



# Educación y conflicto armado ¡NUNCA MÁS!

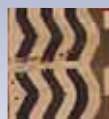
Una reflexión desde Ayacucho

A PROPÓSITO DEL INFORME DE SEGUIMIENTO A EPT 2011

“Una crisis encubierta: Educación y Conflicto Armado”



  
dvv international  
Institut für Internationale Zusammenarbeit  
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes  
*Regional*  
Andina  
Asociación Alemana para  
la Educación de Adultos



Red  
por la  
Calidad  
Educativa  
de Ayacucho





# EDUCACIÓN Y CONFLICTO ARMADO ¡NUNCA MÁS!

UNA REFLEXIÓN DESDE AYACUCHO  
A PROPÓSITO DEL INFORME DE SEGUIMIENTO A EPT 2011  
"Una crisis encubierta: Educación y Conflicto Armado"



Red  
Por la  
Calidad  
Educativa  
de Ayacucho

El presente texto, "Educación y conflicto armado ¡Nunca más! son reflexiones desde Ayacucho, a propósito del Informe de Seguimiento a EPT 2011. 'Una crisis encubierta: Educación y Conflicto Armado'", ha sido elaborado por la Red por la Calidad Educativa de Ayacucho bajo la coordinación de Nélida Céspedes Rossel (Tarea), Mario Zenitagoya (COMISEDH), y Miguel Figueroa (ex asesor del Gobierno Regional de Ayacucho). Para el capítulo de testimonios se contó con el apoyo de la comunicadora Betsabé Gómez Méndez (Tarea). Tanto la elaboración como la publicación se realizan gracias a la colaboración de Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV Internacional, Región Andina).

Editores: Nélida Céspedes Rossel, Mario Zenitagoya, Miguel Figueroa.

Corrección de estilo: Sonia Henríquez Gil.

Diseño e Impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa. Pasaje María Auxiliadora 156, Breña.

Primera edición: 500 ejemplares.

Lima, septiembre del 2011

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-11282.

De esta edición:

© Red por la Calidad Educativa de Ayacucho.

Jirón Sucre 196, Ayacucho, Huamanga, Ayacucho.

Se permite la copia o la transcripción de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de los autores y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de la entidad auspiciadora:



# INDICE

## **Introducción**

Nélida Céspedes Rossel  
José Arana Cardó 7

## **Presentación**

Ronald Gamarra 11

## **I CAPÍTULO: REPENSANDO LA EDUCACIÓN EN NUESTRO PAÍS**

**La urgencia de transformar la educación en el Perú**  
Rosa María Mujica 22

**A paso de tortuga y a veces de cangrejo:  
A propósito de la Recomendación 3 de la CVR sobre  
educación intercultural bilingüe**  
Lucy Ann Trapnell 51

**Alfabetización: detrás de un enfoque erróneo,  
un engaño permanente**  
Armando Ruiz Tuesta 68

## **II CAPÍTULO: LA CVR Y LA EDUCACIÓN EN AYACUCHO**

**Un Estado nuevo para una educación para la vida**  
Miguel Figueroa Soto 80

<b>La situación de la educación en Ayacucho: una mirada desde el enfoque basado en los DDHH</b>	
Carmela Chávez Irigoyen	87
<b>Por una educación pertinente en Ayacucho: Los derechos son para todos por igual</b>	
Ricardo Arone	98
<b>Participación y democratización de la educación en Ayacucho</b>	
Hugo Reynaga Muñoz	129
<b>Salud mental en Ayacucho: estrategias comunitarias de abordaje</b>	
Manuel Giancarlo Palacios Aybar	150
<b>III CAPÍTULO: TESTIMONIOS. EDUCAR PARA QUE NO SE REPITA</b>	
<b>Museo de la Memoria: Para que la gente sepa y pueda recordar</b>	
Mamá Angélica Mendoza	162
<b>Educar para la vida</b>	
Mario Huayhua Yupanqui	168
<b>Educación y violencia política en Ayacucho. Recordar para que no se repita</b>	
Nelida Céspedes Rossel	173
<b>Educación para la paz y la esperanza</b>	
Honorato Méndez	179
<b>Educación: en derechos humanos postconflicto armado</b>	
Teresa Carpio	184
<b>Las mujeres organizadas de Ayacucho trabajan por el derecho a la educación</b>	
Clelia Rivero	189
<b>La educación nocturna: entre historia y tiro al blanco</b>	
Félix Valer Torres	194

# INTRODUCCIÓN

---

Nélida Céspedes Rossel  
José Arana Cardó  
RED POR LA CALIDAD EDUCATIVA DE AYACUCHO

---

Este año 2011 bajo el título, “Una crisis encubierta: Educación y Conflicto Armado”, la UNESCO elaboró el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. La importancia de abordar este tema radica en la afirmación que los conflictos armados afectan el derecho a la educación que tienen todas las personas, y por qué no decirlo, sin educación la población está mucha más proclive a participar en los conflictos armados, tal como aconteció en el Perú en la época de la violencia política.

Los conflictos armados causan daños profundos en las personas, en el tejido social, generan pobreza, desigualdad, anomia. Según la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, *“los conflictos armados siguen representando un importante obstáculo para el desarrollo humano en muchas partes del mundo. Este revelador informe expone la magnitud de esta crisis encubierta y sus causas subyacentes, y al mismo tiempo presenta propuestas argumentadas para efectuar los cambios necesarios”*.

---

**Nélida Céspedes Rossel.** Coordinadora en Ayacucho de Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

**José Arana Cardó.** Coordinador de la Red por la Calidad Educativa de Ayacucho.



Sin embargo es de gran preocupación que en este mismo informe se señale que los gobiernos no están cumpliendo con el compromiso contraído de lograr los objetivos de EPT al 2015, a pesar de mostrar algunos avances, hay un gran rezago de estas promesas. Al respecto, Rosa María Torres<sup>1</sup>, a propósito del balance de la EPT señalaba que: “la Educación para todos se encogió”, criticando que han primado visiones conservadoras en vez de asumir el desafío del replanteamiento y la transformación de la educación.

Esta relación entre el incumplimiento de las metas de EPT, su reduccionismo y los conflictos armados indudablemente van generando un contexto explosivo, porque si bien no creemos que la educación lo puede todo, sí estamos convencidos que una buena educación para todos, que ponga como centralidad el aprendizaje a lo largo de la vida, constituye un antídoto frente a la guerra, o al menos genera mejores recursos personales y sociales para enfrentarla. Porque el sentido de la EPT es el de una educación que junto al desarrollo de la identidad y de la autoestima, promueva el desarrollo de una comunicación, para generar relaciones con uno mismo y con los otros como una gran comunidad, como herramienta para conocer, conocerse, comprender y actuar propositivamente en el mundo. Así lo planteaba el educador Paulo Freire en el sentido que: *... va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado*<sup>2</sup>. Este principio da pie a asumir la educación como un proceso que va de la mano con el desarrollo de una educación para la ciudadanía, para la defensa de los derechos humanos, para la paz, una educación desde una perspectiva intercultural crítica que enfrente todo tipo de discriminaciones, de injusticias. Esta educación va contribuyendo a sentar bases para que las personas de todas las edades puedan rechazar la guerra, defender la paz y enfrentar a aquellos que las crean de manera organizada.

Por ello la urgencia de la buena educación en la que enfatiza Torres<sup>3</sup> que: *... “al momento de la ejecución, y frente a la urgencia de los plazos y la presión nacional e internacional por mostrar resultados, la Educación*

---

1 Artículo titulado, “Una Década de Educación para Todos: La tarea pendiente”. Revista 55 de la DVV, 2000.

2 [http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0\\_paulo\\_freire.htm](http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm)

3 IBID.

*para Todos fue inclinándose por los enfoques minimalistas, el corto plazo, la solución fácil y rápida, la cantidad por sobre la calidad. La «visión ampliada» de la educación básica y sus ambiciosas metas de una educación de calidad para todos, en muchos sentidos, se «encogió». Dicho de otro modo: «la visión ampliada» de la educación básica -que es en verdad una visión ampliada y renovada de la educación en general- no llegó (aún) a plasmarse.*

El informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2011 y su reflexión en torno a La Educación y el Conflicto Armado, ha sido tomado por la Red por la Calidad Educativa de Ayacucho como una oportunidad y un compromiso para realizar un balance inicial de las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) en materia de Educación, camino que debe seguir profundizándose tomando en cuenta las reformas integrales que planteó la CVR <sup>4</sup>, porque podemos avanzar algo, como se ha hecho, pero es una condición realizarla en el marco de todos los derechos fundamentales, y la construcción de una nación para todos y todas.

En el caso de Ayacucho, es una región que ha sufrido el abandono histórico del Estado, que se mantienen aún rezagos de la violencia política, que la exclusión social ha golpeado principalmente a la población quechuhablante, que nos movemos aún en una sociedad racista, y que en relación a la educación aún no dialoga con las verdaderas necesidades culturales, económicas, políticas de nuestro pueblo.

---

4 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.

En medio de ese contexto y del complejo proceso de descentralización, se han venido dando pasos en Ayacucho, para contar con el Proyecto Educativo Regional, que es una política de Estado para la región, elaborado participativamente y que busca fortalecer la educación pública gratuita en concordancia con la realidad, posibilidades y recursos regionales, a fin de superar las desigualdades promoviendo la inclusión, la reflexión crítica, el diálogo y las relaciones interculturales y bilingües. El proceso avanzado busca seis transformaciones fundamentales como son: el diálogo intercultural y bilingüe; el desarrollo rural; la gestión ética, autónoma, participativa, eficiente y eficaz; la democracia y la calidad educativa; la formación y revaloración del docente, y el desarrollo regional. Mas estas deben profundizarse articuladas a las recomendaciones de la CVR para lograr una educación que vaya soldando las brechas y las heridas dejadas por el conflicto armado.

Junto a ellas, aún se está a la espera, de las promesas de reparación hechas a las poblaciones afectadas por el conflicto armado, por eso es fundamental el debate de las reformas institucionales y el compromiso de todos por construir una sociedad con pobladores empoderados que no se alimenten de la violencia, de la guerra, sino de la justicia, la democracia y la paz.

# PRESENTACIÓN

---

Ronald Gamarra  
EQUIPO DE INCIDENCIA EN DERECHOS DE IPRODES

---

“porque te alimenté con esta realidad mal cocida  
por tantas y tan pobres flores del mal”  
BLANCA VARELA. Casa de Cuervos.

*“(...) En el contexto de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad es importante poner en práctica los programas de educación de modo que propicien el mutuo entendimiento, la paz y la tolerancia, y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos”.*

No cabe duda que en los últimos 50 años o más, el país ha cambiado dramáticamente en su composición social y que uno de los factores de este cambio ha sido la educación. El paradigma del aprendizaje y el acceso al mundo de lo letrado, como vía casi exclusiva para mejorar socialmente, dominó las mentes, corazones y esfuerzos de generaciones

---

**Ronald Gamarra.** Abogado defensor de derechos humanos. Director del Equipo de Incidencia en Derechos de IPRODES. Ha sido Procurador Ad Hoc Anticorrupción, Secretario Ejecutivo de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos y uno de los abogados principales en el juicio histórico contra el Ex Presidente Alberto Fujimori por violaciones a los derechos humanos. Ha denunciado públicamente el reclutamiento forzoso de niños por parte de la organización terrorista Sendero Luminoso, así como el reclutamiento indebido de niños por parte del Ejército peruano, práctica generalizada que continúa en nuestros días.

de peruanos, sobre todo de las provincias alejadas de la capital y de las zonas rurales. En palabras de Carlos Iván Degregori, se pasó del “Mito de Inkarrí al mito del progreso” por la vía empedrada de letras de la escuela pública.

De una república que a inicios del siglo podía dividirse y describirse casi en términos del Antiguo Régimen, en relativamente pocos años, grandes transformaciones económicas y sociales se sucedieron, modificando la estructura de la propiedad, la relación de las comunidades y haciendas con la tierra, de los campesinos con los señores y notables, de los nuevos ciudadanos con las empresas, con el poder político local y nacional, con los partidos políticos de izquierda y derecha, legales e ilegales y con las instituciones públicas, por ejemplo.

El Estado post aristocrático tuvo pretensiones de crecer. Y este crecimiento de lo público vía carreteras de penetración, grandes obras públicas, inversiones, representación jurisdiccional, y también vía instituciones como el ejército, la policía, la magistratura y la escuela, fue de la mano de una idea de modernización inevitable, casi exclusivamente entendida como modernidad occidental, monocultural y fatalista.

El país pasó de ser un país de analfabetos a ser un país de alfabetos de primera, segunda y tercera categorías. La educación básica y el crecimiento de la matrícula universitaria, se hicieron sentir. La educación, para bien y para mal, dejó sus huellas de allí para adelante en nuestra historia contemporánea.

Porque ahora lo sabemos. Modernidad trunca, el país se fue introduciendo en un cuello de botella irresoluble, donde las expectativas de inclusión (ahora se dice inclusión, entonces se decía progreso, se decía cambio) encallaban ante las reducidas oportunidades que permitía una economía casi tradicional y una sociedad que conservaba (pero no sabíamos cuánto) una organización jerarquizada y racista.

Y entonces la paradoja. El motor de los cambios y el progreso, la educación como la herramienta del bienestar, se convirtió en uno de los elementos desestabilizantes del orden precario que existía, y en un potencial de extremismo y desajuste con potencialidad de violencia.

Vimos, sufrimos en carne propia, que la educación no puede ser solo la madre de las virtudes republicanas de un buen “ciudadano moderno” y responsable. Podía ser la vía de transmisión de valores autoritarios, de falsos nacionalismos, de explicaciones dogmáticas, de culturas discriminadoras. Y un entorno nada saludable donde iba germinando el resentimiento como forma de relacionarse con los otros. Otros que además eran contruidos solo fantasmalmente.

Pasados los gobiernos militares de Velasco Alvarado y de Morales Bermudez, a inicios de la década del siglo XX, el Perú parecía estar pasando finalmente a un proceso de democratización política y social, que se expresaba en la proliferación o reactivación de los partidos, de la organización campesina, social y gremial, de las instituciones democráticas y las elecciones y de un orden constitucional que había terminado formalmente con los últimos vestigios normativos del racismo y la discriminación hacia mujeres y analfabetos. Que proclamaba la igualdad.

## **Cosechando tempestades**

Dice el refrán, siembra vientos y cosecha tempestades. Carlos Iván Degregori al analizar el periodo de violencia política usa esta sentencia popular como metáfora para resumir el fracaso de Sendero Luminoso en la sierra sur central del Perú, derrotado y expulsado por las rondas campesinas a mediados y fines de los años de 1980. Sendero Luminoso sembró terror, abusos y crueldad por largos años en las comunidades campesinas y confrontó como consecuencia una reacción poderosa y a la larga definitiva.

Pero esa no fue la única cosecha de aquellos años. Como ha mostrado la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), el crecimiento de un proyecto como el de Sendero Luminoso se explica entre otros factores, por la gran brecha entre sectores desclasados y educados, sobre todo en regiones como Ayacucho, y expectativas de movilidad social frustradas.

*“... ¿cómo grupos con estas características pudieron ser capaces de constituir una seria amenaza para la sociedad y el Estado?... los grupos subversivos explotaron fracturas y desencuentros presentes en la sociedad peruana, convocaron y movilizaron a sectores marginales, no articulados a los procesos de democra-*

*tización 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”.*

Múltiples investigaciones han mostrado la profunda relación entre el crecimiento de Sendero Luminoso y la educación. En varios sentidos: como fuente de una base social entre escolares secundarios y universitarios, como formador–transmisor de tradiciones radicales, como proveedor de espacios estratégicos de acumulación y defensa (universidades), como centros de socialización de valores autoritarios, como institución de desajuste (fábrica de educados en un sistema que no los inserta), o como espacio propicio para acumular poder en los gremios de profesores. Y de un modo más profundo, al perfilarse Sendero Luminoso entero, como un proyecto político–pedagógico. Como señala la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, algunas características del sistema educativo resultaron fundamentales.

“El principal espacio de reclutamiento de la militancia de los grupos subversivos estuvo en la escuela y la educación superior públicas más débiles. Los grupos subversivos surgieron, y lograron captar militantes y simpatizantes, prosperaron aprovechando las consecuencias de una escuela que socializó a jóvenes en patrones autoritarios, rígidos, de mala calidad, que no les ofrecía perspectivas de superación. Aprovechó además algunos espacios en la educación superior signada por la ideologización, la ausencia de valores democráticos, el pluralismo, el respeto a la diversidad y las diferencias. En esto, la caída en el nivel de la calidad magisterial, la desactualización y límites en su formación docente, así como la influencia de visiones críticas del Perú inspiradas en un empobrecido marxismo de manual, resultan elementos que se deben considerar en el análisis”.

Estas conclusiones llevaron a la Comisión de la Verdad y Reconciliación a considerar la reforma de la educación como una de las cuatro recomendaciones fundamentales referidas a las reformas institucionales que, en teoría, deberían actuar como garantías de no repetición de los años vividos y las violaciones de derechos humanos cometidas.

La Comisión de la Verdad y Reconciliación fue muy consciente de que sus recomendaciones no debían sustituir las políticas públicas que el Estado por sí mismo debe desarrollar en ejercicio de sus funciones, pero consideró que en el caso de la educación su relación directa con el modo en que se desarrolló la violencia la obligaban a dedicarse seriamente al tema.

Fueron nueve las recomendaciones que presentó al país el 2003, y que han sido eje del seminario que da origen a esta publicación.

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.

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.

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.

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.

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

D.5. Disciplina.



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

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

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.

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

¿Qué cabe preguntarse ahora, el 2011, ocho años después del final del trabajo de la comisión? Lo obvio: ¿Cuánto se avanzó en esta agenda? ¿Cuáles de estas propuestas permanecen aún vigentes? ¿Cuáles deben ajustarse a la realidad de un país en crecimiento económico, descentralización de la educación y numerosas gestiones ministeriales después? ¿Cómo se engarzan estas demandas el Proyecto Educativo Nacional al 2021 y similares? ¿Cómo con el Plan Nacional de Derechos Humanos? ¿Se ha desarrollado realmente, de modo sistemático una política pública en educación con un enfoque de derechos?

Y ya mirando a la región: ¿es Ayacucho un departamento en el que se ha priorizado la atención de estos retos? ¿Cómo está Ayacucho en comparación al resto del país si miramos, por ejemplo, los indicadores típicos del sector, como cobertura, deserción, alfabetización? ¿Cómo está Ayacucho en indicadores menos trabajados como la calidad, la incorporación de una educación pluricultural, el diseño de una estrategia que tome en cuenta las particularidades de una sociedad post conflicto, con necesidades enormes en términos de salud mental, que sabemos, repercuten en la capacidad de aprendizaje?

Esta publicación procura justamente iniciar una reflexión sobre cada uno de estos aspectos, dando la oportunidad de expresar su opinión a representantes de la sociedad civil, el Estado y los afectados por la violencia política en Ayacucho. La organización de los artículos de este volumen busca justamente, relacionarse con cada una de las recomendaciones de la CVR y contiene tanto reflexiones generales sobre el punto de la situación del derecho a la educación, pasando por análisis temáticos y culminando con comentarios desde lo testimonial.

Carmela Chávez, consultora de COMISEDH, muestra un panorama general, con los principales indicadores educativos en la región, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, constatando que en general, Ayacucho está levemente por debajo de la media nacional. Pero quizá más relevante que estos datos, son dos constataciones: que para la comunidad educativa el mayor problema tenía que ver con la figura del docente y lo que puede llamarse el débil compromiso con su rol y que aún ahora, hay una ausencia de un enfoque intercultural.

Por su parte Armando Ruiz, Ex Director General de Educación Básica Alternativa comenta de modo sugerente algunos mitos en torno de los programas de alfabetización, critica su éxito aparente y sobre todo, la tendencia a diseñarlos y analizar sus resultados de modo aislado de lo que es su variable de explicación central: la pobreza y pobreza extrema. Es interesante su caracterización de la escuela rural como encapsulada, incapaz de actuar de modo dinámico en la comunidad. Propone por tanto superar esta "fantasía" alfabetizadora y la demagogia, y desarrollar acciones sostenidas que enfrenten de modo articulado la superación de la pobreza y como mínimo una educación primaria de calidad.

Sobre la salud mental en Ayacucho, Manuel Giancarlo Palacios Aybar, Coordinador Regional de la Estrategia Sanitaria Nacional de Salud Mental y Cultura de Paz de la Dirección Regional de Salud Ayacucho, señala que se debe priorizar la atención a la Educación y a la Salud Mental por parte del Estado. La recuperación integral debe provenir desde la recuperación de la salud individual y la intervención comunitaria enmarcada en un modelo de atención integral de salud de manera articulada, multidisciplinaria e interinstitucional.

Rosa María Mújica, del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP), resalta la urgencia de transformar la educación en el Perú a partir de las recomendaciones en educación que se desprenden del Informe Final de la CVR; la necesidad de políticas públicas en materia de educación para la construcción de una cultura de paz. Señaló la importancia de la educación en la construcción de la paz desde la formación integral de la persona desde el nivel inicial hasta el superior. Sin embargo, la educación no llega a todos y todas por igual, existen varios factores que contribuyen a ella, como la pobreza y la desigualdad. Debido a ello, se plantea varias propuestas como la inversión en infraestructura, en la formación de docentes y en el desarrollo de estrategias curriculares.

Por ejemplo, la CVR señaló que se debía poner mayor atención a aquellos docentes que trabajan en zonas que han sido afectadas por la violencia, no solo a nivel de conocimientos, sino también de estrategias y de apoyo psicológico. Pero, ello solo es posible a partir de la voluntad política del Estado para el diseño y aplicación de políticas públicas a nivel nacional en materia educativa y tomando en cuenta las recomendaciones de la CVR, no únicamente debemos quedarnos con las buenas prácticas en educación en derechos humanos y educación ciudadana, estas deben concretarse en políticas públicas. Por otro lado, es importante reconocer la participación activa de los y las alumnas, el debate de las ideas, la confrontación de opiniones. Y, en materia de la disciplina, señala claramente que: “una disciplina basada en el castigo y amenaza no contribuye a la construcción de una cultura de paz, es más genera violencia”.

Por otro lado, Lucy Trapnell, asesora de la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central, nos menciona lo poco que se ha avanzado sobre la recomendación N° 3 de la CVR, relacionada a la promoción de una educación en el respeto de las diferencias étnicas y culturales debido a la falta de voluntad política para promover el diseño de estrategias orientadas al desarrollo real de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para lograr la equidad en la enseñanza. La autora menciona retos pendientes para la EIB que se deben tomar en cuenta, como por ejemplo: que se encuentra restringida al área rural y orientada a la educación primaria, que se deben realizar reformas institucionales, crear una definición clara sobre lo qué es o debería ser un maestro bilingüe, crear tácticas para promover la participación comunitaria en la gestión de la EIB, definir qué se entiende por una institución educativa EIB, conocer cuántos estudiantes tienen derecho a acceder a una EIB en los niveles de inicial, primaria y secundaria, conocer cuántos materiales se han publicado en las lenguas respectivas, definir una política nacional de formación del docente con enfoque intercultural y de EIB, así como la creación de programas de evaluación de logros en el aprendizaje en lenguas indígenas, entre otros aspectos.

No obstante, Ricardo Arone, Ex director de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, apuesta por una educación pertinente para el fortalecimiento y consolidación de la identidad cultural de los pueblos originarios conforme a las recomendaciones que señaló el Informe Final de la CVR y de acuerdo a la experiencia del Proyecto Educativo Regional de Ayacucho.

Miguel Figueroa, especialista en temas políticos, nos presenta una reflexión en torno a la necesidad de un Estado nuevo para una Educación para la Vida y, Hugo Reynaga Muñoz, especialista en temas de descentralización que trabaja en Tarea, miembro de la Red por la Calidad Educativa, presenta un vasto panorama de los procesos de participación y democratización de la educación en Ayacucho.

Teresa Carpio, Directora de País de Save the Children, comenta cómo la violencia armada afectó directamente a niños, niñas y adolescentes durante y después del conflicto. Y, que a través de dos estrategias distintas en educación en derechos humanos se colocó al niño y a la niña en el centro de la política pública como beneficiador del resultado final de las estrategias y que ello solo pudo ser posible debido a la voluntad política de los actores involucrados, principalmente la del Estado peruano y la participación de la sociedad civil en concertación con este último.

La parte final del volumen es testimonial, y recoge la experiencia y el recuerdo de activistas de derechos humanos y de dirigentes de organizaciones de afectados. Honorato Méndez, de la Asociación Paz y Esperanza, señala los efectos que el conflicto armado ocasionó en la sociedad rural ayacuchana. La dirigente histórica de la Asociación de Desaparecidos, ANFASEP, Angélica Mendoza, recuerda la parálisis en que cayó la educación en el periodo de conflicto, y señala desde su propia vivencia, la importancia que tienen los docentes para construir una sociedad en paz. Destaca en este mismo sentido, la importancia pedagógica que puede tener la memoria, y en particular, el aporte del Museo de ANFASEP en la ciudad de Huamanga. También se presenta el testimonio de Clelia Rivero, Presidenta de la Federación Departamental de Clubes de Madres que recuerda la violencia y su efecto en la degradación de la escuela, y señala cómo como una estrategia improvisada de resistencia tuvo que suplirse la ausencia de educación pública por medio de la enseñanza en la familia. Rescata como positivo el que las propias necesidades de organización llevaron a un empoderamiento de las mujeres, lo que a larga representa un cambio cultural que no puede perderse. El profesor Mario Huayhua, menciona los esfuerzos de la Dirección Regional por abordar el problema de la violencia desde el "Proyecto Educar para la Vida". El profesor Félix Valer especialista de Educación Básica Alternativa nos presenta una dolorosa experiencia de la educación nocturna en tiempos de guerra y sus actuales proyecciones.

Finalmente, Nérida Céspedes de Tarea, presenta una síntesis de las experiencias a favor del derecho a la educación y de los niños en Ayacucho, desde los años noventa. También señala las particularidades del reto de las organizaciones que trabajaron entonces y trabajan aún hoy en Ayacucho, con población afectada y desplazada, que debió insertarse en nuevas escuelas en las ciudades, y el impacto que esto ha tenido en la calidad del aprendizaje, sobre todo por el uso del idioma castellano. Culmina el artículo con un breve balance de lo avanzado, que se resume en la falta de voluntad política, el escaso presupuesto, el deterioro de la Educación Intercultural Bilingüe, entre otros factores.

Este aporte de la Red por la Calidad Educativa y COMISEDH debe ser bien recibido por la comunidad de derechos en Ayacucho y en el país. El derecho a la educación no solo es una gran deuda con el pasado, sino también un reto para el futuro. Un futuro que puede ser de ciudadanía y Desarrollo Humano y nunca más de discriminación y conflicto armado. Pero que para serlo requiere más que frases y gestos. Se necesita voluntad política, participación ciudadana y políticas públicas de derechos humanos concretas y sostenibles.



Capítulo

# 1

## REPENSANDO LA EDUCACIÓN EN NUESTRO PAÍS



# LA URGENCIA DE TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ

---

Rosa María Mujica

INSTITUTO PERUANO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS  
Y LA PAZ

---

Han pasado más de ocho años desde que la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) entregara al Perú su Informe Final con conclusiones y recomendaciones para que, en palabras del Doctor Salomón Lerner Febres, Presidente de la misma, se hagan los cambios necesarios que “impidan que una desgracia como la que vivimos se pueda repetir”<sup>1</sup>.

Entre las recomendaciones para la educación, el Informe Final de la CVR señala en el apartado 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 paz como actitud se aprende, fundamentalmente, con el ejemplo. La persona que sufre violencia a lo largo de su vida la ejercerá cuando tenga autoridad y, en esas condiciones, no se puede construir en el largo plazo ni una sociedad pacífica, ni un país democrático pues ambos exigen como requisito esencial la sustitución de la violencia por la paz.

---

1 LERNER FEBRES, Salomón. 2003. Discurso de Presentación del Informe Final de la CVR.

A esto deben colaborar tanto la educación formal como la informal en todos sus niveles.

La CVR propone, para lograr una conciencia de paz, que la educación tenga un papel fundamental que jugar en la construcción de una sociedad pacífica y democrática. El primer requisito para lograrlo es que las personas desarrollen al máximo grado posible sus habilidades y capacidades para ser mañana trabajadoras creativas y ciudadanas responsables. Esto incluye dar énfasis tanto a los cursos de formación humanística y de derechos humanos, como de ciencias. De esta manera se logrará la formación más integral de la persona y, con ello, se le permitirá la creación y el progreso, que la alejan de la proclividad a la destrucción y la violencia. No hay que descuidar ningún nivel educativo, desde el inicial hasta el superior. Las autoridades educativas peruanas tienen que redefinir los contenidos, metodologías y coberturas para lograr su máxima extensión a las personas involucradas.”

Sin embargo, muy poco ha cambiado desde entonces. La crisis de la educación se ha agravado dramáticamente en estos años. Los resultados de las pruebas PISA, así como de las pruebas de medición aplicadas por el propio Ministerio de Educación del Perú en nuestro país, nos hablan de la disparidad de las escuelas peruanas y de que el sistema educativo no está contribuyendo a lograr mejores resultados en aprendizajes básicos y, mucho menos, a aliviar las diferencias socio económicas que se dan de entrada entre los grupos de estudiantes sino que, por el contrario, las estaría aumentando.

El gran problema del Perú no tiene que ver solo con la economía o con el desempleo, tiene que ver también con la educación. La enseñanza no llega a toda la población ni garantiza el buen aprendizaje de los escolares. El drama crece en el interior del país, donde los niños llegan a la primaria con desnutrición y sin haber tenido acceso a la educación inicial, impidiendo que se encuentren preparados para lograr un adecuado aprendizaje.

Los datos dados por las pruebas de medición de los aprendizajes solo nos permiten ver qué está pasando en nuestro país con los aprendizajes “cognitivos” y con las habilidades y destrezas necesarias para desarrollar otro tipo de aprendizajes, cosa importante pero no suficiente. Debemos mirar también qué es lo que está pasando con los “otros” aprendizajes, es decir aquellos referidos a los valores, las actitudes, las conductas,





donde se juega la posibilidad de desarrollo pleno del ser humano, por un lado, y las posibilidades de respeto a los derechos humanos y de convivencia democrática y pacífica, por el otro.

Si nos referimos a aprendizajes éticos, de valores morales y ciudadanos, nos basta ver los resultados de la educación (tanto familiar como de la escuela) en las informaciones que tenemos en nuestro país sobre delincuencia, corrupción, violaciones, maltrato, violencia doméstica, asesinatos, entre otros problemas a los que nos enfrentamos en la vida cotidiana y el panorama se nos presenta tan o más deprimente que el presentado en las pruebas de medición de aprendizajes básicos ya que nos habla de una profunda crisis de valores que se expresa en la sensación de inseguridad que tenemos la mayoría de las y los peruanos, en especial los que vivimos en las grandes ciudades, en las paredes de las casas cada día más elevadas, en las calles cerradas y cercadas que impiden el libre tránsito, en los cercos eléctricos que rodean las viviendas, entre otros signos exteriores del deterioro de la convivencia humana democrática.

Trataremos de explicar algunas razones de esta situación para, luego, poder levantar propuestas de políticas públicas que les hagan frente.

## **Educación, pobreza y desigualdad (Razones económicas y sociales)**

El mundo que estamos viendo en los últimos veinte años es un mundo de riqueza y posibilidades ilimitadas para algunos pocos y de miseria y privación para una gran mayoría, un mundo en el que se desarrollan con la misma velocidad nuevas y modernas tecnologías “de punta” con nuevas y complejas formas de pobreza y exclusión social que conviven con las más antiguas. Conviven la “sociedad del conocimiento” para una minoría, con un analfabetismo lacerante y una educación cada vez de peor calidad.

En este mundo globalizado se ha dado un avance espectacular a las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pero significó importantes retrocesos en el desarrollo humano en muchos países en el Sur. Hay millones de niños en el mundo que no van a la

escuela, muchos ni siquiera han llegado a ella, otros la han abandonado y han desertado tempranamente sin haber tenido la oportunidad de desarrollar sus potencialidades. La mayoría de estos son niñas. La consecuencia de esto es que actualmente 759 millones de personas son víctimas del flagelo del analfabetismo, de los cuales dos tercios siguen siendo mujeres.

Así pues, la injusticia económica y social es el principal obstáculo para el desarrollo educativo y la democratización de la educación y de los aprendizajes.

La educación, especialmente la educación pública, se encuentra en estado calamitoso en el Perú. La pobreza y la lógica de la supervivencia invadieron la escuela, forzándola a asumir muchos de los problemas sociales no resueltos por el Estado, las comunidades y las familias, convirtiéndola en guardería de niños mientras sus padres se ganan la vida de algún modo, en refugio de adolescentes y jóvenes incómodos en la familia y sin esperanza de encontrar empleo, en comedor escolar y comunitario en muchos casos, en centro de contención, encuentro y espera. Defender la educación pública hoy implica, por eso, defender la posibilidad de otra educación pública.

“En los últimos años, la educación, el mejoramiento de su calidad y una distribución más igualitaria de la misma ha pasado a verse como estrategia fundamental para “aliviar la pobreza”. En verdad, no obstante, no basta con una educación mejor y más igualitaria para superar la pobreza; la propia pobreza dificulta o impide el acceso a la educación, empobrece su calidad y dificulta su distribución equitativa. Está probado que hay una relación directa entre desigualdad en la distribución de los ingresos dentro de cada país (coeficiente de Gini) y desigualdad educativa: a mayor desigualdad en los ingresos, mayor es la diferencia en la cantidad de educación (años de escolaridad) a la que acceden ricos y pobres y en la calidad de la educación a la que acceden unos y otros. Aunque persiste la discusión académica sobre la relación educación–pobreza, hay un punto en que resulta irrelevante determinar con exactitud qué porción de la mala oferta educativa y de los bajos aprendizajes escolares es atribuible al “afuera” de la escuela (las condiciones socio–económicas y culturales de la familia, la comunidad, el país) y qué porción es atribuible al “adentro” de la escuela (nivel de plantel y de aula, infraestructura, equipamiento, contenidos y métodos de enseñanza, calidad docente,



clima escolar, gestión institucional, etcétera): lo importante y lo que ya sabemos es que ambos –“afuera” y “adentro”– cuentan, interactúan dinámicamente y se refuerzan mutuamente”, como afirma Rosa María Torres<sup>2</sup>.

Esto implica que hay que trabajar desde ambos lados al mismo tiempo: desde la política educativa y desde la política económico-social. Es importante continuar identificando, destacando y apoyando a los buenos procesos educativos, las buenas escuelas y los buenos docentes en contextos de pobreza y siempre será importante recordar que hay márgenes importantes que pueden ser aprovechados en cada aula, en cada centro educativo, en cada barrio y comunidad, por alumnos, docentes, padres de familia y autoridades, para empujar la educación como una prioridad de todos, logrando cada vez mejores resultados. La amplia investigación empírica disponible muestra que la escuela puede elevarse y triunfar sobre las dificultades de un contexto social y familiar adverso.

“El perverso círculo vicioso entre Pobreza y Educación invita precisamente a analizar mejor esta intersección. La exclusión educativa está vinculada no únicamente a la falta de acceso a la educación, sino también al acceso a la mala educación y ninguna de ellas se resuelve solo desde la política educativa, sino con otra política económica y con otra política social. Por ello, luchar por el derecho a una educación gratuita y de calidad para todos implica no solo exigir más presupuesto para la educación, sino también más presupuesto para la salud, la vivienda, el trabajo, la seguridad social, y mejores condiciones de vida de la población en general. El derecho a la educación implica asegurar los derechos económicos y sociales que permiten liberar tiempo y asegurar condiciones esenciales para aprender, disfrutar del aprendizaje y aprovecharlo para mejorar la propia calidad de vida”<sup>3</sup>.

---

2 TORRES, Rosa María. 2005. "12 tesis para el cambio educativo". Madrid.

3 TOMASEVSKI, Katarina. 2004a, b. "Indicadores factibles del derecho a la educación". Informe de la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la Educación". Naciones Unidas. Ginebra.

## **Escuela, gestión, infraestructura, currículo, formación y desempeño docente (Razones educativas)**

Hay razones que explican estos resultados que vienen de la propia escuela: la infraestructura deficiente, la existencia de escuelas unidocentes y multigrado, el divorcio entre escuela, familia y comunidad, la mala formación docente, las precarias condiciones de vida de los docentes, en especial de los que trabajan en el mundo rural, el currículo que en poco o nada responde a las necesidades de los educandos, la mala metodología de enseñanza–aprendizaje, la desmotivación, entre otros.

Hay una situación de la que se habla poco y es la existencia en nuestro país, en especial en el mundo rural, de escuelas unidocentes o multigrados. Es decir un solo profesor que enseña al mismo tiempo a niños y niñas de los diferentes grados de primaria, es decir a niños de edades diversas, de distinto nivel de desarrollo y de aprendizaje. El 39,3% de instituciones educativas rurales tienen un maestro para enseñar a los 6 grados; el 24,9% tiene un maestro para enseñar a tres grados y el 15,1% un maestro que enseña a dos grados. Lo que agrava la situación es que los docentes no han sido preparados para trabajar en escuelas con estas características y hacen simplemente lo que pueden, que no suele ser mucho.

El deterioro de la infraestructura escolar junto con la carencia de materiales educativos que ayuden al proceso pedagógico, es preocupante en nuestro país. Escuelas sin luz y sin agua potable, con baños deplorables cuando no cuentan simplemente con un silo, vidrios rotos en aulas que se encuentran a más de 3.500 metros de altura sobre el nivel del mar y donde el frío se hace insoportable, falta de material educativo básico para estimular los aprendizajes, mesas y sillas, si es que las hay, viejas y deterioradas.

Según el Ministerio de Educación, en el Perú hay 5.517 escuelas en estado de colapso estructural, lo que constituye una seria amenaza para 650.000 estudiantes. Más del 67% de las escuelas públicas peruanas carecen de sistemas de saneamiento básico, el 57% de los locales no cuenta con energía eléctrica y casi el 40% de los centros no tiene agua.

Junto a lo anterior, muchos centros sufren las consecuencias de los desastres naturales, de una mala construcción por falta de asesoramiento



técnico o, simplemente, ya cumplieron su vida útil. Por otro lado, los niños y niñas que acuden a muchos de esos centros educativos no cuentan con el material básico para desarrollar sus labores educativas. Las bibliotecas son prácticamente inexistentes.

Pero la situación es peor en el mundo rural peruano. En estadísticas oficiales solo el 24,2% de las escuelas rurales tienen energía eléctrica y el 10,7% tiene desagüe, lo que llega al 95% en las escuelas unidocentes.

Las condiciones de los maestros, en especial de los maestros rurales, son precarias: Bajos sueldos, falta de apoyo pedagógico, mala formación académica, condiciones difíciles de vida, dificultades para llegar a las escuelas en el mundo rural, entre muchas otras. En medio de esta situación son los maestros los actores fundamentales del proceso educativo. A ellos se les demanda y reclama, pero poco se les valora y reconoce.

En la mayoría de los centros educativos, el proceso de enseñanza y de aprendizaje así como la disciplina, evaluación, organización y administración escolar, se organizan y giran en torno a quien se ha convertido en el personaje central de la escuela: el docente. Todo está hecho teniendo en cuenta sus necesidades, sus sentimientos, intereses, demandas, conceptos y estilo de autoridad. Es él quien manda sobre la planificación y sobre la metodología; quien, siguiendo decisiones de las autoridades políticas educativas, aplica el contenido y los objetivos de las actividades; la persona que dice lo que se puede o no se puede hacer y cuándo y cómo se hacen las cosas. Es decir, es él quien controla la vida del centro, olvidando que el verdadero eje alrededor del cual tiene que girar todo el proceso educativo y estructural de los centros educativos son los estudiantes, los educandos. Ellos son los sujetos de la acción pedagógica y tenemos que comenzar por reconocer que las y los educandos tienen necesidades e intereses específicos de acuerdo a sus realidades, edades y condiciones muchas veces distintas a las nuestras.

Si analizamos las prácticas de los docentes peruanos así entendida, si miramos un centro educativo un día cualquiera, si escuchamos a los alumnos opinar sobre sus maestros y maestras y la educación que ellos sienten les imparten, descubrimos el complejo mundo que, desde la cotidianidad, obstaculiza la educación y los aprendizajes. Cuando les hemos preguntado a los estudiantes de escuelas públicas qué les gus-

taría cambiar de su escuela señalan en primer lugar “que la enseñanza sea más motivadora”, y en segundo lugar “que los maestros los traten bien”. A la pregunta sobre qué tipo de violencia han sufrido, además de referirse a la violencia en sus casas hablan también del “maltrato en la escuela”, y se refieren de manera explícita a gritos, humillaciones y ofensas de los profesores. En algunos casos, en especial en las escuelas rurales, hablan de maltratos físicos de los profesores. Nosotros seguimos viendo en las visitas a escuelas la presencia del látigo (“San Martín”) encima de los pupitres de los maestros<sup>4</sup>.

Preguntados por el tipo de valores que más les inculcan en el colegio señalan en primer lugar la disciplina y la obediencia y en menor proporción: la honradez y honestidad y, con una opinión menos significativa, la perseverancia, la solidaridad y compañerismo. Preguntados por la cualidad que más aprecian en un profesor, señalan: “que nos enseñen bonito”, en primer lugar; “que sea justo”, como segunda opción, y “que sea comprensivo”, en tercer lugar.

Estas opiniones son contundentes ya que nos hablan de lo que es la práctica docente, una práctica más cercana al autoritarismo, a la violencia, a la imposición, que a la democracia; más próxima a la violencia y la agresión que a los valores y al respeto.

Es especialmente significativo que el valor que señalan los estudiantes como el más importante para los profesores, sea la disciplina y la obediencia, y es claro que para muchos de los maestros y de los alumnos estas dos palabras son sinónimas. La experiencia nos dice que los maestros enseñamos, antes que a ninguna otra cosa, a obedecer, a bajar la cabeza y aceptar las órdenes, sin dudas ni murmuraciones, cuando vienen de un superior. ¿Hay nada más oportuno para implantar dictaduras?, ¿no es la mejor manera de tener o mantener gobiernos autoritarios? El mejor soporte de todo autoritarismo es, sin duda, contar con “masas” humanas, dispuestas siempre a obedecer; no así con personas, con individuos capaces de asumir ideas propias, de responder a valores y a sus propias conciencias, de ser críticos, de ser libres y autónomos. Si la educación formara a los estudiantes en capacidad crítica, conciencia de derechos y de responsabilidades, libertad responsable, no hay duda que

---

4 MUJICA, Rosa María. 2010. “Que nos enseñen bonito”.



ellos impedirían cualquier imposición, se opondrían al abuso del poder y de la fuerza, lucharían por la democracia que permite vivir esta libertad y que genera oportunidades de igualdad. Serían conscientes que se necesita orden para vivir en comunidad, pero no sometimiento.

Tenemos que reconocer, entonces, que la mayoría de los maestros que practican el autoritarismo, el castigo y la represión, están contribuyendo activamente con el mantenimiento de un sistema, están formando a las nuevas generaciones para que obedezcan, para que agachen la cabeza..., una clara expresión de un estilo de práctica docente que en nada ayuda a construir democracia. Habría que decir en su descargo, sin embargo, que eso fue lo que ellos y ellas a su vez aprendieron, tanto de sus propios maestros como durante su formación pedagógica.

