

LA BECA REPARED

Oportunidad y derecho en el Programa de Reparaciones en Educación

IRIS JAVE / HENRY AYALA



Equipo de investigación:
Iris Jave
Henry Ayala

Primera edición: noviembre 2017
Tiraje: 500 ejemplares

©Pontificia Universidad Católica del Perú
Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad
Católica del Perú (IDEHPUCP), 2017
Calle Tomás Ramsey 925, Magdalena del Mar
Email: ideh@pucp.pe
Telf: (51-1) 261-5859
<http://idehpucp.pucp.edu.pe/>
<https://www.facebook.com/IDEHPUCP/>

© Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (KAS)
Av. Larco 109, 2° piso, Lima 18- Perú
Email: kasperu@kas.de
URL: www.kas.de/peru/es
Telf: (51-1) 416-6100
www.facebook.com/kasenperu

Corrección de estilo: Sandra Arbulú Duclos
Diseño y diagramación: Camila Bustamante

Impresión:
Equis Equis S. A.
Jr. Inca 130, Surquillo
Teléfono: 447-2110
Email: equis50@yahoo.com
Noviembre - 2017

Derechos reservados. Prohibida la reproducción de este documento por
cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2017-16035
ISBN N° 978-612-47387-7-7
Distribución gratuita
Impreso en el Perú – Printed in Peru

**Jave, Iris y Henry Ayala. La Beca REPARED. Oportunidad y derecho
en el programa de reparaciones en educación.** Lima: Instituto de
Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica
del Perú y Fundación Konrad Adenauer, 2017.



LA BECA REPARED

Oportunidad y derecho en el Programa de Reparaciones en Educación


IRIS JAVE / HENRY AYALA





Índice

Agradecimientos	7
Presentación	9
Introducción	15
Capítulo 1: Marco Analítico	19
1.1. La Educación Superior en el Perú	21
1.2. ¿Qué hace el Estado para Incluir? La Acción Afirmativa en la Educación Superior	26
1.3. Inclusión Educativa en América Latina	29
1.4. Las Víctimas del Conflicto Armado Interno y las Políticas de Reparación	31
1.5. Reparaciones en Educación: Demanda y Necesidad	37
Capítulo 2: Beca 18 y el Programa de Reparaciones en Educación (2012-2017)	40
2.1. El Programa de Reparaciones en Educación (PRED)	40
2.2. Pronabec y la Creación de la Beca REPARED	41
2.3. Plan REPAEDUCA 2016-2021	48
2.4. Cambios y Continuidades en la Implementación de la Beca REPARED	49
Capítulo 3: La Beca REPARED en Contexto	56
3.1. Metodología del Estudio	56
3.2. La Red de Implementación: la Beca REPARED por Regiones	58
3.3. El Perfil del Becario REPARED	62
3.4. El Contexto Institucional y los Modelos Educativos	65
Capítulo 4: Hallazgos	68
4.1. Gestión y Administración	69
4.2. El Proceso Académico	86
4.3. Cultura Organizacional	94
4.4. Sistema de Oportunidades	101
4.5. Experiencia Reparadora	106



Capítulo 5: Conclusiones	118
5.1. Motivación Familiar	120
5.2. El Perfil y el Contexto Cuentan	120
5.3. IES: Parte Fundamental de la Beca	122
5.4. La Naturaleza de la Reparación y la Identidad REPARED	122
5.5. A Modo de Reflexión: ¿Qué Modelo de Educación Plantea la Beca REPARED	123
Conclusiones	118
Epílogo	125
Bibliografía	127




Agradecimientos

El equipo de investigación del proyecto quiere agradecer a los becarios y becarias que confiaron en nosotros para contarnos sus experiencias dentro de sus centros de estudio, así como para mostrarnos las dificultades que han tenido que superar para lograr su sueño de ser profesionales. Por ello, gracias por dejarnos ser su voz y poder evidenciar cómo se vive la Beca REPARED desde la perspectiva de sus propios beneficiarios. Del mismo modo, agradecemos a las universidades e institutos que nos permitieron conocer más sobre la aplicación de la Beca REPARED dentro sus instalaciones.

