

## LA EDUCACIÓN EN FAMILIAS VULNERABLES PERUANAS (Imaginarios y violencia sociopolítica)

Dr. Ranulfo Cavero Carrasco  
Universidad de Huamanga (Ayacucho),  
Perú. Cavero.j@pucp.edu.pe)

### APERTURA

A partir de varios trabajos de campo etnográfico que realizamos, indistintamente entre los años 2001-2002 y 2007 en la sierra centro sur del Perú<sup>1</sup>, analizamos la forma cómo en las familias indígenas y campesinas se elaboran ciertos imaginarios colectivos sobre la educación sistemática o institucionalizada y los programas de alfabetización. Situación que, junto al conflicto armado interno (Theidon, s/f; Informe CVR, 2003) que padeció el país (que los consideramos ambos como factores extra pedagógicos), abonaron a favor de la exclusión y por ende del atraso educativo e impidieron (impiden) o limitaron (limitan) una educación inclusiva e integrada<sup>2</sup> y el desarrollo humano.

De esta manera, cierto tipo de violencia simbólica (Bourdieu- Passeron, 1981) junto con la violencia sociopolítica atentaron contra la educación de las familias vulnerables peruanas. En esta investigación interdisciplinaria confluyen educación, antropología e historia, dando importancia a la interpretación émica de los propios actores sociales, de ahí la profusión de testimonios.

El proceso que sigue el imaginario colectivo en las familias vulnerables va desde la “escuela asusta niños”, a la educación como “abridor de ojos” (Cavero, 2003) y al mito de la “escuela como progreso” (Ansión, s/f). A pesar de ello, muchos quedaron analfabetos (as) y se autoimaginaron como *manahumayuq* (que no tienen cabeza para el estudio).

La familia campesina considera que la educación “abre los ojos” y genera el progreso de las comunidades campesinas pero bajo una visión “machista” (ver Oliart, 2000; Benhabib y otros, 2004) ya que esta debe brindarse sólo (o de prioridad) a los varones, porque las mujeres deben dedicarse a los trabajos del hogar y a pastar los animales. Son los varones quienes, sabiendo leer y escribir, llegarán a ser autoridades y líderes de la comunidad y conductores del progreso y el desarrollo. No faltan, paralelamente, imaginarios que asocian la educación al ocio; asocian el enviar a sus hijos a la escuela a pastar chanchos (*richkankichik kuchimichiq*), y aún persisten imaginarios de la “escuela asusta niños” ya que hay niños que conciben la escuela cual si fuese una cárcel. Luego de la violencia sociopolítica que padeció el Perú (1980-2000), subsiste la percepción de la educación muy vinculada a la necesidad del progreso

---

<sup>1</sup> Adicional y complementariamente usamos algunas fuentes de segunda mano sobre todo en los casos de la provincia sureña de Ayacucho (Mariscal Sucre), y del distrito huamanguino de Jesús Nazareno (Ver Bibliografía).

<sup>2</sup> Esta aseveración no significa que necesariamente todos los imaginarios tengan esta connotación excluyente. Hay otros que abonan y motivan el desarrollo educativo. Cuando los padres de familia dicen a sus hijos casi amenazantes: “estudia, sino te vas a quedar como yo en la chacra, con poncho y ojotas”, estamos ante una visión motivadora, pero a la vez denota una violencia simbólica de autonegación de sí mismos. Los imaginarios tienen pues un carácter dual, como veremos en el presente trabajo.

de las comunidades campesinas, que de alguna manera abona a favor del desarrollo educativo.

En el imaginario colectivo aún existe la percepción que si las mujeres van a la escuela se dedicarán a escribir cartas a sus enamorados y aprenderán (en este caso se hace extensivo incluso a las mujeres adultas que participan en Programas de Alfabetización) a “chismosear” y asimilar malas costumbres.

Los hacendados mestizos también imaginaron la educación del indígena generalmente de manera negativa para sus intereses, contribuyendo así a la exclusión educativa.

La violencia sociopolítica que empieza en el Perú en 1980, acentuó la discriminación (de género, social, cultural, económica) y la violación de los derechos humanos. En las zonas estudiadas virtualmente se paralizó la actividad educativa. Varios docentes estuvieron comprometidos en acciones de violencia o sufrieron sus consecuencias; muchas escuelas se convirtieron en centros de propaganda, de tortura y violación sexual de jóvenes y viudas y el grueso de los docentes que se encontraban entre “dos fuegos” (“sendero luminoso” y las fuerzas armadas del Estado), llegaron a extremos de dormir los meses de diciembre (fecha en que termina las labores escolares) en “huaycos” y “montes” y hacer ahí sus actas de evaluación, encontrándose con un pie en el camino o encima del carro prestos a “fugar” del lugar de conflicto (PAR, 2001; Cavero-Pozo, 2003, TADEPA, 2007). No faltaron profesores que se sumaron a las acciones contra sendero luminoso.

La violencia sociopolítica también abonó nuevos elementos al imaginario colectivo sobre la educación; por ejemplo las familias campesinas asociaron positivamente la educación a tener la posibilidad de emigrar, de ser autoridades, ser técnicos o ser conductores de carros. También se relaciona la migración extraregional a la posibilidad de ser “siquiera” profesor (a), con la connotación de desvalorización que el entrecomillado supone. En la post violencia muchos dicen que “la escuela es buena, los malos son los profesores”, en clara alusión a la baja calidad y a la inequidad de la educación sobre todo entre las familias vulnerables de los andes peruanos.

Ciertos imaginarios colectivos sobre la educación, junto a la violencia sociopolítica, contribuyeron a ahondar la discriminación de género, el atraso y la mediocrización de la educación, el surgimiento de nuevos analfabetos, que en el Perú tiene un rostro principalmente rural, indígena y femenino, y así no permitieron una adecuada educación para la inclusión e integración entre las familias indígenas o campesinas serranas de esta parte del Ande.

## I. UNIVERSO ETNOGRÁFICO: LAS FAMILIAS VULNERABLES DE LOS ANDES PERUANOS<sup>3</sup>

En el Perú se ha registrado 84 de las 103 zonas de vida hasta ahora establecidas en el mundo; 72 culturas étnicas originarias que hablan la misma cantidad de idiomas que están agrupadas en 14 familias lingüísticas que se suman a la lengua oficial articuladora del castellano; se cuenta con más de 5000 comunidades campesinas y que nos da un panorama procesal que se expresa en historias locales y regionales específicas; simbolismos identitarios particularizados; conocimientos, tecnologías, valores morales y éticos y sistemas de enseñanza-aprendizaje y formas de organización diferentes que, a pesar de haber sido vistos como factores que impidieron los cambios, ahora vienen siendo reconocidos como factores de cambio y desarrollo. Conocimientos, saberes, tecnologías y normas que pautan el comportamiento individual y colectivo que pueden dinamizar procesos de desarrollo cuando son reconocidos como potencialidades progresivas por su contenido creativo de carácter endógeno (y no por ello con capacidad de articulación con los aportes de la ciencia y tecnología académico-convencional) que pueden forjar procesos sui generis de desarrollo humano para los pueblos andinos. Desarrollo sostenible que es producto de la vigorización de la cultura andina y que desde hace 600 años viene demostrando sostenibilidad y sustentabilidad (García, 2001, comentario personal y borrador de trabajo).