Cuando en el trabajo que realizamos con maestros los invitamos a reflexionar sobre las relaciones que se producen entre colegas, describen un conjunto de actitudes que es necesario analizar detenidamente. Ellos hablan de individualismo, de celos, de chismes, de falta de solidaridad, etcétera. Cuando representan situaciones de la vida cotidiana entre colegas vemos cómo caracterizan las actitudes de sumisión ante la autoridad y de maltrato a las personas que no tienen algo de poder; escenifican el mundo de rivalidades entre unos y otros. Frecuentemente presentan situaciones que expresan favoritismo, falta de equidad e injusticia cuando, por ejemplo, se realiza en las escuelas secundarias la construcción del horario escolar, el reparto de las horas de trabajo y la ubicación de las asignaturas en la agenda semanal. Es fácil observar cómo las primeras horas de cada día son las preferidas por los docentes y cómo también estos prefieren tener sus horas de clase en bloques seguidos, sin espacios vacíos, para poder así disponer de por lo menos un día libre a la semana. Todo esto no se soluciona de acuerdo a ciertos valores, como la igualdad, o teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos en función de su edad, condición física o psicológica, etcétera, sino que se decide de manera arbitraria y es potestad de la persona responsable de realizar esta tarea, la que actuará privilegiando a los maestros con los que tiene una buena relación y perjudicando a aquellos que le son indiferentes o con quienes sus relaciones personales son problemáticas.

En muchísimas de las escuelas peruanas subsiste el individualismo, la despreocupación por los demás, la apatía y escasa responsabilidad por el trabajo. Esto, sumado a la falta de claridad de los maestros respecto a

la finalidad y a los objetivos que la educación tiene, así como a la terquedad del Ministerio de Educación de priorizar los aprendizajes cognitivos sobre los afectivos y actitudinales, hace que se centre la atención en aspectos secundarios en la formación de los estudiantes y que la práctica esté llena de arbitrariedades.

Una educación de calidad es una educación relevante, responde al qué y para qué de la educación. "Desde un enfoque de derechos, además de enfrentar la exclusión, hay que preguntarse cuáles son las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no solo de determinados grupos de poder. Una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros. El desarrollo integral de la personalidad humana es una de las finalidades que se le asignan a la educación en todos los instrumentos de carácter internacional y en las legislaciones de los países de la región. La educación también es relevante si está orientada hacia las finalidades que son fundamentales en un momento y contexto dados, en tanto proyecto político y social"<sup>5</sup>.

Una educación de calidad es una educación pertinente, apunta a la necesidad de que ésta sea "significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social"<sup>6</sup>.

---

5 PRELAC, "Educación de calidad", ¿Puede ser un derecho humano? Buenos Aires 2007.

6 PRELAC, op. cit.





## El aprendizaje de la Paz y los Derechos Humanos

La paz, vista en términos positivos y no solo negativos (como “ausencia de”) es producto de la armonía social, la que a su vez es hija de la justicia y la igualdad. La paz es la ausencia de presiones negativas sobre los seres humanos y significa una situación en la cual la realización del ser humano es posible porque se dan las condiciones –tanto por las relaciones humanas como por la estructura social– que facilitan el desarrollo de las potencialidades de las personas. Es decir, no solo los hombres ayudan a la realización de los otros hombres, sino que también la organización de la sociedad posibilita que todos se realicen.

Este concepto de paz, como conjunto de condiciones de realización del ser humano, es lo que en la teoría se suele denominar como “paz positiva” en la teoría sobre Irenología (la ciencia de la paz).

La paz, entonces, es un concepto humano integral; toma a cada una de las personas tanto en su dimensión individual como en su dimensión social. La paz supone justicia y verdad, tanto a nivel social como a nivel individual. Su construcción se da tanto desde el interior del ser humano como desde la estructura social. Exige, por tanto, una activa oposición a las violencias, comenzando por la violencia cotidiana metida en nosotros mismos.

La paz no es pacifismo ni pasividad, ni resignación ante la injusticia, ni el sueño de una sociedad sin conflictos. Los conflictos son complementarios a la paz. Ella los utiliza –aceptándolos, resolviéndolos y/o regulándolos– para crecer y permanecer. Una paz que no sea resultado de un verdadero respeto por el ser humano, no es una verdadera paz. Sin embargo hay que decir que la paz no es un puro fin, ni una realidad fantasiosa e inalcanzable, sino un proceso con un fin al que se quiere llegar. La paz no es estática, por el contrario es tarea continua que busca la armonía del ser humano con la naturaleza, consigo mismo y con los demás.

No es posible, para un educador, quedarse en la discusión teórica de los conceptos o en ver la gravedad de la situación de nuestro país, sin que se le confronte y se le presente como demanda inmediata la exigencia de definir su rol y su responsabilidad individual y colectiva.

Los valores inherentes a la paz son valores aprendidos, producto de una socialización intencional que busca la formación de personas que

respondan a este perfil. Esta socialización tiene una serie de agentes responsables de su desarrollo, como son la familia, los medios de comunicación, las iglesias, las escuelas, etcétera. Es por tanto, aunque no exclusivamente, responsabilidad de los educadores que deberán identificar esta responsabilidad y las tareas que de ella se desprenden.

Algunas de las responsabilidades que tocan directamente a los educadores son: socialización positiva y desarrollo de la autoestima, educar para la solidaridad y el respeto mutuo, enseñar a respetar y defender la vida, recuperar la fragilidad como condición humana desde la cual construimos la paz y que compromete a trabajar los afectos y sentimientos de los educandos, valorar la democracia como sistema político y como estilo de vida, responder a las necesidades de los educandos, construir la educación sobre la memoria histórica, asumir conscientemente que la Paz tiene que ver con la ética, pero también con la moral, que es una práctica en la que no todo vale y que esto es materia de enseñanza y aprendizaje, tener como eje central de la práctica de vida y de la práctica educativa que el ser humano es un fin, nunca un medio, y que por lo tanto es la medida de todas las cosas y no puede ser nunca relativizado.

## La escuela peruana, ¿educa para la paz?

Hay preguntas fundamentales que tenemos que hacernos sobre la escuela para analizar el rol que está cumpliendo en la formación y desarrollo de los seres humanos. Veamos: ¿es una escuela que tiene proyecto definido que apunta al desarrollo integral de cada ser humano en el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos?, ¿es lugar de encuentro, de acogida para todo aquél que lo necesita?, ¿es un espacio donde se forma personas, seres humanos sólidos, con conocimientos pertinentes, con autoestima elevada, con confianza en sí mismos y en sus capacidades pero al mismo tiempo con conciencia de sus limitaciones?, ¿educa a los chicos y a las chicas para trabajar en grupo, para apoyarse mutuamente, para aceptar y valorar las diferencias?, ¿les enseña a crear, evaluar y respetar normas que ayudan al bien común?, ¿les permite a los chicos y a las chicas ser sujetos de sus propios procesos?, ¿los estudiantes son el centro, el corazón, la razón de ser de la escuela?, ¿es la escuela una institución ética, ejemplo de principios y de valores como la rectitud, la honestidad y el servicio?



¿Son los maestros verdaderos formadores, educadores y no meros instructores?, ¿acompañan el proceso de crecimiento y de formación de cada uno de los niños y las niñas? ¿Están dispuestos a acomodar sus pasos a los de sus estudiantes? ¿Están abiertos a escuchar sus temores, sus dudas, sus alegrías, sus sueños y sus esperanzas? ¿Están calificados para desarrollar la autoestima de cada uno de ellos para enseñarles a valorar la vida y a reconocer la dignidad de las personas? ¿Preparan a los niños y a las niñas en el conocimiento de sus derechos y de sus responsabilidades y los estimulan a defender los propios derechos y a respetar y defender los derechos de los demás? ¿Estamos formando seres humanos independientes, autónomos, autodisciplinados, personas que creen en la democracia y que están desarrollando las cualidades necesarias para vivir en democracia, para valorar y respetar a los otros y a las otras, para defender su medio ambiente y las causas de los más débiles? ¿Les estamos enseñando a amar la vida, a valorarla y a defenderla?

¿Es la escuela, como organización, un espacio donde se practique la “no violencia”, donde la organización es democrática, donde todos y todas asumen sus responsabilidades y gozan de sus derechos?, ¿es una escuela que promueve la respuesta democrática a los conflictos, que busca la convivencia pacífica a partir del respeto a las diferencias de cada uno y de cada una teniendo como base el reconocimiento de la igualdad de derechos para todos y todas?

La escuela debe ser un espacio donde los niños y las niñas aprendan a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás, un espacio donde se viva la democracia como estilo de vida y como una forma de organización de la institución para que los estudiantes aprendan a valorarla y descubran la importancia de construirla más allá de sus propios muros.

Una escuela que eduque para la democracia, que aventure a sus alumnos en el análisis y la crítica, en la creatividad y el diálogo, en la tolerancia y la actividad, en la expresión de los sentimientos y los afectos, en el respeto a cada uno, en la aceptación de las diferencias y en el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. Es decir, una escuela y un maestro que conviertan a los estudiantes en verdaderos actores de su proceso de formación y de aprendizaje, dejando de lado actitudes sumisas y pasivas que contribuyen a sostener actitudes y gobiernos auto-

ritarios, pero que en nada ayudan a construir democracia ni a sustentar la vigencia de los derechos humanos en nuestro país.

Solo una escuela con estas características formará personas que apuesten por la vida y la paz, que se opongan a toda forma de violencia y destrucción, que canalicen sus energías en la construcción de la propia felicidad y la de todos aquellos que las rodean y que serán capaces de cuidarse y de cuidar a los otros, porque es una escuela que ayudará a creer que la vida tiene sentido, que el país vale la pena, que el futuro les pertenece, que la paz es la mejor manera de vivir.

Esta escuela y este estilo de ser educadores, presupone necesariamente, una concepción teórica y una propuesta metodológica que responda a esta concepción. Veremos algunos rasgos de ambas.

## ■ Una educación centrada en la persona

Una educación para la paz asume una concepción humanizadora de la educación, centrada en la persona y en el respeto a su dignidad. Persona considerada como sujeto de derechos, autor de su propia realización y de su vida personal y social.

Esta educación se plasma en una escuela que contribuye a que las personas creen las condiciones para vivir sus derechos; educando en la práctica la defensa de los derechos humanos, así como en la construcción de estilos de convivencia democrática en la escuela, en la familia, en la comunidad.

## ■ Una educación centrada en el aprendizaje significativo

Desde una profunda fe en cada ser humano cree que los seres humanos son seres autónomos, competentes, capaces de participar en la determinación de su propio desarrollo.

Generalmente se tiende a considerar la educación como un proceso que se da de afuera hacia adentro, que parte de la “verdad” conocida por el educador-emisor y que aspira a transmitir-enseñar literalmente a la mente del educando. La etimología de la palabra Educación viene, sin embargo, del latín e-ducere que significa aflorar, sacar afuera, llevar o



conducir desde adentro hacia afuera. Por tanto el aprendizaje es un proceso que parte de la persona y se fundamenta en su propia interioridad, cada persona es el eje de la educación, es constructora de sus aprendizajes. La práctica educativa, por tanto, debe recoger los intereses, las necesidades, los sentimientos y competencias de cada uno.

Todos aprendemos mejor lo que nos interesa. Aprendemos mejor cuando realizamos actividades, exploramos, hacemos preguntas, buscamos soluciones, dialogamos, construimos. Aprendemos mejor cuando no tenemos miedo, cuando se nos anima a pensar y ensayar respuestas por nosotros mismos, cuando se reconoce y valora nuestras propuestas y opiniones.

El aprendizaje es significativo cuando la persona construye un significado propio o personal para un objeto de la realidad o contenido que pretende aprender. El aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término, el producto de una actividad constructiva mediante la cual la persona incorpora a su experiencia los significados y representaciones referidos a un nuevo conocimiento.

Se asume que el sujeto es el principal constructor del conocimiento, y lo hace cuando: hace uso de experiencias y conocimientos previos, tiene interés y disponibilidad y cuando recibe la orientación oportuna y efectiva del educador en el marco de una situación interactiva.

El aprendizaje es significativo cuando lo aprendido llega a formar parte de los sentimientos y afectos e influye en el desarrollo de actitudes.

## Un aprendizaje integrador

El aprendizaje de los derechos humanos es un aprendizaje holístico, es decir un aprendizaje que compromete al ser total: su intelecto, su cuerpo, su afectividad, su ser vivencial, su ser individual y social. Los derechos humanos no solo se interiorizan sino que se viven en la interacción con las otras personas. Comprometen la experiencia individual y colectiva, el quehacer consciente de la persona.

Para que se produzcan aprendizajes significativos relacionados con los derechos humanos, será necesario crear las condiciones para que las

personas vivencien sus derechos. En este sentido se debe humanizar la práctica educativa creando condiciones para que las personas aprendan a ser solidarias, viviendo la solidaridad; a ser justas, viviendo experiencias de justicia; aprenden a estimarse y a estimar a los otros, siendo estimadas y queridas.

## **La educación para la paz y los derechos humanos y la disciplina en la escuela**

Uno de los temas que más preocupa de la educación está referido a la disciplina que se implanta y se enseña en las escuelas. Como bien dice la CVR “La disciplina que se desprende de una gestión democrática, permite la autonomía y el crecimiento personal del ser humano. Una disciplina basada en el castigo y amenaza no contribuye a la construcción de una cultura de paz, es mas, genera violencia. Proponemos 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”<sup>7</sup>.

La disciplina en la mayoría de las escuelas es una disciplina militarizada, que busca la sujeción y el cumplimiento a la autoridad sin provocar reflexión sobre los actos, espíritu crítico o búsqueda de las razones que fundamentan las conductas. La escuela y la disciplina deben estar al servicio de las personas y de su madurez, al servicio de las necesidades y del crecimiento en libertad, al servicio de una cultura humanizadora: una sociedad que personalice y una personalización que socialice.

La disciplina es un servicio y un medio que tiene como tarea ayudar a una persona y/o a un grupo que trabaja, estudia, investiga, construye, etcétera, para que puedan organizadamente vivir en común y realizar bien la actividad elegida –y con la ayuda de normas coherentes y eficaces– facilitándoles alcanzar las metas que les interesan, puesto que son conocidas y deseadas ya que satisfacerán, en lo posible, las necesidades de cada persona y/o del grupo. La disciplina es un medio necesario cuando nos ayuda a alcanzar metas satisfactorias, y cuando la usamos como un medio para mostrar en qué creemos, auxiliándonos en la tarea

---

7 CVR. 2003. Informe Final.



de desarrollar las actitudes y los valores que se desprenden de los derechos humanos.

La disciplina y sus normas, además de acercarnos a las metas elegidas y deseadas, son un medio que posibilitan la vida en común, la empatía y la solidaridad

La meta de la disciplina en una educación en derechos humanos es interiorizar los motivos de las conductas y aprender a tomar solidariamente las propias decisiones. La educación estimulará la interiorización de las normas: se debe saber y querer el sentido de lo que se hace.

## **Los educadores para la paz y los derechos humanos ¿"pedagogos de la ternura"?**

Los educadores para la paz tienen un "estilo", una "forma" de ser educadores, una práctica pedagógica que tiene características determinadas. En la medida que la pedagogía es "el arte de educar a los niños", este arte se plasma en la práctica cotidiana, en las relaciones humanas que establecen los educadores con las personas que nos rodean.

La pedagogía de la educación en derechos humanos para la paz es lo que llamamos "pedagogía de la ternura", es decir ese arte de educar y de enseñar con cariño, con sensibilidad, que evita herir, que intenta tratar a cada uno como persona, como ser valioso, único, individual, irrepetible.

Esta pedagogía, al asumir que todos los seres humanos son diferentes en sus características pero iguales en dignidad y en derechos, evita la discriminación ya que acepta y valora la diversidad como parte de la riqueza de las relaciones humanas. Las diferencias de razas, sexos, idiomas, culturas o religiones es reconocida, aceptada y valorada positivamente por el educador, quien no solo las reconoce intelectualmente, sino que demuestra en la práctica, que nadie vale más que el otro o que los otros, y tampoco menos; y que en la diversidad las diferencias enriquecen la interacción de las personas.

La pedagogía de la ternura va claramente a contracorriente de la pedagogía de la violencia, que considera y asume que el golpe enseña,

que la violencia física o psíquica son medios aceptables y hasta valiosos para educar, en especial a los niños y a las niñas, concepción que tanto influye en nuestras culturas, al afirmar que se golpea porque se quiere, o se justifica, se tolera y se acepta el maltrato por amor. Desde este compromiso, en cambio, se rechaza todo aquello que hiere a las personas, que las hace sentirse disminuidas en su autoestima y en su dignidad.

El pedagogo que se compromete con esta propuesta, se convierte en un "psicólogo descalzo"<sup>8</sup> que asume el trabajo educativo como una construcción y reconstrucción de la autoestima de las personas, que busca la superación de los complejos de inferioridad que se han ido tejiendo a lo largo de nuestra historia y que han devenido en la marginación de grandes mayorías de nuestro país. Para esto, se orienta a forjar identidades individuales y colectivas sólidas, con clara conciencia de la dignidad personal y de las propias capacidades.

Pero no nos equivoquemos, la pedagogía de la ternura no debe confundirse con debilidad, ni con el espontaneísmo pedagógico, ni puede significar falta de consistencia. Por el contrario, ella se fundamenta en lo que llamamos "el afecto pedagógico", es decir el afecto que nos lleva a buscar lo mejor en cada persona, y que implica ser exigentes con el sujeto de la educación, porque busca finalmente que cada uno y cada una encuentre su propia felicidad y la felicidad de los que lo rodean. En este sentido, no promueve el "dejar hacer, dejar pasar", ni el caos, ni el desorden o la indisciplina; por el contrario, promueve la construcción de normas de manera colectiva, que partan de las propias convicciones, de los propios sentimientos y que suponen la motivación necesaria –y contar con los instrumentos más eficientes– para que ellas se cumplan. Esto requiere, también, que los educadores tengan fe en las posibilidades de los educandos y en sus capacidades para actuar por convencimiento de lo que hay que hacer, para asumir responsabilidades, para actuar con justicia y democráticamente.

"La pedagogía de la ternura finalmente tiene que ser una pedagogía agresiva: fíjense ustedes: ternura y agresividad van jun-

8 CUSSIÁNOVICH, Alejandro. 1990. "Apuntes para una pedagogía de la ternura". Pág. 9 Materiales del IPEDEHP. Lima.





tas, porque la ternura tiene que tener la capacidad de salir al encuentro ante la pérdida de una conciencia humanitaria. No se trata de blanduras"<sup>9</sup> ... "porque lo que busca el cariño y el afecto es dar la seguridad al otro de que se le ama, y que éste lo sienta. Solo así esa criatura podrá reconocer, sin temor, sus debilidades, su situación de marginado, y sentirse capaz de hacer, de construir, de cambiar"<sup>10</sup>.

Para asumir todas las demandas que la pedagogía de la ternura plantea, es necesario que los educadores trabajen consigo mismos, superen sus propios complejos, y refuercen su propia autoestima, porque nadie puede dar lo que no tiene. No solo es necesario pensar, creer y aún sentir que aman a los niños y jóvenes con los que trabajan, es indispensable demostrarlo y que ellos lo sientan. Este paso no es automático, lograr que los chicos y las chicas se sientan queridos y sientan que porque los queremos los corrigen y les exigen, implica una actitud y una comunicación muy estrecha entre maestros y alumnos.

Pero aún hay más: no es posible querer a alguien y aceptar que se le maltrate, o se le hiera. Cuando se quiere, se exige lo mejor para el ser amado y se lucha para cambiar todas aquellas condiciones que impiden su felicidad. Por esto, Alejandro Cussiánovich nos dice "Solo pueden tener capacidad de ternura los que tienen capacidad de indignación frente a la injusticia y la explotación. La ternura no es parte del sistema, cuando éste la copa se convierte en un discurso espiritualista que no cambia nada"<sup>11</sup>.

Afirmar que el educador en derechos humanos es un pedagogo de la ternura, es afirmar que él o ella apuestan por la vida, por la realización de las personas, por la humanización de nuestra sociedad, y esto no es fácil en nuestros países. Los educadores en derechos humanos se convierten necesariamente en contestatarios de un sistema que deshumaniza al ser humano, en personas incómodas que no aceptan ni toleran el abuso y la injusticia, ni siquiera en nombre de la propia tolerancia, en luchadores de todas las causas nobles, que nunca considerarán pérdidas.

---

9 Ibídem. Pág. 14.

10 Ibídem. Pág. 16.

11 Ibídem. Pág. 20.

## ■ Necesidad de políticas públicas para el cambio educativo

El diagnóstico sobre la calidad educativa en nuestro país está ya saturado de datos claros e incontestables. La educación pública, en términos generales, ni siquiera roza los mínimos indispensables de calidad educativa. ¿Qué nos falta? Decisiones. Decidir políticas educativas claras, adecuadas a nuestra realidad y con el suficiente respaldo político, social y económico.

La meta es alcanzar no solo calidad educativa sino equidad en esa calidad. Para ello debe haber igualdad en el acceso, en la permanencia y en la calidad de logros educativos para todos los niños, las niñas y jóvenes, así como también, igualdad de medios para alcanzarlos. Es decir, la equidad de la educación significa que todos los niños, niñas y jóvenes puedan estudiar, que accedan a instituciones escolares que tengan la misma calidad de recursos (docentes bien formados, infraestructura adecuada, proyecto pedagógico, plan de estudios y financiamiento, entre otros), para que la educación que reciben les posibilite tener procesos de aprendizaje, les brinde condiciones básicas de ejercicio de sus derechos ciudadanos que los motiven a permanecer en la escuela hasta que terminen sus estudios y los lleven a alcanzar los logros académicos y de socialización esperados.

Esta “visión” de la equidad de la educación tiene tres implicaciones importantes. La primera: que es necesario una política de “discriminación positiva” para priorizar el trabajo con los más desfavorecidos; es decir, con aquellos que por sus condiciones particulares (sociales, económicas, de género, étnicas o religiosas) son excluidos o no tienen los medios que les permitan ingresar a la escuela y obtener los mismos logros de aquellos que cuentan con adecuadas condiciones. La segunda: que la calidad y la equidad en educación son inseparables. Una educación solo será de calidad cuando los conocimientos, habilidades, competencias y valores que los estudiantes reciban en la escuela, les ayuden a definir su proyecto individual de vida, que responda a sus intereses y que, además, les permita desarrollarse y lograr mejores condiciones de vida; que los logros alcanzados respondan a los objetivos académicos que la escuela se ha planteado; y que, como producto de esa educación, estén en capacidad de contribuir a una sociedad con mejores niveles de convivencia y desarrollo humano, social y económico.



La tercera: que en educación no hay milagros. Esto supone elevar tanto la calidad física y de medios de las instituciones educativas, como la calidad de la formación magisterial, la calidad de las expectativas personales y familiares sobre la educación y la inversión estatal en la misma.

El modelo de cambio tiene que ser integral, sistémico y flexible:

- ❑ Integral, porque se debe trabajar paralelamente en el contexto familiar y social de los estudiantes, en la organización de las instituciones educativas y en el aula de clase.
- ❑ Sistémico, porque los componentes son comprendidos como partes inseparables de un conjunto de elementos que facilitan el logro de los alumnos y los resultados en el acceso, la permanencia y la calidad de la educación.
- ❑ Flexible, porque los proyectos en cada país tienen los mismos objetivos, pero desarrollan sus propuestas de acuerdo a cada realidad y a cada foco de intervención<sup>12</sup>.

Algunas propuestas de políticas públicas para que se implementen las recomendaciones de la CVR en la educación

**a. Experiencia acumulada de educación innovadora**

Se debe reconocer que en el país existen experiencias acumuladas en el tema de Educación en DDHH o Educación ciudadana que están orientadas a desarrollar una cultura de paz; pero que a su vez no han llegado a concretarse en políticas educativas. Las propuestas que han elaborado las distintas instancias educativas (organizaciones no gubernamentales, iglesia, centros educativos, redes, consorcios) no han encontrado un interlocutor válido en el Ministerio de Educación (MED). Este no ha podido recoger, ni sistematizar y por lo tanto apropiarse de estas propuestas para posteriormente generalizarlas.

Corresponde tanto al Ministerio de Educación acercarse a estas valiosas experiencias para poder suscribirlas y aplicarlas y por el lado de la sociedad civil corresponde establecer alianzas entre

---

12 MUJICA, Rosa María. 2011. "Estudio sobre Educación Rural y recomendaciones para la acreditación de IIEE en áreas rurales". IPEBA. Lima.

ellas de tal forma que puedan ser reconocidas como experiencias educativas en su conjunto y no en forma aislada ni que compitan entre sí.

**b. Objetivos de una educación en derechos humanos**

Un importante documento de la UNESCO señala las actitudes y conocimientos que hay que desarrollar en una educación en derechos humanos, que resumimos de la siguiente manera:

1. Una actitud de aceptación frente a personas de distinta etnia, religión, nacionalidad y cultura.
2. El reconocimiento que los derechos humanos básicos son iguales para todos.
3. La tolerancia de las discrepancias en las convicciones, hábitos, sistemas sociales, económicos y políticos.
4. La apreciación de los aportes de los otros pueblos a aspectos importantes de la civilización.
5. Estimulación de la sensibilidad.

En un país como el Perú, podríamos añadir a estos objetivos otros que responden a nuestra realidad y a nuestra historia de estos últimos años, como:

6. El desarrollo del conocimiento de que cada persona, cada peruano tiene derechos básicos, y de que estos se encuentran protegidos en nuestra Constitución y en nuestras leyes.
7. Promover el desarrollo de la autoestima de cada educando y de la conciencia del valor de la vida.
8. Fomentar un tipo de relación entre los seres humanos que nos permita aspirar a lograr la reconciliación entre los peruanos, indispensable para superar las heridas individuales, sociales y culturales que nos han dejado estos años de violencia política.
9. Generar conciencia de la estrecha relación que existe entre respeto a los derechos humanos, democracia y desarrollo. Cada una es base fundamental para la otra.

**c. Retos a la escuela**

La escuela peruana debe ser reflejo de una cultura de los derechos humanos. Para esto hay que incidir en todos los aspectos de la vida escolar, tanto en el currículo como en la propia estructura de la escuela: organización, disciplina, evaluación, etcétera.



Un aspecto fundamental de la vida de la escuela es el que se refiere a las relaciones interpersonales que se dan entre los miembros de la misma: director, profesores, alumnos, personal administrativo, padres de familia, etcétera. Estas relaciones, si queremos que la escuela eduque en derechos humanos para la paz, deben ser democráticas. Es decir deben ser igualitarias y participativas.

Hay que tratar que la escuela sea un lugar donde la democracia sea una práctica y una manera de vivir; la libertad un ejercicio posible y la justicia un ideal honestamente buscado y ejercitado para que no se convierta en palabras vacías. Por eso hablamos de educar en “derechos humanos” para que ellos sean un día posibles.

**d. Desarrollo de estrategias curriculares**

Reconocemos que los avances en materia curricular son positivos tanto en la educación primaria como secundaria.

Un contenido curricular avanzado sin una metodología y materiales adecuados no asegura el debido proceso de enseñanza–aprendizaje.

La CVR propone incluir dentro de los contenidos curriculares temas que deben desarrollarse como parte de la historia del país (violencia, terrorismo, memoria histórica, verdad, reconciliación, entre otros).

La CVR propone que los espacios de capacitación docente implementen metodologías participativas, dialogantes, que respeten las diversidades culturales. Y que en especial a los docentes que trabajan en zonas donde se desarrolló el conflicto armado interno durante las dos décadas pasadas, se les pueda capacitar con metodología y contenidos específicos para que ayuden a procesar en sus alumnos y por extensión a la población los hechos vividos.

Promover una reforma curricular que ponga mayor énfasis en cursos de formación general y humanística, en cursos de formación en derechos humanos y humanitarios, en cursos de formación científica tanto de las ciencias sociales como de las naturales, y en la práctica del deporte y del arte. De esta manera se logrará la formación más integral de la persona y, con ello, se le permitirá la

creación y el progreso, que la alejan de la proclividad a la destrucción y la violencia.

Son particularmente urgentes modificaciones en el contenido de los programas de estudios de historia y las humanidades. La historia es enseñada con visión pasadista y derrotista no contribuyendo al desarrollo de la autoconciencia como un pueblo que puede tomar el destino en sus manos. La geografía es enseñada de manera tal que no da una idea cabal de nuestra realidad física de país ni de su ubicación en el contexto mundial. Es preciso dar idea de los grandes procesos culturales y políticos contemporáneos en su real complejidad y diversidad, y ubicarlos en el espacio del mundo. En la enseñanza de la historia se deben resaltar los logros individuales y colectivos del pueblo peruano a través de su historia, en la que también se muestren nuestros defectos y derrotas, pero de manera que esto último no sea lo determinante como ocurre hoy en día. Se debe lograr que los estudiantes descubran las explicaciones científicas de la vida y la realidad que le permitan un diálogo informado con las ciencias naturales y sociales actuales y lo alejen de las explicaciones simplificadoras y sin fundamento. La formación científica básica, aquella que podría ayudar a la población estudiantil a comprender la imagen del mundo y de la naturaleza que comparte la comunidad científica internacional, es sumamente deficiente y alienta explicaciones míticas de la realidad, teorías pseudocientíficas de toda índole y hasta concepciones arcaicas y mágicas.

Esto último es muy importante tenerlo en cuenta, pues la ausencia de una visión científica del mundo no solo propicia prejuicios, sino que ha sido una de las principales causas del arraigo del maoísmo y del senderismo en nuestro medio. El materialismo elemental y burdo de esas doctrinas aparentemente proporcionaba una explicación definitiva de la realidad social y cósmica y de sus principales procesos. Tales dogmas se aceptaron con igual fervor y entusiasmo que los dogmas religiosos tradicionales, en un proceso de sustitución evidente. Un programa de estudios que pueda contrarrestar eficientemente esta situación debe apuntar entonces a ampliar la visión del mundo y a proporcionar bases sólidas para un diálogo informado con las ciencias sociales y naturales actuales. Los derechos humanos deben iluminar tanto la estructura curricu-



lar y los contenidos de cada disciplina como las relaciones al interior de la escuela, entre los diferentes estamentos de la misma.

En el currículo deben manifestarse un conjunto de experiencias y aprendizajes significativos en derechos humanos, vivenciados y logrados en cada unidad educativa, que sean producto de los procesos de selección y organización de objetivos, contenidos, actividades y materiales decididos por la comunidad educativa, que cubran desde la educación inicial hasta la superior. El objetivo será lograr que los alumnos, conforme a sus estadios de desarrollo y a su realidad cultural, conozcan, configuren actitudes y manifiesten comportamientos de respeto y promoción de derechos humanos.

Proponemos una franja de conocimientos sobre derechos humanos y el espacio para propiciar valores, actitudes y comportamientos en todas las asignaturas. Cualquier disciplina presenta magníficas posibilidades de desarrollar y poner en práctica los derechos humanos.

Se deberá relieves la educación del arte en todas sus manifestaciones: música, pintura, poesía, teatro, escultura, etcétera, como un medio por excelencia para el desarrollo de la sensibilidad, elemento básico para la formación de valores, actitudes y comportamientos que se basen en el pleno respeto de los derechos humanos.

La enseñanza en el idioma materno es elemento esencial en una educación en derechos humanos. Solo así se vivenciará el respeto a las diversas culturas, lo que permitirá el desarrollo de la autoestima de los educandos, bases para la formación de una cultura democrática.

**e. La metodología en una educación en y para los derechos humanos**

Los métodos que se usen para el trabajo son el camino que nos permitirá o nos impedirá llegar a las metas y objetivos que nos hayamos trazado. Es por eso que la metodología que se utilice en una educación en derechos humanos debe reunir una serie de condiciones como que sea estimuladora de valores y virtudes deseables como la solidaridad, la tolerancia, la veracidad, la responsabilidad, la justicia, el respeto a los otros, etcétera; debe

ser integral: manifestarse en todas las asignaturas del currículo y en todas las experiencias educativas; debe propiciar la crítica, que implica: análisis, reflexión, búsqueda de alternativas; es decir una educación anti-dogmática.

La metodología debe permitir la participación, siendo el estudiante actor de su propia educación. La participación activa requiere: del debate de las ideas, de la confrontación de opiniones, de la expresión de deseos y decisiones, de la ejecución de diversas actividades que estimulen el desarrollo de la inteligencia y de la afectividad.

El diálogo debe ser la forma del quehacer educativo en derechos humanos. Para conseguirlo se necesita un ambiente en el que todos los sujetos del proceso educativo se sientan valorados y apreciados. El diálogo debe expresar la búsqueda permanente de nuevas experiencias educativas, de nuevas ideas, de nuevas formas que contribuyan a la construcción de una sociedad mejor de la que tenemos.

La metodología respetará las diversidades culturales. Es la propia vida y la propia cultura de los estudiantes el punto de partida para la acción y reflexión en derechos humanos. La vida cotidiana es el lugar pedagógico por excelencia.

Finalmente, se adecuará a las singularidades biopsicológicas de los individuos. La metodología que se use buscará el desarrollo y el fortalecimiento de la autoestima de cada uno de los alumnos.

**f. La evaluación en una educación en Derechos Humanos**

La evaluación en un proyecto educativo que se construya a la luz de los derechos humanos, debe abarcar el conjunto de la escuela, tanto su estructura como el desarrollo de actitudes y comportamientos de cada uno de sus estamentos. En el reto y el proceso de la evaluación están comprometidos todos.

La evaluación es un instrumento que permite reforzar el aprendizaje y/o modificarlo, por lo tanto debe ser coherente con el respeto y la defensa de los derechos humanos y debe aportar a la formación de hombres y mujeres honestas, responsables y decididas a construir un país con paz, justicia y democracia.





La evaluación debe estar referida al cumplimiento de los objetivos propuestos y no solo a los conocimientos que se van adquiriendo; debe estar referida a la capacidad de aprender de los demás, de resolver problemas, pero también a las actitudes, a sus respuestas ante los problemas de su vida y la de los otros, a su maduración afectiva, a los valores esbozados como ideales en los perfiles educativos como: la solidaridad, el espíritu crítico, la responsabilidad en las tareas, el valor para defender la justicia o la verdad, el cumplimiento de los deberes, etcétera.

La evaluación será permanente y los resultados se irán modificando, en función de que se vayan consiguiendo los objetivos propuestos. Debe expresar el proceso que se va siguiendo para conseguir las metas. Interesa tener claro qué signos de vida, de respeto, de solidaridad, de sentido humanitario, de responsabilidad, de conciencia social, van apareciendo como resultado del proceso educativo en el conjunto de los alumnos y en cada uno de ellos. Interesa también detectar los signos de muerte, de impedimento, para que la escuela, el aula, las relaciones sociales, en su interior, se acerquen más y mejor a configurar una práctica, colectiva e individual, de respeto a los derechos del hombre.

El educando debe ser el sujeto de su propia evaluación. La autoevaluación se convierte en herramienta fundamental para el quehacer educativo enmarcado en un proyecto de defensa de la vida y de construcción de la democracia y la paz. Necesitamos personas capaces de mirarse a sí mismas con la mayor imparcialidad, y, por lo tanto capaces de rectificarse cuando están equivocados, o de reconocer sus aciertos. Personas capaces de autoexigirse en la defensa de los derechos de los demás, así como en el cumplimiento de los deberes propios, por la clara conciencia de que estos garantizan la vida en comunidad y en armonía.

La evaluación debe estar también en manos del grupo, lo que permite el apoyo al individuo, estimula la solidaridad, la ayuda al otro, impulsa la cooperación y estimula el trabajo de equipo.

El objetivo de la evaluación –y de toda la educación– es y debe ser la autoeducación.

**g. Prácticas democráticas en la gestión**

Las experiencias de municipios escolares, parlamentos infantiles y consejos estudiantiles han demostrado ser prácticas que promueven relaciones horizontales y responsables entre los distintos actores de un centro educativo. Estas deben ir acompañadas de una gestión de los directivos que estimule y garantice el desarrollo de las estrategias pedagógicas que promuevan una cultura de paz.

La CVR propone la generalización de estas experiencias con especial atención en las zonas de violencia.

**h. Disciplina**

La disciplina que se desprende de una gestión democrática, permite la autonomía y el crecimiento personal del ser humano. Una disciplina basada en el castigo y amenaza no contribuye a la construcción de una cultura de paz, es mas genera violencia.

La CVR proponer 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.

Una disciplina apta para una educación en derechos humanos debe reunir los siguientes requisitos:

- a. Debe estar al servicio de las personas y sus derechos.
- b. Debe traducirse en normas, producto del consenso de los diversos actores del proceso educativo.
- c. Debe ser respetuosa de los alumnos, de tal manera que ellos puedan, progresivamente, autodisciplinarse para la acción.
- d. Debe satisfacer las necesidades básicas o profundas de los alumnos.

**i. Formación inicial y en servicio del docente**

Tanto la formación del futuro docente como su capacitación durante su labor educativa deben comprender una formación política,

Es menester igualmente saber incentivar a los maestros y maestras que decidan servir en zonas alejadas, en áreas afectadas por la violencia, o donde existan dificultades particulares.



La CVR propone dedicar especial atención a los docentes que trabajan en las zonas en donde hubo procesos de violencia, de tal forma que estos puedan contar con herramientas tanto teóricas como metodológicas y porque no psicológicas que faciliten su trabajo en el aula.

Los aspectos anteriormente mencionados deben estar organizados en una instancia de administración educativa en donde el MED y las distintas instituciones educativas (redes, organizaciones no gubernamentales, otros) y la cooperación internacional ejerzan un sistema de vigilancia de estos acuerdos.

Sin el compromiso de ellos no habrá ninguna posibilidad de hacer realidad dicha aspiración. En este sentido, los Institutos y Universidades de Formación docente deben proponerse:

Preparar docentes para educar en y para los derechos humanos. Esto supone formar educadores que transfieran y creen las condiciones para la producción de saberes, conocimientos y experiencias en derechos humanos, confluyendo los planos cognitivos y afectivos. Se debe de manera intencional y deliberada abordar este aprendizaje para que a su vez, el educador pueda orientar el aprendizaje de sus alumnos. Es necesario, entonces, orientar de manera intencional el conocimiento, la toma de conciencia y la modificación de comportamientos en la dirección de los derechos humanos.

Entonces, es necesario diseñar una política clara de corto, mediano y largo plazo para incorporar al profesorado en la tarea de introducir la temática de los derechos humanos en el currículo, tanto en el plano de la formación, de los que están en proceso, como en la capacitación de los que ya se encuentran en ejercicio.

Estas son algunas de las políticas claves en torno a las cuales hay que re-pensar la educación en nuestro país si lo que queremos es vivir en paz y en democracia para que nunca más se repitan los horrores vividos a lo largo de nuestra historia y para ofrecer oportunidades de un pleno desarrollo humano para todas y todos los peruanos.

# A PASO DE TORTUGA Y A VECES DE CANGREJO: A PROPÓSITO DE LA RECOMENDACIÓN 3 DE LA CVR SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

---

Lucy Ann Trapnel  
ANTROPÓLOGA Y EDUCADORA

---

Entre los años 2001 y 2003 la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) realizó un estudio sobre los factores que desencadenaron el conflicto armado interno vivido en el Perú durante las décadas de 1980 y 1990 y planteó un conjunto de recomendaciones referidas a la adopción de reformas institucionales que, a modo de prevención, podrían evitar que la violencia se vuelva a repetir. Según su análisis algunas de las características de la educación pública contribuyeron a originar la guerra interna que azotó al país. Entre ellas: la existencia de una escuela que socializó a los niños, niñas y jóvenes en patrones autoritarios, rígidos, de mala calidad, que no les ofrecía perspectivas de superación; la ideologización de los espacios de educación superior y la ausencia de valores democráticos, pluralistas, respetuosos de la diversidad y las diferencias;

---

**Lucy Ann Trapnel.** Antropóloga y educadora. Magister en educación por la Universidad de Bath. Es cofundadora del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP) coejecutado por la confederación indígena AIDSESEP y el Instituto Superior Pedagógico Público Loreto. Es asesora del área de educación de la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC) y docente invitada del Programa de Formación Docente Descentralizado que ARPI-SC desarrolla con la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha escrito diversos artículos relacionados con el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.



la caída en el nivel de la calidad magisterial; la desactualización y límites en la formación docente y la influencia de visiones críticas del Perú inspiradas en un empobrecido marxismo.

La CVR plantea nueve recomendaciones orientadas a contribuir al desarrollo de una reforma educativa que supere las limitaciones antes planteadas y contribuya al desarrollo de una educación de calidad. Este artículo presenta los avances, dificultades y retos relacionados con la Recomendación 3: *“Promoción de una educación en el respeto de las diferencias étnicas y culturales. Adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país”*.

Aun cuando dicha recomendación abarca diversos grupos sociales y culturales, el análisis se centra en lo realizado en el ámbito de la educación de niños, niñas y jóvenes de pueblos originarios. Esto se sustenta en el hecho de que ellos/ellas son parte de colectivos cuyo derecho a recibir una educación desde su lengua y cultura ha sido reconocido en los ámbitos nacional e internacional. Además constituyen el grupo socio cultural más atendido en términos de atención a la diversidad, aun cuando lo realizado deje mucho por desear, como se explicará en las siguientes páginas.

Para poder identificar la real dimensión de los avances y limitaciones así como los retos pendientes es necesario iniciar la presentación con un breve recuento histórico del marco legal y normativo de la Educación intercultural bilingüe (EIB).

## **Antecedentes y marco legal de la EIB**

La iniciativa de promover una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales y de adaptar la escuela a la diversidad étnico lingüística cultural y geográfica del país no es nueva; se dio a inicios de la década de 1970 con la promulgación de la Política Nacional de Educación Bilingüe en 1972 en el marco de la Reforma Educativa impulsada por el gobierno de Juan Velasco Alvarado.

Si bien dicha política no incluyó el concepto de interculturalidad de manera explícita, como sí lo harían las dos siguientes, fue la primera en reconocer la realidad multilingüe y multicultural del país. En efecto, su

tercer lineamiento señala: “La educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad”.

Desde entonces se han promulgado dos nuevas políticas relacionadas con la EIB. La Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) de 1989, que fue la primera en incorporar el concepto de educación intercultural y en ampliar la cobertura de la educación bilingüe a todos los niveles educativos, y la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) de 1991 que definió a la interculturalidad como principio rector de todo el sistema educativo. Esta última política de carácter quinquenal tuvo vigencia hasta el año 1996. Recién a inicios de la década del 2000, durante el gobierno de transición de Valentín Paniagua, en el marco de un nuevo clima político más favorable para el desarrollo de la EIB, se dio inicio al diseño participativo de una Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación. Sin embargo, pese a todo el esfuerzo desplegado para el diseño de esta política, ésta aún no ha sido reconocida. En 2004 la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI) decidió adoptarla como Lineamiento de Política de la EBI.

En la actualidad el desarrollo de la EIB está amparado por la Constitución Política de 1993, el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la Ley de Bases de la Descentralización del 2002 y la Nueva Ley General de Educación N° 28044 del 2003 (LGE), la cual contiene varios artículos que reconocen la diversidad cultural, social y étnica del país como una riqueza y como base de una sociedad democrática y justa. Esta Ley además, ratifica los aportes de las políticas anteriores al definir a la interculturalidad como uno de los principios que rigen la educación en el país. “Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas y de otras comunidades nacionales y extranjeras e incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas”.

El Art. 20° de la LGE indica que “La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo”. Sin embargo, los alcances de este postulado se limitan en el Inc. b) el cual precisa que: “[El Estado] Garanti-



za el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras". Esto haría suponer una distinción entre Educación Intercultural (EI), que sería para todos, y una Educación Bilingüe (EB), que estaría destinada a quienes tienen como lengua materna una lengua indígena. La idea de una EB circunscrita a pueblos indígenas también se ratifica en el Inc. d) del mismo artículo al señalar: "[El Estado] Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas".

En el marco del proceso de descentralización muchas regiones ya cuentan con sus Proyectos Educativos Regionales (PER), elaborados técnica y participativamente, en los cuales han incluido un conjunto de iniciativas orientadas al desarrollo de la EIB, tales como la formación de los docentes de la especialidad, el diseño de currículos que incorporen las lenguas y conocimientos de los pueblos indígenas y la producción de materiales que ayuden a su implementación.

Todo este marco legal favorable a la EIB no ha sido acompañado por medidas efectivas que garanticen su implementación y desarrollo. Debido a ello existe una gran brecha entre lo que dicen las leyes y lo que se hace en las diferentes instancias del MED y en las instituciones educativas denominadas interculturales bilingües. La educación que se ofrece en la gran mayoría de éstas se desarrolla principalmente, cuando no únicamente, en castellano e ignora las visiones de la naturaleza y la sociedad, así como los conocimientos y valores de los pueblos originarios. Una pequeña muestra de esto se aprecia en el estudio de casos desarrollado en el 2010 por la Defensoría del Pueblo, en proceso de publicación.