En ese sentido, también queremos agradecer a Marushka Chocobar, directora ejecutiva del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec); y Daniel Sánchez, secretario técnico de la Comisión Multisectorial de Alto Nivel (CMAN), por abrirnos las puertas de sus instituciones y otorgarnos información y datos valiosos para comprender el diseño y reglamentación de la Beca REPARED. Agradecemos en particular a Raúl Rosasco, responsable del Programa de reparaciones en Educación de la CMAN, quien, desde el primer momento, estuvo atento a las necesidades de información que iban surgiendo y fue crucial para plantear el diseño de investigación de este proyecto.

Un reconocimiento especial corresponde a Rosa Luz Pallqui y Luyeva Yangali, presidenta y vicepresidenta de la Asociación Nacional de Familiares de Desaparecidos, Ejecutados Extrajudicialmente y Torturados (ANFADET), con quienes compartimos las primeras preocupaciones de los becarios en Lima. Como resultado, organizamos dos encuentros de becarios en 2014 y 2016 para identificar sus necesidades y dificultades.



A nivel de regiones, agradecemos también a Nancy Gora y a Tania Ramos, funcionarias a cargo del programa de Beca 18 de Pronabec de las regiones de Junín y Ayacucho, respectivamente; asimismo, a Yuber Alarcón y a Arturo Carhuallanqui de CMAN, en las mismas regiones. Agradecemos especialmente a Jesús Galarza, encargado de Beca 18 de la Universidad Continental, que apoyó la investigación a nivel logístico y fue determinante para la convocatoria de los becarios. A Rubén Rivera y al equipo del Lugar de la Memoria-Yalpana Wasi, a la Asociación Nacional de Familiares de Secuestrados, Detenidos y Desaparecidos del Perú (ANFASEP), y a la Juventud ANFASEP, por su trabajo de diálogo y articulación con los becarios y por brindarnos sus instalaciones para los talleres de validación. Agradecemos a Raymeria Riveros y a Karen Oba por su apoyo en la convocatoria a los becarios y en las entrevistas a funcionarios, las cuales también nos ayudaron a transcribir.

También reconocemos la colaboración y asesoría permanente de nuestro colega Félix Reátegui, quien nos acompañó en el diseño y metodología de la investigación, en algunos momentos de las entrevistas, y nos brindó valiosos comentarios de los primeros textos. Este reconocimiento se extiende a Silvana Mestanza, por su asistencia y contribución creativa en los grupos focales y los espacios de validación.

Finalmente, debemos un agradecimiento especial a la Fundación Konrad Adenauer Stiftung por su confianza y apoyo en el financiamiento y publicación de esta investigación, pero sobre todo por mantener la sensibilidad de sus funcionarios para acoger intervenciones que, como esta, colocan en el centro de sus preocupaciones a las víctimas del conflicto armado interno.




Presentación

El acceso a la educación fue una de las demandas sociales más gravitantes durante el proceso de democratización de la sociedad peruana iniciado a mediados del siglo XX. Hoy en día, la expectativa de contar con escuelas de buena calidad y de acceder a la educación superior sigue siendo central en los proyectos de vida individual y familiar de la población. La educación, como es sabido, ocupa un lugar insustituible en la imaginación pública: ella es la única garantía posible de superar la pobreza y la consiguiente precariedad material, de ascender socialmente y, en resumidas cuentas, de conquistar cierto bienestar.