En el Perú la realidad socio-lingüística tiene que ver con que mucha gente tiene entre muchas lenguas al quechua o al aymara como lengua materna (en 1993, último Censo Nacional realizado, se reportó 3'199,474 hablantes de quechua y 420,115 hablantes de aymara) y más de la mitad de esta población se concentra en los departamentos serranos de Ayacucho, Apurímac, Huancavelica, Cusco y Puno. El Censo de 1993 muestra que el 71.5% de la población del sur andino tiene al quechua o al aymara como lengua materna (Sánchez, 2000: 87).

Para el año 2002, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) del departamento de Ayacucho era de 0.488 (siendo los más bajos los de la provincia de La Mar, Vilcashuamán, Víctor Fajardo y Huanta, en ese orden). Esta cifra es ligeramente similar en los departamentos de Apurímac y Huancavelica. Por eso, las recientes cifras del 2007 ubican a estos tres departamentos como los más pobres del país.

---

<sup>3</sup> Las fuentes de nuestras informaciones provienen, en el caso de Huayllay y Accomarca de un trabajo de campo que hice junto con los del Programa de Apoyo al Redoblamiento (PAR-Ayacucho, 2001); en el caso del distrito de Tambo, de la sistematización que hice para TADEPA sobre memoria y violencia en base al trabajo de campo que hizo René Remón Mendoza (2007, Fondo Perú Alemania); en el caso Uranmarca, Ocobamba, Ongoy y Chincheros (provincia de Chincheros), Colca, Huancaraylla, Alcamenca, Hualla y Huancapi (provincia de Víctor Fajardo) y Pilpichaca (provincia de Huaytará) las fuentes de información provienen del trabajo de investigación que efectué para PAIDE, como parte del Programa de Alfabetización (PROMUDEH, 2001-2002). En el caso de la comunidad de Chiara, hicimos una investigación el 2006 conjuntamente con Gualberto Cabanillas. En Pacha, los datos provienen del trabajo de campo que estamos haciendo para el Proyecto "Ruta del Sol".

Para las fuentes de información referidas al distrito de Tambo y sus Anexos (La Mar), las letras en mayúscula son las letras con que inicia el nombre de los Anexos o Pagos (circunscripciones territoriales menores a Distrito) de Tambo, Challhuamayo, Huayao, Qarhuapampa y Osno. Los números que siguen son el orden de entrevistas que se hizo.

En el departamento de Ayacucho el analfabetismo llega al 33% de la población (41% en Víctor Fajardo y 46% en Vilcashuamán). Para el 2002 el 11% de los escolares repiten en primaria y el 12% desertan; la repitencia en secundaria es del 22% y la deserción 8%. Los índices complementarios del desarrollo humano en el departamento de Ayacucho para el año 2000 son: tasa de alfabetización de adultos, 71.7%; años promedio de estudios de la población de 5 años a más, 5.5; tasa de asistencia escolar de la población de 6 a 24 años, 74.1%; niños de 6 a 11 años que no asisten a la escuela, 6.6%; niños menores de 5 años con desnutrición crónica, 12.8%, y con desnutrición severa, 36.0%. Las disparidades educativas entre áreas urbana y rural son muy evidentes, en desmedro de ésta última.

Las características de las familias andinas de la sierra centro sur del Perú son:

- El parentesco tiene un carácter totalizador y es una institución más homogénea.
- Tiene una particular importancia la familia extensa o ampliada para la reproducción de las relaciones sociales.
- La parentela incluye a muchos miembros que se les llama a todos ‘familia’ o ‘ayllu’. De ahí que la noción de ‘familia’ se extiende a grupos sociales mayores. Inclusive es posible hablar de la extensión extra-comunal de las redes de parentesco.
- El parentesco es fundamentalmente bilateral (la descendencia es patrilineal y matrilineal a la vez) y se establece bajo tres formas: el parentesco consanguíneo, el de afinidad y el espiritual.
- La familia andina es armoniosa y estructurada (bastante estable), pero como en toda sociedad también presenta desorganización. Un ejemplo de esto último se dio a raíz de la violencia sociopolítica que azotó principalmente los Andes.

Para el presente trabajo consideramos como familias vulnerables a las que sufren más directamente las consecuencias de las desigualdades e injusticias sociales del sistema social vigente, las que se agravaron en el caso peruano por las consecuencias del conflicto armado interno que vivieron durante veinte años (1980-2000). Estas familias fueron las que mayormente sufrieron las consecuencias de la violencia sociopolítica que enfrentó a sendero luminoso con el Estado. Estas familias viven en extrema pobreza que llega hasta el 45% en promedio en los tres departamentos estudiados, se encuentran en situación de marginación y con coberturas y calidad de salud y educación muy alarmantes.

## UNIVERSO ETNOGRÁFICO

<b>Departamento</b>	<b>Provincia</b>	<b>Comunidades campesinas/ localidades y/o Anexos</b>	<b>Fecha del trabajo de campo</b>
Ayacucho (norte)	Huanta La Mar	Huayllay Tambo S.S. de Osno Qarhuapampa Huayao Challhuamayo	2001 2007

	Huamanga	Paccha Chiara	2007 2006
Ayacucho (centro-sur)	Vilcashuamán Víctor Fajardo	Accomarca Huancapi Huancaraylla Alcamenca Hualla Colca	2001 2001-2002
Apurímac	Chincheros	Chincheros Uranmarca Ocobamba Ongoy	2001-2002
Huancavelica	Huaytará	Pilpichaca	2001-2002

El universo etnográfico de estudio abarca 19 comunidades campesinas que pertenecen a siete provincias de tres departamentos de la sierra centro sur del Perú (Ayacucho, Apurímac y Huancavelica). Las provincias del norte y del sur del departamento de Ayacucho se caracterizan, respecto a la violencia sociopolítica, porque la respuesta de la población campesina no se hizo esperar y terminó involucrando y comprometiendo a toda la población, que participó en las agrupaciones de Defensa Civil para enfrentarse a Sendero Luminoso. Este respondió con mucha crueldad, golpeando a los campesinos, aunque según refieren algunos estudios, el norte y el sur salieron de la violencia socio-política con una postura incluso desafiante y optimista. Mientras que las provincias del centro sucumbieron al poder de la violencia senderista y antisubversiva. Dejando de asumir su posición, estas comunidades del centro terminaron desestructurándose, y aún no se reponen de la guerra porque la violencia ha desestructurado todo el tejido social y referente institucional (Theidon, s/f).

Los departamentos de Apurímac y Huancavelica también sufrieron los embates de la violencia sociopolítica con mucha intensidad.

La educación inclusiva busca la equidad como un acto de justicia, la que tiene que ver con las oportunidades de acceso educativo, la continuidad de los estudios hasta el nivel superior, la equidad de resultados o el logro de “adquisiciones” escolares esenciales para todos, y la equidad de realización. Para ello, las condiciones sociales equitativas son importantes para la generación de condiciones equitativas de educación. El grado de efectividad del derecho a la educación se debe ver, entre otros, en el proceso de aprendizaje y en el proceso de integración social.

Concebimos el desarrollo humano como la capacidad del ser humano de buscar y alcanzar una mayor calidad de vida, en un marco de una cultura de paz, de libertades y oportunidades más allá de la satisfacción de las necesidades básicas.

Tomamos el imaginario a la manera de Néstor García Canclini (1999), como relatos e imágenes (narrativas y metáforas) que las familias campesinas vulnerables de la sierra centro sur del Perú tienen sobre la educación. Concebimos con García Canclini que lo imaginado no es lo falso, es el campo de lo ilusorio y además un lugar donde se cuenta historias, se inventa historias, más allá de las estadísticas y los textos conceptuales.