Luego de aproximadamente cuatro décadas desde la dación de la primera política de educación bilingüe, y a pesar de la existencia de un marco legal favorable para el desarrollo de una "educación intercultural para todos", esta sigue circunscrita al ámbito de programas de educación intercultural bilingüe (EIB) de cobertura muy limitada ejecutados por diversas ONG y organizaciones indígenas, con apoyo de la cooperación internacional.

## Las instituciones educativas EIB: entre las cifras y la realidad

En la actualidad la EIB está restringida al área rural y básicamente orientada a la educación primaria. Según datos obtenidos por Zavala (2007), en el nivel de educación primaria, se beneficiaba al 11% de educandos y al 18% de centros educativos ubicados en zonas rurales y vernáculos hablantes. Esto correspondía a 75.000 niños y a 2.500 escuelas, respectivamente. El porcentaje de población comprendida en EIB inicial era aún más bajo. Los niños atendidos eran 5.400 (5%) y las escuelas beneficiadas 300 (9%). En educación secundaria solo existían un par de iniciativas de EIB en secundaria desarrolladas por organizaciones no gubernamentales.

Según la información brindada por el director de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) en su presentación ante la Comisión Especial Multipartidaria del Congreso, en el 2008 existían 9.550 instituciones educativas EIB que atendían a 757.230 estudiantes de inicial y primaria con 26.193 docentes. Según dicho director estas cifras representaban el 54,37% de los educandos del nivel de primaria que se ubican en zonas rurales y vernáculos hablantes y al 31,87% de inicial. De las instituciones de secundaria solo el 1,49% eran atendidos con programas EIB<sup>1</sup>. Según una aclaración realizada durante esa presentación, los programas EIB de secundaria solamente incluían la lengua originaria en el área de Comunicación Integral.

La información del director de la DIGEIBIR podría hacer pensar que la cobertura de la EIB había sido significativamente ampliada respecto a lo señalado por Zavala. Sin embargo, la información estadística brindada por el MED debe ser tomada con pinzas en la medida que existe un conjunto de imprecisiones que impiden ver qué está pasando realmente en el campo de la EIB. Para empezar, no se ha definido cuáles son las características que definen a una institución educativa EIB, como lo indica la UMC al presentar los resultados de la evaluación censal en instituciones educativas bilingües. Al momento de definir los criterios para la

1 Transcripción de la presentación de Heriberto Bustos, director de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) a la Comisión Especial Multipartidaria responsable de evaluar y recomendar lineamientos y políticas para solucionar la problemática de los pueblos indígenas amazónicos. 21 de julio 2008, Segunda Legislatura Ordinaria de 2008.





selección de las IE–EIB que participarían en la evaluación censal, la UMC constató lo siguiente:

- a. “No existe una definición consensual de las IE que desarrollan el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (EIB).
- b. La cantidad de las IE–EIB varía según la fuente de información que se utilice (Información proporcionada por el Censo Escolar, por la DEIB, por la UGEL, por las propias IE, entre otros), y de año en año.
- c. No existe información sobre las IE que desarrollan el Programa de EIB a lo largo del nivel primario y de manera sostenida”. (Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2010–ECE 2010 Cuarto grado de Primaria en IE–EIB, 2011).

Las instituciones educativas mencionadas por Zavala y por el director de la DIGEIBIR son aquéllas que tienen estudiantes indígenas. Dichas instituciones– y seguramente muchas más– deberían desarrollar una educación intercultural bilingüe pero esto no implica que necesariamente lo estén haciendo. Para empezar muchas instituciones educativas EIB solo cuentan con un docente que maneja la lengua y la cultura y este por lo general se ubica en los grados inferiores. Algunas tienen dos y, ocasionalmente, se pueden encontrar instituciones educativas en las que todo el personal es calificado como bilingüe<sup>2</sup>. Sin embargo, tampoco es claro qué se entiende por maestro bilingüe. Por lo general, todo maestro indígena es considerado bilingüe, sin que importe si habla o no la lengua de su pueblo. Por ello no es raro encontrar a maestros bilingües que tienen competencias muy poco desarrolladas en la lengua originaria o que simplemente no la entienden. También se puede encontrar a maestros bilingües que hablan lenguas indígenas distintas a las que conocen sus alumnos. Finalmente, también se da el caso de maestros bilingües que dominan la lengua originaria pero la usan de manera muy limitada en la escuela, sea para cumplir con dos horas de clases de lengua indígena a la semana y/o para reforzar algunos temas previamente presentados en castellano. Muchos de estos docentes no han tenido la oportunidad de seguir estudios de formación en la especialidad que les permitan llevar la educación intercultural a la práctica, ayudar a sus estudiantes a desarrollar capacidades orales y escritas en dos lenguas y utilizarlas como

---

2 La mayoría de instituciones educativas bilingües son multigrado y sus maestros atienden a dos o más grados.

medio para construir aprendizajes. Sin embargo, es necesario aclarar que no todos los educadores con formación en la especialidad trabajan desde un enfoque intercultural bilingüe. Sus opciones dependen mucho de sus ideas y actitudes respecto a la lengua y cultura originaria y de sus visiones del papel que deben asumir como docentes, las cuales están muy influenciadas por sus historias personales. También influyen los contextos sociales en los que trabajan y los procesos de formación inicial y en servicio a los cuales han tenido acceso.

### **La oferta de maestros para contextos bilingües, multilingües y pluriculturales**

Aun cuando no se tiene información fidedigna sobre el número de maestros por pueblo indígena, lengua, nivel y especialidad, se sabe que en muchos pueblos indígenas amazónicos la oferta es muy inferior a la demanda. Ésta es una de las razones por la cual muchas escuelas denominadas bilingües no cuentan con maestros que conozcan la lengua y cultura de los niños y niñas. Es más, existen algunos pueblos indígenas que no tienen ni un solo maestro bilingüe<sup>3</sup>. Sin embargo, en lugar de promover una estrategia orientada a superar esta limitación, el MED prácticamente ha desmantelado la EIB en el nivel superior al promulgar, en enero 2007, el Decreto Supremo N° 006-2007-ED que norma el proceso de admisión a los institutos superiores pedagógicos públicos y privados, las escuelas superiores de formación artística y los institutos superiores que forman en carreras docentes. Con el fin de asegurar el ingreso de alumnos con un buen nivel de formación y un perfil adecuado para estas carreras, el decreto supremo establece un proceso de selección en dos etapas: La primera, de carácter eliminatorio, consiste en verificar el logro de capacidades comunicativas, lógico-matemáticas y de conocimientos generales básicos. La segunda incluye evaluaciones psicológicas, vocacionales y de aptitudes personales con respecto a la modalidad, nivel y especialidad solo para quienes hayan obtenido 14 o más puntos en la primera etapa.

Esta medida redujo de manera significativa el número de estudiantes que lograron ingresar a los Institutos de Educación Superior Pedagógico-

3 Según información proporcionada por la Defensoría del Pueblo el 59,5% de profesores de las comunidades indígenas de la Amazonía son hispanohablantes o hablan una lengua indígena distinta a la de los niños y niñas con quienes trabajan.



gicos (IESP) públicos a nivel nacional pero, en el caso particular de la especialidad bilingüe intercultural, limitó de manera drástica el ingreso a estos centros de formación y amplió la gran brecha que ya existía entre la oferta y demanda de docentes EIB en muchos pueblos indígenas. Al analizar los resultados de los exámenes de ingreso vemos que entre los años 2007 y 2009 solo 16 postulantes de diferentes IESP públicos de la región andina lograron superar la evaluación en dos etapas establecidas por el MED. Sin embargo, ninguno de estos IESP pudo abrir una sección para la especialidad de EIB debido a que el D.S. N° 012-2007-ED establece en cinco el número mínimo de ingresantes exigido para poder abrir una sección. En 2010, sesenta postulantes de la región andina y tan solo seis de la Amazonia lograron ingresar a la especialidad EIB. En 2011 ingresaron 127 de los 482 postulantes a esta carrera y 372 quedaron aptos para un proceso de nivelación académica de ocho meses, al cabo del cual podrán ingresar a la especialidad si logran superar la nota 14.

Para poder entender las razones por las cuales los estudiantes de los pueblos indígenas tuvieron tan pocos ingresantes es necesario considerar los siguientes factores:

“En primer lugar, sabemos que esta realidad revela las condiciones del servicio educativo que el mismo Estado ha provocado, pues la educación que se imparte en las zonas de población indígena es de bajísima calidad y no prepara a los estudiantes para que se desempeñen con éxito en los exámenes de admisión a los IESP. En segundo lugar, este hecho demuestra que el sistema educativo nunca es «neutral» y que las personas que han aprendido como primera lengua una lengua indígena y que han sido socializadas en matrices culturales que difieren de la occidental tienen que hacer mayores esfuerzos para desarrollar las habilidades supuestamente «universales» que subyacen a una prueba estandarizada como la que deben rendir para ingresar a los IESP. Ambos puntos explican por qué, en el mejor de los casos, un estudiante de población indígena tendría que prepararse académicamente durante dos años como mínimo si quiere pasar el mencionado examen. Esta es una prueba que se ha elaborado pensando en un estudiante que tiene al castellano como primera lengua, que ha sido socializado en una matriz cultural occidental y que ha estudiado en una buena escuela secundaria. Se trata de formas injustas de evaluación que reflejan

un sistema educativo antidemocrático y que, además, no logran medir otras dimensiones de lo que implicaría ser un buen maestro para contextos de población indígena, como por ejemplo el dominio de la lengua vernácula". (Trapnell y Zavala 2009:101).

Además de atentar contra los derechos de jóvenes de los pueblos originarios a formarse como docentes, el D.S. N° 006-2007-ED ha generado un significativo recorte de los IESP que ofrecen la especialidad EIB. De los 14 IESP (sobre un total de 396 entre estatales y privados) que la ofrecían en 2006, en 2011 solo nueve tienen el número mínimo de estudiantes requeridos para poder abrir una sección<sup>4</sup>.

### Resultados finales de Proceso de Admisión a Instituciones de Formación Docente con carreras de EIB año 2011

Región	Institución	Carreras	Ingresantes
Ayacucho	Filiberto García Cuéllar	Inicial EIB	27
		Primaria EIB	8
	Nuestra Señora de Lourdes	Inicial EIB	3
		Primaria EIB	4
José Salvador Cavero Ovalle	Primaria EIB	21	
	Benigno Ayala Esquivel	Primaria EIB	1
Huancavelica	Huancavelica	Inicial EIB	7
		Primaria EIB	8
Moquegua	Alianza Ichuña Bélgica	Inicial EIB	6
		Primaria EIB	8
Loreto	Loreto	Primaria EIB	7
	Monseñor Elías Olazar	Inicial EIB	5
San Martín	Lamas	Primaria EIB	6
Pasco	Fray Ángel José Azagra Murillo	Primaria EIB	3
Puno	Cenit Galeaza	Primaria EIB	2
Cusco	Túpac Amaru Tinta	Primaria EIB	7
	Gregoria Santos	Primaria EIB	3
Ucayali	Bilingüe de Yarinacocha	Primaria EIB	1

4 En el caso del IESP Nuestra Señora de Lourdes, el número de estudiantes se eleva a 9 en la especialidad EIB inicial y 6 en EIB primaria con la inclusión de los alumnos que desarrollaron el curso de nivelación.



Esta misma ignorancia de las capacidades específicas desarrolladas por los maestros bilingües, y de la imperiosa necesidad de contar con ellos para el desarrollo de una educación de calidad, se ha podido advertir en las normas que orientaron el proceso de contratación de maestros en el año 2008. A diferencia de años anteriores, en los que se estipulaba el dominio de la lengua vernácula de los educandos y el conocimiento de su cultura como requisitos para la contratación de docentes en una institución educativa bilingüe intercultural, en dicho año se exigió el título pedagógico como condición indispensable para poder concursar a una plaza de contrato y el logro de una calificación de 55/100 puntos, en una prueba elaborada por ESAN para poder acceder a una plaza. Como pocos maestros lograron este puntaje se estableció que serían contratados por estricto orden de mérito sin considerar su conocimiento de la lengua y cultura de los niños y niñas. A partir del año 2009, el MED dictaminó que los exámenes para la contratación de maestros fueran diseñados en cada región. Sin embargo, mantuvo la medida referida a la contratación de maestros según estricto orden de mérito, en abierta contradicción con el capítulo de educación bilingüe intercultural de la Ley General de Educación N° 28044 (LGE), que establece que es deber del MED promover, en las instituciones educativas para los pueblos indígenas, la incorporación por nombramiento o contrato de personal docente indígena, hablante de la lengua del lugar donde ejercerán función docente (CARE Perú 2008). Esta norma además iba en contra de las disposiciones para la contratación de docentes indicadas en la Directiva para el Desarrollo del Año Escolar. Según esta, "la DRE y UGEL cuando contraten a profesores para una IE pública EIB deberán cuidar que conozcan la cultura local y dominen la lengua originaria tanto en forma oral como escrita". Afortunadamente, a partir de 2009 varias UGEL de la región amazónica han buscado salidas frente a las normas planteadas por el MED con el fin de garantizar el ingreso de docentes bilingües a las instituciones educativas EIB. Entre ellas está la definición del orden de mérito en función de dos grupos, el de los monolingües y el de los bilingües, y la contratación de maestros egresados o con estudios avanzados para poder responder a la demanda de las instituciones bilingües. Otro acierto de los últimos años es la constitución de comisiones conformadas por conocedores de la lengua designados por las organizaciones indígenas de la Amazonía con el fin de evaluar el conocimiento de la lengua originaria de los docentes que solicitan contratos en escuelas bilingües.

Aun cuando el 46% de profesores de las escuelas denominadas de EIB carecen de formación en esta especialidad, según información proporcionada por la Defensoría del Pueblo, no existe un plan de capacitación

que los prepare para abordar el trabajo en EIB. Hasta el año 2007, la instancia responsable de la educación intercultural bilingüe del MED diseñaba y organizaba la implementación de los procesos de capacitación a través de la selección de entes ejecutores interesados en desarrollar este trabajo. A partir del año 2007 la capacitación se ha estandarizado y homogeneizado a través del desarrollo del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), que está bajo la responsabilidad de la Dirección de Educación Superior Pedagógica, que, a su vez, depende de la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional del MED. Con el objetivo de “levantar el nivel de los maestros”, la capacitación busca mejorar las competencias profesionales de los docentes de educación básica en las áreas de comprensión lectora y matemáticas, así como en el dominio de estrategias pedagógicas y conocimiento curricular. Como señalan Trapnell y Zavala (2009: 103):

“En esta nueva modalidad de capacitación, los cursos y actividades que se imparten a los docentes que trabajan en escuelas EIB siguen el modelo de capacitación para el nivel primario y secundario de EBR. Se trata de cursos y actividades relacionados con el área de comunicación, lógico–matemática, la especialidad académica y el currículo. Si bien algunas instituciones comprometidas con la EIB toman en consideración la lengua indígena y temas correspondientes a la EIB en las capacitaciones que imparten, desde el MED solo se aborda la comunicación integral en castellano y, en el mejor de los casos, se ofrecen charlas sobre interculturalidad y sobre primera y segunda lengua que no resultan suficientes para que los maestros implementen una EIB de calidad”.

### **Estrategias para promover la participación comunitaria en la gestión de la EIB**

En agosto 2004 la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), luego Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), desarrolló un programa orientado a promover la participación comunitaria en la gestión de la EIB en el marco del Proyecto de Educación en Áreas Rurales (PEAR). Con este fin organizó un conjunto de mesas de diálogo locales, macro regionales y nacionales en las que participaron padres y madres de familia, profesores, líderes indígenas, autoridades comunales, representantes de la sociedad civil organizada y autoridades públicas.



Los objetivos de las mesas fueron: movilizar a la comunidad local para generar acciones que favorezcan la gestión de la EIB y la calidad de los aprendizajes; analizar la situación educativa local y regional para la construcción participativa de propuestas y lineamientos educativos con pertinencia cultural y lingüística; apoyar al fortalecimiento de las formas propias de organización para crear condiciones de sostenibilidad y consolidación de la EIB en el marco de la diversidad cultural y lingüística y articular acciones de los diferentes instancias de participación (CONEI, COPALE, COPARE y CNE) para mejorar el desarrollo educativo y social con calidad y equidad.

Para lograr estos objetivos se tenía previsto desarrollar dos mesas en cada una de las localidades seleccionadas, una mesa macro regional en la que se congregarían los representantes de diversos pueblos indígenas ubicados en una región o aquéllos de un pueblo indígena ubicado en varias regiones, y mesas nacionales en las cuales participarían diversos pueblos. Este plan, que debió haber sido de largo alcance, fue clausurado en diciembre 2006, luego de tan solo 30 meses de ejecución, como parte del proceso de desactivación del PEAR emprendido por el gobierno aprista. Por ello, en varias regiones amazónicas, solo se logró desarrollar la primera mesa local orientada a sensibilizar a la población sobre la importancia de la EIB y a identificar propuestas para fortalecerla. Los mayores avances se dieron en la zona andina en la cual se realizaron dos mesas de diálogo en la mayoría de las localidades seleccionadas, se implementaron diversos planes de trabajo bajo la responsabilidad de las comisiones elegidas en las mesas y se conformó una mesa macro regional con representantes de los pueblos Quechua y Aimara.

## Ubicación de la EIB en el Ministerio de Educación

El carácter marginal de la EIB en el sistema educativo peruano se ha hecho particularmente evidente a partir del año 2007 debido a la incapacidad de las direcciones responsables de esta modalidad educativa de cumplir con sus funciones a favor de esta modalidad educativa e incidir en contra de varias medidas homogeneizantes adoptadas por el Ministerio de Educación desde el inicio de la gestión del actual gobierno aprista. La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), antes DINEBI, se ha limitado a desarrollar actividades puntuales en algunas líneas de trabajo. Así por ejemplo, se producen materiales de forma participativa y

se conducen procesos de normalización de lenguas en coordinación con las regiones, y muchas veces a partir de la iniciativa de éstas. (Trapnell y Zavala 2009). Sin embargo, estas acciones se han realizado sin un plan estratégico que parta de la definición de qué se entiende por una institución educativa EIB; que permita identificar las ofertas actuales de EIB y precisar la demanda en términos de docentes, materiales y currículos; que ayude a fortalecer y dar sostenibilidad a las acciones realizadas a lo largo de las últimas décadas en este campo y que se oriente a la ampliación de su cobertura de manera gradual y sostenida a partir de un plan.

Al identificar los avances en el cumplimiento de la Recomendación 3 orientada a la promoción de una educación en el respeto de las diferencias étnicas y culturales y la adaptación de la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país es necesario mencionar la apertura demostrada por algunas unidades y direcciones del MED hacia la realidad multilingüe del país. La Unidad de Medición de la Calidad (UMC) ha diseñado y aplicado pruebas nacionales en quechua cusco collao, aimara, awajun y shipibo-conibo. La Unidad de Estadística Educativa ha dispuesto que se realice la matrícula por lengua; la Dirección de Tecnologías Educativas ha desarrollado algunas iniciativas en quechua y el Programa Nacional de Movilización por la Educación ha alfabetizado en lenguas vernáculas. Sin embargo, estas iniciativas constituyen actividades aisladas, que, además, se han realizado sin coordinar con la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB).

Precisamente, los resultados de las pruebas desarrolladas por estudiantes de cuarto grado de los niños hablantes de las lenguas quechua cusco collao, aimara, shipibo conibo y awajun a fines del año 2010, y particularmente aquéllos de los shipibo-conibo y awajun nos obliga a preguntarnos ¿qué está pasando en las instituciones educativas denominadas bilingües interculturales? ¿En qué lengua estarán aprendiendo a leer y escribir los niños y niñas? ¿Qué métodos estarán utilizando los docentes? y ¿Qué otros factores pueden ayudar a explicar los bajísimos rendimientos encontrados?

Estas interrogantes nos llevan al tema del acompañamiento pedagógico. Si bien se observa un avance en la presencia de especialistas bilingües concedores de las lenguas que se hablan en la jurisdicción de las UGEL se ha podido comprobar que, en el mejor de los casos, su trabajo





en las instituciones educativas bilingües se limita a una o dos visitas al año, con el fin de revisar documentos administrativos y de planificación. En el caso de la región Loreto los especialistas de la UGEL Nauta señalaron que en el 2010 solo habían podido visitar una de las cuencas que tenían bajo su responsabilidad por falta de presupuesto. Los de la UGEL Maynas indicaron que no habían realizado ninguna por el mismo motivo (comunicación personal).

## Retos para el futuro

Aunque los lineamientos de política del Ministerio de Educación señalan como objetivo central el lograr equidad en la educación, en los hechos aún no existen prioridades claras en términos de una atención eficaz, con equipos técnicos y recursos adicionales para enfrentar la desigualdad. (Consejo Nacional de Educación 2007: 5).

El balance realizado sobre los avances y limitaciones que afronta la EIB muestra de manera contundente el carácter marginal que ha tenido esta modalidad educativa en el sistema educativo. Durante el gobierno de Toledo, la DINEBI, luego DEIB, diseñó y organizó la implementación de un plan de capacitación de docentes y desarrolló un conjunto de mesas de diálogo en las cuales convocó la asistencia de miles de representantes de pueblos indígenas, sin embargo, ninguna de estas actividades respondía a un plan estratégico orientado a ampliar la cobertura de la EIB y a fortalecer y dar sostenibilidad a las acciones efectuadas a lo largo de las últimas décadas en este campo. Como señalan Trapnell y Neira (2006: 287) con relación a la capacitación: “La designación de los ámbitos de intervención del Plan de Capacitación Docente EBI ha dependido, en gran medida, de la posibilidad de contar con entes ejecutores interesados en desarrollar este trabajo. De tal manera, las acciones de capacitación se iniciaron no a partir de la definición previa de la demanda potencial y de una definición de prioridades en términos de las poblaciones a ser atendidas, sino en términos de los aliados –órganos ejecutores– que la DINEBI pudo identificar para dar inicio a sus acciones. Dicho sea de paso, estos aliados no necesariamente tenían alguna experiencia previa en EIB, se trataba de instituciones que trabajaban el tema de “Educación rural”, y que empleaban lenguas maternas y/o prestaban atención a las consideraciones culturales al definir su tipo de presencia. Igualmente, fueron los órganos ejecutores quienes definieron las poblaciones a ser atendidas en sus respectivos ámbitos. Ellos no solo

eligieron las áreas donde deseaban trabajar sino también los centros educativos de cada una de ellas. Posteriormente, surgieron demandas específicas de pueblos que demandaban una educación EIB, particularmente entre los pueblos indígenas amazónicos”.

Con el advenimiento del gobierno aprista a mediados de 2006 se inició el proceso de desmantelamiento de la educación intercultural bilingüe a través de un conjunto de medidas que atentaron contra la formación de maestros en la especialidad de EIB y homogenizaron los criterios para la contratación sin considerar el conocimiento de la lengua y la cultura.

A continuación se presentan algunos retos que deben ser abordados para seguir construyendo la EIB:

1. Lograr una definición consensuada sobre qué se entiende por una institución educativa EIB y organizar un plan estratégico a nivel de cada región, que permita evaluar cómo se está trabajando en estas instituciones y diseñar propuestas orientadas a fortalecerlas.
2. Empezar a manejar cifras que permitan conocer:
  - El número de estudiantes que tienen derecho de acceder a una EIB en los niveles de inicial primaria y secundaria. Cabe recordar que según el convenio 169 de la OIT el sujeto de este derecho es el estudiante indígena, tenga o no la lengua indígena como primera lengua.
  - El número de docentes que existen en cada región por pueblo, lengua, nivel y especialidad.
  - El número de materiales que se han publicado en cada lengua indígena y/o con contenidos referidos a conocimientos y valores de los pueblos indígenas, precisando áreas, niveles y grados.
3. Contar con una política nacional de formación docente continua y descentralizada que incluya enfoque intercultural para todos y de EIB donde corresponda. Esto implica:
  - Conocer cuántos centros de formación inicial y en servicio EIB existen en cada región y cuántos se requieren para poder cubrir la demanda de docentes de diferentes lenguas y niveles.
  - Evaluar a los IESP que ofrecen la especialidad EIB con el fin de acreditar su calidad y fortalecer su funcionamiento.



- Conocer cuál ha sido el impacto del PRONAFCAP y de los programas de especialización de formación de maestros en servicio en EIB.
  - Contar con planes de estudio desde las regiones para los procesos de formación docente inicial y en servicio con enfoque intercultural y de tratamiento de lenguas<sup>5</sup>.
4. Contar con planes editoriales regionales que consideren propuestas de materiales y textos educativos para las diferentes áreas grados y niveles en todas las lenguas en base a la identificación de demandas.
  5. Contar con un Programa de Evaluación de Logros de Aprendizaje y un sistema de evaluación censal sensibles a la diversidad socio cultural y lingüística del país que incorporen de manera progresiva a las diferentes lenguas originarias.
  6. Asegurar que los especialistas bilingües de las UGEL cuenten con las condiciones académicas y presupuestales que requieren para poder realizar acciones de acompañamiento sistemático y continuo a las instituciones educativas EIB. PELA también para logros de aprendizajes en lenguas indígenas.

Para finalizar es necesario señalar que estos retos han sido identificados y analizados en innumerables eventos sobre EIB a lo largo de la última década. Lo que falta es voluntad política para promover el diseño de estrategias que permitan afrontarlos de manera sistemática. Esto requiere de una mirada distinta del país que cuestione el paradigma homogeneizador sobre el cual se ha construido nuestra sociedad, y reconozca la pluralidad étnica, lingüística y cultural que la caracteriza, así como sus aportes para la construcción de una sociedad más democrática.

---

5 Estos retos fueron planteados en el segundo evento nacional convocado por el Grupo Impulsor de la Educación en Áreas Rurales realizado en noviembre 2009.

## Referencias

CARE Peru (2008) *Educación Intercultural Bilingüe y participación social: normas legales 1990–2007*. Lima: MED, IDL y CARE.

Consejo Nacional de Educación (2007) “Balance de un año de gobierno en educación, en el marco del proyecto educativo nacional”. Documento no publicado.

Trapnell, Lucy y Eloy Neira (2006) “La EIB en Perú” En *La EIB en América Latina bajo examen*. Luis Enrique López y Carlos Rojas (eds.) La Paz: Banco Mundial GTZ Plural editores.

Trapnell, Lucy y Virginia Zavala (2009) “El abandono de la educación intercultural bilingüe en la política educativa del APRA”. En *La educación en los tiempos del APRA. Balance 2006–2009*. Lima: Foro Educativo.

Zavala, Virginia (2007) “Situación de la formación docente para la educación intercultural y bilingüe en la zona andina del Perú” en *Nuevos Maestros para América Latina*. Cuenca, R.; Nucinkis, N. y Zavala V. (comps.) Madrid: Morata, GTZ e Inwent.



# ALFABETIZACIÓN: DETRÁS DE UN ENFOQUE ERRÓNEO, UN ENGAÑO PERMANENTE

---

Armando Ruiz Tuesta  
EDUCADOR

---

Hace muchos años, leí el discurso que pronunció García Márquez en la Conferencia de Ixtapa –México– el 06 de agosto de 1986, en conmemoración del 41º aniversario de la bomba de Hiroshima, alocución que tituló: “El cataclismo de Damocles”. Con la claridad y contundencia propia de este premio nobel, denuncia la irracional carrera nuclear armamentista y por supuesto la “criminal” industria de producción de armas. Él hace referencia, entre otras, “...con solo dos submarinos atómicos tridente, de los 25 que planea fabricar el gobierno actual de los Estados Unidos, o con una cantidad similar de los submarinos Typhoon que está construyendo la Unión Soviética, podría intentarse por fin la fantasía de la alfabetización mundial”<sup>1</sup>. En ese momento, el analfabetismo mundial alcanzaba a menos de mil millones de personas.

Esta expresión, “...la fantasía de la alfabetización mundial”, siempre ha sido parte de mi permanente reflexión. ¿Qué ha pasado en nuestro país?

---

**Armando Ruiz Tuesta.** Educador. Ex Director General de Educación Básica Alternativa. Ex Especialista de Educación de Adultos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

1 GARCÍA MÁRQUEZ Gabriel. “El cataclismo de Damocles”, Discurso. México 1986 <http://www.revistacambio.com/html/documento/articulos/620/>

Desde 1944, cuando se inicia la primera campaña de alfabetización, los informes al finalizar el año señalaban que se alfabetizaron 150.000 personas. A partir de ese año, anualmente, bajo distintos regímenes, se han desarrollado campañas de alfabetización y todas dan cuenta de personas atendidas como “personas alfabetizadas” de tal suerte que la suma de estos “exitosos resultados” fácilmente sobrepasa la cifra absoluta de los llamados analfabetos, cifra que se ha mantenido por muchos años invariable.

Me pregunto ¿no serán razonables y vigentes las preocupaciones de García Márquez? Curiosamente, las estadísticas sobre analfabetismo en el Perú y en el mundo empiezan a moverse cuando la educación primaria se va universalizando. ¿No será que este hecho, en primer lugar, así como el desarrollo de las comunicaciones y el proceso de industrialización de los pueblos, en diferente grado, sean las reales acciones que mueven las estáticas cifras del analfabetismo?

En nuestro país, la superación del problema del analfabetismo –su reducción o erradicación como suelen usar nuestros políticos–, sigue enfrentándose con los mismos referentes que los de la primera campaña antes aludida. En este período, de casi 70 años, los logros reales obtenidos hasta la fecha distan mucho de las metas de atención, para poder afirmar que el analfabetismo en nuestro país ha sido “erradicado”. Las prácticas alfabetizadoras tampoco recogen los aportes de diversas reuniones sobre el tema, propiciadas por organismo internacionales, principalmente la UNESCO. Como en la primera campaña de alfabetización y culturización de 1944, se busca –hasta hoy– solo la enseñanza de lectura y escritura, en tiempos cortísimos, en las peores condiciones, con escasos materiales y personal poco idóneo para desarrollar estas acciones.

Considero pertinente este preámbulo no solo para empezar a desmitificar los éxitos de los procesos de alfabetización sino para iniciar una profunda reflexión sobre el cumplimiento de la Recomendación 7 del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación que establece: “Impulsar un Plan de alfabetización con prioridad para la mujer adolescente y adulta de las zonas rurales”. Es la intención de este artículo, presentar someramente el cumplimiento de esta Recomendación y plantear algunas pistas para la elaboración de un plan integral y objetivo.



## Dibujando un escenario

### **Pobreza y pobreza extrema**

La expresión más inmediata de la pobreza es el analfabetismo y es precisamente en las áreas rurales donde se aprecia las tasas más elevadas. Se puede afirmar que existe una relación directa: a mayor pobreza, mayor tasa de analfabetismo. De allí que en las regiones de Huancavelica, Apurímac, Ayacucho la tasa de analfabetismo sigue siendo alta<sup>2</sup>.

### **Escasa presencia del Estado**

En las áreas rurales la atención de la salud adolece de muchas carencias tanto en centros de atención como en la implementación de los mismos: equipamiento, medicinas, profesionales. La mortalidad infantil y la desnutrición crónica siguen siendo muy elevadas y es precisamente en las áreas rurales de las regiones con mayor porcentaje de pobreza donde, tanto la desnutrición crónica como la mortalidad infantil alcanzan cifras muy elevadas.

En cuanto a la educación, ésta es de baja calidad. No solo presenta bajísimos logros de aprendizaje sino que hay atraso de uno y hasta dos grados, tanto en primaria como en secundaria. Las escuelas rurales, en su mayoría multigrado y unidocente, carecen de lo básico para el trabajo educativo, sobre todo de materiales para la enseñanza. No reciben o reciben muy pocas acciones de monitoreo y acompañamiento en el aula porque las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) no cuentan con recursos suficientes para atender a las escuelas de centros poblados dispersos.

### **La pluriculturalidad y el multilingüismo**

Caracteriza también a estos escenarios la pluriculturalidad y el multilingüismo. Son comunidades básicamente de tradición oral. Los centros poblados más alejados presentan un grado de bilingüismo incipiente, tanto en zonas andinas como amazónicas.

---

2 INEI 2009. Datos de pobreza: Huancavelica (77,2%), Apurímac (70,3%), Ayacucho (62,6), siguen Puno, Loreto, Cajamarca, Pasco, Cusco, con más del 50% de pobreza.

### **La escuela rural aislada del desarrollo local**

La escuela rural es el único referente educativo con una marcada definición de su función, solo para los niños que asisten a ella. La escuela no desarrolla acciones que convoquen a la comunidad para analizar los problemas de la propia escuela y menos aún para analizar los problemas de la comunidad. Es una escuela encapsulada en la dinámica de una educación formal. La escuela rural no llega a ser una institución viva, dinámica de la comunidad.

*Este panorama nos permite concluir que el escenario real, natural y único del analfabetismo no es otro más que la pobreza y sobre todo la pobreza extrema de los pueblos. La baja calidad de la educación en las áreas rurales es también una consecuencia de la pobreza.*

### **Acercándonos a un balance**

Desde hace algunos años se desarrolla el Programa Juntos. Es, sin lugar a dudas, la acción que más incide en la lucha contra la pobreza. Sin embargo, a pesar de su comprobada eficacia, su presupuesto en el presente año no se incrementa.

Las grandes obras, aquellas que son fuente de trabajo no llegan a las áreas rurales, sobre todo a las más aisladas donde se concentra la pobreza extrema. Solo beneficia a las personas de las áreas urbanas. De allí que, reconociendo los esfuerzos para la lucha contra la pobreza, los datos de reducción de la misma esconden una realidad. Se dice que la pobreza se ha visto reducida a un 30%. Este es el promedio porque la mayor reducción se registra en las áreas urbanas, mientras que en las áreas rurales, no ha habido reducción significativa alguna; se mantiene arriba del 50%, llegando en algunas regiones a más del 70%.

Por otro lado, no se pueden negar los esfuerzos del Ministerio de Salud (MINSA) para mejorar su atención; sin embargo, como en otros servicios, llegan con mayor eficacia a sectores periféricos de las ciudades; los centros poblados más aislados siguen estando relativamente desatendidos. Destacamos la atención a los estudiantes de las instituciones educativas; asimismo, la atención del “niño sano” y de las madres gestantes por parte del MINSA.





En cuanto a la educación y sobre todo la educación rural el gran problema es la baja calidad, como ya se ha dicho. Las evaluaciones de logros de aprendizajes, siguen siendo, lastimosamente, muy preocupantes. En este aspecto son pocos los logros que se podrían destacar.

Y, en lo que respecta a la alfabetización, específicamente de la mujer, adolescente, joven o adulta de las áreas rurales de nuestro país, no se encuentran acciones diseñadas exclusivamente para ellas, ni antes ni después de la presentación del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR). Las propuestas alfabetizadoras del Estado siempre han estado a cargo del Gobierno Central (Gobierno Nacional) y dirigidas a personas, hombres o mujeres que no sepan leer y escribir, mayores de 15 años. Generalmente no estaban direccionadas a ciertos sectores prioritarios, salvo algunas campañas que priorizaron a los menores de 40 años.

Por otro lado, desde hace muchos años atrás se establece la educación intercultural bilingüe en todas las instituciones educativas de poblaciones originarias, tanto en zonas andinas como amazónicas. La implementación de esta norma, además de compleja y costosa, sigue siendo lenta y deficiente, siendo uno de los principales problemas la formación y capacitación docente. Esta deficiencia se nota más en las comunidades amazónicas por la mayor diversidad de lenguas.

*Estas situaciones nos reafirman en la percepción que se tiene de una presencia débil del Estado en las zonas de extrema pobreza.*

## Trazando una ruta

Quisiera plantear en este capítulo algunas propuestas, basándome en el análisis de algunos conceptos que a mi entender son erróneos, conceptos que están detrás de la concepción y el enfoque con los que se vienen manejando las acciones de alfabetización.

### **El analfabetismo es un dato estadístico**

Generalmente la forma más inmediata de acercarse al conocimiento del analfabetismo es a través de dos datos estadísticos: el absoluto o el relativo. El primero nos proporciona la cifra total y el segundo un porcentaje

deducido de una relación entre las personas mayores de 15 años que no saben leer y escribir y la población total, a este dato se le conoce como tasa.

Todas las acciones, de todos los tiempos, de todos los gobiernos, han utilizado solo esta información para diseñar planes y emprender campañas de alfabetización. Consecuentemente, el dato o la acción más importante sujeta a evaluación fue y es "a cuántos se ha alfabetizado". Solo es válida la meta cuantitativa, lo que lleva inmediatamente a una distorsión: dar cuenta "como alfabetizadas" a aquellas personas que han asistido a un programa de alfabetización.

El manejar este enfoque, estadístico cuantitativo, presiona para dar cuenta de metas cumplidas, sin interesar cuántos de esos adultos mantendrán las competencias adquiridas, si es que las adquirieron. En dónde y cómo utilizarán estas competencias. Si solo se tendría en cuenta esta posibilidad de uso, considerando que los informes sean reales, con respecto a las metas, no se tendría a los mismos adultos, después de menos de dos años reconociéndose como que no saben leer y escribir. El analfabetismo, antes que un dato estadístico, es una condición social que se refleja en las personas.

### **La alfabetización solo es para aprender a leer y escribir**

Todas las acciones y los planes se diseñan y se ejecutan, básicamente, para el aprendizaje de la lectura y escritura. El cálculo es una tarea adicional, y en consecuencia, las evaluaciones solo dan cuenta de los logros en lectoescritura.

Pero, además, subyace en este enfoque la concepción de que el analfabetismo es un concepto detenido en el tiempo, sin aceptar que antes, posiblemente para ser integrante activo de un grupo social, solo se necesitaba saber leer y escribir, olvidándonos que hoy en día las exigencias de un mundo globalizado han elevado los parámetros educativos para actuar en ella. En consecuencia, hoy no basta saber leer y escribir para ser llamado alfabetizado.

Es necesario considerar que el adulto –mujer o varón– cuenta con una familia, cría a sus hijos, integra una comunidad, trabaja, desempeña una serie de actividades, tanto al interior de la comunidad como fuera de ella, tiene sus propias creencias, una cultura que defiende y preserva. En consecuencia, la educación (alfabetización) debe desarrollar compe-



tencias y capacidades para mejorar sus desempeños, además de valorar la riqueza de estos escenarios. Las exigencias de “persona alfabetizada” las da el contexto social. De allí que las exigencias del medio rural no sean las mismas que la de medios urbanos, son diferentes. De ninguna manera las competencias que podrían lograrse en el medio rural deben ser efímeras y pasajeras.

### **Para alfabetizar a adultos solo se necesita tres, cuatro u ocho meses**

Las campañas de alfabetización en toda la región están previstas, generalmente, con una duración de seis u ocho meses. En la última década, en algunos países como Venezuela, Bolivia y Nicaragua –aplicando el publicitado método “yo sí puedo”– el tiempo se ha reducido a 10 semanas, (dos meses y medio), más 15 días de post alfabetización. Esta ha sido la duración del período de alfabetización en nuestro país en los últimos cinco años, con el actual Gobierno, emulando el método antes mencionado.

El problema no es solo la duración del proceso; también que sean acciones terminales, que no tengan continuidad y que se especule con los logros emitiendo declaraciones de lugares “libres de analfabetismo”. Una campaña seria de alfabetización debe ser considerada, necesariamente, como una acción en el marco de lucha contra la pobreza; y, debe diseñarse –tanto la etapa inicial como la continuidad– con la misma importancia, fortaleza y recursos suficientes.

Para la etapa inicial pueden considerarse objetivos diversos, de repente más motivacionales, como por ejemplo que solo logren “escribir” su nombre, que sirva para estimular la auto valoración de los estudiantes, que al escribir su nombre se reconozcan como personas. Luego vendrán los procesos de continuidad de preferencia mediante dos vías: la formal, en estrecha vinculación con el sistema educativo, de tal suerte que permita una certificación; y, la no formal, a través de acciones de participación en las diversas actividades de las organizaciones de la comunidad. Esta es la vía que va a permitir una aplicación inmediata de las competencias que van adquiriendo, y lo que le dará significado al proceso de alfabetización.

Se trata entonces, de no creer o hacer creer que los tres, seis u ocho meses sean suficientes para “ser alfabetizado”. La alfabetización debe ser diseñada como un momento inicial de un proceso continuo ya sea por la vía de la educación básica de adultos o por la vía de la educación no formal o por ambas a la vez. Este enfoque supone, además de un

trabajo motivacional muy fuerte, una metodología que incorpore al estudiante en el proceso educativo y sobre todo le permita, paulatinamente, contar con las herramientas para su auto aprendizaje.

**Para enseñar a leer y escribir a los adultos solo es necesario una capacitación de cinco días a jóvenes con quinto año de secundaria**

Esta también es otra práctica generalizada. Como es conocido por todos, la alfabetización se hace convocando la participación de jóvenes voluntarios llamados antes alfabetizadores y hoy facilitadores. Son jóvenes de ambos sexos, cuyo requisito principal es que hayan concluido la educación secundaria. Por este trabajo “voluntario” se recibe una propina de no más de 300 nuevos soles. Estos jóvenes tienen la responsabilidad de enseñar a leer y escribir a los adultos, en períodos muy cortos, a veces sin materiales adecuados y en ambientes también inadecuados.

Tanto el Estado como otras instituciones que ofrecen acciones de alfabetización, tienen como práctica, de hoy y de siempre, considerar la capacitación de este personal en un período de cinco días, a lo más ocho. Solo habría que ponerse a pensar, ¿en tan poco tiempo se forma a este personal? Con cierta ironía podríamos preguntarnos, ¿por qué el Estado gasta tanto en la formación de docentes para la educación inicial o primaria, si jóvenes con estas características cumplen estas funciones con resultados sumamente exitosos, como lo demuestran los resultados del PRONAMA (Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización)?

Creo que es una práctica que tiene que ser repensada y mejor aún desterrada, por muy mecánico que se pretenda que sea este trabajo, que no lo es. Resulta imposible que solo se necesiten cinco días de capacitación, cuando la formación de un docente para inicial o primaria lleva cinco años y los resultados no son exitosos, en comparación con los anteriores. No se debe seguir insistiendo en esta práctica, es poco seria y por cierto engañosa.

**La alfabetización no necesita de ambientes adecuados**

Se maneja el criterio que cualquier lugar es bueno para enseñar a leer y escribir a los adultos. Pueden ser debajo de un árbol, al aire libre; puede ser en casas vivienda, no importa que sean ambientes con poca iluminación. El mobiliario tampoco es importante porque los adultos pueden enfrentar el aprendizaje de la escritura haciendo de mesas a sus piernas o en su defecto sentarse en asientos o carpetas donde se sientan niños de cuatro y cinco años.



Esta realidad nos lleva a afirmar que no podemos seguir engañando o engañándonos. En estas condiciones no se puede desarrollar un proceso alfabetizador con mínimas expectativas de éxito, ¿o es que debemos seguir aceptando que esa es la oferta del Estado para los más pobres?

### **Las acciones de alfabetización se realizan aisladas del contexto social**

Quizás el principal motivo del fracaso de los programas de alfabetización es el de excluir los contextos sociales y las costumbres culturales de las prácticas pedagógicas, sin tener en cuenta que las personas se sienten motivadas a aprender a leer y escribir cuando su vida social y las instituciones en las que actúan requieren el uso de la lectura y la escritura. La alfabetización tiene éxito cuando existe una demanda, no únicamente de los posibles usuarios, sino y sobre todo de las instituciones que son las que sustentan la demanda. De esta manera la lectura y la escritura tiene significado ya que dinamiza la vida institucional de la comunidad.