Durante el periodo de violencia armada por el cual atravesó el país a finales del siglo XX múltiples dimensiones de la vida nacional fueron afectadas. La educación no quedó al margen de los perjuicios generados por la violencia. Por un lado, desde sus inicios Sendero Luminoso había convertido a cierto sector del sistema educativo en un mecanismo de diseminación de sus ideas y de reclutamiento de militantes. Escuelas y universidades, aunque de muy diversas formas, fueron utilizadas por esa organización terrorista. En la década de 1990, como parte de su estrategia contrasubversiva, el Estado, bajo el régimen autoritario de Alberto Fujimori, hizo que las fuerzas armadas ocuparan las universidades públicas. Y si bien eso permitió arrebatarse a Sendero Luminoso un espacio de acción que le resultaba valioso, esa intervención también dejó secuelas negativas en esas universidades tales como la estigmatización de toda inquietud política y ciertas formas de manejo autoritario.

Pero la educación fue afectada también de otras formas. Decenas de miles de peruanos se vieron privados de asistir a la escuela o a la




universidad por una diversidad de factores. Estos van desde la muerte de los padres y la consiguiente caída en la precariedad absoluta de muchos niños y jóvenes, hasta la desaparición o el abandono de las escuelas en territorios fuertemente impactados por la violencia.

No es extraño, por tanto, que cuando la Comisión de la Verdad y Reconciliación realizó la investigación que se le encargó, una demanda de reparación recurrente entre las víctimas entrevistadas fuera oportunidades de acceso a la educación. Este era, en efecto, un derecho fundamental que había sido violado de muchas formas. Así, al formularse un programa de reparaciones se tenía que considerar formas de reparación a través de la educación, lo cual fue recogido en la ley de reparaciones aprobada en el año 2005.

La educación como reparación cobra muchas formas. Una de ellas es el otorgamiento de becas para instituciones de educación superior. Esto se ha venido ejecutando desde hace algunos años a través del programa de becas llamado REPARED.

En esta publicación se presenta los resultados de una investigación sobre la forma en que ha venido funcionando este programa. Esa cuestión puede ser abordada de maneras diversas. Aquí se ha elegido una perspectiva particular, que es la experiencia de los becarios en sus centros de estudios y en su interacción con las agencias del Estado involucradas en el programa. Así, aunque se describe con detalle el marco normativo e institucional del programa REPARED y los diversos cambios que ha experimentado en sus pocos años de funcionamiento, el núcleo de la observación son los propios estudiantes y, dentro de ello, como una cuestión específica, en qué medida es que este programa está siendo sentido realmente como una reparación.


Esta investigación, realizada desde IDEHPUCP por Iris Jave y Henry Ayala, ha sido posible gracias al apoyo de la Fundación Konrad Adenauer. Mediante ella se intenta hacer, a través de la generación de información específica, una contribución al mejoramiento de REPARED y, en términos más generales, a la comprensión de la dinámica de los procesos de reparación en el Perú, los cuales son una preocupación constante de nuestro Instituto.



La investigación está basada metodológicamente en la realización de grupos focales con estudiantes que han recibido becas de estudios como una forma de reparación. Esa información se complementa con entrevistas a funcionarios del Estado o de las instituciones educativas que están involucrados de alguna manera en el funcionamiento del programa. La investigación fue realizada en instituciones educativas de tres regiones: Lima, Junín y Ayacucho. El criterio para elegir estas regiones ha sido doble: son aquellas donde se concentra el mayor número de becarios REPARED y/o regiones que fueron particularmente afectadas por la violencia armada.

La experiencia de acceder a una institución de educación superior es múltiple, presenta muy diversos desafíos y situaciones novedosas. En esta investigación se ha optado por identificar algunas cuantas dimensiones de esa experiencia, que son las que podrían brindar una imagen más integral de este encuentro entre los becarios, el Estado y las instituciones educativas. La primera de esas dimensiones es la de la motivación, es decir la pregunta acerca de qué condujo al estudiante a buscar esta reparación en particular. Las respuestas no se distancian mucho del significado que tiene en general la educación para la población peruana, según se comentó antes: la búsqueda de algún canal de ascenso social. Es interesante constatar, sin embargo, que esa búsqueda aparece no como un proyecto individual exclusivamente, sino también como un proyecto familiar. Alrededor del estudiante, en su hogar, se activan expectativas y esperanzas, y es la familia entera la que participa del esfuerzo que sin duda supone seguir estudios superiores.