Además, siguiendo a Abilio Vergara (2003, 104, 105), quien a su vez toma las ideas de Castoriadis y Bachelard, asumimos respecto al imaginario los siguientes aspectos fundamentales:

- a. lo imaginario no refiere a algo, es decir, no “representa” de manera directa; (porque no reenvían a nada real, a nada racional; tiene la facultad de formar imágenes que sobrepasan la realidad)
- b. su presencia se reconoce a partir de sus efectos, por su peso en la vida cotidiana social;
- c. la imaginación imagina sin cesar y se enriquece con nuevas imágenes; por tanto,
- d. no permanece inmutable sino que modifica los sentidos establecidos
- e. en una dialéctica relación entre dichos flujos y las modulaciones socioculturales.

Abilio Vergara enfatiza. “En este sentido, el imaginario refiere más a los **procesos** que a las situaciones o “productos”, por lo que su cualidad articuladora es la principal forma de su “ser”; es su condición de **nexo** entre el flujo psíquico y la cristalización simbólica lo que configura su dinamismo e “inestabilidad” creadora. No obstante habría que subrayar que esta facultad asociacionista posibilita también su **ubicación** cultural, cuando determinadas vías asociativas adquieren continuidad debido a su repetición exitosa en términos placenteros, estremecedores o pragmáticos. Así, **proceso y nexo** se constituyen en movimiento y afirmación, que explican la variación y la permanencia que ocurren en el **espacio imaginal**, donde:

- a. los significados se relativizan al articularse con las emociones (produciéndolas o encauzándolas) o con la indiferencia (que desemboca en olvido o debilitamiento) y
- b. se reitera mediante un diálogo comunitario recreador (con comunitario debe entenderse una cierta permanencia, una cierta estabilidad que posibilita a sus miembros mirar en un sentido común)” (Vergara, 2003: 105).

## II. LA EDUCACIÓN IMAGINADA

Con el término de “mitos de la educación”, Rodrigo Montoya, Carlos Iván Degregori, Juan Ansión, y Patricia Ames trabajaron en parte lo que para nosotros viene a ser, en el presente trabajo, la educación imaginada.

Aquí es pertinente distinguir los imaginarios en general sobre la educación en su proceso histórico y los imaginarios específicos según los distintos actores sociales: la percepción de los padres de familia, de los escolares, de los esposos y de los hacendados que contribuyeron para que la educación, sobre todo en las zonas rurales, no sea de calidad e inclusiva.

## 1. PERCEPCIONES EN EL PROCESO HISTÓRICO

En un primer momento, a partir de la toma de Cajamarca por los españoles en 1532, en las familias indígenas la escritura y luego la escuela fue vista como “asusta niños”<sup>4</sup>.

En un segundo momento, y como una transición al tercer momento y muy ligado a éste, para los indígenas el no saber leer era sinónimo de estar ciego o no ver y contrariamente la educación es concebida como que abre los ojos.

Los antecedentes en este segundo caso encontramos en la versión del cronista mestizo Garcilaso de la Vega, al referirse al “Melón de Pachacamac” llevado a Lima (Degregori, en Ansión s/f).

El cronista indígena Felipe Guamán Poma de Ayala en “El Primer nueva Crónica y Buen Gobierno” (S. XVII) dice:

*“acabo de tan antiguo deseo, que fue siempre buscar en la rudeza de me ingenio y ciegos ojos y poco uer y poco saber, y no ser letrado...”*

José María Arguedas recuerda que “el alumno indio que sabe leer en castellano desconoce el 80% de las palabras que lee, sólo interpreta alfabéticamente una serie de palabras extrañas para él, pierde definitivamente toda ilusión, todo gusto por la lectura, e ingresa nuevamente en la inmensa y casi inalterable multitud de indios analfabetos, en el mundo de los ciegos (*ñausa*)... como ellos denominan con terrible amargura a los que no saben leer” (Arguedas, 1944).

El antropólogo ayacuchano Rodrigo Montoya (1980) indica que el analfabeto es alguien que no tiene ojos (*mana ñawiyuq*); es un ciego (*ñausa*). Mientras que la escuela simboliza el despertar, el abrir los ojos, el tener ojos. Este no es un fenómeno sólo andino. Recuerda que en Patzcuaro y la isla Janitzio (México) un pescador cuenta que sus hijos estaban trabajando y yendo a la escuela “para abrir los ojos y no ser ciegos” como él.

Luego de este periodo de transición y paralelamente, se da un tercer momento: el mito de la “escuela como progreso” (Ansión, s/f), que persiste hasta ahora, aunque hay particularidades o combinaciones con otros imaginarios que conciben la escuela en términos negativos. La escuela “abridor de ojos” y la escuela como “progreso”, sin embargo, es una escuela excluyente: básicamente para varones y para familias con posibilidades económicas de educarse.

Con la violencia sociopolítica muchos niños han quedado sin escuela. El informante Félix Quispe Velásque de Tambo sostiene que si en el periodo de la violencia “hubiera habido una buena educación en la gente del campo las cosas hubieran sido muy diferentes”; y que los huérfanos de padres asesinados o desaparecidos fueron los más atrasados en la educación.

---

<sup>4</sup> En un trabajo que publicó Luís Millones “Desde el Exterior, el Perú visto por sus estudiosos” (2006), se dice que los españoles mataron al Inca Atahualpa por analfabeto.

La campesina Irene Avendaño Huachaca de Tambo (provincia de la La Mar) menciona que ahora, después del conflicto armado interno que padeció el país (1980-2000), se está recuperando Tambo poco a poco en el campo educativo, en la agricultura y la ganadería. Los desplazados a Qarhuapampa, producto de la violencia, ya construyeron una escuela y cuentan con un colegio, donde van a tener secundaria completa, por eso piensan gestionar la construcción de un nuevo local, por eso algunos ya no quieren retornar a sus lugares de origen a pesar que ya pasó el periodo aciago. En Challhuamayo, la presencia de la escuela, la posta médica, el club de madres y otras instituciones del Estado es considerada como signo de “progreso” (CH2).

En Qarhuapampa son conscientes que luego de la violencia sociopolítica todo ha cambiado. El informante Tomás Romero Putucino manifiesta:

*“A los jóvenes si no los orientas bien se convierten en pandilleros; hay viudas y ellas no pueden orientar como si fuese un padre. Hay jóvenes irrespetuosos que se ponen a tomar trago. Ahora, ni siquiera para que el profesor le de su chicote la ley le ampara; ahora con los derechos humanos, la defensoría del pueblo, con todo eso ha cambiado. Antes el estudio era mejor, yo estudié hasta el cuarto grado y sabía todo, mientras un niño de ahora no sabe hacer ni siquiera las cinco vocales” (Q4).*

Los de Osno Alta señalan como un logro post violencia que ahora ya tienen escuela y solicitan la construcción de un colegio; manifiestan que con la violencia el comportamiento de los jóvenes y de las autoridades ya no es como antes (O1).

Luego de sostener enfáticamente que para el gobierno los campesinos no existen, demandan al actual gobierno la atención a la educación.

Se nota pues, por el estudio realizado recientemente en el distrito huamanguino de Chiara, que la escuela constituye predominantemente un factor de progreso generador de una subjetividad favorable al desarrollo (Cavero-Cabanillas, 2007). Empero, aún no podemos hablar de una educación inclusiva e integradora en las comunidades andinas peruanas.