*El proceso de alfabetización para las poblaciones originarias es un proceso de castellanización. "Los indígenas lo piden, ellos no quieren ser alfabetizados en su lengua"*

En algunas poblaciones originarias, las pocas ofertas de alfabetización, han iniciado este proceso en la lengua materna. Sin embargo, ésta ha sido tan rudimentaria que no ha servido para facilitar la alfabetización en una segunda lengua. Rudimentaria, ya sea por el escaso tiempo dedicado a esta etapa o por falta de formación de los alfabetizadores. Son más procesos de castellanización acelerada que alfabetización en su lengua materna. Otro elemento que interviene en este proceso es la lengua de los alfabetizadores. Estos, en su mayoría, son castellano hablante. La importancia de la enseñanza de la lengua materna (L1) es minimizada por la intervención del facilitador. No se tiene en cuenta que el idioma materno es un factor decisivo tanto para lograr la identidad cultural como para adquirir los primeros conocimientos.

La causa mayor para que el analfabetismo se mantenga en las comunidades rurales con lenguas originarias, es el mal manejo de una educación intercultural bilingüe. Los niños, jóvenes y adultos fácilmente regresan a su condición de analfabetos, ya sea por la poca importancia y utilidad de la lengua escrita en su medio, por el contexto que no ayuda a desarrollar esa competencia o por las deficiencias en el proceso de alfabetización.

Una de las razones por las que algunas campañas han fracasado, es que éstas se han llevado a cabo sin prestar la atención adecuada al idioma, a los conocimientos previos y a las necesidades de aprendizaje de los individuos y de las comunidades involucradas. La diversidad lingüística tiene que reconocerse proponiendo programas de alfabetización en los idiomas locales. Las investigaciones llevadas a cabo demuestran que el aprender a leer y a escribir en el idioma materno no solo facilita la adquisición de esta facultad, sino que también facilita el aprendizaje de un segundo idioma.

Otro aspecto muy importante a tenerse en consideración es la evaluación. Los logros de aprendizaje en la educación de niños y adolescentes se miden como logros individuales. Dan cuenta del que más sabe. En buena cuenta es un proceso de selección (sentido de la competencia, quién sabe, equivale a decir quién gana). En los adultos los logros deben medirse grupalmente, cuándo sabe el grupo y cómo este saber beneficia a su entorno familiar y comunal.

Finalmente, el Estado no puede seguir insistiendo en propuestas engañosas, sustentadas en premisas erróneas, que hagan de la alfabetización “una fantasía”. La superación del analfabetismo supone dos políticas centrales y prioritarias: lucha contra la pobreza y pobreza extrema y mejoramiento de la calidad de la educación. Que el sistema educativo garantice mínimamente una educación primaria de calidad. Dentro de esta política una decidida atención, real y con recursos necesarios, a la educación de adultos.

Por otro lado, la llamada “erradicación” del analfabetismo no se hace con discursos elocuentes y demagógicos y menos con decretos que declaren “libres de analfabetismo” a provincias, regiones o al país entero, emulando a Venezuela, Bolivia o Nicaragua.

El analfabetismo se supera en la medida que disminuya la pobreza, mejore la educación y que las acciones de alfabetización no sean “campañas” politizadas, cortas, aisladas, si no enmarcadas en una educación de adultos sostenida y continuada tanto de educación básica como de educación no formal, de tal suerte que poco a poco vayan convirtiendo a las comunidades rurales –sobre todo aisladas– en sociedades educadoras que configuren escenarios que exijan y garanticen el aprendizaje a lo largo de la vida.





Capítulo

# 2

LA CVR Y LA EDUCACIÓN EN  
AYACUCHO





# UN ESTADO NUEVO PARA UNA EDUCACIÓN PARA LA VIDA

---

Miguel Figueroa Soto  
CONSULTOR

---

El informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) sobre la realidad del país de los últimos decenios, es un aporte fundamental para marcar los hitos cruciales y las encrucijadas de la transformación en curso a las que está obligada la nación a discurrir.

Este documento no es solo una cronología de hechos, ni una estadística para identificar a los actores que más responsabilidad les cupo en los sucesos de violencia que devastó el país, es una radiografía que nos aproxima de manera cruda y descarnada a las características de una sociedad frágil, que no logra avanzar en elementos necesarios para reconstruirnos como nación.

Sin lugar a dudas la educación sigue siendo una agenda pendiente. Esta publicación tiende a puntualizar el tema educativo no tan solo porque así lo ameritan los hechos descritos, lo evidente es que los espacios educativos fueron lugares de disputa de Sendero Luminoso y que la

---

**Miguel Figueroa Soto.** Consultor en temas de gobernabilidad, concertación y políticas públicas. Ex-asesor del Congreso de la República, del Gobierno Regional de Ayacucho y de varios Municipios. Facilitador de la Mesa de Diálogo para la Construcción de la Agenda Wari de Ayacucho.

CVR remarca con mayor énfasis. Por otro lado, este documento abre un abanico de posibilidades para un nuevo ejercicio del pensamiento vasto y diverso que interesa al país en general y a la región en particular. Es un punto de partida, una guía de reflexión histórica que sienta las bases de un periodo nuevo a la sociedad.

Cuando se aborda el tema educativo, este responde a varios retos, por lo cual se ha visto por conveniente disgregarlo para su mejor entendimiento.

## La violencia de estos tiempos

Los datos que nos proporciona la CVR, para acercarnos a las características del fenómeno violentista en el país, se remontan a las postrimerías de la República. El Perú de aquel momento fue el último pueblo de América Latina que se liberó de la dominación española, y fueron los criollos de otras naciones los que encabezaron las gestas emancipadoras. Nuestros mestizos segregados que, a la vez, se alejan de las bases andinas germen de nuestra civilización, reproducen un racismo colonial que alimenta la marginación del indio. La legitimidad de la república se pone en entredicho frente a la exclusión y hostigamiento al indio, no reconocido como parte de la nación: La rebelión de los Iquichanos encabezados por el caudillo *José Antonio Navala Huachaca* fue la primera respuesta al *estado aristocrático y de oligarquías antinacionales*. El país se fue organizando de espaldas a las grandes mayorías, postrando en la marginalidad a la sabiduría ancestral y recreando instituciones europeas, especialmente en el aspecto educativo, acentuando cada vez más, una sociedad de exclusión.

Esta herencia polarizante se da entre un puñado de oligarcas que usufructúan un modelo clientelista, que les da sobreprotección y monopolio estatal a cambio de ganancias a la sombra del estado y una mayoría que no tiene acceso al poder y por tanto de los beneficios de la modernidad. Se escinde la sociedad, el campo es literalmente abandonado y su despoblamiento se da en beneficio de las grandes ciudades, con un centralismo de la capital insultante y absurdo. El país no logró articular un proyecto nacional integrador y que fracasó por sus contradicciones básicas y que son la base para entender los rasgos violentistas y autoritarios de la sociedad que heredamos.



En los tiempos modernos, especialmente a partir de la década de los ochenta se puede percibir muy pocos cambios. Es tan grave la crisis que se requiere un nuevo proyecto nacional que enfrente sus necesidades inmediatas. El reto del progreso es mucho más que el de medidas parciales o unilaterales, referidas a solo cuestiones económicas y sociales. La democracia sin desarrollo, impide la misma y la mina. El desborde social sin instituciones ni rumbos, incrementa el espiral de violencia que alimenta a los violentistas de todo tipo y así nos enfrentamos al caos de la inviabilidad nacional.

La violencia que marcó la época no era más que una cuestión de tiempo. Los gobiernos que se sucedieron dieron respuestas tardías e ineficientes y no entendieron las necesidades en la que estaban postradas las poblaciones, lo que aceleró la generalización de la violencia, alimentada por las crisis generadas por las políticas económicas.

Otro aspecto que define la época es la forma desarticulada y desigual como el país se ha modernizado y democratizado. Por otro lado, algunas regiones del país han vivido una "modernización educativa", la cual se ha adecuado a la economía, creándose una situación de tensión difícil de controlar. La violencia social y política encuentra en esta tensión una de sus fuentes.

## La región y la violencia

En Ayacucho, las características son similares, el desfase entre la modernidad económica y los beneficios de la educación, definen un complejo nexo que va desde las frustraciones individuales hasta la ingobernabilidad del país, pasando por una situación de inestabilidad, a la cual se suma la violencia social y política.

*"...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..."*

En la región existe una variedad de temas relacionados a la violencia, tal como informara la Defensoría del Pueblo, que contribuye a mostrar la

imagen de una región compleja y conflictiva en la que la violencia social se alimenta de múltiples fuentes: necesidades insatisfechas, abandono del campo, los barrios producto del desplazamiento interno que no encuentran en el Estado canales adecuados de solución.

En Ayacucho se puede mostrar en toda su crudeza el racismo que identifica las relaciones entre diversos sectores de la población, afectando de la manera más brutal, por ejemplo, a los desplazados por la guerra. La ausencia de una alternativa educativa que contribuya a la forja de una cultura democrática, especialmente entre jóvenes, que buscan desesperadamente una alternativa a la situación y un conjunto de valores que orienten sus vidas en medio de la pobreza, la violencia, el narcotráfico y las prácticas antidemocráticas.

Las últimas elecciones han mostrado un tipo de simpatía autoritaria de la población, desesperada por algún orden, aunque sea a costa de sus propios derechos; la persistencia del narcotráfico como un problema endémico será fuente de varias violencias mientras no se planteen alternativas efectivas de desarrollo para cientos y miles de campesinos que viven de la siembra de la coca. Causas generales de la violencia y su agravamiento son los rezagos de Sendero Luminoso. Todos estos problemas nos muestran la magnitud y complejidad del reto por construir el bienestar con paz y justicia.

## ■ Qué nos falta por avanzar

Por las pautas que nos señalan las conclusiones de la CVR y los nuevos instrumentos forjados en la transición democrática, como el Proyecto Educativo Nacional y el Plan Educativo Regional, este no es posible ni viable si se desarrolla al margen de una política educativa concertada e inclusiva, sobre todo en nuestro país que tiene como característica la pluriculturalidad, única en Latinoamérica.

Ad portas de un cambio político, es imperativo un debate nacional, regional y local en torno al Proyecto Educativo Nacional. Las instancias del estado son los escenarios naturales que pueden adecuadamente conjugar las aspiraciones y necesidades de los ciudadanos. Si el estado fracasara, sería también el fracaso de toda su clase dirigente en los diferentes niveles de gobierno. Además, un estado democrático se basa



en: la legitimidad de sus políticas, la división de los poderes como la representación más amplia de la sociedad, la construcción de canales legítimos que garanticen la participación ciudadana, un sistema de decisiones para asegurar el acercamiento del poder al ciudadano y no para debilitar el sistema representativo en procesos electorales carentes de alternativas. Aspirar a un estado democrático con estas características constituirá un referente genuino de la sociedad para orientar y *dirigir una estrategia educativa de largo aliento* en la que se concilien los logros del crecimiento económico con la justicia social.

Respecto a la educación, el esquema que perduró e influyó en casi toda América latina durante muchas décadas, fue que si bien no se desdeñaba su importancia, sin embargo en la práctica, era relegada a un segundo plano, aduciendo el poco desarrollo económico de las naciones, derivando así la inversión exclusivamente a la estructura de la producción. Así tenemos que:

- Las cifras de crecimiento demográfico en el país indican, que existe permanentemente una fuerte presión sobre los servicios educativos, especialmente en los grados superiores del sistema, que colisiona con el magro presupuesto destinado a este sector, lo que obliga a consensuar prioridades en el presupuesto estatal.
- Si la población no está dotada de mínimas condiciones de vida, como la salud, educación y empleo, cualquier crecimiento es efímero, es circunstancial como en la época del boom económico.
- En las actuales circunstancias, el compromiso político de gran impacto histórico es priorizar –fundamentalmente– la educación como responsabilidad del Estado y la sociedad, sin que este descargue el rol que le corresponde sobre esta última. Es obligación del Estado asegurar los recursos públicos para toda la población que los requiera, descentralizando efectivamente funciones a través de los gobiernos regionales.
- Si queremos construir la identidad en base a la educación democrática, es necesario garantizar la pluralidad en educación. Ello no debe significar el surgimiento de escuelas privadas en precarias condiciones.
- Una nueva articulación entre escuela y sociedad, debe ser el punto de partida de estos cambios, transformando la fábrica de profesionales sin futuro hacia una sociedad de equidad y competitividad sana.

- Consensuar con el resto del país, para que la educación brinde igualdad de oportunidades, exige un compromiso nacional.
- Ningún avance puede ser garantizado con políticas de corto plazo o coyunturales, y en muchos casos efectistas, sin una visión de mediano y largo plazo. Las políticas deben ser concertadas con una movilidad social de envergadura nacional.
- Las reformas del estado, como la descentralización y la regionalización, tienen como principal condición acelerar una más rápida innovación cultural y técnica, con mejoras educativas y productivas, que generan derechos ciudadanos, sin los cuales se puede perder la visión de futuro y enfrentar crisis sistémicas permanentes.
- El estado requiere de trabajadores y funcionarios calificados, honestos y eficientes, que jueguen un rol importante y den continuidad a las políticas. La reforma de la administración pública se hace impostergable. La administración estatal correspondiente a educación debe asumir un mayor liderazgo político y administrativo. Un sector con millones de jóvenes estudiantes, con cientos de miles de maestros y miles de funcionarios no puede estar sin conducción o con administrativos poco calificados y precarios, especialmente después de las contiendas electorales.
- Es perentorio rescatar el liderazgo del maestro como centro de cualquier cambio, lo que se está proponiendo hoy es solo una reforma del sector educación con la ausencia notoria de magisterio.
- Cualquier reforma sustancial tendrá pocas posibilidades de éxito si a la escuela y a su director no se les da el lugar que merecen, si no se frena el retiro masivo de docentes calificados y si no se lleva a la práctica programas de mejora progresiva de las remuneraciones docentes.
- Una Educación democratizadora, nos permite enfrentarnos a los desafíos internos para consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación, en suma construir ciudadanía.
- La implementación del Proyecto Educativo Nacional y su correlato Regional del que se desprendan currículos que expresen características pluriculturales y multilingües, constituyen expresiones de nuestra realidad, de nuestras necesidades y sueños como nación.
- Se hace necesario modificar la relación docente/alumno, para lograr conseguir avances sustantivos en el aprendizaje, especialmente para los niños más pobres del país.



- El desafío en el área rural, es el enfoque de una filosofía pedagógica integradora en el proceso de enseñanza, que debe adecuarse a las condiciones allí existentes, multiplicar, por ejemplo, las escuelas de alternancia.
- Hay que priorizar la infancia, principalmente las edades de 0 a 5 años. Desde que el niño nace se debe atender su salud, su alimentación, su estimulación, para que esté en condiciones de aprovechar la escolaridad.
- La acción del gobierno en lo que corresponde a las políticas, debe caracterizarse por ser multidimensional y debe comprender los aspectos pedagógicos–curriculares, formación docente, materiales educativos, evaluación y supervisión.
- Generar una competitividad sana, para enfrentar los desafíos de la globalización, compatibilizando las justas aspiraciones de acceso a los bienes y servicios modernos con la modernización y ampliación de nuestros medios de subsistencia como la industria y la agricultura.
- Como parte de la estrategia nacional, el sistema de producción y difusión del conocimiento siendo un instrumento crucial para enfrentar los retos del futuro, debe ser auspiciado enteramente por el estado. Al liberalizarlos han tenido una expansión cuantitativa, con obvias y marcadas insuficiencias en la calidad de sus resultados.
- El estado debe asumir la difusión y producción cultural como tareas estratégicas de largo plazo. Ellas requieren el más amplio consenso posible entre los actores y gestores culturales, que reafirmen nuestra identidad como nación, y no dejarlas exclusivamente en manos privadas que suelen regirse por las fluctuaciones del mercado y que van en desmedro de la calidad.

# LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN AYACUCHO: UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE BASADO EN LOS DERECHOS HUMANOS

---

Carmela Chávez Irigoyen  
CONSULTORA / COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS  
COMISEDH

---

Como parte de un proyecto que busca fortalecer políticas públicas regionales, acompañé a la Comisión de Derechos Humanos en un diagnóstico de percepciones sobre la educación en cinco provincias: Huamanga, Víctor Fajardo, Vilcashuamán, Cangallo y Huancasancos. Ahí pudimos conversar con cerca de 70 entrevistados, entre docentes, alumnos, autoridades educativas, autoridades locales, padres y madres de familia; acerca de cómo veían el sector, algunas opiniones sobre temas claves como el proceso de descentralización de la educación y sus expectativas a futuro. Este artículo tratará de dar una muestra de los principales hallazgos, así como intentar contribuir con algunas ideas al desafío de elevar la calidad educativa desde un enfoque de derechos en la región.

Hablar de la situación del derecho a la educación no constituye una tarea fácil entre otras cosas, porque se trata de un problema multifacético

---

**Carmela Chávez Irigoyen.** Socióloga especialista en Derechos Humanos y trabaja como consultora especialista en Enfoque Basado en Derechos Humanos para proyectos y programas de desarrollo. Ha desarrollado investigaciones aplicadas y propuestas de intervención estratégica en el campo de los derechos humanos para actores de desarrollo como las ONG, instituciones públicas y agencias de cooperación. Con Maestría en Estudios Avanzados en Derechos Humanos y Maestría en Derechos Fundamentales por la Universidad Carlos III de Madrid, se dedica a la docencia universitaria en varios centros de estudios en la ciudad de Lima.





que incluye cuestiones relacionadas con gestión educativa, calidad y logros de aprendizaje, infraestructura básica, problemática del magisterio, contenidos curriculares, etcétera. A esto sumarle la necesaria contextualización por tratarse de una de las regiones con mayores índices de pobreza, con un alto número de escuelas rurales y que ha sido la zona de mayor impacto del conflicto armado interno.

En este panorama, ¿cómo plantear una mirada desde el campo de los derechos humanos? ¿qué de nuevo aportar a uno de los sectores con mayor reconocimiento público en tanto prioridad estratégica para el país para los próximos años? Tal vez una forma de contribuir a este debate sea el recalcar el contenido del término derecho en el campo educativo, así como visibilizar la relación de éste con la realización de otros derechos.

## Empezando: Ayacucho en cifras

Una de nuestras primeras tareas para contextualizar nuestra investigación fue hacer un mapeo de algunos indicadores estándar que nos permitieran conocer cuantitativamente parte de la realidad educativa de Ayacucho. Para ello nos sumergimos en las estadísticas de la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación, con sus cifras al 2009.

Así, uno de los primeros hallazgos que nos llevó a contextualizar nuestro tipo de estudio fue el constatar que más del 60% de las instituciones de educación básica regular se encuentran en zonas rurales, siendo el 21% de ellas de carácter polidocente y en el nivel primario, en un 26% escuelas multigrado<sup>1</sup>. Es decir, mejorar la escuela pública ayacuchana supone manejar un modelo de escuela rural que es además quechua hablante.

En términos de *cobertura* (medido por tasas de matrícula), comprobamos que la región sigue la tendencia nacional, teniendo una cobertura en el

---

1 Este porcentaje sería en realidad mucho más alto ya que para efecto de las estadísticas del INEI, no se considera como zona rural las capitales de distrito. Sin embargo, en el caso de la región Ayacucho, podemos encontrar muchas capitales de distrito que sí lo son por su composición social, de infraestructura básica, actividad económica, etcétera. Es decir, las cifras que describen lo rural en el Perú aluden a un fenómeno de mayores proporciones que los descritos por los indicadores oficiales.

nivel primario de casi el 95%, situación que se reduce drásticamente en otros niveles como el secundario, en los que hay una llegada del 72% y de solo el 57% en el nivel inicial. En el caso de los estudiantes de secundaria, se ha sacado el promedio del tiempo de acceso a la escuela más cercana, tiempo que en promedio puede llegar a 95 minutos de traslado.

En cuanto a la *conclusión escolar* vemos que la región tiene niveles más bajos al promedio nacional: solo tres de cada cinco alumnos entre 12 y 14 años termina el nivel primario (cuando el promedio nacional es de 4 de cada 5) y menos de la mitad de jóvenes entre 17 y 19 años que un día empezaron los estudios secundarios lo culminan (frente a un 62% como promedio nacional).

En cuanto a los niveles de *atraso escolar*, estos también son más altos que el promedio nacional que es 13,6%, llegando a un 22,7% en el nivel primario y a casi un 29% en el secundario. Otra de las problemáticas encontradas en la región es la relacionada con el *abandono escolar*, que llega a ser de casi el 13%, situación en donde la mitad de los casos responde a la situación de tener "problemas familiares". Lamentablemente, no se cuenta con información acerca de los *logros de aprendizaje*, situación donde existe vacío de información que dificulta tener estimaciones más consolidadas tanto como para planificar una intervención en este aspecto. Solo para tener una idea de la problemática, a nivel nacional: el 23% de los niños y niñas de segundo de primaria comprenden lo que leen, y solo el 13,5% comprende matemáticas; cifras que se vuelven alarmantes cuando se hace el cruce con el contexto rural en el cual solo el 11,6% comprende textos y el 7% entiende matemáticas.

## Problemáticas encontradas

Con este mapeo salimos al campo, teniendo en mente que necesitábamos información que guiara nuestro conocimiento en torno a una escuela rural, campesina, quechua hablante, y en el que tenemos alumnos que no han pasado por educación inicial, que probablemente sí cuentan con algunos años de educación primaria, pero cuyo 50% tiene probabilidades de no llegar a la secundaria.

Uno de los principales objetivos perseguidos por el diagnóstico fue la identificación de las principales problemáticas en el sector educación



que sean sentidas por los maestros, autoridades, padres y madres de familia, alumnos. Así nos encontramos que para gran parte de los entrevistados el mayor problema de la educación tiene que ver con la figura del docente: su débil “compromiso” en el proceso educativo, así como serios cuestionamientos sobre su calidad profesional. Si bien se reconoce las duras condiciones en la que la mayoría de ellos se desempeña, situación que es mucho más difícil en las zonas rurales, al maestro –y en especial rural– se le reconoce su esfuerzo pero se cuestiona su capacidad y su cumplimiento de las clases formales y los calendarios establecidos. Esta percepción se vuelve más crítica cuando se trata de docentes sindicalizados, de los cuales existe una imagen negativa en cuanto “solo quieren mantener sus puestos” y se resisten a la capacitación y evaluación.

También nos encontramos con relaciones difíciles entre los principales actores de la comunidad educativa: comunidad–escuela–docentes–autoridades. Cada quien señala al otro actor como principal fuente de problemas. Para las autoridades, el problema reside en esa parte del magisterio que no quiere modernizarse, ser evaluado, etcétera. Para los docentes, el problema reside en las “autoridades del Estado” que no brindan el apoyo suficiente a los colegios y sectores, y no mejoran las condiciones de los maestros, y los padres que muestran un creciente “desinterés” en el proceso educativo de sus hijos; para los padres, el problema con los profesores que no enseñan bien y no cumplen con sus horarios. Así por ejemplo, en las zonas rurales se habla de “profesor del miércoles” aludiendo al que llega a las comunidades el martes, da clases el miércoles y se regresa el jueves. En medio de este *juego de espejos*, existe un enorme descontento sobre las condiciones de la región: las autoridades del gobierno regional y de los gobiernos locales con las que pudimos conversar no tienen muy claro cuál es su función más allá de lo administrativo y existe un gran temor a la transferencia de competencias a las municipalidades en el sector, especialmente debido a que por un lado, éstas han demostrado serias dificultades para la ejecución de presupuestos y garantizar la gobernabilidad local (está el temor de la politización en la contratación de personal docente, por ejemplo); y por otro, el hecho de que los funcionarios y autoridades no necesariamente tienen capacidades para el manejo de aspectos pedagógicos fundamentales para el sector.

Cuando se pregunta a los entrevistados ¿cuáles serían los principales motivos de estas problemáticas? todos coinciden también en señalar la

ausente, débil o ineficiente atención de parte del “gobierno” al sector. Esto se traduciría en la falta de infraestructura adecuada y materiales de estudio, así como en la aparente “falta de coherencia entre las políticas”. Así, varias de las políticas educativas nacionales como el Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al finalizar el III Ciclo de la EBR” (PELA) es desconocido por varios docentes, así como los contenidos del propio Plan Regional en Educación. Incluso de parte de la Dirección Regional en Educación y las Unidades de Gestión Local, la descentralización sigue siendo un proceso lejano, siendo vista como un proceso de transferencia nominal en cuestiones administrativas y de gastos, el cual no deja mucho chance para reformas de fondo.

A nivel local la percepción es similar, habiendo encontrado respuestas del tipo “es una carga adicional”, mencionada por un alcalde o “ni con sus propios problemas pueden” de parte de una madre de familia. Algunas autoridades conocen de experiencias de municipalización educativa pero desconocen sus resultados, lo que causa resistencias y temores. Del lado de la relación con los docentes, los profesores sindicalizados mencionan que este proceso está dirigido a la privatización de la educación y un alcalde mencionó que es una estrategia del gobierno central para transferir los conflictos que ha habido en los últimos años con el sindicato de maestros.

Sin embargo, cabe resaltar que se ve como algo positivo que las municipalidades puedan hacerse cargo del mantenimiento y supervisión de la infraestructura educativa a nivel distrital y provincial

Algo que sí comparten todos los actores es la preocupación por la situación de pobreza, en sus distintas dimensiones de los estudiantes. Comentarios sobre abandono escolar causado por trabajo infantil y adolescente, migraciones temporales a zonas cocaleras (“trabajo en la selva”), desnutrición crónica en el caso de los niños más pequeños, la falta de material básico para asistir y participar en clase, son temas comunes.

Otro de los temas en los que hay acuerdo es en señalar que la situación altamente politizada del magisterio es un problema que afecta no solo a los docentes, sino que tiene repercusiones sobre la propia política educativa. La negativa a las evaluaciones, las disputas por impedir la implementación de la ley de carrera pública magisterial en la región y el fraccionamiento de la propia dirigencia sindical ha hecho que no haya



interlocutores claros a nivel de los docentes acerca de con quién o quiénes entablar un diálogo e implementar acciones acerca de las problemáticas del sector.

Como cambios positivos en los últimos años se ha visto mejoras en cuanto a la infraestructura educativa y de parte de las autoridades del sector, se ve con buenos ojos la posibilidad de contar con una carrera pública magisterial. Solo los representantes de diversas organizaciones no gubernamentales de la zona comentaron sobre la importancia del proceso de elaboración del Proyecto Educativo Regional, así como de la experiencia de concertación en torno al Núcleo Educativo Regional de Ayacucho–NERA en donde participan diversas instituciones de la sociedad civil.

## **Las secuelas del conflicto armado interno y los derechos humanos en la escuela**

Una de los ejes claves de la investigación en curso está relacionada con poner en evidencia las secuelas del conflicto armado interno en el ámbito educativo. No en vano el informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) dedicó un capítulo de reformas institucionales solo al campo de la educación en el Perú.

En este sentido nos encontramos con una reacción mayoritaria hacia reconocer la existencia de secuelas, en especial a nivel psicosocial de varios de los distritos visitados. Los entrevistados hablaron –en varios de los casos– de la existencia de traumas personales y familiares que generan en los niños y adolescentes una serie de reacciones. Así por ejemplo se habló de miedos diversos, situaciones de alcoholismo y violencia familiar, patrones autoritarios en la crianza de los niños y niñas; y que son asociados a los sucesos de violencia. Hay además una preocupación en varios de los docentes por la posibilidad de repetir los sucesos del conflicto, por lo que varios piensan que es necesario que haya una reflexión sobre los hechos y que es positivo que esto se haga en las aulas. Sin embargo, existe un temor de revivir viejas rivalidades por lo que se piensa que si “se va a hablar de esto” sea realizado por especialistas que puedan manejar la experiencia vivida y ayudar a superar sus secuelas. Las más temerosas a tratar el tema fueron las madres de familia quienes comentaron la dificultad de hablar de esto al interior de las familias y el temor de que los jóvenes revivan terribles sucesos de violencia.

De parte de los docentes y autoridades, si bien algunos habían oído hablar del informe de la CVR, casi ninguno conocía los contenidos del capítulo de las reformas institucionales específicas a su sector.

Como parte de sus reformas, el informe de la CVR señala la necesidad de incorporar en la escuela comportamientos y contenidos en derechos humanos. En este sentido, la investigación también intentó tener un mapa en torno a algunas preocupaciones claves en el campo educativo. Por ejemplo, se investigó algunos aspectos vinculados a la *discriminación por género*, siendo el tema central –de parte de los propios entrevistados– el fenómeno del embarazo adolescente. Sobre esto, encontramos una postura mayoritaria sobre que no deben salir del sistema educativo y que habría habido cambios positivos en torno a la aceptación de adolescentes embarazadas en las escuelas. Si bien se comentaron algunas situaciones de rechazo por parte de algunos padres de familia que siguen opinando que es un “mal ejemplo”, lo cierto es que cada vez existen más controles para reducir el abandono escolar, especialmente en el caso de las jóvenes. Relacionado a esto se mencionó la necesidad de contar con programas de educación sexual ya que habría habido un cambio generacional que ha creado nuevos hábitos en las relaciones entre los jóvenes (promiscuidad, ebriedad juvenil, libertad sexual, etcétera), frente a los cuales los adultos no saben qué decir o hacer. En estas circunstancias las mujeres son las que afrontan las condiciones más difíciles en caso de un embarazo no deseado, son ellas las que llevan gran parte de la responsabilidad del cuidado de los recién nacidos, afectando su desarrollo profesional y personal; y saliendo en muchas ocasiones del sistema educativo. Casi el 30% de las deserciones escolares femeninas en la región se deben a embarazos o matrimonios adolescentes<sup>2</sup>.

2 La tasa de embarazo adolescente (es decir, el número de nacimientos por cada mil mujeres) en la región, en jóvenes entre 15 a 17 años es de 9%, mientras que entre los 18 y 19 años es de 34,9%. Ambos indicadores para Ayacucho son más del 40%, porcentaje más elevado que el promedio nacional. Es decir, que una adolescente ayacuchana entre 15 y 17 tiene un riesgo del 9% de salir embarazada, y una entre 18 y 19 años, afronta una probabilidad del 35%.

Fuente: [http://escale.minedu.gob.pe/indicadores-nacionales?p\\_auth=xCCOR0oW&p\\_p\\_id=IndicadoresActualPortlet\\_WAR\\_indicadoresportlet\\_INSTANCE\\_MIR4&p\\_p\\_lifecycle=1&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-1&p\\_p\\_col\\_pos=1&p\\_p\\_col\\_count=2&\\_IndicadoresActualPortlet\\_WAR\\_indicadoresportlet\\_INSTANCE\\_MIR4\\_idCuadro=71](http://escale.minedu.gob.pe/indicadores-nacionales?p_auth=xCCOR0oW&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadoresportlet_INSTANCE_MIR4&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadoresportlet_INSTANCE_MIR4_idCuadro=71)



También preguntamos sobre si los colegios tenían práctica de inclusión de niños y niñas con discapacidad. Ahí el panorama que encontramos fue desolador en cuanto a encontrarnos con una casi total invisibilización del problema. Pareciera que en la región Ayacucho no existieran niños o niñas con discapacidad física o mental –una de las frases más comunes en las entrevistas fue el “acá no hay”– o si existen, estos están fuera del sistema educativo. Solo en la capital de la región habría un centro de atención especial y los docentes no se sienten capacitados para hacerse cargo de alumnos con necesidades especiales. La integración en los casos de ciertas discapacidades físicas serían más fáciles de aceptar, habiendo casos de niños y niñas con deficiencias visuales o motoras integrados en la educación básica regular.

También se formularon preguntas relacionadas a situaciones de *discriminación étnica* en donde nos encontramos a que muy pocos actores podían reconocer estas situaciones en sus propias comunidades. Varios de los y las entrevistados respondieron que “eso no ocurre acá” y más bien se trataría de una discriminación económica por la cual se trataría mal a los niños más pobres y campesinos por ser los que cuentan con menos recursos. En cuanto al idioma se le reconoce como una variable importante para la identidad colectiva, aunque la relación entre el quechua y la escuela no esté libre de tensiones.

## La ausencia de un enfoque intercultural

Un segundo escenario clave para este diagnóstico ha sido el aproximarnos a lo existente en programas o acciones en torno a la educación intercultural bilingüe en la región. En términos de datos estadísticos una de las primeras dificultades que encontramos en la búsqueda de información para situarnos en este panorama fue la falta de datos relativos a la situación de los niños, niñas y jóvenes quechua hablantes ayacuchanos, en términos de saber si cuentan con un real acceso a la educación en su idioma o si más bien, son víctimas de discriminación institucional por tener que abandonar su idioma original para entrar al sistema educativo. El INEI cuenta como indicador que dé cuenta de la condición de indígena tener como idioma materno una lengua diferente al castellano. Vale mencionar que como tendencia nacional, “el 9% de los niños y niñas indígenas que tienen de 6 a 11 años –casi 40 mil niños y niñas– no

asisten un centro educativo”<sup>3</sup>, y “la asistencia entre los y las adolescentes de 12 a 17 años (en los grupos quechua) (...) es ligeramente menor (83%) que la registrada en los de lengua materna castellana (85%)”<sup>4</sup>. “Los estudiantes indígenas matriculados, los que tienen como lengua materna el quechua representan el 11,39% (691.061) del total de alumnos de educación básica (6.069.659)”<sup>5</sup>. Por otro lado, solo el 23,5% de estudiantes quechuas acceden a un programa EBI en primaria, 77% en medio urbano y solo 38% en el medio rural<sup>6</sup>.

Sin embargo cuando vemos los indicadores de cobertura regional<sup>7</sup>, encontramos que esta llega al 96,5% de los niños y niñas quechua hablantes entre los 6 y los 11 años; al 88% de los adolescentes entre 12 y 16 años; y al 38% de los jóvenes entre 17 y 21 años. Esto muestra claramente que si bien hay una cobertura bastante alta hasta los 16 años dentro de la educación básica regular, ésta se realiza sin contar con estrategias educativas interculturales o al menos bilingües. Queda pendiente la pregunta de cuánto esta falta de políticas interculturales bilingües están relacionadas con los bajísimos niveles de logro de aprendizaje.

Cuando quisimos investigar sobre esta problemática nos encontramos que existe una baja demanda por este tipo de intervenciones a nivel de programas; siendo los más preocupados por levantar esta agenda los especialistas en Educación Bilingüe Intercultural de la Dirección Regional. Sin embargo todos los entrevistados mencionaron la necesidad de contar con una currícula “ajustada a la realidad” y que permita que los conocimientos tengan una aplicación práctica en el mejoramiento de las condiciones de vida.

3 BENAVIDES, Martín; MENA, Magrith y PONCE, Carmen (2010). Estado de la Niñez Indígena en el Perú. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), pág. 63.

4 *Ibíd.* Loc. pág. 64

5 *Ibíd.* Loc. pág. 64

6 *Ibíd.* Loc. pág. 72

7 [http://escale.minedu.gob.pe/indicadores-nacionales?p\\_auth=xCCOR0oW&p\\_p\\_id=IndicadoresActualPortlet\\_WAR\\_indicadoresportlet\\_INSTANCE\\_MIR4&p\\_p\\_lifecycle=1&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-1&p\\_p\\_col\\_pos=1&p\\_p\\_col\\_count=2&\\_IndicadoresActualPortlet\\_WAR\\_indicadoresportlet\\_INSTANCE\\_MIR4\\_idCuadro=24](http://escale.minedu.gob.pe/indicadores-nacionales?p_auth=xCCOR0oW&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadoresportlet_INSTANCE_MIR4&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadoresportlet_INSTANCE_MIR4_idCuadro=24)





En la mayoría de los casos se identificaba lo intercultural con lo bilingüe. Lo que sí se encontró fue interés por la posibilidad de mostrar sus costumbres y su biodiversidad en espacios como la escuela. El gran temor en este sentido de hacer las clases en quechua tiene que ver con el temor de reducir sus posibilidades de insertarse en el ámbito urbano, hispano, con posibilidades de movilidad social. Existe una valoración estratégica en el uso del quechua en las aulas y se aceptaría como propuesta en la medida que haya mejoría en determinadas condiciones.

La problemática en torno a lo intercultural está ligada también a las condiciones en las cuales se desempeña la escuela rural. Existe un sentimiento generalizado de abandono de parte de diversas instancias del gobierno evidenciada tanto en su extrema pobreza de recursos, mala infraestructura, y cuya gestión presenta carencias graves en lo pedagógico, la gestión propiamente dicha, control y monitoreo de los docentes. Esto generaría que los que pueden enviarían a sus hijos a estudiar a la ciudad.

Uno de los temas conexos en la problemática de la escuela rural es la grave desnutrición de muchos de los alumnos y la extrema pobreza de los padres, cuestión que marcaría el proceso de aprendizaje.

## Reflexiones finales

Este breve artículo ha tenido la intención de mostrar algunos de los resultados de la investigación de la Comisión en Derechos Humanos–COMISEDH que se realizó durante los meses de diciembre y mayo del 2011. Esta información servirá para la elaboración de una línea de base que permita el desarrollo del proyecto *“Aportes para una educación escolar culturalmente incluyente, que fomenta la democracia y el respeto de los derechos humanos en zonas rurales post conflicto”*, el cual tiene como principal objetivo apoyar procesos descentralizados de políticas públicas con enfoque de derechos humanos y de promoción de la educación intercultural bilingüe.

Como enfoque en derechos humanos nos estamos refiriendo no solo a la promoción de contenidos y comportamiento en derechos, sino además a la implementación de ejes transversales como lo son el acceso a la justicia, a la información, a la participación ciudadana y el principio de no discriminación en política pública.

Para esto será fundamental contextualizar intervenciones a un escenario culturalmente diverso como el ayacuchano, incorporando –en condiciones de igualdad– a varones y mujeres, urbanos y rurales.

Para que este esfuerzo tenga éxito, será fundamental contar con el apoyo de las autoridades regionales y locales, tanto como el fortalecer espacios de concertación y coordinación con otras instituciones de la sociedad civil. Esperamos que una vez pasada la coyuntura electoral nacional y se terminen de instalar los concejos regionales y locales, puedan establecerse mecanismos de coordinación entre niveles de gobierno para atender de manera eficiente e inclusiva los grandes retos de mejorar la educación en Ayacucho. Y para ello, el primer paso es empezar a implementar, monitorear y vigilar activamente el Plan Educativo Regional.



# POR UNA EDUCACIÓN PERTINENTE EN AYACUCHO: LOS DERECHOS SON PARA TODOS POR IGUAL

---

Ricardo Arone

EX DIRECTOR DE LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE AYACUCHO

---

## Introducción

Nuestra intención es reflexionar acerca de los procesos educativos de nuestra Región, de ninguna manera, cuestionar el rol de las instituciones educativas. La frialdad de la escuela y su desvinculación con la realidad de los niños rurales, tiene su origen no solo como parte de las secuelas sociopolíticas de las décadas pasadas, sino fundamentalmente, en la exclusión y la inequidad, a ello se suma la operatividad de los docentes en los contenidos y estrategias como parte del sistema educativo formulado para forzar a los niños y convertir su mentalidad “encantada” en una mentalidad racional.

La escuela, no solo inculca un saber abstracto y objetivante, sino que promueve la desintegración de la familia, denigra las tradiciones cultura-

---

**Ricardo Arone.** Licenciado en Educación Primaria, con especialización en Administración Educativa y Educación Intercultural Bilingüe. Ha desempeñado diferentes cargos a nivel de la Dirección Regional de Educación Ayacucho e instituciones como CARE PERÚ, Consejo Editorial Regional de Ayacucho – CERA, Asociación Nacional de Maestros en Educación Bilingüe Intercultural ANAMABEI- Ayacucho, hoy ARMEIBA; Ministerio de Educación y otros. Fue Director Regional de Educación Ayacucho, en el período 2007-2010.

les, no toma en cuenta ni le importa los saberes: “Yachayninchikkuna”, el “allinkawsakuy”, “el ayllu”, que significan toda la comunidad y su interrelación, sus milenarios conocimientos; por el contrario tiene como objetivo cambiar a las nuevas generaciones a que sean “diferentes a sus padres”: ya no más seguir como campesinos que solo saben labrar la tierra y hablar en quechua; enseñan en la aulas de la zona andina que la mejor vida está más allá de los andes.

La escuela andina rural promueve como ideal el estilo de vida moderna y prioriza la transición hacia la cultura occidental, dirigiendo la mirada a la ciudad como el símbolo del progreso, y desvalorizando los saberes e idioma de los andinos, presentándolos únicamente como símbolos de atraso y “extrema” pobreza. Precisamente esta forma compulsiva en que se transmite el conocimiento moderno erosiona el saber local: pospone conocimientos, saberes, destruye la estima personal y estimula el escepticismo. La continua presión que implica vivir para un ideal imposible, está creando un profundo sentido de inseguridad, el cual se expresa más tarde en resentimiento, desigualdad y otros; los cuales han sido alimento para la violencia ¿Qué hacer frente a ello? ¿Exigir y exigir al sistema educativo, el cual no busca afrontar nuestra realidad?, o es que ¿debemos reflexionar y emprender nuevas miradas? La nueva gestión no puede ser un nuevo comienzo de todo.

*Si queremos saber qué es lo que manifiestan los padres de familia, escuchemos siempre sus demandas y hagámoslas nuestras: queremos una educación que esté de acuerdo a nuestro contexto, es decir, que nosotros seamos partícipes en la planificación del currículo; queremos una educación con un currículo diversificado de acuerdo a la cultura de la comunidad; queremos una escuela que sea capaz de: coadyuvar al fortalecimiento y consolidar la identidad cultural de los pueblos originarios, mediante la producción de sus características sociales, económicas y culturales y de sus ayllus. Dinamizar el autodesarrollo económico social y cultural en el marco del empleo de la tecnología propia y la inyección del adelanto técnico científico de hoy; fortalecer el espíritu de trabajo de las comunidades ejercitando la práctica agrícola, ganadera y artesanal; queremos que haya una interrelación entre escuela-comunidad-naturaleza. Vale decir que la escuela no sea simplemente sus cuatro paredes, donde no se sabe qué se hace dentro de ella, sino que esté en correlación con el Ayllu (como organización, territorio y costumbres) y sobre todo con la Pachamama. Por tanto, el currículo intercultural bilingüe debe seguir de*



*manera tácita el ciclo agroecológico de las comunidades. Ciclo que comprende: la preparación del terreno, siembra, crecimiento, florecimiento, maduración y cosecha, acompañado de los rituales. Así mismo, se debe incluir en el proceso de enseñanza a los sabios “Yachaqkuna” de las comunidades para que puedan ser parte del proceso educativo.*

*Me auno a esta demanda, porque comentar la historia negra de Ayacucho es volver a sentir el dolor que no se borra y presumo que jamás se borraré; la Comisión de la Verdad y Reconciliación, recogió testimonios. Sus recomendaciones acerca de la “Reforma de la educación” quedaron en el olvido:*

*“Recomendaciones para la elaboración de una reforma que asegure una educación de calidad que promueva valores democráticos —el respeto de 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.*

Recomendación D1: 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.

Recomendación D2: 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.

Recomendación D3: Promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales. Adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnica, lingüística, cultural y geográfica del país.

Recomendación D4: Reforzar instancias de participación y democratización de la escuela.

- Recomendación D5: Disciplina en la educación, dentro de una gestión democrática que permita la autonomía y el crecimiento personal del ser humano, por ello, estar alerta sobre aquella basada en el castigo y la amenaza, pues genera violencia.
- Recomendación D6: Atención urgente a la población más vulnerable: empezar por los más pequeños en las zonas más necesitadas.
- Recomendación D7: Impulsar un plan de alfabetización con prioridad para la mujer adolescente y adulta de las zonas rurales.
- Recomendación D8: 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.
- Recomendación D9: Devolver la dignidad y dar calidad a la escuela rural”.

