas estarían el mejoramiento de la infraestructura, de los salarios docentes, el establecimiento de un sistema de incentivos y premios a los profesores que opten por ejercer su profesión en zonas rurales o remotas del país, y la promoción de equipos multidisciplinarios que brinden apoyo y orientación en temas de salud, alimentación y cultura. Se señala como indispensable la contratación de profesionales en psicología social y antropología en las direcciones regionales de educación y en las USEs.

## b. Sobre la política de reparaciones

En lo que respecta al Programa de Reparaciones en Educación, básicamente se recomienda atender a quienes, por motivo del conflicto armado, se encuentran en una situación de desigualdad frente a quienes lograron culminar su educación y alcanzaron mejores niveles de vida, habiendo perdido la posibilidad de recibir una educación adecuada o de culminar sus estudios. Se considera beneficiarios a:

- quienes interrumpieron estudios,
- a quienes fueron producto de violaciones sexuales,
- y a los que siendo menores integraron un Comité de Autodefensa (CAD).

Hay la posibilidad de transmitir el derecho de beneficiario a un familiar bajo la forma de créditos educativos. Como componentes de acceso y restitución del derecho a la educación figuran entonces:

- Exoneraciones de pagos de matrícula y pensiones, incluyendo los derechos

de examen de ingreso, en todas las instituciones educativas del Estado, así como los pagos de ingreso o reingreso a dichos centros de educación, incluyendo la obtención de certificados de estudios, constancia de egresados, grados académicos y títulos profesionales.

- Programa de becas integrales concursables (con cuotas, por regiones y por tipo de carrera profesional), para estudios superiores, tanto técnicos como universitarios, en centros de educación ubicados fuera del lugar de residencia del postulante, tanto nacionales como internacionales. También exámenes especiales de nivelación para evaluar en qué nivel educativo se encuentran los beneficiarios y que tipo de refuerzo necesitarían para su acceso.

En zonas con altos niveles de afectación o que han sido receptoras de población desplazada, se recomienda contratar los servicios de instituciones calificadas que desarrollen y/o adecuen los contenidos curriculares de preparación pre-universitaria, teniendo en cuenta la problemática de salud mental que haya sido identificada en estas zonas.

- Educación para adultos: Instauración del Programa Nacional de Alfabetización en zonas de mayor incidencia de la violencia, en coordinación con instituciones educativas locales que tengan experiencia en este tipo de programas y que puedan desarrollar metodologías y contenidos específicos para este sector, tomando en consideración las diferencias culturales y lingüísticas de cada zona así como los diagnósticos locales sobre salud mental. Se recomienda al Ministerio de Educación la implementación de

programas especiales no escolarizados, educación a distancia o de nivelación con adecuación de los horarios, con un enfoque de educación bilingüe intercultural, estos programas se desarrollarán a través de la Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural.

- La investigación sobre el magisterio (CVR, tomo III), recomienda además:
- Revisar las propuestas metodo-lógicas y pedagógicas de la formación docente y reorientarlas para que brinden herramientas que permitan producir conocimiento y ejercitar la capacidad de reflexión y análisis crítico.
- El compromiso estatal de aumentar la inversión pública en educación para mejorar por igual el salario docente como la calidad y no solo ampliar la cobertura.
- Mejorar los contenidos curriculares de los programas de estudio, generando propuestas de diversificación curricular
- Elaborar documentos de trabajo para docentes sobre lo que ocurrió en las localidades y en el gremio sindical durante la violencia, fomentando una conciencia crítica de su papel en la historia reciente.

Abugattas (2003) recomienda que, una vez aprobada la Ley General de Educación, se debería volver obligatoria la enseñanza de la Constitución, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, tanto en escuelas como en institutos educativos de las fuerzas armadas y policiales. En ese aspecto, recomienda una organización de los contenidos y la estructura curricular de acuerdo al nivel y tipo de alumno. Además, el maestro debe redefinir su rol, y el sistema educativo debe brindar una mayor seguridad a niños

y niñas, generalmente expuestos al abuso y violencia sexual de sus maestros y compañeros. Una democratización de la enseñanza parte entonces por la erradicación de prácticas nocivas para la integridad del estudiante y la apertura de la escuela para el desarrollo emocional, el entretenimiento y el goce estético y cultural. Para hacer de la escuela un lugar acogedor y amable, debe erradicarse también la militarización y rigidización de la educación, incluyendo innovaciones que van desde la modernización de la arquitectura hasta la promoción de un carácter más festivo y menos marcial de las actividades no escolarizadas. En general, estas propuestas sintonizan con una perspectiva de *Educación en la diversidad*, generando medidas restrictivas pero principalmente de promoción, para una «cultura de tolerancia, respeto y reconocimiento mutuos».