## **2. “IR A LA ESCUELA ES COMO IR A PASTAR CHANCHOS” (PERCEPCIÓN DE LOS PADRES Y GÉNERO)**

Hasta la década del 70 del siglo pasado, en general en Tambo la educación no era valorada, los niños se dedicaban más al cuidado de los animales (“por cuidar a los ganados mis padres no me hicieron matricular en la escuela” (CH1); “los animales aumentaban rápido y nosotros nos dedicábamos a cuidar, por eso no fuimos a estudiar”, (CH2). En el mejor de los casos, se daba preferencia a la educación de los hijos varones. Veamos un testimonio:

*“Nuestros padres decían para qué van a estudiar las mujeres, ellas tienen que pastar a los animales, sólo educaban a los*



*varones, ellos valen. Nos decían tienes que hilar y cuidar los animales. Si vas a la escuela te vas a volver ociosa. Por eso caminábamos detrás de los animales con nuestras ropas hecho mil pedazos” (T1).*

También decían que las mujeres sabiendo leer y escribir van a enviar cartas a sus enamorados (T4, CH2).

En otros casos, como Uchuraccay, no había escuela cerca, la más próxima estaba en Iquicha, la otra estaba en Huanta, “por eso sólo iban a la escuela los varones y los que deseaban estudiar” (CH1).

Otra versión recogida en Osno Alta dice:

*“Anteriormente nuestros padres no tomaban mucha importancia, ellos a veces caminaban en juicio de tierras y no había dinero, por eso no terminamos los estudios. Anteriormente, incluso cuando uno nacía con deficiencias físicas ya no eran registrados en el Registro Civil, por eso yo también no he terminado con los estudios, más nos dedicábamos a la chacra y al cuidado de nuestros ganados. A las mujeres no nos dejaban estudiar, los padres pensaban: si la mujer estudia es para hablar con un varón, por eso no hemos estudiado, esos años la mayoría de las mujeres no hemos estudiado, sólo los varones. Además antiguamente nuestros padres eran analfabetos, no conocían ninguna letra por eso no se preocuparon de hacer estudiar a sus hijos. Yo no he terminado con mis estudios por que inició el periodo de violencia” (O1).*

El problema de género como construcción social y cultural<sup>5</sup> es un factor que afecta la escolaridad femenina<sup>6</sup>. Veamos otras versiones:

*“Para qué van a estudiar las mujeres, sería para que manden cartas a los chicos, mas bien las enviaban a pastar los ganados. Decían, para qué van a estudiar ¿acaso van a ocupar cargos públicos? (Taller de investigación, Uranmarca).*

*“... no se permitió a la mujer estudiar porque pensaban que era un ser inferior al varón y que sólo sus obligaciones estaban en la casa, y si sabían leer y escribir era un problema porque podían*

---

<sup>5</sup> Sobre el problema de género como construcción social y cultural ver Patricia Ruiz-Bravo (1990) y Patricia Oliart (1997, 2000), entre otros.

<sup>6</sup> Esta tendencia va cambiando muy lentamente. Por ejemplo ahora las muchachas de Cocharcas (Chincheros) están viajando a Lima más que los varones. Estos últimos en un buen porcentaje se quedan en la chacra a trabajar, situación que antes era al revés. Este fenómeno se produce de diciembre a abril de cada año. Al retornar las viajantes se dedican a estudiar en la escuela o colegio y compran sus útiles escolares con el dinero que han ganado, sobre todo como trabajadoras del hogar.

*escribir cartas al enamorado*”(Taller de investigación, Ocobamba).

*“Anteriormente no existía la equidad de género: a la mayoría de mujeres lo sacaban del centro de estudios para que ayuden en el hogar y para que pascen el ganado. A los varones, algunos padres, los hacían estudiar, pero a otros no, poniendo diferentes excusas...”* (Efraín Cahuana: Huancarylla).

*“Los abuelos no querían educar a las mujeres pensando que así se iban a casar, más bien pugnaban para que permanezcan en casa. Si estudiaban las mujeres –decían – era para casarse. Opinaban que ellas nunca van a ser profesionales. Decían que las mujeres son más responsables en el pastoreo. Los padres no valoraban a las mujeres, sólo las enviaban a la escuela uno o dos años, suficiente para que sepan escribir sus nombres y firmar”* (Taller de investigación: Pilpichaca- Huaytará).

Si bien las versiones aluden a un tiempo pasado, no dejan de presentarse actualmente.

Es reiterativo que también algunos padres de familia digan que “la escuela es sólo para ociosos, por eso no educaban a sus hijos” (T1 y T2).

*“No terminaban de estudiar por que había pobreza, porque en tiempos de la hacienda nuestros padres desconocían la educación y su importancia. Más bien los padres se dedicaban en festejar las fiestas costumbristas o hacer otras actividades. En esos tiempos los niños que iban a la escuela no llegaban a la escuela más bien se dedicaban a jugar rompiendo sus cuadernos hacían “voladoras” en los caminos. Mi padre al ver todo esto decía para qué van a estudiar, sería para que se conviertan en ociosos, la escuela es sólo para los ociosos”* (T3)

Se valoraba a los *varayuq* como autoridades tradicionales, pero dicen que con el correr de los años en Osno Alta “todo ha desaparecido con la educación. El tiempo ha cambiado porque ahora los que tienen educación son más malcriados y no respetan” (O1 y Q4). Según esta versión la educación sistemática habría contribuido a la deculturación.

Muchos de los que quedaron analfabetos (as), casi como un consuelo se consideran *manahumayuq* (que como predestinados no tienen cabeza para estudiar), en una suerte de autonegación para educarse y así se excluyen del sistema educativo institucionalizado.

### 3. PERCEPCIÓN DE LOS ESPOSOS Y GÉNERO

El analfabetismo es un problema estrechamente relacionado a la pobreza y a las mujeres. Actualmente el analfabetismo en el Perú todavía bordea el 12.1% de la población total (hay aproximadamente 2'103,882 de analfabetos), habiendo un mayor porcentaje de analfabetas que llegan cerca a 17% (Cavero-Pozo, 2003).

A pesar que se reconoce que con el Plan Nacional de Alfabetización se avanzó bastante en el tema de la equidad de género, como eje transversal de la alfabetización, el machismo imperante es otra traba para lograr un mejor resultado: los esposos encelan a sus esposas cuando van a alfabetizarse, las increpan por “perder el tiempo e ir sólo a chismosear”, las desaniman cuando no ven resultados inmediatos, etc. Veamos la siguiente versión:

*“En el actual proceso de alfabetización en el grupo de Aprendizaje para el Desarrollo (GAD), cada participante no dispone de tiempo porque tiene que ir a las chacras al aporque; otros tienen que ir a cuidar sus ganados a la puna y a otras no les permiten sus esposos ir al GAD. Piensan que es pérdida de tiempo y que solamente van a chismosear”*(Taller de Investigación: Huancapi, zona urbana).