*La guerra sucia ha desgarrado en todos los aspectos a mis hermanos de la zona andina: acentuando la desigualdad, sellando la ausencia de los derechos humanos, donde la vida no vale nada; familias desaparecidas, niños y niñas huérfanos, escuelas destruidas, aspiración de educarse mutilada. Qué esperanza existe para ellos: seguimos aún enfrentando la desigualdad e inequidad; solo se apaciguaron el estruendo de las armas, pero el olvido a los derechos de los niños, fundamentalmente a su educación, es más mortal y lento que la misma guerra. Frente a esta situación, cuando nos tocó estar en la gestión, lo poco que hicimos fue con mucho cariño y sentimiento, a pesar que pocos funcionarios nos identificamos con esta problemática y, sobre todo, con la limitación presupuestal. Pusimos las primeras piedras para construir un nuevo estado regional con el arma poderosa llamada Educación con pertinencia.*

*“Yachasunallinkawsakuyta”*



## Marco estratégico

Tuvimos presente en todo momento este accionar y nuestra mirada puesta en la comunidad educativa de nuestra Región expresada en la Misión y Visión:

*Misión:* Somos la Región líder, promotora, asegurando que todos los agentes educativos dispongan de las mejores oportunidades en el servicio educativo adecuado y eficaz, con personal competente, idóneo y calificado, logrando aprendizajes y conocimientos, impulsando el desarrollo de la *Educación Bilingüe Intercultural* e inclusiva, comprometido con un trabajo descentralizado y concertado para contribuir a la sustentabilidad del desarrollo humano de la región.

*Visión:* Al 2021, la comunidad educativa de la Región de Ayacucho desarrolla capacidades enfrentando retos en un mundo globalizado y cambiante, centrada en el desarrollo humano sostenido de la región y del país.

Promueve una educación integral de calidad, innovadora con equidad e *interculturalidad* que se desarrollan en forma descentralizada y democrática en el marco de la ética y la moral, concertando espacios de interacción multisectorial, y la participación comprometida del Estado y la Sociedad civil.

## Objetivos estratégicos regionales<sup>1</sup>:

1. Lograr una educación intercultural y bilingüe para Ayacucho.
2. Lograr una educación rural para el desarrollo y la transformación social.
3. Lograr una gestión educativa ética, autónoma, participativa y eficiente.
4. Lograr una educación democrática y de calidad.
5. Lograr una educación para la revaloración y formación docente, que garantice la calidad educativa.
6. Lograr una educación para el desarrollo regional.

---

1 Los objetivos estratégicos regionales a lograr, se presentan como parte importante del Proyecto Educativo Regional de Ayacucho (PER-A), aprobado con ordenanza regional N° 036-06-GRA/CR del 05-12-2006.

## Metas de atención y ocupación

### N° DE ALUMNOS A NIVEL REGIONAL

Año	Inicial	Primaria menores	Primaria adultos	Secundaria menores	Secundaria adultos	Superior			Especial	Ocupacional
						Tecnológico	Artístico	Pedagógico		
2007	17,382	111,984	1,212	57,071	1,902	1,912	198	1,204	400	3,780
2008	18,620	107,947	887	57,938	2,635	2,635	242	1,343	379	4,207
2009	20,350	105,521	781	62,006	2,573	2,573	380	883	363	4,547
2010	20,862	101,920	705	61,423	2,449	2,449	390	740	285	4,129

### N° DE DOCENTES A NIVEL REGIONAL

Año	Inicial	Primaria menores	Primaria adultos	Secundaria menores	Secundaria adultos	Superior			Especial	Ocupacional
						Tecnológico	Artístico	Pedagógico		
2007	782	5,289	57	3,463	104	200	40	100	45	175
2008	825	5,373	48	3,546	141	236	42	155	46	368
2009	899	5,449	48	3,818	133	248	44	111	43	206
2010	944	5,494	53	3,906	130	260	32	118	43	205

### N° DE II.EE. A NIVEL REGIONAL

Año	Inicial	Primaria menores	Primaria adultos	Secundaria menores	Secundaria adultos	Superior			Especial	Ocupacional
						Tecnológico	Artístico	Pedagógico		
2007	410	1,393	28	321	17	12	2	5	10	54
2008	439	1,375	26	327	19	14	2	6	11	54
2009	494	1,377	27	351	17	14	2	6	10	50
2010	536	1,380	19	360	15	14	2	6	11	48

Fuente: Estadística DREA

## Educación básica regular

### Educación Inicial:

1. En educación inicial se registró la cantidad de 20.661 niños y niñas atendidos por 899 docentes en 494 instituciones educativas (IE) públicas de Inicial en funcionamiento. Según Estadística del ejercicio 2009, 18.620 alumnos estaban entre los 3 a 5 años de edad.
2. En los programas No Escolarizados (PRONOEI) se registró la cantidad de 7.673 niños y niñas atendidos por 347 promotoras en igual número de PRONOEI en funcionamiento. Según Estadística del ejercicio anterior 7.979 estaban entre los 3 a 5 años de edad. En las II.EE. privadas de inicial se registró la cantidad de 2.270 niños





atendidos por 186 docentes en 68 II.EE. en funcionamiento, de los cuales 2.664 estaban entre los 3 a 5 años de edad.

3. Estas cifras revelan que más de la mitad de la población censada en el 2007 (44.060 niños y niñas entre 3 a 5 años) es atendida tanto por las II.EE. públicas, privadas y PRONOEI; es decir, se atiende al 70% de la población infantil, con una demanda insatisfecha del 30% (niños y niñas entre los 3 y 5 años de edad).

#### **Educación Primaria de Menores:**

1. Se registro la cantidad de 108.976 niños y niñas atendidos por 5.410 docentes en 1.378 IE públicas de Primaria en funcionamiento.
2. Mientras que la cantidad de niños y niñas en edad oficial de 6 a 11 años es de 92.015 (Censo 2007. INEI).
3. En las II.EE. privadas de Primaria se registró la cantidad de 4.876 niños y niñas atendidos por 383 docentes en 82 II.EE. en funcionamiento.

#### **Educación Secundaria de Menores:**

1. Se registro la cantidad de 60.924 de jóvenes en II.EE. públicas atendidos por 3.814 docentes en 350 II.EE.
2. En las II.EE. privadas se registró la cantidad de 3.838 niños y niñas atendidas por 511 docentes en 60 II.EE.
3. Por otro lado, la cantidad de niños y niñas en edad oficial de 12 a 16 años es de 73.550 (Censo 2007. INEI) lo que revela que la cifra registrada de alumnos es menor a la población censada, alcanzándose a atender el 88% de la población de 12 a 16 años, situación que estaría relacionada al número de II.EE. que no llegaría a dar cobertura a la demanda de jóvenes en Educación Secundaria (12%), por estar ubicadas generalmente en las zonas urbanas y en los centros poblados mayores, así como de factores exógenos, entre ellos la necesidad de trabajar de los jóvenes.

#### **Ruralidad y Educación Bilingüe Intercultural**

La Educación en áreas rurales es la más desfavorecida y presenta serias dificultades en lo referente a pertinencia, eficiencia y, en especial, a equidad. En las zonas rurales, se ha cubierto la demanda educativa

con instituciones educativas multigrado y unidocentes; sin embargo, el logro en la expansión del acceso a través de estas modalidades se ha dado a expensas de la calidad del servicio.

En la actualidad no se cuenta con una información sistematizada sobre la cobertura y calidad de los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación, siendo el primer paso que debe darse para plantear estrategias alternativas que contribuyan a brindar una EIB de calidad en los lugares que se requiere. En general, los niños, niñas y adolescentes que tienen el castellano como lengua materna tienden a mostrar más altos porcentajes en la conclusión de la educación primaria y secundaria, con la edad esperada respecto a los que tienen el quechua como lengua materna.

A nivel regional el 74% de los que tienen el castellano como lengua materna terminan la educación primaria en la edad esperada frente al 41% de los que tienen al quechua como lengua materna, y en la educación secundaria el 55% de los que tienen al castellano como lengua materna termina en la edad esperada frente al 18% de los que son de origen quechua. Las provincias de Víctor Fajardo y Cangallo son las que presentan los más bajos porcentajes de adolescentes con lengua materna quechua que culminan la educación secundaria en la edad esperada con 9%, en ambos casos (Estado de la Niñez en el Perú, 2008, UNICEF–INEI).

Se cuenta con redes educativas rurales constituidas, de las cuales veinte se encuentran trabajando en la propuesta del Diseño Curricular Regional.

**CUADRO N° 1:  
PANORAMA AGREGADO DE LA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y  
ADOLESCENTES**

Departamento	Niñez y Adolescencia (0 a 17)			Niñez		Adolescencia	
	Lengua o idioma que aprendió a hablar en la niñez (%)		Niñez y adolescencia que residen en área rural (%)	Primera completa en niños de 12 y 13 años (%)		Secundaria completa en adolescencia de 17 y 18 años (%)	
	Castellano	Quechua		Castellano	Quechua	Castellano	Quechua
Ayacucho	47.6	52.3	45	74	45	55	18

*Presupuesto regional.* El presupuesto del sector siempre tuvo déficit. Hasta el año 2010 el total de déficit fue de S/. 30.109. 221,21 nuevos soles.



**CUADRO N° 2:  
PRESUPUESTO REGIONAL 2009-2010**

Periodo	UE 300	UE 301	UE 302	UE 303	Total
2009	167,925,349.00	35,716,964.00	36,271,468.00	29,853,697.00	269,767,478.00
2010	177,618,707.00	35,384,181.00	35,524,283.00	29,043,481.00	277,570,652.00

## Avances de gestión entre 2007 a 2010

### Implementación del PER

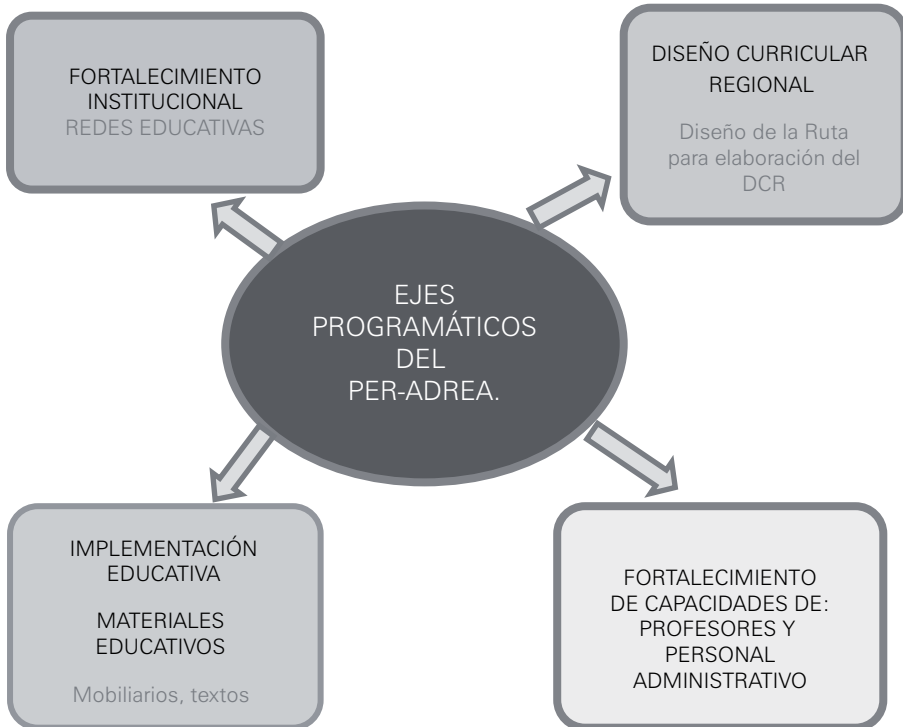
1. El Proyecto Educativo Regional de Ayacucho (PER-A), aprobado con la Ordenanza Regional N° 036-06-GRA/CR, consta de 6 objetivos estratégicos y 82 políticas.

**CUADRO N° 3:  
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS Y N° DE POLÍTICAS DEL PER-A**

Objetivos estratégicos	N° de políticas
1. Una educación intercultural y bilingüe para Ayacucho	11
2. Una educación rural para el desarrollo y la transformación social	15
3. Una gestión educativa ética, autónoma, participativa y eficiente	17
4. Una educación democrática y de calidad	10
5. Una educación para la revaloración y formación docente, que garantice la calidad educativa	10
6. Una educación para el desarrollo regional.	19

2. Con apoyo de UNICEF, se editó más de 10 mil ejemplares del PER-A, los mismos que fueron distribuidos a los profesores de la Región.
3. Se desarrollaron actividades de difusión del PER-A, así como la publicación de cartillas didácticas, website de la DREA.
4. Reconstitución del COPARE. Actualmente cuenta con su Reglamento Interno, el POA respectivo y la constitución de su Consejo Directivo.

5. Construcción de la Ruta metodológica para el Diseño del Currículo Regional.
6. Definición de los ejes programáticos de la DREA en el marco de la implementación del PER-A: Fortalecimiento Institucional, Diseño Curricular Regional, Fortalecimiento de Capacidades de profesores y administrativos, implementación educativa, materiales educativos.



7. Implementación del Consejo Editorial Regional Ayacucho (CERA).
8. Publicación de 116.681 textos escolares a cargo de CERA con financiamiento de UNICEF.



## Implementación del Consejo Editorial Regional–CERA

El Consejo Editorial Regional de Ayacucho (CER–A) “Felipe Guamán Poma de Ayala” es una institución académica dedicada a la producción de materiales educativos textuales y audiovisuales en quechua, bajo el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe. Fue creado en setiembre del 2007 en la Dirección Regional de Educación de Ayacucho. Desde el 2007 hasta la fecha se han producido los siguientes títulos de libros:

### PRODUCCIÓN DE LIBROS DEL CER-A 2007

Año	Título del libro	Característica	Cantidad
2007	I Sipascha	Texto de lectura en quechua, adecuado para niños de 1° y 2° grado de educación primaria	3,500
2007	II Sipascha	Texto de lectura en quechua, adecuado para niños de 3° y 4° grado de educación primaria	3,500
2007	III Sipascha	Texto de lectura en quechua, adecuado para niños de 5° y 6° grado de educación primaria	3,500
2007	Watuchikunata Nawinchasun	Texto de lectura en quechua, texto de adivinanza	3,508
2007	Miski Willakuykuna Paqarichiqaykuta	Cuentos infantiles en quechua, adecuados para el III Ciclo	3,508
2007	Sara Mama Uyway Yachaykuna	Texto sobre saberes agrícolas (maíz), adecuado para el III ciclo	3,508
2007	Santuspa Uywankuna	Cuento infantil en quechua adecuado para el III ciclo	3,508
<b>TOTAL</b>			<b>24,532</b>

### PRODUCCIÓN DE LIBROS DEL CER-A 2008

Año	Título del libro	Característica	Cantidad
2008	Sisicha	Texto de lectura en quechua, adecuado para niños de 1° y 2° grado de educación primaria	4,200
2008	Wayllischa 3° y 4°	Texto de lectura en quechua, adecuado para niños de 3° y 4° grado de educación primaria	4,200
<b>TOTAL</b>			<b>8,400</b>

## PRODUCCIÓN DE LIBROS DEL CER-A 2009

Año	Título del libro	Característica	Cantidad
2009	Warmacha 1	Texto de lectura en quechua, adecuado para niños de 1° y 2° grado de educación primaria	3,293
2009	Willakuyinchik	Texto de lectura en quechua de la variante Chanka, adecuado para niños de 5° y 6° grado de educación primaria	3,293
2009	Ñawpa Willakuykuna	Texto de lectura en quechua de la variante Chanka, adecuado para niños de 1° y 6° grado de educación primaria	3,293
<b>TOTAL</b>			<b>9,879</b>

## PRODUCCIÓN DE LIBROS DEL CER-A 2010

Año	Título del libro	Característica	Cantidad
2010	Warmacha I	Texto de lectura en quechua, adecuado para niños de 3° y 4° grado de educación primaria	5,445
2010	Warmacha III	Texto de lectura en quechua, adecuado para niños de 5° y 6° grado de educación primaria	5,088
2010	Warmanta Sukullukuymantawan	Cuento en quechua, del niño y la lagartija, adecuado para niños y niñas de nivel inicial	1,720
2010	Chitamanta	Cuento en quechua, adecuado para niños y niñas de nivel inicial	1,720
2010	Killinchawan atuq	Cuento en quechua, adecuado para niños y niñas de nivel inicial	1,720
2010	Allqumanta	Cuento en quechua, adecuado para niños y niñas de nivel inicial	1,720
2010	Quwimanta Atuqmantawan	Cuento en quechua, adecuado para niños y niñas de nivel inicial	1,720
2010	Wakcha Warmanmanta	Cuento en quechua, adecuado para niños y niñas de nivel inicial	1,720
2010	Atuqmanta	Cuento en quechua, adecuado para niños y niñas de nivel inicial	1,720
2010	Atuqmanta Kabramantawan	Cuento en quechua, adecuado para niños y niñas de nivel inicial	1,720
2010	Sisichamanta Urpituchamantawan	Cuento en quechua, adecuado para niños y niñas de nivel inicial	1,720
<b>TOTAL</b>			<b>26,013</b>

Por otra parte, el CER-Ayacucho en un trabajo conjunto con la hermana Región de Apurímac ha producido un total de 46.137 libros:



## PRODUCCIÓN DE LIBROS CON LA REGIÓN DE APURÍMAC

Título del libro	Cantidad
Sumaq Yachaykuna	2,828
Achita tarpuymanta	4,167
Panchitupa Kawsanin	2,828
Allqupa Misipa Wallpapa	2,828
Allqumantawan misimantawan hukuchamantawan	4,167
RurupaLlaqtanpi qaqaq runamanta	2,828
Mama sara	2,828
Unquykuna qarquqmasiy	2,828
Clavelinapa chitachankuna	4,167
Wiksa nanaymanta	4,167
Wayrapa yakupa allpapa mañakuyninku	4,167
Llaqta kamachiqpa yachayninmanta	4,167
Suyu paramanta yachay	4,167
<b>TOTAL</b>	<b>46,137</b>

En total, se publicaron 116.681 textos escolares, a cargo de CERA con financiamiento de UNICEF

En vista de que el PER no es respaldado con financiamiento, la Dirección Regional de Educación Ayacucho, ha implementado y ejecutado paulativamente los objetivos y las políticas mediante la formulación de Proyectos de Inversión Pública. Por el momento, la única alternativa para implementar las políticas del PER, es a través de la elaboración de Proyectos de Inversión Pública bajo la metodología propuesta por SNIP.

De la misma forma, en las distintas provincias y distritos vienen construyéndose los Proyectos Educativos Locales (PEL): En las provincias de Huanta, La Mar, Vilcashuamán, Huamanga (en proceso), Víctor Fajardo (inicio) y en los distritos de Chuschi, Paras, Pomabamba, María Parado de Bellido.

Con la finalidad de promover proyectos de innovación pedagógica y de inversión se ha implementado la Oficina de Investigación y Proyectos con un grupo de profesionales.

Publicación del Seminario Taller hacia la construcción del Diseño Curricular Regional, a cargo de la Red por la Calidad Educativa–DREA.

Implementación de dos Centros de Recursos debidamente equipados: en la Asociación de Vivienda Los Ángeles de la Paz de Yanama y otro en la sede regional, con la finalidad de acoger al equipo de acompañantes para las capacitaciones respectivas.

Edición de la Revista Institucional AmawtapaWillakunin (2008); Revista Investigando, a cargo del Equipo de Investigación y Proyectos Educativos (Enero 2010).

*Formulación de Proyectos de Inversión Pública (PIP) para implementar el PER–A:*

La formulación y ejecución de los proyectos de inversión pública toman fuerza en el desarrollo educativo de la región como parte importante para la implementación del Proyecto Educativo Regional (PER–A), logrando a la fecha resultados positivos y alentadores:

- a) *Proyecto N° 01: “Fortalecimiento de capacidades en el uso pedagógico de TIC de docentes en II.EE. de EBR Región Ayacucho”.*

Tiene como objetivo general lograr un adecuado nivel de enseñanza impartida por los docentes de educación básica regular utilizando las tecnologías de la información y comunicaciones como medio para facilitar la alfabetización digital en las II.EE. públicas de la región Ayacucho.

**Avances:**

1. Se logró la capacitación de 5.000 docentes en el marco del Proyecto *“Fortalecimiento de capacidades en el uso pedagógico de TIC de docentes en II.EE. de EBR Región Ayacucho”*. Costo: S/. 3 135 855,75, en Convenio con MICROSOFT.
2. Nueve especialistas, 8 docentes de apoyo tecnológico y 16 docentes capacitados en el uso y manejo de las TIC, en el marco del PIP *“Fortalecimiento de capacidades tecnológicas de docentes de EBR–TIC”* (2009).





3. En el 2009 se logró adquirir 355 computadoras por un monto de S/. 779. 225 y en el 2010 se adquirió 1.953 computadoras más por un costo de S/. 3.216.382,40; en total entre los períodos 2009 y 2010 se adquirieron 2308 computadoras por un monto total de S/. 3.995.607,81. Las computadoras fueron distribuidas a nivel regional, así:

#### DISTRIBUCIÓN DE EQUIPOS DE COMPUTO POR UGEL

N°	UGEL	II.EE	Estación	Servidor	Total PCs
01	Huamanga	83	613	24	637
02	Huanta	33	216	8	224
03	Cangallo	55	261	11	272
04	La Mar	38	249	15	264
05	Vilcashuamán	34	151	10	161
06	Fajardo	24	129	8	137
07	Huancasancos	14	69	2	71
08	Sucre	11	66	4	70
09	Lucanas	64	278	0	278
10	Parinacochas	15	96	0	96
11	Paucar del Sarasara	15	94	4	98
<b>TOTAL</b>		<b>386</b>	<b>2,222</b>	<b>86</b>	<b>2,308</b>

La distribución de las computadoras fueron a los tres niveles de la Educación Básica Regular de la región (Inicial, Primaria y Secundaria), así:

#### DISTRIBUCIÓN DE EQUIPOS DE COMPUTO POR NIVELES

N°	UGEL	Inicial	Primaria	Secundaria	Total PCs
01	Huamanga	22	229	386	637
02	Huanta	6	114	104	224
03	Cangallo	2	66	93	161
04	La Mar	6	103	155	264
05	Vilcashuamán	14	115	143	272
06	Fajardo	2	40	95	137
07	Huancasancos	2	16	53	71
08	Sucre	11	91	176	278
09	Lucanas	8	32	56	96
10	Parinacochas	2	38	58	98
11	Paucar del Sarasara	2	21	47	70
<b>TOTAL</b>		<b>77</b>	<b>865</b>	<b>1,366</b>	<b>2,308</b>

- b) *Proyecto N° 02: "Fortalecimiento de Capacidades Pedagógicas y de Gestión en el Sistema Educativo de la Región de Ayacucho"*. Este proyecto tiene como objetivo general que los estudiantes de educación inicial y primaria de las zonas rurales de la Región de Ayacucho reciban servicios educativos adecuados para el desarrollo de sus capacidades. Este proyecto cuenta con un presupuesto total de S/. 5.987.467,00 y a la fecha se encuentra en Expediente Técnico.
- c) *Proyecto N° 03: "Mejoramiento de las Instituciones Educativas de la EBR de Ayacucho Mi Educa 2010"*. Este Proyecto cuenta con un presupuesto de S/. 4.937.779,23, el cual será financiado por el Fondo Perú España a partir del 2011. Dicho proyecto fue ganador del fondo concursable.

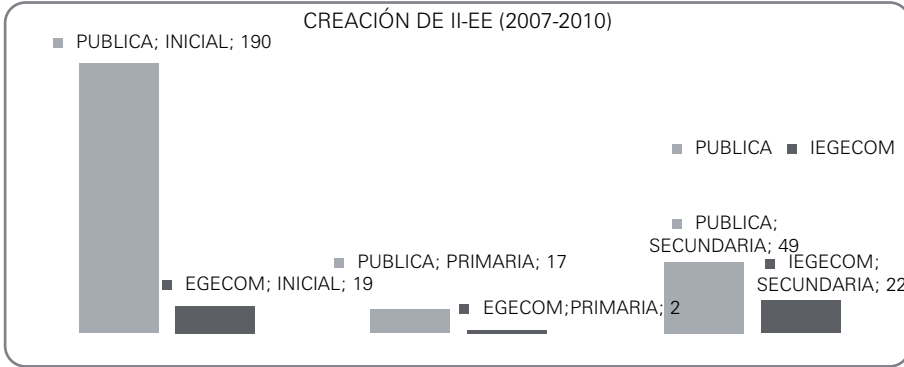
### Ampliación de cobertura educativa

1. Creación de 4 Instituciones Educativas en Alternancia:
  - Uchuraqay (Huanta)
  - Huayao (Tambo)
  - Satca (Morochucos)
  - Cayramayo (Vinchos)

Instituciones Educativas de Educación Secundaria bajo la modalidad de Alternancia en zonas rurales: internados de 15 días, con tutoría permanente y 15 días retornan a sus comunidades para cumplir con sus obligaciones. Estas instituciones educativas están vinculadas a la producción y al manejo sostenible de los recursos, y el enfoque es de Educación Intercultural Bilingüe, con capacitaciones periódicas:

Colegio	Provincia	N° de docentes	N° de matriculados		
			Hombre	Mujer	Total
Cayramayo (Vinchos)	Huamanga	3	30	26	56
Uchuraqay	Huanta	3	15	26	41
Satica (Morochucos)	Cangallo	5	28	17	45
Huayao (Tambo)	La Mar	5	32	22	54
<b>TOTAL</b>		<b>16</b>	<b>105</b>	<b>91</b>	<b>196</b>

Debido a la creciente población estudiantil en los pueblos de la Selva y Sierra se han creado las siguientes IE de Educación básica regular. (Total: 299).



Fuente: Estadística DREA 2010

3. Para el 2011, se aprobó crear 71 Instituciones de *Educación Inicial*– Proyecto MED.
4. Nombramiento de 243 trabajadores administrativos, 2009.
5. 373 plazas docentes validadas y financiadas por demanda (DS N° 164–2007–ED).
6. Incremento de la tasa de cobertura en Educación Inicial.

### Convenios de cooperación interinstitucional

1. Fundación BBVA Banco Continental por su programa ‘Leer es estar adelante’, 4 II.EE. Piloto.
2. Perú LNG y TC Petrol (Equipamiento y capacitación en el marco de la EIB).
3. Universidad Antonio Ruiz de Montoya: Asistencia técnica.
4. Red por la Calidad Educativa (UNICEF, Tarea, Kallpa, World Vision, Chirapaq, Tadepa, Centro Loyola).
5. USAID PERÚ/SUMA (Asistencia técnica positiva).
6. *Convenio fondo Perú España–Municipalidad Provincial de Huanca Sancos (S/. 2.485.000,00): Fortalecimiento de Capacidades en Educación Intercultural Bilingüe.*

7. *APROLAB II* (Reorientar la formación técnico profesional hacia la demanda del mercado, las necesidades socioeconómicas y las potencialidades de desarrollo del país–equipamiento tecnológico, infraestructura y fortalecimiento de capacidades).
8. *Organización* de Estados iberoamericanos para fomentar educación con capacidades en ciencia y tecnología, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe en las provincias de Huanta (Iguaín) y Huamanga (Chiara).

Logros	Monto S/.	Beneficiarios Impacto
Convenio DREA-Perú LNG <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dotación de módulos de cómputo: 160</li> <li>• Dotación de mini bibliotecas Escolares: 27</li> <li>• Capacitación Docente</li> </ul>	40,000	UGEL Huamanga y La Mar
Convenio TC PETROL-DREA <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dotación de mobiliario escolar:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– 2,372 sillas y 2,078 mesas de madera</li> </ul> </li> <li>• Dotación de mobiliario docente:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– 107 pupitres madera/melamina y 107 sillas de madera</li> </ul> </li> <li>• Dotación Biblioteca-Soc. Nac. Minería Petróleo y Energía: 24</li> <li>• Dotación de Pizarras Acrílicas: 107 unidades</li> </ul>	\$ 230,000 Dólares americanos	UGEL La Mar

### Gestión pedagógica

1. Capacitación de 5.000 docentes en el marco del Proyecto *“Fortalecimiento de capacidades en el uso pedagógico de TIC de docentes en II.EE. de EBR Región Ayacucho”*. Costo. S/. 3.135.855,75. En Convenio con MICROSOFT.
2. Nueve especialistas, 8 docentes de apoyo tecnológico y 16 docentes capacitados en el uso y manejo de las TIC, en el marco del PIP *“Fortalecimiento de capacidades tecnológicas de docentes de EBR–TIC”* (2009).
3. Distribución de 2.308 PC a instituciones Educativas de la Región en el marco del PIP: *“Fortalecimiento de capacidades tecnológicas del docente de educación básica pública de la Región Ayacucho”*.
4. Creación del área de Investigación y Proyectos de la DREA.



5. Estudio de Oferta y Demanda de los IST de la Región Ayacucho formulado por SNV (Servicio Holandés de Cooperación para asesoramiento técnico productivo para IST y CETPROS de la región de Ayacucho) en convenio con la DREA.
6. *Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA)*

A partir del año 2007, el Estado ha incorporado a través del Ministerio de Economía y Finanzas una gestión por Resultados mediante la implementación de un nuevo sistema presupuestario denominado Presupuesto por Resultados, incorporándose a este sistema el Programa Estratégico Educativo Regional de Ayacucho: “Logros de Aprendizaje al Finalizar el III Ciclo de la Educación Básica Regular”, cuyas acciones operativas se aprecian en Instituciones Educativas Públicas de Educación Inicial y Educación Primaria de Menores (1º y 2º grado de primaria de menores) de toda la región de Ayacucho (11 provincias). Este programa busca mejorar la calidad de los servicios educativos por resultados pedagógicos y elevar los niveles de Logros de Aprendizaje en Comprensión Lectora y Razonamiento Lógico Matemático. Ayacucho entre todas las regiones se caracterizó por priorizar el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe.

### Resultados de logros de aprendizaje 2009

I.E.	Acompañantes Pedagógicos	I.E Focalizadas	Profesores Focalizados	Estudiantes Focalizados
Inicial	21	177	188	3,578
Primaria	64	474	700	14,769
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>651</b>	<b>888</b>	<b>18, 347</b>
<b>Logro (%)</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

a/ Línea de base para la evaluación de los resultados del programa.

b/ Resultado de las evaluaciones realizadas en las I.E. focalizadas de Lucanas, Parinacochas y Paucar del Sara Sara.

Elaboración: ETR. Enero 2010

### Meta física y logros 2010

Las metas programadas para 2010, que consistían en intervenir en 553 Instituciones Educativas focalizadas, con la participación de 126 acompañantes pedagógicos, para beneficiar a 1.055 profesores y 18.206 estudiantes focalizados, fueron cubiertas en su totalidad.

### Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA)

Sus objetivos son:

- Mejorar la calidad de los servicios educativos por resultados (administrativos y pedagógicos), en las II.EE. de la zona rural focalizada.
- Mejorar los aprendizajes en las Áreas de Comunicación y Matemática de los alumnos del II y III ciclos de Educación Básica Regular, enfatizando el desarrollo de las capacidades comunicativas con enfoque de Educación Intercultural Bilingüe.

II.EE. focalizadas			Docentes acompañados			Estudiantes beneficiados			Acompañantes		
EI	EP	Total	EI	EP	Total	EI	EP	Total	EI	E	Total
176	377	553	237	818	1.055	5.485	12.755	18.240	8	98	126

El presupuesto asignado para el 2010 fue de S/. 7.953.541,00

### Resultados de logros de aprendizaje 2010

Los resultados esperados para el presente año son de 15,3% en comprensión lectora y de 12,5% en razonamiento lógico matemático, meta que esperamos alcanzar, debido a que se viene cumpliendo con las metas trazadas en la generación de las condiciones adecuadas para tal fin.

Resultado	2007	2008	2009	2010	2011
Comprensión Lectora					
Meta	8.6	10.1	11.5	15.3	
Logro		-	19.0 a/		
Razonamiento Lógico Matemático					
Meta	6.6	7.6	9.7	12.5	
Logro		-	15.0		

### Avances generales del PELA 2007–2010

Una síntesis apretada de los logros obtenidos desde 2007 al 2010, se resume en que:



- Los docentes de las Instituciones Educativas focalizadas:  
Poseen información para el proceso de Diversificación Curricular Institucional (PCI), Programación Curricular Anual (PCA), teniendo en cuenta los elementos para formular capacidades, conocimientos y actitudes contextualizadas pertinentes.

Elaboran sesiones de aprendizaje de acuerdo a la Planificación de la Unidad de Aprendizaje y con contenidos de Educación Intercultural Bilingüe.

Hacen uso de los materiales elaborados en función de las actividades planificadas (tarjetas léxicas, siluetas, máscaras, dados, chapas, palitos y materiales educativos distribuidos por el MED).

Hacen uso adecuado de cuadernos de trabajo y textos, en las sesiones de aprendizaje.

Aplican estrategias para recoger los conocimientos de los niños y niñas, a fin de construir nuevos conocimientos.

Manejan adecuadamente las estrategias metodológicas en las diferentes áreas curriculares.

Formulan y aplican los indicadores de logro de acuerdo a las capacidades planificadas.

Emiten juicios de valor.

- Los padres de familia están:  
Involucrados en el proceso de aprendizaje de sus hijos.  
  
Sensibilizados a participar en el quehacer educativo de manera consciente.
- Las aulas de las Instituciones Educativas están organizadas de acuerdo a los sectores y teniendo en cuenta la cultura local como micro contexto.

## Infraestructura

Al 2007

- 40% de IE con material noble
- 35% de IE con material rústico
- 15% de IE con aulas provisionales (acondicionadas).

Al 2010

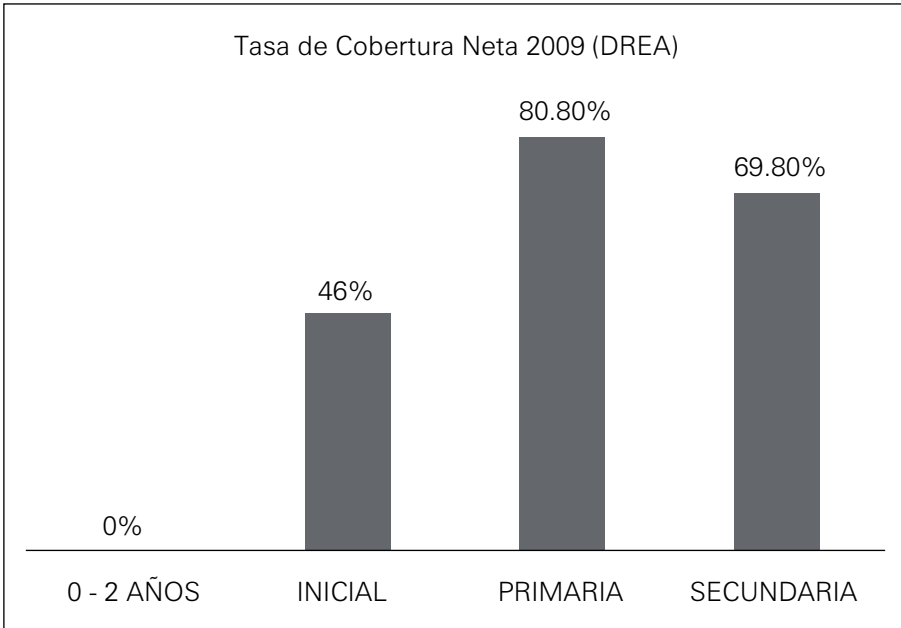
- 65% de IE con material noble
- 15% de IE con material rústico
- 10% de IE con aulas provisionales (acondicionadas).

## Dificultades, lecciones aprendidas y desafíos

### Dificultades 2007 – 2010

1. No se cuenta con el Plan de Implementación del PER –A.
2. Carencia de un Plan de Fortalecimiento de Capacidades.
3. Se cuenta con el mismo presupuesto para pago de bienes y servicios básicos aproximadamente por más de una década.
4. Las unidades vehiculares con que cuenta la DREA ya superaron su periodo de vida; lo cual no permite optimizar el desplazamiento del personal en las acciones de seguimiento y monitoreo, generando mayor costo operativo.
5. Algunas áreas de Apoyo de esta sede administrativa evidencian limitaciones competitivas en la gestión de Proyectos de Inversión Pública.
6. Falta de presupuesto para dar continuidad de funcionamiento del área de Investigación y Proyectos.
7. Baja cobertura educativa en Educación Inicial.
8. Carencia de presupuesto ordinario para el desarrollo de capacidades de los docentes, especialistas de las UGEL.





9. En estos últimos años, se viene implementando la gestión por resultados, a través del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III Ciclo de la EBR, que por un lado está siendo “desacreditado” por oposición de algunos dirigentes del SUTEP, con el argumento de premisas falsas, entre ellas la privatización de la educación en la región.
10. Poca voluntad política del Gobierno Central para la autorización del incremento de plazas de docentes por demanda educativa.
11. Emisión de normas del Ministerio de Educación que contravienen los principios de descentralización; como es el caso del D.S N° 002 –2010 –ED, contratación de personal docente (que no tiene perfil para la zona rural).

### Lecciones aprendidas

1. La formulación de los proyectos de inversión pública (PIP) constituye una alternativa para acceder a fuentes de financiamiento, para el logro de metas y objetivos del sector en corto y mediano plazo; sin embargo, no es suficiente.

2. La educación no es responsabilidad solamente del sector; ello implica la intervención de los diferentes estamentos del Estado y sociedad civil.
3. Las alianzas de cooperación interinstitucional constituyen una alternativa para realizar las distintas actividades planificadas por la DREA.
4. El PELA constituye una experiencia significativa en sus estrategias de intervención, especialmente del acompañamiento pedagógico.

**Retos y desafíos.**

1. Formulación del Plan de Implementación del PER-A; en el que debe definirse la priorización de las políticas, sistema de seguimiento y evaluación; pero con asignación presupuestal.
2. Institucionalizar de modo sostenido al COPARE.
3. Ejecución del PIP “Fortalecimiento de capacidades pedagógicas y de gestión en el sistema educativo de la región Ayacucho” con la asignación presupuestaria respectiva. (S/. 5.987.467,00), cuyos componentes son: Construcción del Diseño Curricular Regional con enfoque EIB, Modelo de Gestión Educativa.
4. Asignación presupuestal al PIP “Mejoramiento de las Instituciones Educativas de EBR de Ayacucho”. (S/. 4. 937.779,23).
5. Si bien es cierto, que los Proyectos de Inversión Pública constituyen alternativas de solución a la problemática educativa en un horizonte de tiempo específico, pero no son sostenibles a largo plazo; razón por la cual, deben crearse Programas Regionales con presupuestos ordinarios permanentes, como son:
  - a. Formación Docente en Servicio
    - Fortalecimiento de capacidades
    - Acompañamiento pedagógico
    - Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación de Desempeño
    - Política de estímulos



- Investigación e Innovación educativa desde las aulas
  - Plan de incentivos a mejores desempeños
  - Estudios de perfeccionamiento, post grado a los docentes en convenio con las universidades nacionales e internacionales.
- b. Implementación y Equipamiento
- Mobiliario escolar
  - Materiales–equipos educativos
  - Plataforma virtual
  - Biblioteca digital
  - Centros de recursos.
- c. Mantenimiento – conservación de Infraestructura.
6. Implementar el área de Medición de la Calidad Educativa Regional (UMCER).
  7. Diseñar, implementar un sistema de información regional de los procesos pedagógicos.
  8. Exigir incremento presupuestal para la DREA.
  9. Los Programas Nacionales como: PRONAMA, PRONAFCAP deben transferirse al Gobierno Regional Ayacucho.
  10. Los ISP y Universidades (Facultades de Educación) deben ser instituciones que coadyuven al fortalecimiento del Programa Regional de Formación Docente en Servicio.
  11. Impulsar la atención prioritaria de ampliación de cobertura educativa de los niños de 0 a 5 años de edad.
  12. Crear más Instituciones Educativas de Educación Inicial.
  13. Construir el Diseño Curricular Regional y definir el nuevo modelo de Gestión.

## Conclusiones y sugerencias

### Conclusiones

1. Los PIP no constituyen alternativas de solución a los problemas educativos –de modo sostenido– a largo plazo.
2. El PELA es un programa estratégico orientado a la mejora de la calidad de los logros de aprendizaje, especialmente en el componente de acompañamiento pedagógico.
3. Se evidencia una tendencia de gestión educativa por resultados; lo cual obliga al diseño de un nuevo modelo de gestión.
4. Las alianzas de cooperación constituyen fuente principal de financiamiento para el logro de las metas y objetivos institucionales planificados por la DREA.
5. La acción educativa regional no es responsabilidad únicamente del sector educación.
6. No existe el Plan Regional de Fortalecimiento de Capacidades.
7. La región no cuenta con el Plan de Implementación del PER–A.
8. El CERA viene produciendo textos pertinentes, en el marco de su implementación.

### Sugerencias

1. Universalizar en la región la Educación Intercultural Bilingüe.
2. Dar continuidad a la formulación de los PIP.
3. Asignar presupuesto para la ejecución de los PIP viabilizados.
4. Crear programas regionales permanentes con presupuesto ordinario: Formación Docente en Servicio, equipamiento–materiales educativos, mobiliario escolar e infraestructura educativa.
5. Gestionar mayor presupuesto para el rubro de bienes y servicios, así como para el cumplimiento de los pagos de subsidios: luto, sepelio, bonificaciones.



6. Diseñar un nuevo modelo de gestión educativa centrado en procesos pedagógicos y por resultados.
7. Diseñar un sistema regional de seguimiento y evaluación de los procesos pedagógicos.
8. Fortalecer las alianzas de cooperación interinstitucional.
9. Alinear todos los instrumentos de gestión a las políticas del PERA, y su implementación debe implicar mayor asignación presupuestal.
10. Universalizar la Educación Inicial requiere inversión, sobre todo de decisión política y movilización ciudadana.

### **Propuestas concretas**

1. Elaborar el plan Estratégico de implementación del PER-A (incidencia, priorización, seguimiento y evaluación de las políticas); dando sostenibilidad presupuestaria para su ejecución. Tener una ruta clara que se implementará durante los años: 2011, 2012, 2013 y 2014, con metas claras desde el Gobierno Regional.
2. Crear programas regionales permanentes de:
  - Desarrollo de capacidades de los docentes y administrativos (especializaciones, diplomados, maestrías, etcétera) para lo cual se debe generar *Convenios con las universidades* reconocidas en Ayacucho, con un costo subsidiado por el Gobierno Regional, por lo menos con 50% del pago y 50% por cuenta del mismo docente, por cuanto no es bueno que el gobierno regional afronte todo el gasto. Para ello tiene que haber un programa sostenible mediante PIP (Proyectos de Inversión Pública) *con modelo de estímulos*, es decir premiar a los profesores que generan innovaciones, investigaciones y mejoras de gestión demostradas.
  - Implementación de material educativo. Ayacucho requiere producir sus propios materiales educativos, además de los que se recibe del Ministerio de Educación, porque la Región tiene –en cada ámbito– sus propias características: culturales, económicas y sociales; por tanto necesitamos fortalecer al *Consejo Editorial Regional*, que ya viene funcionando, creado con este fin, y por el momento UNICEF viene apoyando con interés, pero no lo

suficiente presupuestariamente. Se necesita implementar más con personal calificado y materiales necesarios. Hasta la fecha CERA, es decir el Consejo Editorial, ha publicado 38 títulos de textos para los niños de 1° a 6° grado. Aquí falta la inversión del Gobierno Regional.

- Mobiliario escolar. El sector requiere en este momento de 120 mil carpetas nuevas y de calidad para su duración. La gestión actual del Gobierno Regional ha confeccionado aproximadamente 60 mil carpetas en cuatro años, pero aún se necesitan más; en consecuencia, es necesario formalizar a través de una *Ordenanza Regional como Programa* estable presupuestalmente destinado cada año con metas, por cuanto las carpetas se malogran cada 2 años en el mejor de los casos y en la ciudad a diario se tienen que reparar, para ello se tiene que fortalecer a los CETPRO (Centros Educativos Técnico Productivos) o finalmente se genera trabajo para las pequeñas empresas. Es una necesidad apremiante por cuanto existen Instituciones educativas con mobiliarios de adobes y piedras
  - Infraestructura escolar. Es cierto que la gestión actual avanzó considerablemente en un 28 %, es decir de los 2.950 instituciones educativas en la Región, el año 2007 se encontró solo con 40 % de instituciones educativas realmente con aulas de material noble, pedagógicamente hoy existe un 62 % de avance; sin embargo se aumentó 220 instituciones educativas creadas que no tienen aulas pedagógicas, entonces hay que sumar y pensar con metas cada año para garantizar: 10 a 15 % de aulas para construir. También es necesario crear *una sub Gerencia* en el Gobierno regional para el manejo exclusivo del *Programa de Infraestructura Escolar Regional*, para que acopien datos, estudios, generación de proyectos de inversión exclusivamente para el sector, lo cual daría la continuidad para los otros gobiernos.
3. Fortalecer el sistema de *Acompañamiento Pedagógico con Capacitadores altamente preparados* en las aulas, es decir, en el proceso de enseñanza mismo, con profesores altamente capacitados con experiencia. Como se sabe las capacitaciones grupales colectivas nunca han funcionado, el asesoreamiento tiene que ser directamente en aula, con uso de materiales (ejemplo: cómo enseñar directamente a manejar aparatos a una persona en la práctica, más no teóricamente).