Para el magisterio se señalan tres aspectos en los que deberían incidir las reformas:

- a) El cambio de la percepción que tiene el maestro de sí mismo, como mero transmisor de información, a su autovaloración como un tutor y acompañante de los niños, niñas y jóvenes.
- b) La necesidad de propiciar una revaloración de la carrera docente, cambiando la ley actual, y sustituyéndola por una que reconozca la importancia social del maestro y que promueva un reconocimiento de sus méritos y esfuerzos, y premie los esfuerzos excepcionales, como por ejemplo, la opción de ejercer la profesión en zonas remotas.
- c) El mejoramiento de los mecanismos de participación del maestro en la administración de las escuelas.

Asimismo, recomienda la institución de una «Defensoría del Maestro» y propiciar una reforma de la legislación laboral y



sindical que restituya sus derechos a la libre sindicalización y el derecho a votar a la hora de que se designe a las personas que manejen sus dineros. Frente a la brecha entre ingresantes a la universidad y egresados de secundaria, se requiere una política de revaloración de la enseñanza superior no universitaria:

«Pocas cosas hacen más daño a la sociedad peruana que la persistencia del mito de la universidad como objetivo máximo y superior de la educación. El correlato de este mito es el desprecio y la subvaloración de la formación técnica y profesional. Una reforma de la educación pasa, pues, por una reforma del conjunto del sistema de educación superior» (Abugattas 2003).

Todos estos elementos nos llevan a la parte final del documento, referida a la situación actual del sistema educativo y del magisterio, en espera de una reforma radical de la educación.

#### 4. Perspectivas y dilemas actuales

Actualmente el sistema educativo se encuentra en una situación de crisis por todos reconocida. La declaratoria de emergencia de este sector, las constantes huelgas del SUTEP, las protestas de estudiantes, trabajadores y docentes reclamando mayores rentas o el cambio de autoridades en las universidades, vuelven a poner sobre el tapete los problemas irresueltos del sector educación y del descontento de los supuestos beneficiados con sus aprendizajes.

En este contexto, tal vez sea el SUTEP el que muestre de manera más clara estas tensiones. En respuesta al IX Congreso Nacional Ordinario organizado en

Huancayo en marzo del 2003 por Fuerza Magisterial (facción del SUTEP encabezado por Robert Huaynalaya), el Secretario General, Nilver López, denunció la 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>13</sup> Meses después, el 21 de junio del 2003, Fuerza Magisterial convoca a una huelga general indefinida, alcanzando en sus primeros diez días un nivel de acatamiento del 47% de sus bases departamentales (es decir, Huancayo y Huancavelica), registrándose como consecuencia hasta 110 acciones de protesta. El 21 de junio de 2004, esta misma facción, decretó y encabezó una huelga en sus bases de Junín, Ayacucho y Huancavelica. Esta protesta derivó en violencia en varias ciudades de Ayacucho, y principalmente en Huamanga, dejando como saldo decenas de heridos y detenidos, así como varias dependencias estatales incendiadas y saqueadas. Esta situación nos remite, a nuestro pasado reciente de violencia, pero ocultando en su interior la persistencia de viejas fracturas y rencores, que en espacios como el sistema educativo se expresan 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. En el caso del SUTEP, las protestas si bien representan 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.

<sup>13</sup> Plataforma reivindicativa o pliego inmediato de reclamos 5 abril de 2004.

¿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 emergencia 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 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 tomar en consideración.

Repensar las recomendaciones del Informe de la CVR requiere, entonces, de la puesta en marcha de políticas públicas que permiten 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 de nuestra

sociedad, probablemente sea en el Programa Nacional de Emergencia Educativa donde se pueden elaborar instrumentos en función a las recomendaciones de la CVR.

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 vigencia política y la eficacia movilizadora del discurso que apela al derecho a educarse. Urge atender principalmente la formación docente y establecer mecanismos de evaluación que permitan 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 mejoras 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.

Lima, Julio del 2004

## 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.

### **Ames, Patricia**

- 1999 «El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas», en: Martín Tanaka (editor), *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*, IEP, 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.

### **Callirgos, Juan Carlos**

- 1995 *La discriminación en la socialización escolar*, Separata PUCP.

### **Carvallo, Constantino**

- 2003 «Criando cuervos: escuela y violencia», en: *Cuestión de Estado*. N. 32, IDS, Lima.

### **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.

### **Iguíñiz, 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.

**Vaughan, Mary Kay**

2000 *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica, México.

**Wilson, Fiona (ed.)**

1999 “Una historia interrumpida; Escuelas y Maestros en el Perú”, en *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.

**Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación**

**Tomo III:**

«El sistema educativo y el magisterio»; «Las universidades».

**Tomo V:**

«Historias representativas de la violencia: casos universidades»

**Tomo VIII:**

«Explicando el conflicto armado interno»

**Tomo IX:**

«Conclusiones generales»; «Reformas institucionales».