### 4. “COMO A UN CHANCHO QUE ROBA NOS ENCIERRAN EN LA ESCUELA” (PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS)

El testimonio de la campesina Filomena Arone de Qarhuapampa, refleja que la desidia y la autoexclusión para educarse también venía de los mismos hijos muy a pesar de la exigencia de los padres. La situación social de la familia campesina, el mismo sistema educativo, la formación y la calidad de los profesores ya de por sí de carácter excluyente, fueron factores que generaron ciertos tipos de imaginarios en los niños que ahondaron la inequidad en el campo educativo. Ella dice:

*“Yo no quise estudiar porque estaba acostumbrada con mis animales. Cuando hubo escuela en Paria mis padres me dijeron te vamos a hacer matricular y yo le dije la escuela qué me va a dar a mí, yo tengo que cuidar mis animales, tengo que hilar, tejer, hacer mis simpas o trenzas y no quise. Ahora recién me estoy pesando. Cuando mis padres me dijeron para estudiar yo burra que habré pensado, con el estudio de repente me hubiera ido a otra ciudad. Mi hermana menor estaba estudiando pero tenía miedo al examen porque el profesor de ese tiempo era malo, si no podían, agarrándolos del cabello los jaloneaba, los tiraba con palo por eso mi hermana ha estudiado sólo tres años”* (Q3)

Otra informante, Antonia Chávez Soto, refiere en Qarhuapampa:

*“Yo sí estudié hasta el tercer grado. Mi mamá era viuda porque mi papá me dejó pequeñita, ya no he conocido, por eso mi mamá me dijo: yo estoy sin estudio, ya no seas como yo. Así cuando nos estaba haciendo estudiar me salí porque mi mamá sola no podía con los animales. En el tiempo de siembra yo tenía que ayudarle a arrear mis ovejas y caballos, luego recién iba por la tarde a la escuela y mi profesora me resontraba. De eso yo tenía miedo, y le dije a mi mamá sácame de la escuela para ayudarte a cuidar los animales y mi mamá no quería diciendo me vas a maldecir. Entonces yo llorando mucho le decía: a nosotros como a un chanco que roba nos encierran en la escuela, sólo un ratito salimos al sol, comemos todo frío; así salí de la escuela y luego ya caminaba detrás de los animales. Los demás tanto varones como mujeres sí han estudiado, luego ya se fueron a Huanta, ahora ellos son choferes, son autoridades, sólo los que no han estudiado ahora están caminando con ponchos, bayetas. Hoy recién me peso, no maldigo a mi mamá, yo solo me maldigo” (Q3).*

Aquí paralelamente encontramos la percepción de la educación como factor de movilidad social y de autonegación cultural.

## 5. PERCEPCIÓN DE LOS HACENDADOS MESTIZOS

La mayoría de hacendados serranos hasta la década del 70 del siglo pasado también construyeron imaginarios en contra de la educación de los niños indígenas<sup>7</sup>.

Félix Mucha (natural de la comunidad de Pucamarca en el distrito de Tambo), habitante de la Urbanización Simón Bolívar del distrito de El Nazareno en la ciudad de Huamanga, rememora:

*“En tiempo de la hacienda no había escuela en nuestro pueblo y cuando reclamábamos la creación de la escuela, como patrón el mayordomo no quería...” (¡Poder, Disciplina...Dolor! Memoria sobre la Violencia en Jesús Nazareno”, 2007).*

En el distrito ayacuchano de Tambo (provincia de La Mar) indican: “sólo servíamos como esclavos” y reconocen que hubo en tiempos de la hacienda una fuerte explotación y abuso por parte de los dueños. En este tiempo “hasta nuestros padres quedaron sin educación”, refiere Félix Quispe Velásque.

---

<sup>7</sup> Hay casos en que algunos campesinos recuerdan una relación paternalista para con la hacienda. Un caso nos menciona Víctor Soto Taype, inmigrante de la comunidad de Chacabamba, en el distrito de Tambo, de la provincia ayacuchana de La Mar. Rememora a la hacendada como a “una madre”, como a una persona que los estimaba y nunca les hizo padecer de hambre ( ¡“Poder, Disciplina... Dolor! Memoria sobre la violencia en Jesús Nazareno”, 2007).

Los hacendados mestizos de las décadas del 50 al 70, también imaginaron que la educación del indígena no era conveniente. Por ejemplo en Huancavelica encontramos las siguientes sentencias: “indios leídos son indios perdidos”, “indios educados son demonios encarnados”, “indio instruido, indio torcido”. Muchos hacendados prohibieron expresamente que los hijos de sus peones o siervos vayan a la escuela, se sabe incluso de algunos como el hacendado Romanville del Valle de la Convención (Cusco) que colgó (asesinó) a un campesino por haber enviado clandestinamente a su hijo a la ciudad del Cusco para que estudie simulando (mintiendo) ante el hacendado que había muerto.

En Qarhuapampa recogimos la siguiente versión:

*“Cuando era hacienda, el dueño le decía a nuestros padres si sus hijos vana a estudiar les pueden pegar, les pueden votar de sus casas. De otra parte, nuestros padres por su ignorancia no tomaban importancia de la educación, nos decía la educación es en vano, tenemos que trabajar, tienen que ayudarnos a cuidar a los animales. Anteriormente sólo se educaban los hacendados, los que tenían mucho dinero y nosotros los pobres no podíamos; en algunos pueblos no había escuela. Ahora en todo lugar hay escuela ya no es necesario ir a Huamanga ni Lima. Ahora de nuestros pueblos ya están saliendo ingenieros, profesores y profesionales, ahora la gente ya sabe escribir y leer” (Q1).*

Al parecer, en algunas comunidades campesinas es una aspiración y un signo de prestigio social que tengan hijos realizados profesionalmente, cuestión que merece ser investigado con mayor profundidad.

Aquí también podríamos abrir otro actor social que son las clases y grupos que se encuentran en el control del Estado y de los gobiernos, que también tienen sus propios imaginarios sobre la educación y por consiguiente su propia manera de actuar, y que merecen ser estudiados en otra oportunidad.

En resumen, por estas versiones se ve que en general, los propios padres (muchos de ellos analfabetos) antes no valoraban la escuela, daban más preferencia al cuidado de sus animales, casi siempre a cargo de los hijos, y al trabajo en la chacra. Algunos pensaban que la escuela era sólo para los ociosos y pensaban que ir a la escuela era como ir a pastar puercos. En el mejor de los casos daban más importancia a que sus hijos varones acudan a los centros educativos, en desmedro de las hijas, sobre quienes decían que en la escuela sólo aprendían a hacer cartas para sus enamorados. Estos factores generan condiciones para la exclusión educativa.

También había una desidia en los propios niños, a la que contribuía la actitud negativa del profesor o profesora, y el ambiente desfavorable en la que se realizaba la labor pedagógica, hasta tal punto que la escuela es comparada con un chiquero o un lugar donde el niño está encerrado como un puerco que roba.

Otros factores que contribuyeron a la exclusión educativa fueron: la influencia de un buen sector de hacendados, quienes insinuaban a los campesinos que no envíen a

sus hijos a la escuela y construían imaginarios negativos frente a la educación de los niños indígenas; la escasez económica; la inexistencia de escuelas en muchas comunidades o la lejanía de estas; la actitud negativa de los mismos alumnos, y últimamente la violencia sociopolítica que azotó el país.

### III. VIOLENCIA SOCIOPOLÍTICA Y EDUCACIÓN

Entre 1980 y el 2000 la violencia sociopolítica azotó el país sobre todo las provincias estudiadas en el presente trabajo, siendo el epicentro el departamento de Ayacucho donde inició sus acciones armadas Sendero Luminoso (SL). El 70% de las víctimas fueron básicamente los campesinos quechuahablantes quienes a su vez se encontraban en situación de extrema pobreza<sup>8</sup>.