4. Concretizar el financiamiento del PIP viabilizado, de *“Fortalecimiento de capacidades pedagógicas y de gestión en el sistema educativo de la región Ayacucho”*. Su costo es de S/. 5.987.467,00 y cuyos componentes principales son: *Diseño del Currículo Regional y Diseño de un modelo de Gestión Educativa para la Región Ayacucho*. Es necesario que la región tenga un *currículum verdaderamente pertinente a nuestra realidad cultural, económica y social* con enfoque de *Educación bilingüe intercultural*. Los profesores trabajan con el currículo general del Ministerio de Educación y no hay un verdadero currículo diversificado. Así mismo, es necesario fortalecer el modelo de gestión en las instituciones educativas, aplicando la *gestión por resultados*; es decir el Director de la IE tiene que planificar, ejecutar y evaluar sus acciones educativas incorporando la tecnología. Por ejemplo: Un director debe manejar estadísticas no solo del número de alumnos sino de los avances de aprendizaje, de la participación de los padres de familia, teniendo en cuenta indicadores que permitan orientar adónde va la IE como centro formador de personas.
5. Fortalecer a las Instituciones de Formación Magisterial para brindar formación docente en servicio. El Ministerio de Educación ha limitado el ingreso masivo de los estudiantes a los institutos pedagógicos, con la famosa nota 14 de ingreso. Como consecuencia de esta limitación hay poco ingreso a los institutos y sobran profesores, están sin carga horaria, entonces existe la necesidad de orientar el cambio de funciones y ese cambio debe orientarse a convertir centros de formación docente en servicio, es decir *los profesores de los pedagógicos deben ser formadores de profesores que están actualmente en servicio*, pero para ello se los debe capacitar, implementar un programa que tenga sostenibilidad y que en el futuro los institutos pedagógicos sean entes formadores de profesores en servicio y a su vez formar docentes con calidad.
6. Diseñar e implementar un sistema regional de información y seguimiento de las políticas educativas, así como los procesos pedagógicos e institucionales. Es decir en el Gobierno Regional debe haber un sistema que permita seguir las políticas educativas diseñadas, para que no queden sueltos los programas y actividades realizadas, de esa manera tendremos visible el nivel de avance de los indicadores del sector. Así mismo, *debe implementarse un*

*sistema de medición y evaluación de la calidad educativa regional, con la finalidad de medir las dificultades y los avances de logros de aprendizaje de los estudiantes en cada Nivel (Inicial, Primaria y Secundaria) de manera integral, no para juzgar a los profesores sino para fortalecerlos y para ello se debe implementar a docentes expertos para este fin.*

Promover la cultura de autoevaluación en las instituciones educativas, desde una perspectiva participativa y constructiva, a fin de desarrollar capacidades de auto reflexión y autorregulación institucional (administrativos, docentes, alumnos).

7. Fortalecer prioritariamente como política regional *el enfoque de educación intercultural bilingüe*. En Ayacucho existen hasta tres lenguas: Castellano, Quechua y Asháninka en la Selva y cuya importancia debe ser reconocida como parte de implementación del Proyecto Educativo Regional. Es necesario desarrollar nuestra identidad a través de la educación desde el aula, para que los estudiantes al término de la Educación Básica Regular tengan el orgullo de sentirse como verdaderos ayacuchanos y, a su vez, conocedores de otras culturas.
  
8. Ampliar la cobertura de atención educativa a los niños (de 0 a 3 años), así como de 4 a 5 años (en cantidad y calidad). De cada 100 niños de 0 a 3 años solo son atendidos 52 y 48 quedan fuera del sistema educativo y esto es peligroso. Como sabemos en estas edades se forja el cimiento de la persona: en los niños 3 a 5 años, de cada 100 niños son atendidos solo 65 y 35 quedan fuera de la atención escolar, por ello existe la necesidad de crear instituciones educativas de cuna-jardín, con docentes bien preparados. De otro lado es necesario incrementar la atención de educación secundaria, pero con la *modalidad de Educación en alternancia* en la zona rural, donde las comunidades son dispersas, sobre todo, donde no hay producción de sostenibilidad, es decir los colegios de alternancia funcionan 15 días al mes a manera de internado en el colegio y 15 días van a sus pueblos a cumplir con la tarea de apoyar a sus padres en la agricultura, ganadería u otro; pero cómo sostener en estos colegios la alimentación y proyectos productivos para su auto sostenimiento, creemos que a través de los PIP (Proyectos de inversión pública). Actualmente solo están funcionando 4 colegios de alternancia en el centro y norte de la Región





con apoyos temporales como en: *Satica (Cangallo)*, *Cayramayo (Huamanga)*, *Huayao (Tambo-La Mar)* y *Uchuraqay (Huanta)*. Los resultados son excelentes, allí se dedican los profesores día y noche con la atención a los estudiantes de manera integral, incluida la tutoría, con 10 horas diarias de atención pedagógica, siendo un total 1.500 horas efectivas de labor pedagógica al año, es decir en el mes se atiende 150 horas, en 10 meses son 1.500 horas. Además se incluyen sábados, domingos y feriados.

# PARTICIPACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN AYACUCHO

---

Hugo Reynaga Muñoz  
EDUCADOR DE TAREA

---

*La CVR ha comprobado que, en términos relativos, los muertos y desaparecidos tenían grados de instrucción muy inferiores al promedio nacional. Mientras el Censo nacional de 1993 indica que solamente el cuarenta por ciento de la población en el país tiene un nivel educativo inferior a la educación secundaria, la CVR ha encontrado que el sesenta y ocho por ciento de las víctimas se encontraba por debajo de ese nivel.*

El presente artículo tiene el propósito de analizar una de las reformas institucionales que plantea el informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación Nacional (CVR), que señala: “reforzar ins-

---

**Hugo Reynaga Muñoz.** Educador, egresado de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, con especialización en Planificación, Descentralización y Políticas Educativa, por la Universidad Católica del Perú y el Instituto Internacional de Políticas Educativas (IIPE). Experiencia profesional en la formación de líderes estudiantiles, la formación docente y en el análisis, formulación, planificación, financiamiento y evaluación de políticas educativas. Formó parte de la formulación e implementación del Proyecto Educativo Regional de Ayacucho; ha asesorado a equipos Locales de construcción de Proyectos educativos Locales. Desarrollado investigación y escrito textos y diversos artículos relacionados a la ciudadanía, políticas educativas e interculturalidad.



tancias de participación y democratización de la escuela”<sup>1</sup>. Ubico este tema en un contexto de post conflicto armado interno, de democratización y descentralización que se vive en el país como fundamento central en el mejoramiento de la calidad educativa. Mis reflexiones estarán enfocadas en el sentido de la participación en educación en la región Ayacucho<sup>2</sup> en diálogo con los procesos nacionales y cuáles han sido los avances y puntos críticos para la democratización de la gestión educativa y la mejora de calidad educativa.

Centraré el documento en la participación de los actores involucrados desde los niveles de gestión Regional, Local y de la Institución Educativa (COPARE, COPALE, CONEI)<sup>3</sup>, y como estos se han desarrollado junto a otros espacios que tienen mayor eficacia y cobran legitimidad, siendo justamente los normativos los que menor impacto han tenido, sobre todo, a nivel regional y local. Al mismo tiempo, analizar los factores que han permitido que estas relaciones imbricadas se presenten en los espacios regionales *“la constitución de espacios de participación por mandato legal no han sido suficientes para su institucionalización como espacios de participación auténtica. Ello nos hace ver que puede existir una buena implementación formal de espacios de participación, pero existen factores informales que pueden hacer que ella fracase. Y ello, supone considerar condiciones culturales y micro políticas..., que pasan por la forma cómo se conciben las relaciones de poder al interior de ella”*<sup>4</sup>.

---

1 Esta es la Recomendación D4.

2 Si bien es cierto que la distribución actual de la descentralización no son regiones, lo que significaría territorio con articulación geográfica, económica, cultural, social e histórica; utilizo el término en este artículo desde la denominación oficial.

3 Dada la brevedad del documento, me parece importante realizar un estudio de mayor alcance para profundizar las ideas que se exponen en el artículo.

4 DÍAZ BAZO, Carmen, Betty ALFARO PALACIOS; Lilia CALDERÓN ALMERCÓ y Neida ÁLVAREZ LAVERIANO. Los Protagonistas de los Consejos Educativos Institucionales: Tensiones y Dilemas de la Participación en la Gestión de la Escuela pública.

Por otro lado, nos interesa presentar cómo la participación tiene sentido, en tanto esta es un medio para el mejoramiento de la calidad educativa, que es el fundamento central del informe de la CVR. En el caso de la región Ayacucho, a nivel regional esto está planteado en el Proyecto Educativo Regional de Ayacucho<sup>5</sup> (PER-A), los Proyectos Educativos Locales (PEL) y los proyectos Educativos Institucionales (PEI), que son los que establecen las principales reformas que se deben emprender para tener una educación pertinente y equitativa. Tal como afirma Pablo Sandoval cuando desarrolla la recomendación del informe de la CVR: *“Reconociendo la responsabilidad que en la educación corresponde a la comunidad educativa compuesta por educadores, autoridades, el alumnado y padres de familia en los diversos niveles que van desde el colegio hasta la integridad del país. Es necesario que esta participación vaya orientada hacia la promoción de la calidad educativa y la seguridad del alumnado y que sea adoptada respetando las particularidades que en cada lugar puede aportar la pluriculturalidad del Perú. También debe reconocerse, en su debido lugar, la participación de las autoridades locales y regionales dentro del sistema educativo en lo que a sus respectivos gobiernos corresponde”*<sup>6</sup>.

## Antecedentes de los procesos de participación social en el país

En el país, la participación social y de la comunidad en educación, tiene larga data. A partir de los años setenta, las organizaciones de la sociedad civil y agencias internacionales comienzan a introducir enfoques participativos retomando el legado de trabajo de Paulo Freire, respecto a la educación popular y de la pedagogía crítica que se ha extendido por el mundo entero.

5 El PER-A, establece seis objetivos estratégicos al 2021: Una educación intercultural y bilingüe para Ayacucho, Una educación rural para el desarrollo y la transformación social, Una gestión educativa ética, autónoma, participativa y eficiente, Una educación democrática y de calidad, Una educación para la revaloración y formación docente, que garantice la calidad educativa, Una educación para el desarrollo regional.

6 SANDOVAL, Pablo. Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR.



Un antecedente que es necesario tener en cuenta en el país son las reformas emprendidas por el Gobierno de Velasco, donde se retoman las ideas de pensadores como A. Salazar Bondy, Luis E. Valcárcel, Jorge Basadre y se recuperan proposiciones de diversos pensadores indigenistas, teniendo su propuesta una mayor y explícita formulación pedagógica y política, sobre todo en la idea de otorgarle a la comunidad una mayor participación y “desescolarizar la educación”<sup>7</sup>.

Dentro de esta política de paquetes se crea la nuclearización. Anteriormente, Luis E. Valcárcel, Ministro de educación en los años 40, había logrado institucionalizar los núcleos escolares campesinos. *“El sistema nuclear expresa una concepción de la organización del sistema educativo. El informe general denominado “Libro Azul”, indica que esta nueva concepción supone la crítica radical del sistema escolar tradicional y elitista, para plantear la devolución de la función social educativa a la comunidad sobre la base de un sistema orgánico inserto a ella”*<sup>8</sup>.

Los organismos de base de la Nuclearización fueron las denominadas redes, cuyo eje era el Núcleo Educativo Comunal (NEC). La función de este núcleo era organizar a los centros educativos de un territorio y, al mismo tiempo, los articulaba a la comunidad, que participaban en el Consejo Educativo Comunal. Estas fueron instancias con relativa autonomía, sin embargo la carga administrativa, el burocratismo, la desconfianza de maestros, la debilidad en la intersectorialidad, fueron debilitando el espíritu con el que fueron concebidos inicialmente.

Es a inicios de la década de los 80, que los NEC, fueron sustituidos por las supervisiones, quebrando la lógica articuladora de escuela-comunidad, para retornar a un sistema y una visión escolarizada. A mediados de los 80 estos fueron sustituidos por las unidades de servicios educativos (USE) cuyo ámbito fue la provincia y sustituyó a las Zonales y supervisiones. La idea de esta fue darle un mayor peso a lo pedagógico, sin embargo, en la práctica nuevamente lo administrativo es lo que primó y se convirtieron en guardianes y vigilantes de la “permanencia” de maestros en sus escuelas.

7 SALAZAR BONDY, Augusto.

8 IGUÍÑIZ, Manuel. Descentralización del Sistema Educativo.

Las reformas que se impulsaron entre 1991 y 1993 respondieron a un modelo, que buscaba en esencia reducir la intervención del estado y el gasto en educación, así uno de los intentos más elocuentes en educación fue el D.L. N° 699, que planteaba la transferencia de centros educativos estatales a promotores a través de la fórmula de “cesión en uso”, que lo que buscaba era una privatización de las escuelas para cederlas a promotores que podrían ser “asociación de padres de familia, cooperativas, entidades religiosas, colegios profesionales, empresas, Municipios, personas jurídicas privadas”, que el parlamento derogó casi inmediatamente, por el rechazo proveniente de diversos sectores de la sociedad civil .

El segundo proyecto que fue elaborado por Fujimori basado en el modelo chileno, fue la creación del Consejo Municipal de Educación (COMUNED), que planteaba el paso de las escuelas a la comunidad y representaba un inminente proceso de privatización. Gracias al rechazo masivo de instituciones como: la Comisión Episcopal, Organizaciones no gubernamentales (ONG) y Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP) se logró que no se implementara esta reforma.

## Democracia, participación y descentralización

Es a partir del 2000, luego de la caída de la dictadura fujimorista, que los procedimientos de reforma de democratización y descentralización generan un marco legal favorable y que los ubican como uno de los factores fundamentales del proceso de cambio de la política educativa en el país<sup>9</sup>. El tema fundamental era pasar de las reformas basadas en cumplir con la cobertura a mejorar la calidad educativa, y en Ayacucho, el Proyecto Educativo Regional refiere la calidad desde una educación intercultural y bilingüe para la población (quechua, asháninca y machiguenga), tanto en contextos urbanos como rurales. De otro lado, no es posible pensar y mirar la democratización de la escuela, sin participación y sin mirar la descentralización. En ese sentido hay que tener en cuenta, los siguientes aspectos:

9 Utilizo los términos de reforma y de cambio de Th. S. Pokewitz. “La palabra reforma se refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público. Cambio social se ocupa de la confrontación entre la ruptura con el pasado y lo que parece estable y “natural” en nuestra vida social”.



Primero, tal como lo ha señalado el informe de la CVR, se mantienen relaciones de exclusión social y la discriminación: *“Dos son los principales retos que enfrenta la sociedad peruana para la construcción de un sistema democrático sólido. De un lado la exclusión social y de otro lado la marcada diversidad cultural”<sup>10</sup>*. “En ese marco, la descentralización para ser legítima tiene que desarrollarse como un proceso inclusivo. Lo cual implica que debe desarrollarse modificando relaciones de poder y construyendo sujetos capaces de tomar en sus manos los instrumentos que les permitirán acceder por sí mismos a lo indispensable de una vida digna. Lo cual nos lleva al tema de la participación ciudadana –de los excluidos– desde una perspectiva de derechos”<sup>11</sup>.

Segundo, en el país hemos avanzado en la construcción de políticas educativas consensuadas, como la Consulta Nacional por la Educación, la construcción del Proyecto Educativo Nacional (PEN) y los Proyectos Educativos Regionales en un contexto de pos conflicto armado interno. En el caso de los PER hay que tener en cuenta que en casi la totalidad de las regiones que los han formulado participativamente y oficializado, mantienen su vigencia, luego de dos o tres períodos gubernamentales<sup>12</sup>. *“Es importante señalar que allí donde la descentralización ha avanzado más es donde ha tenido detrás un consenso político mayoritario o un gobierno fuerte capaz de llevarla a la práctica por su propia iniciativa. Las demandas sociales anti-centralistas de la sociedad civil no bastan; hace falta que estén articuladas tras un proyecto descentralizador común a escala nacional, o que los movimientos regionalistas específicos concuerden con actores políticos nacionales con un radio de acción de mayor alcance”<sup>13</sup>*.

Tercero, cuando hablamos de la participación en un contexto de descentralización tenemos que mirar aquello que nos permite ser parte activa y fundamental en los procesos, cualesquiera que estos sean: *“la participación trasciende el carácter meramente instrumental, el estar porque somos parte... La participación tiene sentido cuando somos parte de la*

10 LIZARBE, Carmen. Democracia e interculturalidad en las relaciones entre Estado y sociedad.

11 CÁCERES, Eduardo, La Gobernabilidad educativa. pp. 14.

12 Según el CNE, son 22 regiones las que cuentan con sus proyectos educativos regionales y a través de un proceso de movilización social.

13 AMES, Rolando. La descentralización. Contenidos políticos de una reforma institucional.

*toma decisiones, cuando un suceso provoca la actuación pública y se asume como ejercicio de responsabilidad democrática*<sup>14</sup>.

Cuarto, la participación y descentralización tiene que ver con un tema político, y por tanto implica las relaciones de poder existentes y su puesta en marcha debe apuntar a modificar estas relaciones presentes *“Un proyecto de descentralización (o regionalización) apunta a modificar relaciones de poder previamente existentes de acuerdo no solo con la voluntad política de los legisladores, gobernantes o tecnócratas, sino también de acuerdo con la acción política de los actores locales y regionales con el uso de los mecanismos que el proceso crea*<sup>15</sup>”. Stojnic y Sanz mencionan que la participación en el ámbito educativo puede entenderse desde dos dimensiones: una, político-social que aporta al desarrollo de una cultura democrática; y la otra, instrumental, en tanto aporta a la eficacia, la eficiencia y la transparencia en la gestión pública. De otro lado, Corvalán y Fernández refieren que la participación escolar se expresa en tres categorías: la primera, es la participación como instrumento de eficacia educativa que implica una mejor utilización de los recursos y mejores resultados en los procesos de enseñanza aprendizaje. La segunda, es la participación como instrumento de control que implica el ejercicio de derechos y la rendición de cuentas. Y, la tercera, la participación entendida como un proceso de aprendizaje comunitario a través del intercambio de experiencias y conocimientos, y el desarrollo de capacidades.

Quinto, cuando hablamos de participación aludimos a un conjunto de significados sociales, políticos y culturales. *“La participación como derecho, además de suponer un medio, está relacionada a la formación de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos”, por lo tanto “Hablar de la participación en tanto derecho le otorga algunas características al término: valor intrínseco y prioridad, entre otras*<sup>16</sup>”. Justamente el Informe de la CVR nos menciona que pedagogías autoritarias con una visión única del mundo contribuyeron a que ideologías como las de Sendero Luminoso se asienten.

Sexto, implica una relación con la cultura que tome en cuenta la diversidad cultural y los actores involucrados para que la participación no niegue, sino sea inclusiva, en ese sentido la amplitud que debe suponer involucrar a actores presentes es una condición fundamental, para que sea

14 UGARTE PAREJA, Darío y Jacobo ALVA.

15 CÁCERES, Eduardo. La gobernabilidad educativa.

16 *Ibidem*, pp.17.





legítima. Esta diversidad es la que ideologías totalizadoras como las de Sendero Luminoso, las negó totalmente. De otro lado debemos tener en cuenta la participación que tiene que ver con “la actoría de los sujetos” y la “representación”. En espacios regionales y locales este equilibrio es fundamental para su funcionamiento. Cuando existen desequilibrios los espacios pierden fuerza.

Séptimo, la participación implica el desarrollo de capacidades de los involucrados. La participación no funciona como esencia de un colectivo organizado, sino que permite la expresión de los puntos de vista, argumentos, discrepancias, consensos. En ese sentido, implica la construcción de la identidad colectiva y la construcción de consensos que debe suponer nuevos pactos y nuevas capacidades para que los agentes participantes se sientan parte de una comunidad.

Finalmente como lo señala el informe de la CVR, en un contexto como Ayacucho donde fue el escenario principal de guerra interna, la participación de la ciudadanía debe plantear la reconstrucción del tejido social y del ejercicio pleno de la ciudadanía, quebrando lógicas y prácticas autoritarias. La guerra interna lo que hizo fue descomponer los lazos sociales e instituyó una cultura autoritaria y de desconfianza. Esto debe suponer el fortalecimiento del protagonismo de los sujetos y de las organizaciones sociales, así como el empoderamiento de los mismos. La falta de confianza genera que se vea al otro como amenaza y puede obstaculizar el desarrollo de una participación más auténtica y democrática.

**CUADRO 1:  
INSTANCIAS FORMALES DE PARTICIPACIÓN REGIONAL, LOCAL Y EN LA I.E.**

Instancia de gestión descentralizada	Instancia de Participación	Naturaleza	Instrumentos
Dirección Regional de Educación	Consejo Participativo Regional de Educación	Es un órgano de participación, concertación y vigilancia que contribuye en la elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Regional. Constituye un espacio de concertación entre las instituciones vinculadas al quehacer educativo y otras de la región, con la finalidad de sumar esfuerzos para mejorar la calidad educativa y el desarrollo de la región.	Proyecto Educativo Regional

Unidad de Gestión Educativa Local	Consejo Participativo Local de Educación	Es un órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana. Está integrado por el Director de la UGEL y los representantes de los estamentos que conforman la comunidad educativa, de los sectores económicos productivos, de las municipalidades y de las instituciones públicas y privadas más significativas.	Proyecto Educativo Local
Institución Educativa	Consejo Educativo Institucional	Órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana. En el caso de las instituciones públicas que funcionan como Centros Educativos unidocentes y multigrados, el Consejo Educativo Institucional se conforma sobre la base de los miembros de la Comunidad Educativa que componen la Red Educativa.	Proyecto Educativo Institucional

## La participación ciudadana en la instancia regional

Probablemente en Ayacucho, la construcción e implementación del Proyecto Educativo Regional de nuestra región, marca un antes y un después en la educación regional y en la construcción de políticas públicas<sup>17</sup>. Como hemos señalado en el cuadro 01 la responsabilidad de formular el PER lo tiene el COPARE, sin embargo en la práctica este no tuvo una intervención directa en el caso de Ayacucho y han sido otros espacios con legitimidad que lograron impulsar la formulación e implementación del PER-A.

El Proyecto Educativo Regional de Ayacucho, es una política de estado regional, oficializada con Ordenanza Regional N° 036-06-GRA/CR, que se convierte, en el principal medio para emprender una reforma educativa en la región. El PER-A se formuló de manera participativa desde el 2005 y se aprueba en el 2007. Este proceso se inició por las acciones de incidencia de instituciones de la sociedad civil en el Go-

17 Para Orlak y O'Donnel, si bien el sentido y la extensión que cabe otorgar al término política estatal (o pública) son controvertidos, esta se concibe como un conjunto de acciones y omisiones que expresan la modalidad de intervención del estado frente a una cuestión o problema, que concita, la atención, el interés o la movilización de otros actores de la sociedad civil.



bierno Regional de Ayacucho, para ello se constituyó con ordenanza N° 775–2004–GRA/PRES “*la conformación de un Equipo Impulsor*”<sup>18</sup> que estuvo representado por más de veinte Instituciones de la sociedad civil y del estado.

La estrategia central en la construcción del PER–A fue la formulación en y desde la acción, que fue una estrategia definida de manera implícita por el equipo impulsor. Así en noviembre del 2004 como punto de partida se realiza un taller de fortalecimiento de actores cuyas metodologías fueron consolidadas. A continuación se realizó un Taller de Fortalecimiento del Equipo Impulsor y de aprobación de la metodología, pudiéndose presentar en marzo y octubre los primeros avances.

La sistematización y análisis de la información recogida en los talleres descentralizados de provincias, además de otros insumos, los aportes del IV Encuentro Regional de Alcaldes Escolares, diversos encuentros y entrevistas aplicadas, permitió la elaboración del documento preliminar PER–A. Dicho documento fue materia de presentación y consulta ante la sociedad civil e instituciones estatales en un Foro. Se recibieron diversos aportes en asambleas de las APAFA y en una reunión con docentes en capacitación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Valle del Río Apurímac–Ene (VRAE), además de aportes de estudiantes y docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH). Se realizaron coordinaciones con dirigentes sindicales del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación (SUTE) Huamanga y del Sindicato de Trabajadores Administrativos del sector Educación (SITASE), además de una Audiencia con candidatos al Congreso y un representante del Consejo Nacional de Educación.

Posteriormente, se presentó en consulta el documento ante especialistas de las once UGEL de la región, tras lo cual, se efectuó un taller de priori-

---

18 La Resolución N° 775–2004–GRA/PRES, establece constituir el Equipo impulsor del Proyecto Educativo Regional, encargado de conducir la formulación del PER–A, en él estuvieron representadas instituciones como la DREA, GRA, SUTE, UNSCH, estudiantes, directores de instituciones educativas, las ONG, entre otros. Generar un proceso participativo en el que se integren docentes, padres de familia, estudiantes, agentes de la producción, representantes de los organismos gremiales, organizaciones religiosas, políticas, instituciones públicas y privadas operantes en la Región, para que construyan el Proyecto Educativo Regional de Ayacucho.

zación de la mayoría de las políticas del PER–A, con miras a un Acuerdo Regional de Compromisos para su implementación y ejecución.

Sobre los niveles de participación podemos señalar que para la formulación del PER–A se trabajó en consulta ciudadana, a partir de las opiniones de los actores y la sistematización del equipo Impulsor y su posterior devolución a los actores involucrados, respecto a las áreas sobre las cuales se trabajaron, se podría señalar que ha sido desde la formulación de políticas públicas. Es necesario remarcar que el COPARE no cumplió con su rol de construcción, fue el equipo impulsor quien asumió la formulación.

### La Red por la Calidad Educativa<sup>19</sup>

En este proceso y en la implementación del PER–A, han sido importantes otros espacios como la Red por la Calidad Educativa, la constitución de equipos técnicos, la Federación Departamental de Clubes de Madres (FEDECMA), la Mesa de Concertación de Lucha contra la Pobreza, el Colectivo de Derechos Humanos, la Asociación de Alcaldes Regidores y Líderes Estudiantiles (AARLE) para incidir en las prioridades educativas en la región, siendo débil la actuación del COPARE.

Después del 2007, concluida la construcción participativa del Proyecto Educativo Regional de Ayacucho, se han dado avances importantes en el tema de implementación de políticas del PER–A, como la aprobación de la ordenanza 010 que oficializa el quechua y el asháninka<sup>20</sup>; por otro lado desde el 2009 se inició la formulación del Proyecto de inversión pública denominado “Fortalecimiento de Capacidades Pedagógicas y de gestión en la región”<sup>21</sup>; y en el 2010 se trabajó la alianza con un conjun-

19 La Red La Red por la Calidad Educativa de Ayacucho, es un importante colectivo de instituciones que coadyuvan esfuerzos para el desarrollo educativo y la implementación del Proyecto Educativo Regional, conformado por: Centro Loyola, Asociación Kallpa, UNICEF, Tarea, USAID/PERU/SUMA, TADEPA, CHIRAPAQ, WORLD VISION, MANTHOC, COMISEDH, entre otros

20 Recientemente se ha aprobado su modificatoria en la que se incluye al Machiguenga.

21 Este proyecto fue elaborado de manera conjunta entre el Gobierno Regional de Ayacucho, la DREA, la Red por la Calidad Educativa y representantes de las once provincias. Los componentes del proyecto son: *Formulación del Diseño Curricular*



to de instituciones de la sociedad civil, para incidir en los candidatos al Gobierno Regional en la firma del Acuerdo Regional de Ayacucho<sup>22</sup>.

En este proceso, la Red por la Calidad Educativa ha jugado un rol importante en la incidencia de las políticas. Así también, existe en la actual gestión de las instancias gubernamentales la Gerencia de Desarrollo Social y la Dirección Regional de Educación, apertura al diálogo con la sociedad civil en la medida que valoran sus acumulados y encuentran en ellos el soporte técnico para el diseño de las políticas regionales.

Al iniciar el 2010, en el marco de los procesos electorales a nivel local y regional, la Red por la Calidad Educativa de Ayacucho, en articulación con la Mesa de Concertación de Lucha Contra la Pobreza, la Defensoría del Pueblo y la Red de Derechos Humanos decidieron promover espacios de diálogo para la concertación colectiva de metas educativas regionales para el mejoramiento de la Calidad Educativa en la región Ayacucho e incidir en la agenda de los candidatos al Gobierno Regional. El propósito fue fortalecer la institucionalidad, el diálogo, la gobernabilidad y la descentralización que permita tener impacto en los temas de discusión de las fuerzas políticas, a partir de la agenda educativa en marcha y la pendiente, que posibilite avanzar y no retroceder en los esfuerzos para alcanzar una buena educación expresados en el Proyecto Educativo Regional (PER), el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y los Proyectos Educativos Locales (PEL) en emergencia.

En ese marco, numerosas organizaciones de la sociedad civil decidieron sumarse para consensuar una agenda de desarrollo en el que la educación juega un rol fundamental y comprometer a autoridades electas en la priorización de políticas claves para el desarrollo. Siendo educación una prioridad de primer grado, instituciones comprometidas con el desarrollo educativo nacional y regional, lograron avanzar en un solo esfuerzo conjunto que fue la base de lo que más adelante se convertiría

---

*Regional de EBR con enfoque EIB; Programa de Formación de docentes en servicio para la implementación del DCR y Construcción de un modelo de gestión del sistema educativo descentralizado.* En este año ya se cuenta con recursos disponibles y desde el mes de julio se iniciará su ejecución.

- 22 El conjunto de políticas del acuerdo están referidas a Inclusión, Interculturalidad, Cobertura, Calidad educativa, Gestión participativa, Inversión y Financiamiento.

en el “Acuerdo Regional por el desarrollo de Ayacucho”, en estrecha relación con el Foro del Acuerdo Nacional.

Para el presente año 2011, en un esfuerzo conjunto entre sociedad civil y estado se viene elaborando el Plan de Mediano Plazo en Educación (PME) del 2011 al 2015. En él se busca definir las políticas prioritarias al 2015 en educación en el marco del PER–A. Se inició el mes de febrero en el que organizamos un primer taller que denominamos “*Hacia la construcción de la agenda educativa regional de Ayacucho*”, a partir de un balance de lo avanzado en la región, el reporte de avances del PER–A que fue presentado por el CNE y la agenda educativa pendiente se definieron las políticas prioritarias en educación al 2015 que son: Educación Intercultural y ambiental para todos, Diseño Curricular Regional de EBR con enfoque intercultural y ambiental, sistema regional de formación continua de docentes, fortalecimiento de la gestión educativa regional y atención a la primera infancia.

## ■ COPARE y la agenda Pendiente

En ese contexto, el COPARE no ha funcionado como debería porque no existió una voluntad política expresa para su conformación y su fortalecimiento. Desde el 2009 se volvió a convocar a los representantes de la sociedad civil con una nueva perspectiva que se vino trabajando en los encuentros Macro Sur de los COPARE con nuevas instituciones, sin embargo esto no logró un impacto y si bien se han tenido reuniones, se ha logrado aprobar un reglamento de funciones, también se han frustrado reuniones por la inasistencia de varios de sus miembros. En lo que va del presente año, no se ha convocado a ninguna reunión ordinaria del COPARE.

Los factores que inciden en ese debilitamiento tienen que ver con que ha quedado truncado el proceso de definir la identidad de los COPARE, por otro lado tiene que ver con que la presidencia del COPARE está en la DREA y no en la sociedad civil, lo que hace que esté sujeta al ánimo político del responsable de turno, y por otro lado el que no disponga de materiales, infraestructura, personal, equipamiento y personal, la asignación de una partida presupuestaria para el funcionamiento de una Secretaría Técnica, local y recursos de bienes y servicios básicos. “*Cada región debe impulsar un plan de información y sensibilización para so-*



*cializar los objetivos estratégicos y políticas del PER, de tal manera que la sociedad civil y autoridades del estado asuman compromisos para su implementación... Involucrarse en los procesos de formulación presupuestal, tales como el presupuesto participativo, la formulación y priorización de los Proyectos de Inversión Pública (PIP) y otros articulados a los respectivos planes de mediano plazo. Fortalecer el desarrollo de capacidades en los miembros de los COPARE para un mejor ejercicio de su rol participativo, concertador y vigilante sobre la base de afirmar un modelo de gestión participativo. Los COPARE deben impulsar la creación, buena organización, funcionamiento y articulación de los COPALE<sup>23</sup>.*

Recogiendo el Reporte del Consejo Nacional de Educación, el COPARE Ayacucho cuenta con un total de 18 miembros de la asamblea, sin embargo ninguno representa a las áreas geográficas más relegadas y/o a grupos sociales más desfavorecidos a nivel regional. La región necesita analizar qué otras organizaciones representadas a nivel regional, podrían formar parte de este espacio de forma directa como: organizaciones de víctimas de la violencia política, organizaciones indígenas y/o campesinas, discapacitados, etcétera.

En ninguna de las reuniones de asamblea del COPARE, el 75% o más de sus miembros del Consejo han asistido. Lo máximo de asistencia que han tenido es el 72,2% en una reunión. Por otro lado el COPARE no ha realizado ninguna acción de vigilancia que busque generar incidencia y/o mejorar la gestión educativa de la región.

## **La participación en el nivel local**

En la región una experiencia importante que se viene impulsando es la de la participación social en torno a la formulación de los proyectos educativos locales. La experiencia que ha impactado a nivel regional es la que se impulsó desde el distrito de Jesús Nazareno, en el que un equipo de docentes liderados por la Municipalidad distrital en alianza con la UGEL-DREA y la asesoría de Tarea, lograron darle sostenibilidad a la formulación e implementación del PEL distrital. Por otro lado en las provincias de Vilcashuamán, Víctor Fajardo, Huanta y Huamanga, UNICEF

---

23 Documento del III Congreso de los COPARE realizado en Moquegua.

ha venido apoyando a la formulación de sus proyectos Educativos Locales. En el Caso de Huancasancos la Municipalidad Provincial y Parwa con financiamiento del Fondo Perú España han publicado recientemente el PEL y desde mediados del 2010 en las Provincias de Sucre, V. Fajardo, Lucanas, Parinacochas y Paucar del Sara Sara, han fortalecido equipos técnicos locales y los COPALE, para formular sus proyectos educativos locales, en una alianza importante entre los Gobiernos Locales provinciales, la UGEL y con la asesoría de Tarea y apoyo de UNICEF.

Sin embargo el interés de desarrollar estos procesos en las provincias del centro y del Sur, tiene sus antecedentes en el impacto del PER-A. Así en Parinacochas, la construcción del PEL se inició el año 2009, a iniciativa del Director de la UGEL y la Presidenta de la Comisión de Educación y Cultura de la Municipalidad que encontró apoyo del alcalde, docentes y directores. Les permitió, desarrollar acciones de sensibilización y de construcción de sentidos. Se conforman un Equipo Impulsor y COPALE. Han elaborado su hoja de ruta y llegaron a iniciar el proceso de sensibilización a la población en los distritos de la provincia.

La provincia de Lucanas, tiene un antecedente en el año 2007 respecto al PEL: un grupo de maestros y maestras hicieron gestiones en la UGEL para impulsarlo y en la Municipalidad para ser incluido como parte del presupuesto participativo del 2008 y 2009, en el que se aprueba un presupuesto, sin embargo, luego no hubo preocupación de la UGEL, ni de la Municipalidad y se estancó en el perfil del proyecto que ya habían aprobado. El presupuesto considera la construcción del PEL, la capacitación de docentes para la elaboración de los PEI, los PCI y las unidades didácticas en cada institución educativa de la provincia.

Una tensión en este caso es la debilidad del COPARE que no hace que existan contrapartes en los COPALE, para que funcionen de manera articulada, asimismo los cambios que son permanentes hacen que las iniciativas emprendidas no tomen vitalidad, ya que nuevos directores de UGEL no le dan continuidad. Por otro lado existen tensiones por la participación de los Gobiernos locales en la educación, como bien ha señalado Manuel Iguíñiz: El nivel local es que tiene mayores superposiciones de funciones a comparación de otros niveles, por otro lado la debilidad de la sociedad civil hace que no exista mayor presión para que se puedan fortalecer los COPALE. *La ley orgánica de Municipalidades habla en términos generales de su competencia. Sin embargo es claro que el*





*nivel de financiamiento se ha incrementado a nivel local. Asimismo la lógica de las UGEL que es dependiente de la DREA. Esta preferencia por la región es la base de la más importante deficiencia de la normatividad de la descentralización y colisiona con la Ley Orgánica de Municipalidades (LOM) de 2003, que amplía las responsabilidades de este nivel de gobierno en comparación con la norma similar de 1984.*

*En la ejecutoria de la política de esta etapa, a pesar de la duplicidad normativa, ha predominado el sector educación con la Ley General de Educación (LGE). No hubo mayores conflictos en la primera etapa de la descentralización, pues no se produjo una disputa de los municipios por asumir la gestión educativa, lo que hubiera supuesto el desplazamiento total o parcial de la UGEL.*

Otro tema es el nivel local distrital, ya que numerosos gobiernos locales, el más sobresaliente es el de Jesús Nazareno, donde han hecho que se movilicen iniciativas en torno a la idea de sociedad educadora con el compromiso nítido del gobierno local; sin embargo, en este caso la participación del nivel distrital es menos clara aún, ya que no se han establecido las competencias que deberían tener los gobiernos locales, provinciales y distritales. La Municipalización de la educación ha supuesto en general una incrustación de funciones mayor aún.

## Los CONEI y los Municipios Escolares

*“Los CONEI en el Perú fueron creados como órganos de participación, concertación y vigilancia en la gestión de la escuela pública, en el marco de una gestión eficaz, transparente y democrática. Existe una normativa que ha facilitado la constitución de dichos organismos en cada escuela pública del país; sin embargo, ello no ha estado acompañado de un real cambio en la concepción de participación y, mucho menos se ha traducido en una práctica real y auténtica de participación de todos los integrantes del CONEI. Y ello porque la estructura normativa no es suficiente, si es que no incluye un análisis de las condiciones culturales y micro políticas que hagan posible la participación”<sup>24</sup>.*

24 DÍAZ BAZO, Carmen; Betty ALFARO PALACIOS; Lilia CALDERÓN ALMERCÓ y Neida ÁLVAREZ LAVERIANO. Los Protagonistas de los Consejos Educativos Institucionales: Tensiones y Dilemas de la Participación en la Gestión de la Escuela pública.

A nivel de la Institución educativa son los CONEI las principales instancias de participación de la comunidad, sin embargo lo que hemos tenido a la fecha es que en principio no existe un balance de lo logrado. Según los reportes de la DREA, casi la totalidad de Instituciones Educativas cuentan con sus proyectos educativos Institucionales y organizados sus CONEI.

A nivel de la Institución Educativa coexisten diversas formas de organización escolar (comités de aula, municipios escolares, APAFA, CONEI, entre otras) de las cuales forman parte los integrantes de la comunidad educativa. En este caso el Consejo Educativo Institucional (CONEI) y los Municipios Escolares son espacios a los cuales se le asigna un mayor reconocimiento por la posibilidad que ofrece de incorporar a los representantes de todos los actores involucrados en la vida escolar.

Si bien la normativa ha ampliado las posibilidades de participación de la comunidad educativa en la gestión escolar, asignándole al Consejo Educativo Institucional funciones de participación, concertación y vigilancia, aún se mantiene circunscrito el desempeño de todas las instancias organizativas a colaborar en el mantenimiento de la infraestructura escolar o la adquisición de algunos materiales.

En un reciente estudio realizado por *Tarea* en Ayacucho, sobre la participación de los estudiantes en el nivel primario en zonas rurales, se precisa lo siguiente:

La mayoría de las escuelas rurales cuentan con un Municipio Escolar constituido. Sin embargo, la mayoría de estos Municipios no están teniendo una vida orgánica, sus directivas se encuentran desarticuladas y por lo general carecen de canales y estrategias de comunicación. Los resultados del trabajo con Municipios Escolares son diversos. Los vinculados al logro de aprendizajes para la participación básicamente se concentran en los integrantes de las directivas y juntas de aula, quienes en su mayoría son niños de los grados superiores, debido a las dificultades que tienen los maestros y educadores de las ONG para trabajar en un solo espacio con niños grandes y pequeños. El mayor aporte de los Municipios escolares está vinculado a las gestiones y algunos proyectos que logran para su escuela, así como el reconocimiento que han obtenido como actores sociales en distintos espacios como mesas de concertación, presupuesto participativo, etcétera.



Existen otras formas de participación infantil a nivel de escuela, tales como “Soltero vara” y “Yachachiq escolares”, que proponen acciones más vinculadas al medio de los niños (producción de alimentos, administración de los recursos comunales, cuidado del medio ambiente), ofrecen una inmensa posibilidad de lograr una variedad de aprendizajes para la participación orientada al desarrollo de las comunidades, es decir, el niño puede y debe sentir su ciudadanía en su misma realidad, desde las cosas que está haciendo.

En torno a la presencia de múltiples formas de organización en la escuela, podemos señalar que no se trata simplemente de remplazar o imponer una forma de organización por otra, sino de facilitar un proceso de incorporación de valores y formas de participación que dialoguen y se sustenten en la cosmovisión andina y el imaginario del niño, ello pasa por reconocer que no existen modelos únicos. Este es el reto que deben asumir todos los maestros de manera creativa y reflexiva.

## Algunas ideas generales

Una de las principales recomendaciones que plantea el informe de la CVR es el fortalecimiento de instancias de participación en la Institución educativa. Como se ha venido desarrollando en el texto, el proceso de participación y democratización de la gestión educativa en el país tiene que ser ubicado en el curso de la descentralización que vive el país.

La participación y el protagonismo de los actores es una prioridad en el informe de la CVR y en las recomendaciones de las Reformas Institucionales en Educación, ya que las pedagogías autoritarias, las relaciones verticales entre los actores sirvieron para que ideologías totalitarias se instalen.

En el país, existen avances importantes en la democratización participativa de la gestión educativa, ya que se han institucionalizado instancias de gestión educativa a nivel regional (COPARE), local (COPALE) e Institucional (CONEI), sin embargo, como sucede en el caso de Ayacucho se han desarrollado de manera simultánea otras formas de participación en la gestión que han logrado impactar en las políticas públicas, en la toma de decisiones y en algunos casos con mayor legitimidad y eficacia. Esto debido a los vacíos que tienen las instancias formales para su funcionamiento.

Si se mira lo que ha sucedido en Ayacucho, los niveles de participación teniendo en cuenta las instancias formales, probablemente se podría afirmar que ha sido débil, sin embargo si ampliamos el lente y se reconocen otras formas de participación lo que observamos es que en los últimos años ha habido un movimiento importante de participación social en la gestión educativa en los diferentes niveles y en las instancias de gestión. Esta movilización ha sido dinamizada por la formulación e implementación de políticas concertadas como el Proyecto Educativo Regional, los Proyectos Educativos Locales.

Esta riqueza supone la recomposición del tejido social en la región, que es una de las consecuencias de la guerra interna que vivimos. La vitalidad de la organización, de los espacios de participación en el espacio regional de Ayacucho, es una señal muy clara de los avances que se vienen dando. Es destacable que organizaciones como la Federación de Clubes de Madres, el Movimiento de Derechos Humanos, la organización de estudiantes, la Red por la Calidad Educativa, la Mesa de Concertación de Lucha contra la Pobreza, han incorporado en sus agendas la participación ciudadana.