Un inicial estudio sobre la escuela en tiempos de guerra encontramos en el trabajo de Ansión-Del Castillo- Piqueras-Zegarra (1993).

#### 1. LA EDUCACIÓN SEGÚN SENDERO LUMINOSO

Indudablemente para SL, las escuelas y colegios secundarios fueron importantes para el trabajo político con estudiantes y profesores y a través de ellos con la población. Por ejemplo, las “escuelas populares” organizadas por sendero luminoso en los barrios de la ciudad de Ayacucho tenían relación estrecha con los jóvenes escolares y colegiales. En el distrito huamanguino de Jesús Nazareno en estas escuelas se inculcaba a los jóvenes que cuando triunfe la revolución “sus hijos tendrían la oportunidad de estudiar”. Era un futuro nada inmediato, pero tampoco lejano, según la propuesta.

#### 2. PERCEPCIÓN SOBRE LOS ORÍGENES DEL ACCIONAR DE SL

En el proceso de la violencia se producen hechos fácticos y se construyen imaginarios.

En Tambo (La Mar), los campesinos atribuyen como iniciador del trabajo senderista a un profesor que llegó a Balcón y la población creyó fácilmente el mensaje político. También dicen que los de SL llegaban primero donde estaban los profesores, es el caso de Chacco. Una versión señala:

*“Al inicio era distinto, venían profesores y estudiantes preparados, gente selecta, cuando nos orientaba era como para creer, para seguirlos (...). En las escuelas y colegios son los profesores quienes enseñan a los jóvenes, por eso yo decía que al inicio el peón principal de sendero eran los profesores, empezando de la Universidad, pasando por secundaria, primaria y a las comunidades” (T2).*

---

<sup>8</sup> Mayor información al respecto revisar el trabajo de Ranulfo Cavero “UNSCH...Imposible es Morir...” (2005), sobre todo para ver el activismo político a favor de sendero luminoso de algunos docentes del magisterio.

*“La violencia sociopolítica ha empezado de la universidad donde habían sido bien capacitados y saliendo de ahí entraron al colegio de Tambo. Aquí primero capacitaron a los jóvenes y señoritas y recién salieron a la chacra o a las alturas...”(Q1).*

Además de estudiantes provenientes de la Universidad de Huamanga, se relaciona también el inicio del accionar de SL con la escuela. Mencionan que a la escuela nocturna, llegaban los insurgentes a dictar clases a los profesores. Una informante dice que su hermana... contaba que estaba conociendo a un profesor que le estaba enseñando a manejar armas.

En Osno Alta, relacionan de alguna manera a la escuela con el accionar de SL. Lidia Gutiérrez Marcela recuerda:

*“Del pueblo han salido algunos obligados por SL. Una fecha a mí también de la escuela me han llevado, fue una tarde pero de medio camino me escapé. Ese día mi profesor nos dijo vamos a estudiar corrido hasta las dos porque por la tarde tenemos visita, el ya sabía seguro (...) A las cuatro de la tarde llegaron los senderistas e hicieron apuntar mi nombre y nos llevaron para abajo (...), al frente llamado Quinto y nos escapamos dos, estábamos sin comer, sólo mi prima me invitó un poco de cancha. Cuando retorné a mi casa mis papás estaban llorando porque el profesor le había dicho están yendo sólo a recibir clases, mañana temprano regresarán” (O3).*

Una desplazada de Uchuraccay a Qarhuapampa señala que al inicio los senderistas llegaron vendiendo canela, ajinomoto y velas. Primero llegaron a la escuela y conversaban con la profesora; cuando los campesinos preguntaban a la profesora quienes eran las personas con las que platicaba, ella les decía “son mis familiares”.

Los colegiales de la IE “Mariscal Andrés Avelino Cáceres” del distrito de Paico (provincia de Mariscal Sucre) entraron en contacto con sendero luminoso cuando fueron de excursiones a Chipao, Huacaña y Morcolla. En este último lugar los insurgentes hacían un baile social, el 01 de noviembre de 1983, en el local del colegio y los invitaron a los recién llegados y les dieron charlas. Los alumnos y profesores fueron convencidos para llevar de retorno a Paico una bandera roja. Una semana después apareció izada esta bandera y pintas alusivas a la lucha armada en Paico. Se dice que la bandera y una pistola llevaron los tres profesores que fueron de excursiones (“Memorias, construyendo la paz en la cuenca del río Chicha”, 2007).

En Paucaray (provincia de Mariscal Sucre), la violencia inicia en junio de 1983, cuando aparecen pintas en las paredes de las casas y una bandera roja es colocada en la puerta de la escuela.

### 3. ¿CÓMO PADECIERON LA VIOLENCIA?. CONSECUENCIAS EDUCATIVAS

La guerra interna acentuó la discriminación social, cultural y económica de los que se quedaron o se desplazaron a otros lugares. Se violaron los derechos humanos, la educación se mediocrizó y virtualmente se paralizó. La guerra interna también abonó nuevos elementos al imaginario colectivo sobre la educación.

La memoria colectiva recuerda en Tambo (La Mar) que en diciembre de 1985, miembros de Sendero Luminoso ingresan a la comunidad de Pucamarca y ejecutan con hacha a 8 personas en el local de la escuela.

Se recuerda que en Osno Alta, SL hizo la primera incursión el 7 de setiembre de 1982. La mayoría era gente del pueblo y estudiantes del colegio. Mencionan: “Por la violencia hasta las mujeres hemos llegado a tener pareja desde los 15, 16, 17 años, incluso hemos perdido nuestros estudios” (O1).

En general, se dice que en tiempos de la violencia “no había el buen comer ni el buen sueño”; cuentan: “más pasamos el día cuidando nuestras vidas” (Q2). Otros recuerdan: “haciendo los modos posibles, convirtiéndome en varón y mujer, hice crecer por eso tengo un hijo que apenas terminó su secundaria. Si recordara mi vida lloraría, mi vida fue un sufrimiento” (CH3).

Existen varias versiones que recogimos sobre la violencia desatada por las fuerzas del Estado:

*“Esos años cuando las cosas empeoraron ya no podíamos ni dormir bien, ya no pudimos educar a nuestros hijos, ya no trabajamos bien, vivíamos cuidándonos de la muerte, dormíamos en las cuevas, el miedo vivía junto con nosotros” (Q1).*

*“Los militares hacían abusos. Si por ejemplo agarraban a una chica, en el local de la escuela toda la noche no sé qué cosas le harían, al día siguiente cuando le jalaban ya no podía caminar” (Lidia Gutiérrez Marcela, de Osno Alta).*

*“Hubo también violaciones en el cerro Quinto, allí lo llevaban y violaban, también dentro de la escuela hacían lo mismo” (H1)<sup>9</sup>.*

En Tambo recuerdan que la violencia afectó la agricultura, la ganadería, la educación: “los niños y jóvenes no se han educado a causa de la violencia. Las jóvenes

---

<sup>9</sup> La escuela también fue un espacio donde los campesinos se reunieron para organizar el desplazamiento y la organización de la Defensa Civil contra sendero luminoso. Se recuerda que al Anexo de Balcón (Tambo) llegó un capitán del ejército de nombre Barrón, quien a la gente congregó obligatoriamente en la escuela el 4 de noviembre de 1984 y les comunicó que se organicen en Defensa Civil y luego los llevó a Qarhuapampa, lugar del desplazamiento (Ver punto III-4 del presente trabajo).



de los años 70, 80 ahora son simplemente madres de familia, uno más de los millones de analfabetos” (T1).