Esta recomposición del tejido social, es una señal de una reforma del estado descentralizado con una mayor participación de los actores que se involucran en la vida política, si bien hay todavía una agenda pendiente para una democratización de la gestión educativa lo que hemos avanzado arroja un balance positivo. Si tenemos en cuenta que son los instrumentos de gestión como el PER-A que se mantienen en la agenda regional desde el 2007, estamos hablando de una participación que tiene un sentido y una concepción de mejoramiento de la calidad educativa. Esta es una educación intercultural, de ciudadana ética y con una cultura de Paz y que ha venido bañando la concepción de los PEL.



## Bibliografía

Ames, Rolando (2006). La descentralización. Contenidos políticos de una reforma institucional. En Propuesta Ciudadana. Democracia, Descentralización y Reforma Fiscal en América Latina y Europa del Este.

Cáceres, Eduardo (2005). ¿Nuevas Relaciones? Estado y Ciudadanos en Contextos de Descentralización. En la Democratización de la Gestión Educativa. Lima. Mesa de Agencias Bilaterales de Cooperación en Educación.

Consejo Nacional de Educación (2010). Sistema de seguimiento e información a la implementación de los proyectos educativos regionales y a la descentralización educativa.

Corvalán, J. y G.Fernández (2000). Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

Díaz Bazo, Carmen, Betty Alfaro Palacios, Lilia Calderón Almerco y Neida Álvarez Laveriano (2010). Los Protagonistas de los Consejos Educativos Institucionales: Tensiones y Dilemas de la Participación en la Gestión de la Escuela pública. En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 8, Número 3.

Iguíñiz, Manuel y Claudia Dueñas (2005). Materiales para Pensar la Descentralización Educativa. Lima. Tarea.

Iguíñiz, Manuel (2010). La Descentralización del Sistema Educativo. Lima. Tarea.

Mesa Interinstitucional de Gestión y Descentralización. "Balance y Propuestas para avanzar en la Descentralización Educativa".

Muñoz Cabrejo, Fanni (2009). Los caminos cruzados de la participación ciudadana en educación: entre el mejoramiento de la calidad de la educación y la construcción de ciudadanía. En Revista Peruana de Investigación Educativa. Vol. 1, N° 1.

Sandoval, Pablo (2004). Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR. Documento de Trabajo N° 142. Serie Antropología, IEP–Tarea.

Stojnic, L. y P. Sanz (2007). Democratizando la gestión educativa regional. Dilemas y posibilidades de los Consejos Participativos Regionales de Educación (COPARE). Lima: GTZ–ProEduca.

Ugarte Pareja, Darío y Alva Jacobo (2005). La otra Participación. En la Democratización de la Gestión Educativa. Lima. Mesa de Agencias Bilaterales de Cooperación en Educación.



## SALUD MENTAL EN AYACUCHO: ESTRATEGIAS COMUNITARIAS DE ABORDAJE

---

Manuel Giancarlo Palacios Aybar  
C.M.P. 43752

---

La Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) informó que el conflicto armado interno que se vivió entre los años 1980 y 2000 fue el más devastador de nuestra historia republicana dejando secuelas en la salud física y mental, agudizando la pobreza y profundizando la brecha de la desigualdad social, debilitando las redes familiares, los vínculos culturales y por ende el equilibrio emocional de una población ya abatida por la pobreza, y es que fueron los pobres las principales víctimas, debilitando su capacidad para desarrollarse y superar las heridas del pasado. Son ellos los que deberán recibir atención preferente por parte del estado. Es así que, en su conclusión N° 167, la CVR recomienda un Plan de Reparaciones en el que se prioriza la atención a la Educación y a la Salud Mental.

El Plan Integral en Reparaciones (Ley N° 28592, Ley que crea el Plan Integral de Reparaciones–PIR), dice en sus artículos: N° 22 “Que los objetivos de este programa son la recuperación de la salud mental y física, reconstitución de las redes de soporte social y fortalecimiento

---

**Manuel Giancarlo Palacios Aybar.** Médico cirujano, Coordinador Regional de la Estrategia Sanitaria Nacional de Salud Mental y Cultura de Paz de la Dirección Regional de Salud Ayacucho, desde febrero 2009 hasta la fecha.

de las capacidades para el desarrollo personal y social”, artículo N° 23 “Son beneficiarios de este programa las personas y grupos de personas acreditadas por el registro único de víctimas (RUV), quienes padecen algún problema físico y/o mental que haya sido producido directamente o sean resultados del proceso de violencia”, y en el artículo N° 24 “La intervención específica de las entidades públicas para el programa de reparaciones en salud siendo La Comisión Multisectorial de Alto Nivel (CMAN) quien coordinará acciones con el Ministerio de Salud, ESSALUD y las organizaciones de sanidad de las Fuerzas Armadas y Policiales”, en ese sentido diferentes sectores coordinan a fin de formular el Programa de Reparaciones de Salud, con la finalidad de facilitar el acceso a los sistemas de salud otorgados por las entidades estatales a los beneficiarios de lo establecido en la normativa legal pertinente.

El Plan Nacional de Salud Mental en el objetivo N° 4 especifica “Promover la equidad en la atención de la Salud Mental en términos de estrato social, género, ciclo de vida y diversidad cultural; dando atención diferenciada a las poblaciones vulnerables, en especial a las afectadas por la violencia política”, el cual busca fortalecer las redes sociales a fin de promover la identidad y cultura de la misma población; así mismo facilitar y promover el acceso de la atención en salud mental a través de los equipos itinerantes y del personal capacitado.

El Plan Nacional Concertado de Salud, en su objetivo Sanitario N° 6 (2007–2020), menciona “Mejorar la Salud Mental de la población como un derecho fundamental de la persona, componente indispensable de la salud integral y del desarrollo humano”, para lo cual se busca que el 70% de las personas afectadas por violencia política mejoren su estado de salud mental a través del trabajo intersectorial y la conformación de redes de apoyo social.

Es así que a partir del 2005, el Ministerio de Salud a través de la Estrategia Sanitaria Nacional de Salud Mental y Cultura de Paz, a nivel nacional y regional, ha venido desarrollando el Plan Integral de Reparaciones en Salud Mental dentro de la línea de violencia, donde incorpora las siguientes acciones: capacitación en salud, recuperación integral desde la intervención comunitaria, recuperación integral desde la intervención clínica, acceso a la salud, promoción y prevención.





## Recuperación integral desde la intervención clínica

En el informe sobre la salud del mundo 2001 (salud mental) realizado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), se encontró que 450 millones de personas a nivel mundial sufren de trastornos mentales o neurológicos o de ciertos problemas psicosociales, como los derivados de la violencia y del abuso del alcohol y de las drogas. Una de cada 4 personas o un 25% del total desarrollan uno o más trastornos mentales o conductuales en algún momento de la vida tanto en países pobres como ricos. Y se estima que el año 2020 la depresión se convertirá en la segunda de las causas de morbilidad, ya que actualmente se calcula que unos 121 millones de personas sufren de depresión, entre otras patologías.

El Ministerio de Salud con el propósito de guiar las acciones de salud mental en el país define la salud mental como un estado dinámico de bienestar subjetivo, con una búsqueda permanente de equilibrio que se puede observar en la conducta de la persona (comportamientos, actitudes, afectos, cogniciones, valores). Así también, como la capacidad de poder establecer relaciones humanas considerando como iguales y con los mismos derechos a personas de diferente generación, género, etnia y grupo social. Destacando la participación de forma creativa y transformadora del medio cultural y social, buscando condiciones favorables para el desarrollo integral, personal y colectivo.

Por ello, la salud mental considera tanto los trastornos psiquiátricos específicos como los diversos problemas psicosociales que perturban la vida cotidiana, y que producen sufrimiento, menor calidad de vida, afectando la productividad del individuo. Es así que, los trastornos mentales, en especial la depresión y la ansiedad, son problemas de salud pública en el Perú. Hallándose que más de un tercio de las poblaciones adultas estudiadas ha padecido algún trastorno psiquiátrico alguna vez en su vida, entre los que destaca la región Ayacucho, pues se ha encontrado que más del 50% de la población, ha padecido, padece o padecerá algún problema o trastorno de salud mental siendo la violencia familiar el principal de ellos, considerándolo también como un problema de salud pública. Razón por la cual, el ministerio de salud y el ministerio de la mujer y desarrollo social están trabajando para prevenir la violencia familiar en esta región a través de distintas acciones estratégicas, que se trabajan de manera articulada.

La Estrategia Sanitaria Regional de Salud Mental y Cultura de Paz de la Dirección Regional de Salud Ayacucho cuenta con 12 profesionales de salud (09 psicólogos, 02 médicos, 01 enfermera) contratados para el plan integral de reparaciones, y constituyen el eje fundamental de la atención en salud mental en nuestra región, habiendo atendido a 22 851 pacientes el año 2010, significa que de todos los casos encontrados (tamizados) solo hemos podido atender al 14% de ellos, asimismo esta proporción es equivalente al 3% de toda a población ayacuchana estimada al 2010 (según INEI la población estimada será de 650 718 habitantes). Por otro lado se ha logrado captar 164 353 casos de salud mental (tamizados) que corresponderían al 25% de la población, a cargo de los equipos de profesionales de salud capacitados, permitiendo a la población acceder a un servicio integral que contribuye a cubrir sus necesidades de salud mental, y quizá aún parecerá escaso para una gran necesidad que se tiene en nuestra región, más aún que según la CVR en Ayacucho se concentra el 40% de los muertos y desaparecidos. Siendo importante recalcar que son solo 12 los profesionales encargados de brindar atención integral en salud mental a los afectados por la violencia sociopolítica, por lo que desde hace algún tiempo los demás profesionales de salud se están involucrando en la atención de los afectados por problemas o trastornos de salud mental, captando pacientes mediante el tamizaje, rompiendo de esta manera la barrera del estigma de la alienación de todo aquel que padece este evento. Así mismo si comparamos al primer semestre la atención en salud mental en las 14 regiones que cuenta con equipo PIR, encontramos que Ayacucho está entre las regiones donde se brinda mayor atención en el tema de salud mental, como se aprecia en el gráfico N° 1.

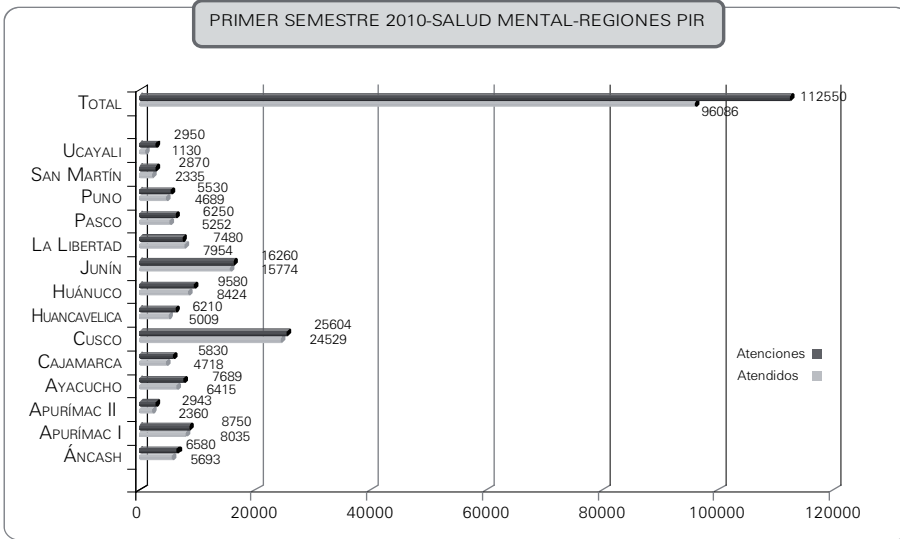
Los equipos permanentes del Plan Integral de Reparaciones en las regiones, intervienen en las comunidades focalizadas afectadas por la violencia política, como se aprecia en el gráfico N° 2.

## Formación y capacitación

La capacitación es una área importante que permite que el personal de salud fortalezca sus competencias a fin de brindar atención a los problemas de salud mental derivados del proceso de la violencia política.



**GRÁFICO N° 1**



**GRÁFICO N° 2**



El objetivo de la capacitación es mejorar la capacidad resolutoria de los equipos de salud del nivel primario, a fin de contribuir a la salud física y mental de las personas afectadas por secuelas de la violencia política con un enfoque integrado de derechos humanos, aproximación psicosocial, visión de género e interculturalidad y tienen la misión de facilitar procesos de capacitación al personal de salud de las redes y micro-redes, realizar atenciones clínicas, orientar a los médicos generales en el

manejo de los pacientes, promover la atención primaria de salud mental y orientar la intervención comunitaria de los equipos locales de salud.

Esta estrategia ha sido de gran ayuda en nuestra región debido a que la presencia de profesionales especializados en la atención de personas con problemas de salud mental es mínima, pues como se mencionó líneas arriba el equipo PIR contratado para la recuperación integral de los afectados por la violencia sociopolítica es mínima y la presencia de profesionales psiquiatras es efímera. Debido a esto y con la finalidad de implementar el Aseguramiento Universal en Ayacucho como zona piloto se ha aperturado la plaza de 20 profesionales Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud (SERUMS) en psicología, que se suman a los aproximadamente 20 psicólogos con los que cuenta el sector salud de manera permanente, distribuidos en toda la región, pero a pesar de ello aún no es suficiente.

En el afán de brindar una atención integral y real a las personas con problemas y trastornos de salud mental, la estrategia de capacitación a todos los profesionales de salud de las diferentes especialidades y a los técnicos de salud para que puedan captar a personas con probable daño en su salud mental y/o referirlos oportuna y adecuadamente con la calidad que corresponde, ha sido efectiva.

La capacitación dirigida al personal de salud se desarrolla considerando:

- El Modelo de Atención Integral de Salud (MAIS), el mismo que propone una nueva forma de organizar los servicios para enfrentar los problemas actuales y prepara al sistema para prevenir y hacer frente a los problemas futuros (enfermedades emergentes y re-emergentes). En tal sentido, uno de los énfasis es trabajar en los determinantes de la salud y no solo en la enfermedad.
- La estrategia de Atención Primaria de la Salud y sus principios fundamentales de: accesibilidad y cobertura universal, el desarrollo del compromiso, la participación y auto sostenimiento individual y comunitario, la intersectorialidad y las intervenciones con el criterio de costo–efectividad y la tecnología apropiada en función de los recursos disponibles.



- Los enfoques de desarrollo humano, género e interculturalidad como ejes transversales en las propuestas de intervención.

De la misma forma las acciones de capacitación se orientan hacia otros actores sociales como autoridades locales, integrantes de organizaciones de la sociedad civil y agentes comunitarios de salud.

Por otro lado, se viene trabajando desde el 2005 un convenio entre la agencia de Cooperación del Japón y la República del Perú, en el marco del proyecto de fortalecimiento de los servicios de salud para la atención integral de personas víctimas de violencias en las zonas priorizadas, iniciando un diplomado que se denominó "Fortalecimiento de los servicios de salud para la atención integral de personas víctimas de violencias en zonas priorizadas", convenio JICA- MINSA-UNMSM, que convocó al personal de la micro red de Belén, Hospital Regional de Ayacucho y la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, entre otras instituciones. Posteriormente se seleccionaron a 06 ex diplomados, para capacitarlos y que puedan ser docentes del personal de salud de otra micro red focalizada, con este fin se seleccionó a la micro red de Carmen Alto.

Del mismo modo con el Comité Internacional de la Cruz Roja Internacional (CICR), y con la Red para la Infancia y la Familia (REDINFA) se ha priorizado capacitar a un equipo de profesionales y técnicos de salud para que puedan brindar acompañamiento psicosocial a los familiares y afectados por la violencia sociopolítica en el proceso de la investigación antropológica forense que consiste en brindar apoyo emocional antes, durante y después del proceso de exhibición de restos humanos y exposición de prendas cuando estos se encuentren en el marco del proceso de reparación, pues siendo función del estado hemos dejado que otras instituciones tomen la iniciativa del proceso de recuperación emocional.

## **Recuperación integral desde la intervención comunitaria**

Las acciones orientadas a la recuperación desde la intervención comunitaria se han dirigido a aportar las bases para la reconstrucción de los lazos comunitarios que fueron rotos por la violencia. Muchas comunidades fueron afectadas, aisladas o desintegradas en esos años generando brechas de comunicación y de confianza. El MINSA ha querido

aportar en la organización de la comunidad desde un enfoque de salud participativa actuando directamente con las autoridades locales, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y las organizaciones de la sociedad civil para abordar conjuntamente estos problemas.

Para ello en la Dirección Regional de Ayacucho se han focalizado las zonas de intervención, identificando los lugares con población en situación de pobreza y pobreza extrema afectadas por la violencia política. Por otro lado, se han realizado acciones de sensibilización y comunicación, que han permitido poner el tema de la salud mental para afectados por la violencia política en la agenda de las instituciones locales y en la propia comunidad, como requisito indispensable para la promoción de vida sana y del bienestar comunal; habiendo conformado comités o mesas de trabajo multisectoriales. Así mismo, se han realizado otras acciones como reuniones de sensibilización, charlas en la comunidad y campañas de salud mental.

## Acceso a la salud

Son todas las actividades que permiten a la población afectada acceder a los servicios de salud, a los que antes no era posible hacerlo. Están basadas en los enfoques de equidad de género, interculturalidad, derechos humanos y enfoque psicosocial.

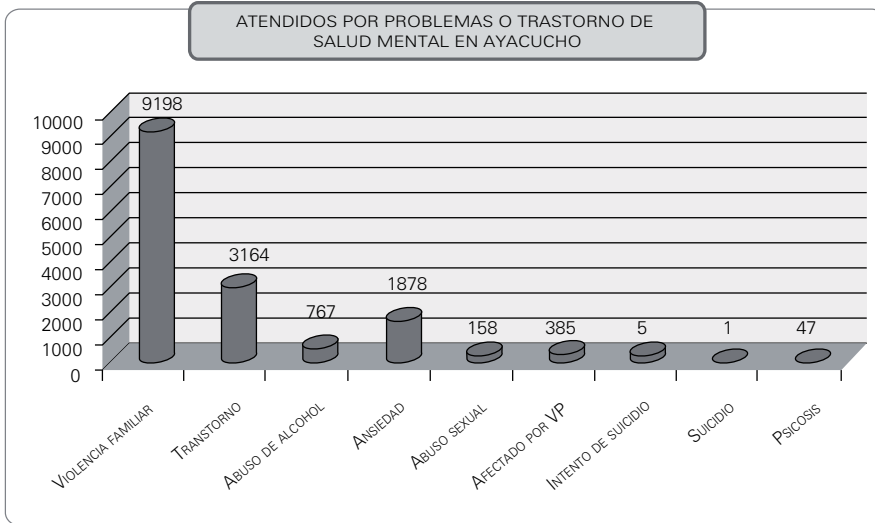
Esta línea involucra el desarrollo de atenciones clínicas para la recuperación mental de la salud sobre todo de las poblaciones afectadas por la violencia política como un compromiso del Estado dirigido a reducir las secuelas o daños generados por el conflicto armado.

Un punto importante a destacar es el escaso presupuesto que asignan los gobiernos a los programas de salud mental, pues siendo la tercera prioridad regional incluida en el Plan Wari, aún no se traduce esta importancia en el presupuesto. Además de la persistencia de modelos tradicionales de atención centralizados en instituciones especializadas, aún cuando todos los países aceptan y asumen la necesidad de implementar modelos comunitarios en nuestra realidad. Esto se asume como un reto, pues desde las entidades formadoras que preparan profesionales de la salud en un enfoque eminentemente asistencialista, todavía no otorgan la debida importancia a la formación comunitaria, y es en la práctica donde recién



emerge esta necesidad. Ya que cada año con las estrategias de atención comunitaria se registra un incremento de los problemas y trastornos de salud mental (gráfico N° 3), situación que nos acerca a la comunidad y restablece la confianza de la población hacia el personal de salud

**GRÁFICO N° 3**



Fuente HIS –DIRESA Ayacucho 2010

Así mismo, se ha implementado un Centro de Atención Integral de Salud Mental (CAISMA) en la jurisdicción de Carmen Alto, que se encarga únicamente de la atención de personas con problemas y trastornos de salud mental. Ya que, todavía observamos el estigma de las personas que acuden a un centro de salud mental, hasta por el mismo personal de salud que no está debidamente capacitado. Por tal motivo resulta fundamental la labor del equipo de salud con la esperanza de que pronto se incluya un servicio o una unidad de salud mental en cada establecimiento de salud y sobre todo en el Hospital Regional.

## **Promoción de la salud y prevención de enfermedades**

Las acciones de promoción de la salud están orientadas a actuar sobre los determinantes de la salud, aquellos factores sociales y cultura-

les que condicionan el estado de salud de la población. Estas acciones tienen como propósito establecer políticas públicas saludables desde los gobiernos locales, fomentar estilos de vida saludables y propiciar la creación de entornos saludables en donde las personas puedan desarrollar sus competencias.

Las comunidades en el Perú, tienen una larga historia de capacidad organizativa en situaciones especialmente adversas, la violencia política no ha sido la excepción; existen en las zonas afectadas por la violencia redes conformadas por afectados directos que vienen haciendo incidencia política para el legítimo reconocimiento de sus derechos. En la propuesta de intervención comunitaria corresponde a los equipos locales de salud la promoción y el acompañamiento de las comunidades en los procesos de organización y/o reconstrucción de las redes sociales.

En este sentido, como vemos, la intervención del personal de salud en especial de los profesionales de la salud mental tienen un doble propósito: primero, atender directamente la salud de los afectados a través de los servicios de salud y segundo, acompañar el proceso de reconstrucción para el desarrollo comunal, desde un enfoque de derechos en salud y utilizando las estrategias comunitarias anteriormente señaladas.

## Conclusiones y recomendaciones

La salud mental comunitaria debe estar enmarcada en un Modelo de Atención Integral de Salud articulado, multidisciplinario e interinstitucional, que permita la responsabilidad de todos los actores sociales en la recuperación de la salud mental de la población y que ésta no sea solamente una función del sector salud, pues a pesar de ser prioridad regional es una estrategia sin presupuesto, por lo tanto a pesar de existir la voluntad política esta no se traduce en acciones por el débil empoderamiento de las autoridades regionales y locales.

Así mismo, una de las principales dificultades es la carencia de adecuadas infraestructuras y profesionales especializados para brindar Servicios de Salud Mental en la Región Ayacucho.

Se debe promover la investigación y la implementación de proyectos sostenibles en salud mental comunitaria y para ello es importante forta-





lecer el sistema de información en Salud Mental para tomar decisiones informadas, respecto a la programación de intervenciones.

Por lo tanto se propone la implementación de un sistema de red de salud mental que exista en toda la región fortaleciendo competencias, mejorando la infraestructura, equipando los establecimientos de salud y contratando personal especializado para cada red de salud y de esta forma descentralizar y mejorar el acceso de la salud mental a la población ayacuchana, de no ser posible es un gran sueño. Se debería priorizar la gestión para la implementación de módulos de salud mental comenzando por el hospital regional y el centro de atención integral de salud mental de Carmen Alto que beneficiará a la población vulnerable y afectada por la violencia política, del mismo modo garantizar los recursos financieros que permitan la continuidad de las intervenciones, y por sobre todas las cosas asegurar la promoción del auto cuidado de los proveedores de salud, pues ante todo el personal de salud que brinda cuidados de salud mental también puede verse afectado por cualquier problema de esta índole y si no cuidamos nuestro capital humano poco o nada se podría hacer.



Capítulo

# 3

TESTIMONIOS.

EDUCAR PARA QUE NO SE REPITA



## MUSEO DE LA MEMORIA: PARA QUE LA GENTE SEPA Y PUEDA RECORDAR

---

Entrevista a Mamá Angélica Mendoza  
Dirigente histórica de ANFASEP

---

### ¿Cómo vivió usted el problema de la violencia?

Mancharikuymi karqa ñuqaykupaq kaypi wakpi llumpayllatañan aqu-charwaqku yaykumuq militarkuna, himaspapas terrukukunapas yaykumuq, paykumamantapas qunaykuta apurawa challamanña, chaymi warmikunata niqku ama chapukunkikichu paykunamanqa chaynalla 83 estawan sasachaykuy llumpay llumpaysu.

Todos los militares que venían nos acusaban de terroristas, por todo lado, por eso había mucho temor, también los terroristas entraban, querían que se le dé muy apuradito... Y a las mujeres nos decían no se van a juntar con ellos (militares). Por eso el 83 fue de mucha dificultad, problema.

---

**Mamá Angélica Mendoza.** Nació el 1 de octubre de 1929, Distrito de Huambalpa, Provincia de Vilcashuamán, Departamento Ayacucho; madre de 12 hijos, de lengua materna "Quechua". Entre 1983 al 2006, como presidenta de la Asociación Nacional de Familiares de Secuestrados, Detenidos y Desaparecidos del Perú (ANFASEP), luchó de manera incansable en la defensa de los Derechos Humanos, trabajo reconocido por instituciones del país y organismos internacionales.

## ¿Cómo era la enseñanza en esos tiempos?

Chay pachakunaqa llapa amautakunapas manan ricuchu yachachiq chay peligro rikurira muptinqa, llapa warmakunapas manchaku llawanñam kaqku, astawan quñunakurun llaqtachaman chaypipas mana allintañachu yachachinku manchakuyllawanña kaspanku, tiempupa resqanman qunapa, llapan maqtukukunapas chay terrukutañan qatirikunku, chaymantam willakunku ayllunkuna. Hinastapaqa manchakuyllamantañamsi qatun llaqtakunam ayuqikamunku chaypipas manñam allinta ñachu yachachinku.

En esos días, los maestros no iban a enseñar. Desde el momento que apareció el terrorismo los niños y niñas, también estaban con mucho miedo. Cuando los han reunido en un pueblito o en el centro poblado, tampoco enseñaban bien, porque estaban con mucho miedo. Con el pasar del tiempo los jóvenes también ya se iban con los terroristas, sin, sin avisar a sus familiares. Después por el miedo se fueron a las grandes ciudades, pero allí también no enseñaban bien.

## ¿En esos tiempos hablaban de estos problemas, cómo era?

Manan pipas rimaqkuchu imamantapas ancha manchakuy llawanña kaspanku iskayninmanta llapa militarmanda itaqmi senderukunamanta iskaninkumanyan amenazawaqku imas pasaptimpas mana rimariqchukaniku chaymi ancha llakisqallaña carikurqani. 1983 watapin wawaytapas aparunku chaymi mana nanchakuspay purisqani wawayta maskaspay, hinallataqmiquñunarqura warmikunatapas y mana piniyuq wawakunan hasta kimasa pachak tawa chunka qanchisku wawakunatan qipichirqani, chaynaykum ñuqatapa anchallataña chiqniwarqku, huktapas baliaramuwarqa fiscaliamanta llusqsimuskaptin, llapa presukunapa pape-lininkunata quykusqaymanta. Qunay niymantan baleamuwarqa, iglesia san agustimpa pirqan uchkurqun bala chaypas huq warmi qipaymanta rimapayay kamuwaptin, muyuykuspay parlapayaykuptinña, mana chayqa plaza pampupich wañuymakarqa.

Por estar con mucho miedo no hablábamos de nada. Tanto los militares como los senderistas nos amenazaban y cuando pasaba cualquier cosa no podíamos decir nada; por eso nos encontrábamos muy tristes. El año 1983 se lo llevaron a mi hijo, por eso sin miedo caminaba en busca de



mi hijo. De la misma manera, les reuní a las mujeres huérfanas y viudas y a 347 niños y niñas hemos criado e hicimos crecer, por eso a mí me odiaban demasiado. Una vez me dispararon cuando estaba saliendo de la Fiscalía, todo por haber presentado los documentos de los presos. De sorpresa me han disparado, por eso la pared de la iglesia San Agustín quedó con orificio producto del impacto de la bala, me salvé gracias a una mujer que me abordó de mi atrás y me volteé para hablarle, sino pues en la plaza hubiera muerto.

Tukuy mudupin ñuqataqa qatiykachawaqku manan allin vidataqa tariqchukani, ñuqaga mana manchakuspaymi purisqani imapaqpasmana ni pipa yanapasqa ni rimaykariswaq puriykaysiwaq qarqachu mana chayqa Doctor Roca yanapaykuawaq chaynallataqmi paytapas amenazaykurqa wañichnampaq chaymi paytapas abiarurqaniku. Tukuy kay sasachakuykunawanmi llapa warmakunas mana leiyllatapas, qellqakuyllatapas yacharqakuchu ancha manchakuyllamantañam tarikunku chay puriqkunaman wakinkunaqan lluptikamunku anchata wañuchiptinku, warmikunapas wawantinkuna lluptimuqku, chaymi wakin analfabetukunaqa kuskanchakuykuq chay montirunakumanan. Chayna llakillaman, karqa nirqakupa kausasqaykuqa.

Nunca tuve tranquilidad, en todo el mundo me han perseguido. Yo caminaba sin miedo, nadie me ha ayudado a hacer gestiones, solo el Doctor Roca me ha apoyado y también a él le amenazaron para que le maten, por eso le hemos despedido para que se vaya a otro sitio. Por estos problemas hasta los niños y niñas no aprendieron ni siquiera a leer y escribir, estaban pues con mucho miedo. Cuando los terroristas mataban demasiado, los jóvenes y las mujeres conjuntamente con sus hijos se han venido escapándose, por eso algunos analfabetos se han juntado a los hombres del monte (terroristas). Así de mucha tristeza fue lo que vivimos.

## ¿Qué ocurría con la gente como nosotros de habla quechua?

chay pachaga ancha sasachakuymi karqa, llapan runapas riqsiqchu ley mantapas, ni riqsiqchu nada letrallatapas, lliwmi analfabeto, ni castellanullatapas yachaqchu, rimakuyllatapas yachaqchu, astawanqa uywachankunallawan kausaqku chaymi manchakuyllamantaña rataku-ykuq mayhinmanpas, leyeyta yachapasqa allintachiku rimakunmanku karqa, mana manchakuspa.

En esa época había mucha dificultad, ninguna persona sabía sobre las leyes, ni siquiera sabía una sola letra, no sabíamos el castellano, ni conversar sabíamos, es más solo vivían con sus animalitos, por eso, por miedo a cualquiera le seguían. Si hubieran sabido leer, hubieran hablado sin miedo, se hubieran defendido sin miedo.

### ¿Cómo trabajar en la escuela Mamá Angélica?

qallarichwanqa amautakunawan, paykunan rinman chacraman allinta runasita yachaspan, chaymi runasimiy castellanupi yachachiptin allinta umachakunmanku llapa runakuna, mana yapamanta kay sasachakuykunaman chayananpaq, astawanqa allintaña qispirisunchik ña riqsinchiqña kay kausayta, qinaspaqa ancha yacharispaqa manaña wichisunñachu ñawpaqinataqa chaynallataqmi amautanchikunata qawarisunchik allin yachachinanpaq iskay rimakuypi chayta uyarispanku llapa runakuna yacharinqaku allinta.

Debemos empezar con los docentes, ellos deben saber bien el quechua para que vayan a la chacra, a la zona rural, para que enseñen en quechua y castellano y los hombres puedan pensar mejor para no repetir estos problemas, sí vamos a prepararnos bien, además ya conocemos esta situación, por lo tanto ya no seremos engañados como antes. De la misma manera debemos estar atentos para que nuestros profesores enseñen bien en las dos lenguas y las personas puedan escuchar y aprender mejor.

### ¿Qué podríamos hacer para que no regresen esos tiempos difíciles?

Chaymi hukllaman kuskanchakuykuspa llamkarina kanqa abogadukunapas allintan rimapayawananku mana qawaylla qawanakuspa wakunaqinaqa astawanqa llaqtachakunaman chayarispan allinta parlapayarinmanku mana chinkanankupaq, kananqa wakinkuna rispapas qawaykuspallan kutirikamunku chayqa chaynachum kanman, manachayqa allin rimaykuspa yachaykachinma manaya ñaupaq kausayman kutiykunapaq, astawanqa kuskanchakuykuspa quñulla llamkarischwan parlaruspan kama chikuqkunawan imakunamantapas.



Trabajar juntos, los abogados también que nos hablen, nos orienten y no nos miren nada más como los otros, deben llegar a las chacras, distintas comunidades, y nos orienten para que no desaparezcan nuestros hermanos. En estos últimos tiempos, solo van a vernos y se regresan, eso no debe ser así, más bien deben hablarles y enseñarles bien, no para regresar a la vida anterior, sino para trabajar juntos conversando con los jóvenes y con quien sea.

## ¿Cómo han trabajado ustedes desde la institución de ANFASEP<sup>1</sup>?

Kay ANFASEP wasipi ñiqa munani llapan señoraku huk parlarispa llamkanta, man ñuqallapaq nuqallapaq nispanku astawanqa huk runahinalla rimarinmanku kay ANFASEP manta.

En esta casa de ANFASEP quiero que todas las señoras trabajen conversando poniéndose de acuerdo. Sin codicia alguna deben trabajar como un solo hombre por esta ANFASEP.

Ñuqa kaypi presidenta kasper purirqanim llapa kamachininchikunapata kay llaqtanchikpi, chaynallataqmi Lima llaqtapi extranjerutapas rirqanitammi, chaypin chay kamachikuqta nimurqani Perú llaqtaypiqa lliwmi qunqaruwan yuyaykachipuwayan nispa, chaymi cartakuna aparachimusqa Ministro del Interior nisqan oficinaman, hinaptinmi ñuqa yaykurqani chay ministerioman chaymi niwarqa, chayqa chay cartaykuna llapan terroristakunaqa, qankuna qina terroristapa apachimusqan. Chayna niwantinkun ñuqa nisqani, ñuqaqa balas, pertonawanchum qamuschkani chayna niwanaykipaq ñuqaqa, allinllatan mañakuni llapan renakuna chinkasqanmantan y wañuchisqanmantan chayraykuchiki apachimusurqankichiq chaynatan rimarisqani

Siendo Presidenta de ANFASEP, yo visitaba y hacía gestiones donde las autoridades de nuestro pueblo, asimismo en la ciudad de Lima y viajé también al extranjero, allí les dije que en mi país, el Perú, todos nos han olvidado, por favor recuérdeme que nos atiendan. Gracias a eso han

1 ANFASEP: Asociación Nacional de Familiares de Secuestrados, Detenidos y Desaparecidos del Perú.

enviado una carta a la oficina del Ministerio del Interior, por eso tuve la oportunidad de estar en el Ministerio y allí me han dicho, ahí esa carta que han mandado terroristas como ustedes. Cuando me dijeron así, yo les dije ¿acaso estoy viniendo con balas y petardos, para que me digas eso? Yo vengo a buenas a pedir sobre la desaparición y muerte de tantas personas, por eso les ha enviado esa carta. Así me expresé.

### ¿Qué experiencia educativa tiene el Museo de la memoria para el pueblo de Ayacucho?

Kay museo wasiqa kanqa pipas, maypas llapan runaku karumanta, kay llaqtanchikmantapas qamuspan qawaykunankupaq, chaynallataqmi yacharinankupaq imanyan chay sasachakuy watakunapi wañurqaku, manan imapas ruwasqakunata qinata qawanankupaqchu astawan yachanqaku qayka runas machpas, musupas chinkarirqaku chayta qawaspa rimanrinqaku chay raykun ruwachiqaniku.

Este museo de la memoria debe ser para que las personas que vienen de lejos o de nuestra misma ciudad, puedan ver y conocer cómo fue esa época de la violencia, cómo murieron nuestros hermanos. No es para que vean como algo superficial. Además para que conozcan cuántas personas adultas, jóvenes y niños han desaparecido y viendo esto puedan reclamar sus derechos. Para eso se ha construido.

Kay museopiqa tarinkun fotokunam, pachankunam llapa runa chinkaqkunapa y wañuqkunapa, chaymi qawamanqa allin ruwasqa kachkan imanyam hurqusmurqaku, chinkachirqaku, wañuchirqaku qinaspa mayaparqaku, llapanmi kachkan chayraykum kay museoyuqa llapan runakunapaq yacharinanpaq, yuyarinanpaq manan ruwarqanikuchu burlakunan kupaqchu.

En este museo se encuentran fotografías, hasta ropa de los que han desaparecido o muerto. Está pues muy bien diseñado, donde podemos ver cómo los han sacado de sus casas, cómo los hicieron desaparecer y cómo los han asesinado, también cómo los han torturado. Todo eso está. Este museo se ha instalado para que la gente sepa y pueda recordar, no lo hicimos para que se burlen.





## EDUCAR PARA LA VIDA

---

Mario Huayhua Yupanqui  
Profesor

---

### ¿Ud. recuerda que pasó con la educación en la época de la violencia política?

Me acuerdo que, en la época de violencia política vividos en la región Ayacucho, las labores educativas no se desarrollaron normalmente, puesto que había suspensión de clases por varios motivos: Ausencia de los docentes, desplazamientos de la población de los caseríos a centros poblados considerados como centro poblado mayor.

### ¿Conoce si se hizo algo desde el sector educación?

En la época de la violencia social el sector educación hizo acciones, tales como: La ampliación de la cobertura educativa en todo el país,

---

**Mario Huayhua Yupanqui.** Licenciado en Educación Secundaria y Física, en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, con maestría en Gestión Educativa. Capacitador nacional, desempeñó cargos de Director de la I.E. Melitón Carbajal; I.E. 38362, Distrito Santillana Provincia de Huanta; especialista en la Dirección Departamental de Educación, director técnico pedagógico; actualmente especialista de la Dirección Regional de Educación.

hablando específicamente en el departamento de Ayacucho se crearon muchos centros educativos en los niveles inicial, primaria y secundaria, principalmente en zonas urbano marginales y zona rural para atender las demandas de las autoridades y padres de familia, capacitación y actualización de docentes.

Creación de Núcleos Educativos–NEC en todos los distritos de la región de educación de Ayacucho, con el fin de mejorar la calidad de servicio educativo.

### **¿Por qué cree Ud. que la población quechua hablante fue la más afectada?**

Creo que la población quechua fue la más afectada por la violencia política, porque fueron estrujados a los objetivos y fines que perseguían quienes se levantaron en armas y de las fuerzas del orden, además la mayoría de quechua hablantes abandonaron las comunidades donde vivían, para estar seguros de sus vidas, o también se concentraron en una localidad o ciudades donde la forma de vida era diferente a las normas de convivencia.

### **¿Por qué considera que es importante la educación? ¿A qué ayuda en la familia y en la sociedad, especialmente a qué ayuda en Ayacucho?**

Considero que la educación es importante porque –sin lugar a dudas– es la base del desarrollo de los pueblos y representa el verdadero motor de cualquier política económica y social seria y responsable, por la generación de conocimientos y destrezas intelectuales que desarrolla en las personas, capaces de generar un mayor crecimiento económico y protagonizar el cambio y la transformación hacia la eficiencia, a la modernidad, en el bienestar y calidad de vida que requieren nuestros pueblos.

### **¿Qué recomendaría al sector educación?**

Como ciudadano común y corriente, recomendaría a las autoridades desde el gobierno central, a través del Ministerio de Economía y Finanzas,



incrementar el presupuesto para aumentar plazas orgánicas que permitan atender la demanda educativa, construcción de locales escolares, equipamiento de talleres y laboratorios (Incrementar el Presupuesto del sector educación a 6% del PBI).

## **¿Cree que la educación ayuda a construir una sociedad equitativa, justa y respetuosa de los derechos humanos?**

La Educación como piedra angular del desarrollo de los pueblos ayuda a construir una sociedad equitativa, justa y respetuosa de los derechos humanos, una sociedad donde todos los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, reciban una educación pertinente y de calidad, con equidad de género, en igualdad de condiciones, con maestros comprometidos y que practiquen valores, una sociedad que educa.

## **¿Qué experiencia o políticas educativas desarrolló la DREA en la época de la violencia?**

En el departamento de Ayacucho, en la época de la violencia hubo desplazamiento de familias y con ellas de niños y adolescentes, como consecuencia de la violencia ocurrida en el país. Además de los problemas económicos, sociales y culturales que provocaron estos desplazamientos, se generó situaciones de dificultad en los niños, jóvenes y adolescentes.

Sabemos que la cultura es el resultado del esfuerzo creador del hombre, de su experiencia acumulada, de su conocimiento sobre el mundo y él mismo. Con el desplazamiento, la identidad –principalmente de la población de la zona rural– se ha visto seriamente amenazada, como consecuencia de ello los niños han tenido que migrar con sus familias, alterar el desarrollo de su identidad y pertenencia, así como sus procesos de autoestima. Este proceso se agudiza por la discriminación y marginación.

La experiencia de la Escuela de Verano realizada en Huamanga, Ayacucho, con el apoyo de UNICEF a inicios de 1994, promovió relaciones de respeto y confianza entre alumnos y maestros y la participación de padres de familia y líderes comunales para recuperar espacios de comunicación y socialización adecuados. Esta experiencia fue estimulante y

dio inicio al Proyecto Educar para la Vida, que se desarrolló a nivel de la Dirección Regional de Educación (DREA).

El proyecto Educar para la Vida, nace como el primer esfuerzo conjunto de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia–UNICEF y la Asociación de Publicaciones Educativas Tarea de Lima.

Tarea–Tinkuy presenta la propuesta educativa de la Programación Curricular para Educación Primaria de Menores, para su implementación y aplicación a partir de 1994. El documento presentado fue muy valioso y ha contribuido para desarrollar cualidades que el niño ha perdido por efecto de la violencia vivida en muchos años y lograr su desarrollo afectivo, cognitivo, motor y social.

Las escuelas en el ámbito de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, con la implementación del Proyecto Educar para la Vida, crearon un ambiente favorable para el desarrollo integral del niño y niña principalmente de los desplazados, ellas se han convertido en un espacio donde el niño aprende a aceptarse, a valorarse, a quererse a sí mismo y a los demás, valorando su cultura y su tecnología.

La Dirección Regional de Educación de Ayacucho ha incorporado en el currículo el tratamiento sistemático de los Derechos del Niño a lo largo de toda la educación primaria y secundaria, se ha tomado conciencia de la importancia del desarrollo de la autoestima en los niños, lo que se refleja en la Programación Curricular de Articulación entre Educación Inicial con el Primer Grado de Educación Primaria. Con mayor profundidad se ha trabajado en el área Personal Social, Lenguaje y/o Comunicación Integral.

**En la propuesta pedagógica, ¿considera que la escuela debe promover un aprendizaje activo? El niño en este enfoque es el actor de su propio aprendizaje. El debe ser guiado a aprender por sí mismo, a descubrir, a usar su experiencia e inteligencia. De esta manera el niño es aprestado a dar respuestas útiles para su vida personal, laboral y social.**

La propuesta metodológica. Comprende: actividades iniciales, de elaboración del conocimiento y compromiso.



**Actividades iniciales:** Se parte de la experiencia y los conocimientos que tienen los niños. Esto permite afirmar su cultura, desarrollar su autoestima, porque lo que él sabe es importante y hay que tomarlo en cuenta como punto de partida del aprendizaje.

**Actividades de elaboración del conocimiento:** Están diseñadas para que el niño llegue a un nuevo y superior conocimiento tomando en cuenta la información recogida en las actividades iniciales.

El niño es guiado por el maestro a profundizar y comprender los conocimientos por sí mismo poniendo en juego habilidades para clasificar, agrupar, descubrir, seleccionar, comparar, criticar y consultar.

Los niños deben poner en común sus ideas, de esta manera se produce una interacción e intercambio. La confrontación de las ideas con el profesor y los compañeros y la actividad de auto reflexión son la base del aprendizaje en el aula.

**Actividades de compromiso:** El niño es el protagonista de su propio aprendizaje porque participa en la solución del mismo. Se conjugan habilidades, destrezas y actitudes, de esta manera el niño se percibe como cocreador.

La secuencia de actividades, se orienta a que en todo momento los niños sean constructores de su propio aprendizaje, suscita la expresión, la comunicación, el desarrollo del pensamiento lógico y de la sensibilidad, así de esta manera rebate la pasividad, el verbalismo, el autoritarismo y el divorcio entre teoría y práctica, entre la escuela, familia y comunidad.

**La programación de autoestima:** Se ha trabajado en talleres descentralizados, en el ámbito de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, donde los docentes de Educación Primaria incorporaron en sus Programaciones Curriculares de 1º a 6º grado, temas referidos a la Aceptación de sí mismo, Autonomía, Expresión afectiva y Consideración por el otro.

# EDUCACIÓN Y VIOLENCIA POLÍTICA EN AYACUCHO RECORDAR PARA QUE NO SE REPITA

---

Nélida Céspedes  
Coordinadora Regional en Ayacucho, Tarea

---

## ¿Cómo surge el proyecto Educar para Reconstruir la Vida?

Nuestro país en los 90, vivía una de las etapas más dolorosas de su historia, Tarea como institución que trabaja por la justicia y la democracia se vio interpelada por la intolerable situación que vivían niñas y niños, como efecto de la violencia política, el desplazamiento, y la casi nula respuesta del estado en general y del sector educación en particular. Es así, que en el año 1992, en coordinación con Save the Children de Canadá decidimos contribuir a enfrentar esta grave situación, y modestamente acompañar a maestros y maestras de las escuelas de Ayacucho para que los docentes, puedan reconocer el problema de la violencia y la manera cómo este hecho afectaba la vida de los niños y niñas, y en sus propias vidas.

---

**Nélida Céspedes.** Educadora. Coordinadora de Tarea en Ayacucho. Presidenta del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Miembro del directivo de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y del Consejo Internacional de Educación de Adultos. Especialista en derechos humanos de la infancia, incidencia en políticas educativas desde el enfoque de Educación Popular. Ha dirigido la Revista Tarea y actualmente dirige La Piragua, revista Latino americana del CEAAL. Autora de diversos libros.



Recuerdo el ambiente de miedo y desconfianza que se respiraba por esas fechas, y no era para menos, la Plaza de Armas estaba rodeada de tanquetas, las autoridades por seguridad vivían en el hotel de turistas y a las 6:00 de la tarde la ciudad de Huamanga quedaba vacía y respirando temor.

La Coordinadora de Trabajo por los Derechos del Niño, en el marco del impulso a la Convención sobre los derechos del niño, jugó en Ayacucho un rol fundamental en la defensa de la infancia, así como la Casa del Niño Ayacuchano que albergaba a niños y niñas desplazados por la violencia política, desarraigados de sus familias, sus pueblos y su cultura.

Así también, UNICEF en el año de 1994 impulsó la realización de las escuelas de verano, promoviendo relaciones de respeto y confianza entre maestros y alumnos y la participación de padres y madres de familia, los líderes comunales, para recuperar espacios de comunicación y socialización adecuadas, rotas por la violencia. De esta conjunción de experiencias nació el proyecto *"Educar para reconstruir la vida"*.

Sus principales objetivos fueron: a) Implementar desde la Dirección Regional de Educación, los mecanismos de generalización de la propuesta educativa de Autoestima e Identidad en la Región como parte del sistema formal, contribuyendo al diseño de políticas específicas de atención a la infancia en contextos de violencia; b) Desarrollar una estrategia de capacitación de capacitadores; c) Diseñar un plan de monitoreo para el proyecto; d) Elaboración de módulos y materiales educativos; e) Coordinar e incorporar a instituciones locales y comunales como parte de la sostenibilidad de la propuesta.

Lo que llevó a la coordinación entre la Dirección Regional de Educación, UNICEF y Tarea. Eran los años de la última oleada de la violencia política.

## ¿Cuáles fueron los efectos del desplazamiento en niños y niñas?

Es importante recordar que como saldo de la violencia se calcularon 25.000 muertos, el desplazamiento de más de 120.000 familias, el 90% de zonas rurales quechua hablantes que se vieron forzados a abandonar

sus lugares de origen. El desplazamiento de este tipo alentado por el miedo, el terror y la inseguridad, es una búsqueda de refugio para defender principalmente la vida.

Son los niños y niñas principalmente los afectados porque al estar las familias sobrecargadas de problemas, se debilita el soporte para su desarrollo integral. Hay inestabilidad, todas sus actividades agrícolas, de pastoreo, de socialización con otros niños y niñas, de asistencia a la escuela, son abruptamente interrumpidas.

Por otro lado al insertarse sus familias en lugares de recepción, la marginación y la hostilidad son los componentes principales de la relación social, produciendo inseguridad, temor y soledad.

## ■ ¿Y en relación a la escuela?

Los niños que lograron insertarse en ella sufrieron los efectos de una escuela que orienta el proceso de enseñanza aprendizaje en castellano, que no toma en cuenta su lengua materna, que no asume los problemas sicosociales del niño y la niña, ni su cultura, y por lo tanto agudiza la marginación, es decir, una escuela a espaldas de la realidad.

La violencia desatada golpeó fuertemente a la educación, que ya se encontraba en crisis. La crisis económica, social y política del Perú se expresó en el sistema educativo. Como lo señalara Juan Ansión<sup>1</sup>: *el deterioro extremo tanto material como pedagógico y la violencia política, han sido dos condiciones fundamentales que han puesto a prueba la supervivencia del mito educativo como mito movilizador.*

La situación de violencia y la debacle de la educación se debió también, por la grave irresponsabilidad del Estado, el descuido de la educación pública en medio de un conflicto que tenía al sistema educativo como importante terreno de disputa ideológica y simbólica; en el amedrentamiento y/o la estigmatización de comunidades enteras de maestros y estudiantes de universidades públicas, especialmente de provincias; y,

1 En ANSIÓN, Juan; Daniel DEL CASTILLO; Manuel PIQUERAS; Isaura ZEGARRA. La Escuela en Tiempos de Guerra Capítulo I. Tarea, 1993, pág. 29-52.





haber permitido graves violaciones de los derechos humanos de estudiantes y profesores por el hecho de ser tales.

El Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) puso de manifiesto el abandono sistemático de los diferentes gobiernos de atender la educación, a la infancia, los maestros, los enfoques educativos, todo abonó a la injusta situación de la educación que fue caldo de cultivo de facciones violentistas.

### ¿Y en ese contexto, qué se hizo?

En este contexto tomamos las mejores lecciones de pobladores y docentes, que lejos de mantenerlos en la desesperanza asumieron el desafío de poder reconstruirnos, fueron resilientes. Es importante recordar que la esperanza es una poderosa emoción curativa como también lo es la larga lucha de nuestros pueblos por responder a situaciones de crisis, pero no somos ingenuos, sin políticas integrales, el derecho a la educación se verá jaqueado.

Se plantearon en la región Ayacucho iniciativas desde la Dirección Regional de Educación, para empoderar a los directivos de mirar la gravedad del problema político y social y dar respuestas en lo educativo. Se promovió una reflexión aflorando por un lado su desatención y por otro la debilidad para enfrentar tales situaciones, relaciones con las comunidades y espacios de escucha, acompañando propuestas de políticas educativas. El proyecto *Educar para la vida* fue una contribución, ya explicada por el profesor Mario Huayhua en su artículo titulado "Educar para la vida", en esta misma publicación.

### ¿De esa fecha hasta ahora cuanto se ha avanzado?

Una gran parte de la población peruana asumió el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) como un gran hito en la historia nacional. En su momento, el doctor César Rodríguez Rabanal, señaló que era preciso leer el informe para conocer la verdad, como tarea abierta e inacabada, esto sin lugar a dudas implicaba y seguirá requiriendo de un gran debate en todos los espacios de la vida nacional. Lo cierto es que avanzamos en zigzag. Y se dieron algunos avances como

por ejemplo que a partir de la CVR se firmó un convenio con el Ministerio de Educación para tratar el tema de la paz y la reconciliación en el currículo, y se promovieron materiales educativos basados en la Comisión de la Verdad, pero a su vez, se levantó una inconcebible polémica liderada por la ex ministra Mercedes Cabanillas, quien denunció que los textos de 5º grado eran una apología del terrorismo. Mientras que el Consejo Nacional de Educación y diversos historiadores, y hasta la misma Fiscalía, señalaron que solo se difundían las conclusiones de la CVR.

Otro aspecto fundamental tiene que ver con la atención preferente a los sectores rurales y especialmente a los de habla quechua, porque la violencia se desató en esas poblaciones. Sin embargo el balance señala que hay factores que no posibilitan la concreción de las políticas por la falta de voluntad política, los escasos presupuestos, los acuerdos que más valen para la foto que para efectivizar los compromisos asumidos. Hoy por hoy, es lamentable la manera cómo se ha golpeado a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), despoblando los institutos pedagógicos y a la especialidad de la EIB, mostrando en concreto discriminación al sector rural y a las lenguas originarias de nuestros pueblos.

Junto a ello hay otra cara de la moneda. Se trata del rol que han asumido organismos de derechos humanos, mesas o redes educativas, así como algunas instituciones públicas y privadas que vienen desarrollando, en Ayacucho, algunas iniciativas que dialogan con las recomendaciones de la CVR, como ejemplos tenemos: la ordenanza que oficializa el quechua y el asháninka en la región. Mas la norma es importante pero insuficiente. También debemos destacar el esfuerzo realizado por implementar políticas en EIB y un currículo con pertinencia cultural.

Estamos en un momento propicio para releer el informe de la CVR que nos llama a “Promover una reforma curricular que ponga mayor énfasis en áreas de formación general y humanística, en áreas de formación en derechos humanos y humanitarios, en áreas de formación científica tanto de las ciencias sociales como de las naturales, y en la práctica del deporte y del arte. De esta manera se logrará la formación más integral de la persona y, con ello, se le permitirá la creación y el progreso, que la alejan de la proclividad a la destrucción y la violencia”.

Junto a esas recomendaciones urge la promoción de la ciudadanía y de la Educación Intercultural y Bilingüe tanto en zonas urbanas como rurales,



se trata de aportar hacia la construcción de una ciudadanía intercultural en la que la formación continua de docentes es sustantiva en esta construcción, así como la relación con la familia, la comunidad, con diversas instituciones y grupos de la sociedad. Nos merecemos una sociedad justa, en paz, democrática e intercultural, una sociedad que conjugue el pan y la belleza, la solidaridad y el amor, la verdad y la transparencia junto a la crítica constructiva, la superación de todo tipo de pobreza, en la que la sociedad en su conjunto y liderada por sus autoridades, asuman cada cual la responsabilidad que le compete en la construcción de la sociedad que nos merecemos como peruanos.

# EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA ESPERANZA

---

Honorato Méndez  
Asociación "Paz y Esperanza"

---

## ¿Ud. recuerda que pasó con la educación en la época de la violencia política?

Durante el conflicto armado interno hubo daños que perjudicaron la infraestructura y también a los docentes. Por ejemplo, podríamos mencionar algunos casos concretos: en las comunidades alto andinas de Huanta y la Mar, donde la población fue desplazada, ahí también las instituciones educativas ya no funcionaron; inclusive los profesores ya no asistían por temor a las represalias por parte del ejército y de Sendero Luminoso (SL). No recuerdo exactamente cuántas instituciones educativas fueron cerradas, pero fueron varias. De igual manera, en las instituciones educativas más cercanas a las ciudades también había de parte de los pro-

---

**Honorato Méndez.** Comunicador. Integrante del Área de Comunicaciones de la Oficina Regional Sur Centro de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Coordinador del Área de Ciudadanía y Desarrollo de Paz y Esperanza – Ayacucho. Responsable de la Oficina de Derechos Humanos y Reparaciones de la Municipalidad Provincial de San Miguel La Mar. Asesor de la Coordinadora Regional de Organizaciones de Afectados por la Violencia Política de Ayacucho (CORAVIP).

Director Regional de Paz y Esperanza Ayacucho. Responsable de la formulación del proyecto Registro Regional de Víctimas de Ayacucho. Acompañamiento a las organizaciones de afectados por la violencia política para las reparaciones económicas.



fesores una especie de temor; recuerdo que muchos de ellos iban en las mañanas, llegaban a las 10 y se retiraban a las 2 ó 3 de la tarde por temor a las muertes y otras situaciones que podían suceder. Así mismo, en las ciudades, muchos jóvenes abandonaron la universidad porque había de parte de los senderistas un reclutamiento de jóvenes: algunos se retiraron, otros se fueron hacia Lima, el Valle del Río Apurímac y Ene, como una forma de preservar su seguridad.

### ¿Conoce si se hizo algo desde el sector educación?

Pienso que el sector educación no ha tenido mayor opinión. Creo que todos fuimos sumisos frente a esta situación, todos callamos; sin embargo; después de la violencia política durante 94–95–96, los padres de familia empezaron a hacer gestiones para nuevamente abrir las escuelas. Así, de alguna manera se empezó a recuperar la infraestructura que fue dañada durante la violencia política, iniciándose una reparación de las instituciones educativas.

### ¿Por qué cree Ud. que la población quechua hablante fue la más afectada?

De acuerdo al informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), la población campesina quechua hablante ha sufrido las secuelas de la violencia política por ser una población vulnerable. Sendero conocía muy bien la situación de los campesinos que estaban en situación de abandono, de marginación, sin acceso a la educación, salud y varios servicios; capta –de alguna manera– esa disconformidad de la población y logra movilizarla, utilizando su situación de precariedad. Algunos campesinos se ha constatado que, si han tenido una participación voluntaria, otros fueron reclutados y exigidos para que formen parte de los movimientos. Por otro lado, al ingresar las fuerzas armadas, igual ahí, muchas poblaciones no conocían sus derechos, por ese lado fueron asesinados. La población estaba en medio de sendero, los militares y los comités de autodefensa que trataron de organizarse; pero la gente pobre, la gente campesina que no pudo desplazarse a las ciudades, que no tenían familiares o viviendas, fueron las que se quedaron, las que murieron y desaparecieron también en tiempos de la violencia política.

## ¿Por qué considera que es importante la educación? ¿De qué manera ayuda en la familia y en la sociedad, especialmente en Ayacucho?

Considero que la educación es importante, porque a través de ella se conoce el tema de derechos, tienes información para poder reflexionar y analizar la situación que vive el grupo humano, las personas; y porque es clave el factor educativo. De acuerdo a la recomendación de la Comisión de la Verdad, se deben hacer reformas porque a través del sistema educativo, SL ingresó a la universidad, a las escuelas en el campo. Considero que ahí se deben hacer cambios. Respecto al tema de la calidad educativa, creo que es muy importante, pero hay que trabajar todavía más fuerte porque ella tiene sus propios indicadores, sus estándares. Por ejemplo, es necesario dar una certificación a los docentes, creo que en el Perú hay pocas o no sé si existen universidades o institutos que estén certificando a los docentes; el tema de infraestructura educativa que debe tener las condiciones adecuadas. Es importante que el sector educación contribuya en mejorar su conocimiento, su nivel de reflexión y el análisis de diferentes puntos.

## ¿Qué recomendaría al sector educación?

Pienso que en el marco de la recomendación de la Comisión de la Verdad es importante que la educación llegue a las poblaciones más alejadas, es increíble que –en las circunstancias actuales– los alumnos sigan caminando 3 ó 4 horas, incluso en las comunidades hemos visto alumnos que se desplazan utilizando como vehículo su propio caballo. Ahí tiene que haber cambios importantes: el estado, a través del servicio de educación, se debe acercar más a las comunidades campesinas o que exista una especie de residencias estudiantiles para que estos jóvenes no tengan que desplazarse de esa manera, con ello hacemos referencia a la educación formal que ofrece el estado. Sin embargo, existe la necesidad de que los medios de comunicación, los padres de familia y otros actores cumplan el rol educativo que les corresponde, para tejer así una interrelación coherente con los planteamientos del sistema educativo peruano.



## ¿Cree que la educación ayuda a construir una sociedad equitativa, justa y respetuosa de los derechos humanos?

Pienso que sí, hay sectores o docentes que contribuyen a través de sus planes educativos, utilizan muchas estrategias para poder generar una sociedad más equilibrada; mientras el sistema educativo prioriza su atención en las ciudades como Lima, Ayacucho, capitales de provincias o regiones y se descuidan las comunidades campesinas y las zonas rurales.

## ¿Qué experiencias educativas se desarrollaron, desde su experiencia, para enfrentar la violencia?

Paz y Esperanza surge en 1986 después de iniciada la violencia política, no tenemos mayor experiencia. Empezamos con casos concretos donde hubo violación de derechos humanos, denuncias públicas de los medios de comunicación de asumir el caso, un acompañamiento a los familiares de las víctimas; pero no se ha ido con fuerza en el tema de la educación: trabajar a través de los medios de comunicación, coordinar con las instituciones educativas del sector educación.

Posteriormente ya se han identificado más problemas creo que había poco entendimiento de la población –en general– del impacto de la violencia política. Como institución contribuimos con el tema de la creación de la Comisión de la Verdad, como parte de una red que se ha impulsado a nivel nacional: conocer la verdad de lo que ha pasado en el Perú, porque habían sectores que conocían, otros que no, eso era muy importante. Recuerdo varias manifestaciones, movilizaciones, la realización de una especie de ferias informativas: por qué la Comisión de la Verdad, qué es lo que iba a hacer y, a partir de eso, creo que el estado ha tomado la decisión con el gobierno de transición de crear una Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR). Posteriormente, se ha trabajado con los avances de las conclusiones preliminares de la Comisión alcanzados a la población, a través de los medios de comunicación, por ejemplo, por qué la población campesina quechua hablante de las zonas rurales es la que ha sufrido los mayores estragos de la violencia política, se ha dado a conocer por qué más muertes durante la violencia política que en conflictos con otros países. Reflexión que contribuye a la recuperación

de la memoria y en el trabajo de la institución lo que se ha emprendido son los Centros de memoria, no vistos como una especie de recuerdo, sino que contribuyan a la no repetición de la violencia política, porque los actores principales del conflicto armado interno en el Perú fueron: sendero, los militares, los comité de autodefensa. Crear centros de memoria locales o comunales, caso Putacca y Totos con imágenes, que no solo se centraran en el conflicto armado interno, sino también reconocer y valorar las costumbres que practicaban las comunidades campesinas que con la violencia política desaparecieron, por ejemplo, los cantos, los bailes que los prohibieron totalmente, así como el tema de la medicina, aspectos que se han ido incorporando como elementos de los centros de memoria.

### ■ ¿Qué trabajo educativo realizan ahora?

En otros momentos hemos tenido programas radiales, a través de los medios de comunicación se han ido difundiendo las conclusiones generales de la CVR. En otras regiones como Apurímac y Huánuco tenemos las oficinas regionales de Paz y Esperanza. En ellas se ha trabajado para modificar los currículos e incorporar en ellos el conflicto armado interno, los actores, qué pasó realmente. En Ayacucho no tuvimos una experiencia similar. Seguimos con los centros de memoria como centros de aprendizaje y reflexión para la no repetición de la violencia política. En el caso de Putis, los niños que hoy tienen 8 a 10 años, ó 15 años tienen información de lo que ha pasado en esta comunidad por parte de sus padres, y nosotros estamos contribuyendo con los centros de memoria para que puedan tener un centro de información y reflexión sobre lo sucedido.





# EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS POST CONFLICTO ARMADO

---

Teresa Carpio  
Directora de País, Save the Children

---

Discriminación social, exclusión política y gobiernos dictatoriales, aunados a relaciones intra familiares y escolares tradicionalmente autoritarias y verticales, fueron algunas de las causas que desencadenaron la violencia política en el Perú en el período 1980–2000. El motivo inmediato y decisivo para desatar el conflicto armado interno, como dice la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), estuvo en la decisión que tomó la dirigencia de Sendero Luminoso (SL) de declarar “una guerra al estado peruano” que solo trajo consigo más muerte y violencia para los sectores más empobrecidos.

La violencia armada en ese período se extendió hacia los departamentos más excluidos del centro y sur andino y en las áreas de menos recursos de las ciudades, incluyendo a Lima. 69.000 muertos estimados y 6.443

---

**Teresa Carpio.** Directora de Save the Children en Perú desde el año 2005. Ha sido Directora de Amnistía Internacional Sección Peruana y Consultora de UNICEF especializada en temas de niños y mujeres afectados por desplazamiento y violencia. Ha publicado materiales educativos dirigidos a padres de familia y docentes para lograr una mayor participación y organización de niños y niñas en las escuelas. Ha publicado artículos en periódicos y revistas sobre temas de derechos humanos, derechos de la mujer y de la niñez.

Siguió estudios de Sociología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

casos de tortura\* según la CVR –entre ellos 423 niñas, niños y adolescentes, de acuerdo al Censo por la Paz realizado por el MIMDES en el año 2006–, más de 600.000 desplazados que sufrieron el desarraigo de sus comunidades y pérdida de familiares y pertenencias, así como más de 25.000 huérfanos, son el resultado estadístico de la violencia y una forma de ver las consecuencias de la misma.

Sin embargo, la magnitud de la violencia solo fue posible porque hubo un amplio sector de la población que la toleró, otro que fue cómplice, aceptando el daño colateral mientras no les llegara, y, por otro lado, los mismos afectados sufriendo actos de violencia de manera cotidiana y en los entornos más cercanos.

Niños y niñas, padres de familia, dirigentes comunales, dirigentes vecinales, docentes, funcionarios de la salud, policías, fiscales, jueces y miembros de las FFAA temerosos y angustiados por los recuerdos de lo vivido y por el futuro próximo que no sabían cómo enfrentar; una escuela sin rumbo incapaz de responder a las necesidades de sus niños, niñas y de las comunidades violentadas. Policías, fiscales, jueces y miembros de las FFAA que también habían perdido familiares, amigos y que sus instituciones, después de 20 años de violencia y corrupción, estaban quebradas y sin capacidad de respuesta y articulación. Su alternativa: aferrarse a lo que mejor conocían, métodos viejos y fuertemente arraigados pero que eran insuficientes para la nueva etapa.

Es en ese contexto que comenzaron a realizarse experiencias educativas como “Educación en Derechos Humanos y contra la tortura”\* dirigida a la Policía Nacional, gracias a un convenio entre Amnistía Internacional (AI) y el Ministerio del Interior, suscrito consecutivamente por Fernando Rospigliosi y Gino Costa en los años 2001 y 2002. Así mismo, cabe resaltar la elaboración de un currículo en derechos humanos, basado en el Informe de la CVR, con guías para docentes y materiales educativos para los niños y niñas de primaria y secundaria, iniciativa del Instituto de Defensa Legal y la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2005–2006, y que lograron que varias Facultades de Educación de universidades del interior del país se sumaran a la propuesta, además del apoyo de diversas instituciones, entre ellas, Save the Children.

Estas experiencias fueron posibles gracias a la voluntad política de los actores involucrados, en especial el Ministerio del Interior, con el apoyo



de AI, ya que desarrolló un Programa de Derechos Humanos invitando a las organizaciones no gubernamentales a sumarse a su propuesta. Para este proyecto se conformó un comité de gestión entre el Ministerio, la PNP y AI. La elaboración del diseño del programa y de la currícula contó con la participación del ex director de la dirección de derechos humanos, un abogado civil que provenía del mundo de los derechos humanos, oficiales y subalternos de la Policía y el personal de Amnistía Internacional.

Se seleccionó un distrito y una zona que hubiera vivido el conflicto, pero que contara con personal policial dispuesto a vivir la experiencia y que nos permitiera un resultado positivo a mostrar. Ate y Huaycán fueron las zonas elegidas para desarrollar los talleres. Huaycán, comunidad autogestionaria conformada en pleno periodo de violencia, era considerada en ese momento, por los medios de comunicación y las fuerzas de seguridad, como un lugar de "terroristas". Sin embargo, este asentamiento humano contaba con más de cien mil habitantes, provenientes en su mayoría de Ayacucho, Apurímac, Junín y Huánuco, regiones ampliamente afectadas y que tenía, entre ellos, más víctimas que seguidores de SL.

El currículo contenía la legislación internacional y nacional en materia de derechos humanos, reglamentos y protocolos específicos contra la tortura, sesiones de sensibilización, casuística y se incluyeron otros temas relacionados también a los derechos humanos: los derechos de las mujeres y de la niñez. También se incluyeron los reglamentos internos de la PNP, el trato a los detenidos, sospechosos, metodologías de interrogatorio y, también, el componente de la seguridad, la comunidad y la relación con la Policía. Tanto los profesionales civiles como los policías docentes tenían amplia experiencia en temas de derechos humanos habiendo participado en talleres similares a nivel internacional. El personal policial estaba altamente motivado.

Como parte del currículo, los policías debían capacitar a los líderes comunales y a la propia policía, en los derechos de las mujeres a vivir sin violencia y a promover los derechos de la niñez y la solución de los conflictos en forma pacífica. La Comisaría de Huaycán era un gran ejemplo de armonía entre la comunidad y el personal policial.

Lo importante de este Programa en educación en derechos humanos es que fue integral y con un enfoque intercultural. Integral porque se

trabajaron los derechos civiles y políticos, así como los derechos económicos, sociales, culturales, los derechos de las mujeres y de los niños. Intercultural, gracias a la participación de actores con distintos saberes y aproximaciones a los temas y que debíamos reconocerlos, entenderlos e incorporar sus intereses. Reconocimos las particularidades de cada quien, sus procedencias, costumbres, inclusive para organizar los horarios y la participación de los líderes comunales; igualmente se trabajaron los materiales tomando en cuenta los criterios de inclusión y representación.

Por último la transparencia y rendición de cuentas fue parte del Programa y tanto la policía como los miembros de AI redactaron informes conjuntos de cada taller, elaboraron boletines informativos de las actividades realizadas, de los logros alcanzados y de los niveles de participación. Con la evaluación de esta experiencia, la propuesta se extendió a la ciudad de Ayacucho.

*Un país que olvida su historia está condenado a repetirla* fue el motor para la elaboración de materiales educativos para primaria y secundaria que se propuso el IDL y la Facultad de Educación de la PUCP buscando contribuir, a partir de la utilización del Informe de la CVR, a construir valores democráticos y de respeto a los derechos humanos en la comunidad educativa, de promover entre los niños, niñas y adolescentes un compromiso con la participación ciudadana, el respeto y la tolerancia de las diferencias culturales, étnicas, de edad, de capacidades y la equidad de género.

Dosificados los contenidos del Informe, de acuerdo a la edad y comprensión de los estudiantes, los materiales no buscaban una repetición de hechos y datos estadísticos; lo que realmente se buscaba era colocar a los niños y niñas en la posición del otro, a través del reconocimiento de las diferencias pero la igualdad en derechos, la inclusión y la tolerancia frente a la diversidad cultural; el descubrimiento de los estereotipos y los prejuicios para descodificarlos, comprenderlos y superarlos.

Conocer nuestro pasado, los saberes de nuestros ancestros, los aportes de las diversas culturas a nuestra construcción de nación, estos fueron algunos de los temas trabajados entre los más pequeños y con los de secundaria se trabajó el análisis y reflexión de los hechos de violencia para analizarlos y superarlos a través de la discusión de las violaciones



sufridas, los valores violentados, para concluir en la necesidad de un ejercicio ciudadano pleno para la construcción de una verdadera democracia.

La autoestima, el respeto al otro, la promoción de la convivencia democrática y el sentido de pertenencia y justicia; la organización de campañas de respeto a la diversidad y no discriminación en la escuela son algunos de los temas y acciones concretas planteadas en los materiales para el desarrollo de capacidades y actitudes de los nuevos actores y líderes del país.

Esta última propuesta, si bien contó con el apoyo de muchas Facultades de Educación de diversas Universidades del país y de docentes en la validación de los materiales, no recibió el mismo compromiso por parte del Ministerio de Educación y del Ministerio de Defensa quien se opuso públicamente a través de declaraciones y artículos periodísticos como el que escribió el actual Vicepresidente Luis Giampietri.

Ambas experiencias nos muestran que se necesita, después de un periodo de conflicto armado, una democracia real para promover una educación en valores y derechos humanos, una promoción de la salud mental, una reparación colectiva por los dolores y daños sufridos, y un compromiso de todos los actores para llevar adelante programas que, permitiéndonos revisar nuestro pasado, construyamos juntos estrategias creativas para enfrentar un futuro sin violencia.

---

\* La tortura, poco a poco ha sido desterrada de nuestras fuerzas de seguridad como método de interrogatorio, presentándose, sin embargo, hechos aislados, pero que muestran que es necesario volver a sensibilizar y desarrollar programas en derechos humanos con la PNP y las FFAA.

## LAS MUJERES ORGANIZADAS DE AYACUCHO TRABAJAN POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

---

Clelia Rivero  
FEDECMA

---

### ¿Ud. Recuerda que pasó con la educación en la época de la violencia política?

Como FEDECMA y representante de esta organización en el tiempo de la violencia política recuerdo que les quitaron el derecho a la educación a muchas personas: a las mujeres, jóvenes y hombres porque en ese tiempo eran perseguidos, retirados de sus propias comunidades, trasladándose a otros lugares, escapando de la violencia que existía en ellas. Entonces, dejaban de asistir a un colegio, de ir a prepararse para ser buenos ciudadanos. De ese modo, fue puesto a un lado ese derecho tan importante para las personas humanas, ya sean varón o mujer.

### ¿Conoce si se hizo algo desde el sector educación?

Como FEDECMA y como persona no conozco que hicieron simplemente, lo que sé es que las autoridades no pudieron hacer nada, incluso

---

**Clelia Rivero.** Presidenta de la Federación de Clubes de Madres de Ayacucho, organización de mujeres que participa activamente en la Gestión Pública y Procesos de Desarrollo Económico, Social y Político en la región y los espacios locales. Así también tiene dentro de sus objetivos promover y generar empleo digno de sus socias.



los maestros como eran asesinados cerraron algunas escuelas, trasladándose a pueblos o zonas urbanas donde había más población y se contaba la ayuda de algunos militares y la policía, pero no hicieron nada en realidad. Hubo bastantes maestros amenazados, asesinados, retirados, perseguidos. Ellos empezaron a retirarse hacia las ciudades, hacia Lima, hacia Ayacucho desde nuestras propias comunidades. El sector educación por ser el ente mayor de esta instancia que es la educación, no pudo hacer nada en ese tiempo.

### **¿Por qué cree Ud. que la población quechua hablante fue la más afectada?**

Bueno, la más afectada fue esta población por su mismo idioma. Ellos tienen el idioma desde su propia cultura, desde su propia comunidad, desde el momento que nacen. Los padres siempre les han hablado desde su propio idioma, de modo que si han sido una población quechua en la ciudad ha sido difícil que los puedan entender si es que empezaron a asistir a los colegios. Esta población ha sido maltratada, en la zona rural también pero de otra manera. Siempre ha habido esa discriminación y sigue hasta hoy en su propio idioma, su forma de vivir, su forma de pensar; incluso en nuestras comunidades nos enseñan otra realidad y en las ciudades una distinta.

### **¿Por qué considera que es importante la educación? ¿A qué ayuda en la familia y en la sociedad, especialmente a qué ayuda en Ayacucho?**

Claro que sí, la educación es muy importante para poder encaminarnos como ciudadanos, ayuda a la familia a seguir adelante, a seguir dentro de sus hogares a formarse y a formar a los hijos. Estamos hablando en educación de la persona con toda su capacidad humana, no solamente el saber leer y escribir, sino de qué forma vamos a tener que contribuir en nuestra familia, qué hacemos dentro de nuestro hogar y nuestra familia, qué hacemos dentro de la sociedad, de qué manera ayudamos a nuestro Ayacucho para sacar adelante a nuestra región, de modo que las personas –sean mujeres o varones– puedan conversar, discutir, concertar y ponerse de acuerdo para el desarrollo de nuestra región, de nuestra ciudad, para ello ayuda muchísimo la educación.

## ¿Qué experiencias educativas se desarrollaron desde su experiencia para enfrentar la violencia?

Las experiencias educativas que tuvimos en aquel tiempo partían desde su propia comunidad. Eran los propios padres de familia que enseñaban a sus hijos e incluso retirándolos desde su propio hogar y llevándoles a las propias ciudades como una forma de cuidarse del conflicto. Escuchar a sus propios padres y no escuchar a otras personas, por miedo a que se los podrían llevar Sendero Luminoso o los policías, para evitar que los reclutaran. El cuidado de los padres incluía enseñarles a sus hijos de qué manera tenían que estar en el hogar, asumir el rol del hermano mayor y a veces el rol del padre los hijos mayorcitos, en esas condiciones la madre salía a buscar algunas cosas y debía también dejar a los hijos menores. Así, el tipo de educación empezó a cambiar dentro de los propios hogares, dentro de la familia. Por otra parte, en la comunidad empezaron a organizarse con mucho cuidado, con miedo y bastante responsabilidad; a cambiar respecto a quiénes se debería escuchar, con quiénes reunirse y con quiénes conversar. En esas fechas, desde las organizaciones, se empezaron a capacitarse, a avisar qué pasaba y de qué forma combatir este tipo de violencia: se perdían los hermanos, reclutados los esposos, desaparecidos los hijos y mayormente iban quedando más mujeres que tenían que afrontar para su familia y para los hijos la supervivencia, la alimentación. Ya había esa educación dentro de su organización capacitándoles, quizá buscando representantes o profesionales de las universidades para que les puedan explicar qué era defender sus derechos humanos, qué era buscar paz para ellos. En ese tiempo de la violencia, otros no entendíamos qué estaba pasando, qué estaba ocurriendo y por qué había tanta matanza. Dentro de las organizaciones no había quien nos pudiera explicar y se empezó a ver cómo deberían actuar como organización y para qué se estaban organizando. También era importante conocer, porque en aquel tiempo algunos decían por qué nos tenemos que reunir contigo, qué tenemos que hacer, pero si nos reunimos qué tal si nos matan o nos sacan, nos hacen esto o nos hacen el otro, también había ese miedo dentro de ellos y todo se tenía que informar; de esa manera se comenzó a educar y cómo actuar al defender los derechos humanos, porque no era simplemente decir yo defiendiendo los derechos humanos sino qué hacer en aquel tiempo.

Dentro de los medios de comunicación no había mucha educación porque también se sentía miedo al hablar en un medio de comunicación y





si se empezaba a educar abiertamente o informar, qué estaba pasando y qué teníamos que hacer, eran perseguidos, entonces poco se hablaba de esos temas de defensa de derechos. La información se centraba en las muertes en tal lugar, de las personas que estaban buscando a fueron reclutados o desaparecidos. En verdad no había mucha educación desde los medios de comunicación en su totalidad, pero algunos medios, por ahí algunos trabajadores de estos medios o profesionales informaban un poco de la situación y decían: organícense para tratar de conseguir alimentación porque había mucha gente que se desplazaba. De esta manera, la educación iba quedando a un lado desde las escuelas. En las zonas urbanas todavía se participaba, había esa educación hacia los niños, hacia las personas mayores; la universidad también se iba resquebrajando: había tanta violencia y tampoco podían asistir los alumnos, estando en clase los sacaban, los retiraban, no había mucho aporte desde la universidad porque el miedo estaba presente, los propios alumnos se cuidaban, aunque entre ellos los jóvenes también se iban organizando y planteándose cómo afrontar la pacificación, retirándose incluso de la propia ciudad a otras ciudades donde había tranquilidad y así continuar con los estudios y con la educación. Desde la organización se aportó muchísimo en la formación de las mujeres, de las socias de esta organización: quizá también para abrir un poco sus ojos y conocer sus propios derechos, conocer de cómo tenían que actuar como organización en la búsqueda de sus familiares. Ahora ya pasó el tiempo de la violencia pero lo que tenemos que hacer es continuar la educación con capacitaciones, charlas de alfabetización. Continuar la educación para ser buenos ciudadanos, buenas mujeres, buenos hombres y aportar a su comunidad, a su región y a su país.

## ¿Qué aprendizaje desarrollaron las mujeres en la época de la violencia?

Los aprendizajes fueron muy importantes a través de la organización. Organizadas, reunidas, teníamos más fuerza, podíamos defendernos, podríamos lograr muchas cosas, lograr una buena educación, ser respetadas en sus propios derechos. Dentro de estas organizaciones, muchas mujeres jugaron roles muy importantes: ser dirigentes, liderar varios espacios, las mujeres empezaron a capacitarse, a alfabetizarse, a formarse como promotoras, sobresalir y seguir luchando, buscar incluso la igualdad entre las mujeres y los hombres y hasta hoy en día seguimos en esa

lucha. Ayudó bastante el educarse sobre cómo criar a los hijos, cómo tener a nuestros pequeños con buena salud, no tener mucha desnutrición dentro de nuestra región, las mujeres se organizaron con el objetivo de poder alimentar a los hijos. Algunos programas sociales ayudaron muchísimo, pero también tuvieron algunas debilidades, porque hoy en día estos programas sociales nos van debilitando. Creo que hay que tocar este tema, hay que hablar bien de esto porque no podemos tapar el sol con un solo dedo y afirmar que todo es fortaleza porque no es así.



## LA EDUCACIÓN NOCTURNA: ENTRE HISTORIA Y TIRO AL BLANCO

---

Félix Valer Torres  
Especialista de EPJA – DREA

---

En los 90, en Ayacucho, cada noche era una historia para nosotros los docentes y los estudiantes. Años de dolor y terror y seguíamos trabajando en la escuela nocturna.

Una profesora me contó entre dudosa y desconfiada lo siguiente: ... nuestra escuela era un cuartel, nos ordenaron salir de ella y nos dijeron que ya no habrían clases, porque el General del Comando Militar de la Región Ayacucho había dispuesto instalar allí una base militar. Por ello, a nuestros alumnos los atendíamos en la casa del colega director. Recuerdo que una noche nos quedamos a dormir allí todos, no podíamos hablar alto: primero hubo un apagón, luego un tiroteo y silencio sepulcral. Oímos ecos de gritos, balas que silbaban y no amanecía rápido, la noche demoraba, nos moríamos de miedo más que de frío o sueño, queríamos que amanezca rápido—dice la maestra.

---

**Félix Valer Torres.** Con experiencia en relaciones públicas en varias instituciones, asimismo en planificación y gerencia municipal. Desde el 2004 se desempeña como especialista en Educación de Adultos y Centro de Educación Técnico Productiva (CE-TPRO) de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho. A la fecha es también docente de la Escuela Técnica de la Policía Nacional del Perú – Región Ayacucho.

Y así era –en los años 90– cada noche una historia diferente. A veces teníamos que salir en grupo, luego de pasar el ruido de las dinamitas y las balas, bajábamos en la oscuridad llevando algo blanco. Recuerdo que un día no había pañuelos blancos, solo teníamos papel blanco, lo llevábamos con las manos arriba en señal que no éramos ni militares, ni subversivos. Bajábamos por el Jirón Callao, y luego en pequeños grupos, de acuerdo a la zona donde vivíamos, nos íbamos desplazando.

Había mucho miedo, era un pánico interno, los alumnos comentaban los temas de la violencia en “forma bajita”, cuando había apagón; todos, profesores y alumnos estábamos en un dilema: salir o no salir, a veces nos quedábamos hasta las once o doce de la noche y si no había ruido de balas, existía entre nosotros solidaridad, pero a la vez mucha desconfianza, nadie sabía de qué lado estaba y al llegar a casa, qué felicidad: había vuelto vivo y sano. No había celular en ese tiempo ni para comunicarse con los familiares, en casa todos oraban para que estén todos...; no sé si era tonto o qué, pero trabajaba en la noche como profesor, qué iba a hacer, era mi único trabajo y sustento, ahora a veces me pregunto, ¿cómo trabajaba así?

No se podía exigir a los estudiantes, uno estaba preocupado, tensionado, percibía a veces que algunos estudiantes le tenían respeto a los subversivos que invocaban la Guerra Popular en un principio, estaban de acuerdo con algunas de sus actividades iniciales, pero eso lo hablaban bajo, medio agazapados.

La mayoría de los alumnos de la noche –a pesar de todo–, faltaban poco, estudiaban también personas más adultas que ahora. Recuerdo que un día hicimos una actividad y compramos un motor para la luz, los profesores y la mayoría de alumnos no hablábamos ni a favor ni en contra de ambos bandos, los alumnos querían aprender más y rápido antes que se apague la luz, solo hacíamos clases hasta las nueve de la noche y a las justas todos salíamos corriendo a nuestras casas.

Un día de apagón y dinamita en la zona del Colegio Bolognesi no pudimos salir porque seguían las balas, dormimos en la casa de los vecinos, nos acogieron con colchones y algunas frazadas, dormimos en grupo, tratando de estar en silencio, porque se sentía que correteaban en las calles, pero los vecinos nos ayudaron, los alumnos estaban más asustados y nosotros los profesores los calmábamos, pero –en el fondo– tam-



bién teníamos miedo y preocupación por nuestros familiares que nos esperaban en casa.

Evoco también aquella noche que nos quedamos en la escuela porque nos ganó el toque de queda y nos vino el apagón. Lo cierto es que poco se ha investigado acerca de las huellas que ha dejado la violencia en los y las estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA). De allí hasta acá se ha avanzado algo, pero esta es una modalidad en la que siguen asistiendo los excluidos de la sociedad.

En Ayacucho, gracias a una alianza estratégica con Tarea, estamos construyendo –por primera vez– las políticas para la Educación de Adultos ya que encontramos personas a quienes les une la vocación de aprender: “Yo nunca cogí un libro en mi vida, afirma María, vendedora de verduras ¿y el Estado, la escuela dónde está?” Necesitamos a través de estas políticas, la articulación académica de las mismas. En este escenario tenemos Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) y Centro Educativo Técnico Productivo (CETPRO) suficientemente flexibles como para responder a diversas necesidades. La financiación de la Educación de adultos es precaria en el país y por ende en la Región, hasta la fecha no se han construido políticas. Y por tanto, al no existir políticas, no hay financiamiento y no hay desarrollo de la misma.

Carlos, un joven campesino de 25 años y con familia manifiesta que se cansa de ir al colegio; quiere trabajar para ganar dinero, le preocupa que cuando cumpla 30 años sino avanza en la vida laboral, se pregunta: ¿qué será de mi vida?

Debemos avanzar hacia la construcción de políticas en educación de adultos debido a que estos tópicos no son permanentes en la preocupación educativa de los decisores, autoridades y funcionarios. Permanentemente se considera la educación de adultos como el “patito feo” de la fotografía educativa; tenemos necesidad de forjar políticas en este campo –sea esta educación formal o no–, para hacerla inclusiva y afirmar las aspiraciones de quienes menos tienen.

Los adultos desarrollan sus capacidades y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos permite a las mujeres hacer frente a múltiples crisis sociales, económicas y políticas; aunado

a ello la imagen de la mujer en el hogar es insustituible, porque enseña desde el vientre materno cuando dialoga con su niño.

La construcción de políticas educativas para los adultos es poner en la agenda pública la importancia de trabajar diferentes estrategias y con un enfoque de Educación Popular: Alfabetización, CEBA, CETPRO, y sistematizarlas para un proceso más ordenado y que los resultados coadyuven a alcanzar un mejor nivel de vida. Los adultos de las zonas en extrema pobreza necesitan atención, por lo tanto, necesitamos políticas que enfoquen estos escenarios de abandono, pobreza y que reafirmen la equidad, la inclusión y el derecho ciudadano a ser tratados al igual que los otros niveles y modalidades del sistema educativo.

Concluiremos sosteniendo que la EPJA es como el tiro al blanco. Con ella se pretende apuntar a arreglar todo: pobreza, crimen, odio y prejuicio, drogadicción, embarazo en adolescentes, muerte materna, suicidios, todo... guerras..., y si bien la educación no todo lo puede, es muy importante y, sobre todo, si se trata de la Educación de jóvenes y adultos y del turno noche, porque este sigue atendiendo a aquellos excluidos del sistema educativo.



SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE  
**TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA**  
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA  
CORREO E.: [tareagrafica@tareagrafica.com](mailto:tareagrafica@tareagrafica.com)  
PÁGINA WEB: [www.tareagrafica.com](http://www.tareagrafica.com)  
TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582  
SEPTIEMBRE 2011 LIMA - PERÚ







**Red  
por la  
Calidad  
Educativa  
de Ayacucho**