*“Cuando mataron a mi esposo me empobrecí. La violencia nos empobreció, sino hubiésemos educado a nuestros hijos trabajando. Ahora acaso podemos encontrar dinero, acaso estamos trabajando, si mi hijo me dice dame dinero qué dinero le voy a dar”* (CH3).

Los daños a la infraestructura alcanzaron también a las escuelas. Se destruyeron centros educativos. Los campesinos de Qarhuapampa recuerdan que en 1984 sendero destruyó el colegio de Polanco (Q3).

En la pasada violencia sociopolítica, los que sufrieron más fueron los niños, cuyas secuelas ahora de adultos lo siguen sintiendo y sufriendo. El Cuartel de la Marina en Tambo se encontraba a un costado de la escuela de varones. Elena que fue llevado en helicóptero a Tambo recuerda que mataron a su papá los senderistas disfrazados de militares:

*“... esa noche han matado en mi pueblo a 28 hombres, les han cortado su cuello, les han metido balazos y les han colgado en la escuela...”* (Elena de 14 años, extraído de las Fichas de investigación del EPSMA, 1993).

Una informante, Lidia Gutiérrez Marcela, que se había refugiado en casa de su madrina en Ayacucho manifiesta que “ya me iba a ir a Lima, si hubiera ido por lo menos hubiera sido profesora” (O3).

*“Ese tiempo nadie estudiaba, todo el día estabas pensando cómo salvar tu vida; asimismo, muchos niños han muerto. Después comenzamos a construir el colegio, por la sugerencia de la comunidad de Paria y también se creó la escuela de Qarhuapampa”* (Q4).

En la comunidad de Huayllay (Huanta), al preguntar a los campesinos cómo sintieron el *sasachakuy timpu*, más específicamente al indagar ¿en los momentos difíciles los profesores estuvieron aquí para poder “enseñar” a sus hijos?, nos dieron la siguiente versión:

*“...sí con los profesores vivimos juntos como con nuestra familia, yo recuerdo que un día los alimentos que había llegado para los niños estaban en la casa de un comunero y los terroristas habían incursionado ese día y le obligaron a los profesores (...) para que pudieran llevar ese alimento y los profesores descalzos tenían que hacer caso y llevar, y al ver esto los niños lloraban, los profesores siempre estuvieron con los niños, les quería como a sus hijos y siempre estaban aquí en todo tiempo”* (Entrevista realizada el año 2000 a Albino... de 68 años de edad).

Otro testimonio que recogimos en Accomarca (Vilcas Huamán) sobre la comunidad de Pongococha dice:

*“(por la violencia) yo también llevé a estudiar a mis hijos a Vilcashuamán, porque por lo menos en este lugar había educación con la garantía de la Base Militar; en esta comunidad (Pongococha) sólo se estudiaba hasta medio día y en la tarde ya no había clase porque los profesores también ya tenían miedo y se escapaban al monte o vivían escondidos, porque si les agarraba uno de ellos los torturaba y los tildaban los militares de terroristas y los de SL de soplones, ellos también vivían en un tormento de miedo como nosotros (Entrevista realizada el año 2001 a Edilberto.... de 60 años de edad).*

Como consecuencia de la violencia política en la provincia ayacuchana de La Mar, “en el colegio 9 de Diciembre de San Miguel, han concluido sus estudios seis o siete alumnos por sección... ni uno más...”. Otro profesor agrega: "En un colegio primario de Tambo, donde comenzaron a estudiar en abril un poco más de 180 alumnos, han terminado menos de cincuenta. ¿Se da cuenta de lo que esto significa?" (Qué Hacer No 27, Febrero de 1984).

En el distrito de Paico (provincia de Mariscal Sucre), en noviembre de 1983 sendero luminoso empezó a reclutar compulsivamente a jóvenes. Según un testimonio:

*“Los estudiantes cuando escuchaban el sonido del avión u otras falsas alarmas, salían gritando de la escuela, pensando que venían los militares en helicóptero a matarnos” (“Memoria: construyendo la paz en la cuenca del río Chicha”, 20007).*

En Soras (provincia de Mariscal Sucre), muchos quedaron huérfanos en edad escolar.

#### **4. DESPLAZAMIENTO Y EDUCACIÓN**

En la Comunidad de Tancayllo (distrito de Uranmarca, provincia de Chincheros, departamento de Apurímac), nos informaron el año 2001, que hubo constante presencia de Sendero Luminoso y de los militares. Los jóvenes eran reclutados por ambas fuerzas contendientes. Para evitar esta situación se vieron impelidos a fugar de la comunidad a distintos lugares dejando trunco sus estudios o sin poder siquiera ir a la escuela. Los mismos profesores, abandonaron la comunidad por seguridad, o se refugiaban en los montes, dándose la paradoja que “llevaban sus actas fuera de sus casas para llenarlos en el monte” (Cavero-Pozo, 2003).

El centro poblado de Querobamba, antes que fuese capital de la provincia de Mariscal Sucre, en 1986 se convirtió en un “desierto”; los profesores, campesinos y autoridades fueron desalojados a las alturas (“Memorias: construyendo la paz en la cuenca del río Chicha”, 2007).

La situación de los que apenas pudieron migrar intercomunally fue igualmente dramática, es el caso por ejemplo de Quinoa (Huamanga) que antes estuvieron en "campos de refugio" organizados por la marina, que albergaba a muchas personas, donde:

*"Los niños ... tienen que caminar, una hora y media a pie ... para estudiar" (La República., 05.04.92).*

En Tambo, por el fenómeno del desplazamiento, no hubo infraestructura para que estudien: "los niños se sientan en piedras y sus padres no les pueden comprar libros ni cuadernos" (ídem). Otra versión dice:

*"Los senderistas ingresaron y mataron varios de nuestros hermanos. Nos vinimos escapando, ahora vivimos en casa alquilada y no podemos sembrar. No tenemos dinero para que estudien nuestros hijos ...". (Ídem).*

La violencia política vivida desde 1980, también fue otro factor que contribuyó al mantenimiento del analfabetismo. En la jurisdicción del GAD (Grupo de Alfabetización para el Desarrollo) "Alianza", en el distrito de Ocobamba (provincia de Chincheros, departamento de Apurímac) vimos el año 2001 a 20 campesinos analfabetos refugiados de Chungui (distrito que pertenece a la provincia de La Mar, del departamento de Ayacucho), quienes en busca de seguridad –por las constantes incursiones de Sendero y del Ejército- se vieron obligados a fugar y refugiarse. Ellos, en el año aludido, eran miembros del GAD y asistían al Programa de Alfabetización desarrollado por el Ministerio de Educación (Cavero-Pozo, 2003).

El desplazamiento, además de muchos problemas, significó la ruptura con todo el marco de referencia de la persona: pérdida de lazos afectivos familiares, pérdida del hogar primigenio, de la escuela, de los amigos, del entorno geográfico, de la seguridad y el manejo que tenían en el medio ambiente propio.

Hay que agregar que estos niños campesinos padecieron cuadros agudos de desnutrición, y las tasas de morbilidad y mortandad fueron altísimas. Todos los males se les presentaron juntos.

## **5. DOCENTES RESISTIENDO A SENDERO LUMINOSO**

Muchos docentes padecieron las consecuencias de la violencia generada por ambas fuerzas contendientes. Se sabe que en mayo de 1984, se incorporan a la organización para la defensa del distrito de Soras (Provincia de Mariscal Sucre), los docentes del lugar. Situación que indudablemente va más allá del tema de la presente ponencia y merece un mayor estudio.

## 6. POST VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

En la actual post violencia las familias indígenas y campesinas piensan que “la escuela es buena, los profesores son malos”; que el estudio “es la mejor herencia para sus hijos”, que la educación permite salir fuera de la comunidad y posibilita llegar a ser “choferes”, “autoridades”, “técnicos”; consideran que los que no han estudiado hasta ahora siguen caminando “con ponchos y bayetas” y no tuvieron “cabeza” para estudiar.

### CIERRE

1. Existen aún escasos estudios sobre cómo algunos imaginarios (cierto tipo de violencia simbólica) y la violencia sociopolítica, como factores extra pedagógicos entre las familias indígenas y campesinas de los andes peruanos, incidieron e inciden fuertemente en la exclusión, la calidad educativa y el desarrollo humano.
2. Ciertos imaginarios, al ser construcciones sociales y culturales, son discriminatorios de género; influyen en cierto rechazo de algunos niños a la escuela; generan la estigmatización de los antiguos hacendados a la educación de niños indígenas y campesinos. A diferencia de los casos encontrados en Vicus (Vásquez), Wayopampa (Fuenzalida), Pacaraos y otros, las representaciones simbólicas que suscita la educación en la sierra centro-sur del Perú tienen esta fuerte carga excluyente.
3. La violencia sociopolítica, que azotó con mayor fuerza precisamente a las familias vulnerables de los andes peruanos, virtualmente paralizó la educación y cuyas consecuencias aún se arrastran hasta ahora. En los imaginarios colectivos se asocia el inicio del accionar de sendero luminoso a algunos docentes del magisterio; las escuelas se convirtieron en centros de tortura y violación de mujeres; la violencia generó el desplazamiento de la población y el abandono de la escuela; muchas escuelas fueron obligadas a cerrarse y sus profesores y alumnos tuvieron que huir y/o fueron muertos o desaparecidos. Indudablemente, la violencia sociopolítica fue otro factor generador de la exclusión educativa sobre todo en las familias vulnerables peruanas.
4. En la post violencia la tendencia predominante es percibir la educación como un factor de progreso-desarrollo individual y movilidad social (como la mejor herencia para los hijos), pero todavía bajo una visión machista, y muy a pesar de sostener que “la educación de antes era mejor que ahora”.
5. Una educación de calidad e inclusiva en los andes peruanos tiene que enfrentar a los imaginarios de padres de familia y niños que la obstaculizan, entre ellos la exclusión de género y la percepción negativa hacia la educación, y debe enfrentar las secuelas de la violencia sociopolítica, entre otras cumpliendo las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, e impulsar con fuerza el Plan Nacional de Reparaciones, el Proyecto Educativo Nacional y los Proyectos Educativos Regionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMES, Patricia  
2000. ¿La escuela es progreso?. Antropología y educación en el Perú. En Carlos Iván Degregori (editor): **No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana**. PUCP- Universidad del Pacífico- IEP, Lima.
- ANSIÓN, Juan  
s/f. **La Escuela en la Comunidad Campesina**. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, Lima
- ANSIÓN, Juan; DEL CASTILLO, Daniel; PIQUERAS, Manuel; ZEGARRA, Isaura  
1993. **La escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia**. TAREA, Lima.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C  
1981. **La Reproducción**. Laia, Barcelona.
- CARABAÑA, Julio  
1993. Sistema de enseñanza y clases sociales. En María García de León y otros (eds), **Sociología de la Educación**. Barcelona. Barcanova.
- CAVERO, Ranulfo; POZO, Elva  
2003. **Abriendo nuestros ojos y... (Alfabetización, cultura, género, pobreza y desarrollo en los Andes peruanos)**. PAIDE- Desarrollo y Paz (Canadá).
- CAVERO, Ranulfo  
2005. Género, Sociedad y Cultura: la Educación Rural en el Perú. En Visiones Hispanolatinoamericanas II. Foro Hispanolatinoamericano de Coeducación y Cultura de Paz. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO), pp. 74 al 96. Santiago, Chile.
- CAVERO, Ranulfo  
2005. UNSCH: ... **Imposible es Morir...Universidad satanizada, asfixiada y violentada**. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ediciones Naokín, Huancayo.
- CAVERO, Ranulfo  
2007. Educación y Violencia. Lisura warmachacunata, lisura wawachacunata. Revista Educación No. 7. Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, pp. 11 al 31, Ayacucho.
- CAVERO, Ranulfo, CABANILLAS, Gualberto  
2007. Factores culturales y educativos influyentes en el desarrollo de la comunidad de Chiara-Ayacucho. Trabajo de investigación para la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho.
- COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN  
2003. Informe Final. 8 Tomos. Lima.
- DEGREGORI, Carlos Iván  
s/f. Prólogo al libro de Juan Ansión, Ob. Cit.
- DESCO  
1984. Revista Quehacer No. 27, Lima
- DIARIO LA REPÚBLICA  
05-04-92
- GARCÍA CANCLINI, Néstor  
1999. **La Globalización Imaginada**. Paidós Estado y Sociedad. México

- GARCÍA, Juan José  
2001. Post Grado con orientación intercultural. Documento de Trabajo. Escuela de Post Grado-UNSCH, Ayacucho.
- MONTOYA, Rodrigo  
1980. Capitalismo y no capitalismo en el Perú. Un estudio histórico de su articulación en un eje regional. Mosca Azul editores, Lima.
- MUNICIPALIDAD DE JESÚS NAZARENO  
2007. ¡Poder, Disciplina... Dolor! Memoria sobre la violencia en Jesús Nazareno. Fondo Perú-Alemania, Ayacucho
- MUNICIPALIDAD DISTRITAL DE PAUCARAY  
2007. **Memorias: construyendo la paz en la cuenca del río Chicha.** Fondo Perú-Alemania, Ayacucho
- OLIART, Patricia  
2000. Cuestionando certidumbres: antropología y estudios de género en el Perú. En Carlos Iván Degregori (ed.), **No hay país más diverso. Compendio de Antropología Peruana.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, pp. 330- 355.
- PROMUDEH  
2001. Plan Nacional de Alfabetización. Lima.
- SÁNCHEZ, Rodolfo  
2000. **Educación Intercultural bilingüe desde el mundo andino.** En Revista Peruana de Educación, Año V, No. 5, Lima: Optimice.
- TALLER DE PROMOCIÓN ANDINA (TADEPA)  
2007. **Aprendiendo del pasado. Memoria Colectiva para el Desarrollo de Tambo.** Fondo Perú Alemania. Ayacucho. Sistematización a cargo de Ranulfo Cavero.
- THEIDON, Kimberly  
s/f. Antropología y Salud Mental: Un estudio en la Recuperación comunal. 85 pp. Fotocopiado.
- TRAPNELL, Lucy  
2003. Diagnóstico de la Educación Bilingüe Intercultural en el Perú. Documento de Trabajo como consultora de IBIS-Dinamarca.
- VERGARA, Abilio  
2003. **Identidades, imaginarios y símbolos del espacio urbano. Québec, La Capitale.** México, D.F.
- ZUÑIGA, Madeleine; CANO, Lucía; GÁLVEZ, Modesto  
2003. **Construcción de Políticas Regionales. Lenguas, Culturas y Educación.** Ayacucho: IER “José María Arguedas”.