Otra dimensión es la manera cómo se gestiona y se administra la beca, es decir, el encuentro del becario con la normatividad, los reglamentos y los procedimientos que enmarcan a este beneficio. En esta dimensión prácticamente hay unanimidad en señalar que este encuentro es difícil, e incluso frustrante, por la rigidez del reglamento que los becarios deben seguir y la cantidad de exigencias que se les impone. En el centro de esta insatisfacción se encuentra el manejo presupuestal: los descuentos de su asignación mensual que se hace a los estudiantes por infracciones al reglamento y la dificultad del proceso de rendición de cuentas en una plataforma electróni-




ca compleja. Aquí también se trata de ver el apoyo institucional que el becario recibe, y es ahí donde aparece la figura de los tutores, quienes terminan por adquirir un papel central en la experiencia del becario. Sin embargo, se ha visto también que esos tutores no reciben la capacitación suficiente para responder a este reto, es decir, al acompañamiento no solo académico y administrativo sino también emocional de personas que vienen de experiencias colectivas e individuales traumáticas.

Una tercera dimensión es el desempeño del becario en su entorno académico. El foco no está colocado sobre la cuestión del rendimiento sino sobre los diversos aspectos de adaptación e inserción del becario en este nuevo entorno. Aquí se hacen patentes las tensiones culturales, así como aquellas relacionadas con el tránsito de una educación escolar deficiente a las nuevas exigencias de la educación superior.

En cuarto lugar, se observa la experiencia en la comunidad académica, es decir, la manera en que han sido recibidos o acogidos por las instituciones educativas. Esto es central, pues las instituciones de educación superior que eligen participar del programa deberían organizarse para hacerlo efectivamente y con sensibilidad. Se encuentra que las percepciones son mixtas. Hay quienes sienten que no existe una voluntad de acogimiento sensible, mientras que otros becarios encuentran que este no es un problema particularmente remarcable. Problemas como discriminación, exclusión, estigmatización son mencionados con cierta recurrencia, pero también hay quienes afirman no haberse sentido discriminados de alguna manera particular. En todo caso, queda claro, a partir de los testimonios recogidos, que las instituciones educativas que participan del programa REPARED deben cultivar un enfoque más específico: sus procedimientos para acoger a estos becarios no tienen en cuenta de manera particular que se trata de personas que han sufrido directa o indirectamente el impacto de la violencia armada.


Un asunto especialmente importante es el relativo a la quinta dimensión observada: el sistema de oportunidades que el becario encuentra en su centro de estudios. Es decir, más allá del proceso estricta-



mente académico, ¿qué posibilidades u horizontes siente que se le abren? En esta dimensión aparece una diferencia entre los becarios mayores, que ya tienen una idea clara de cuáles son sus proyectos futuros y los becarios más jóvenes, que todavía se encuentran en una fase de exploración. Pero, en general, los beneficiarios del programa manifiestan incertidumbre sobre su futuro laboral. Por un lado, sienten que seguir una carrera profesional los fortalece y les da mejores herramientas para buscar un futuro de bienestar; por otro lado, expresan temores sobre la posibilidad de no encontrar un empleo, y sugieren que, como respuesta a ese problema potencial, el programa también contenga previsiones para su futura colocación en el espacio laboral.

Finalmente, la investigación explora en qué medida la experiencia es sentida como una reparación. Los estudiantes tienen la percepción mayoritaria de que el elemento reparador no está suficientemente presente. Son conscientes de que esto debería ser una reparación, pero no perciben que el programa esté organizado con esa idea en mente. Así, en las instituciones educativas no se encuentra una conciencia de estar acogiendo a víctimas de la violencia. No tienen actividades especialmente dedicadas a remarcar la intención reparadora de la beca ni ocasiones destinadas a brindar reconocimiento a las víctimas.

Si bien esta investigación abarca diversas dimensiones de la experiencia en REPARED, como se ha mencionado, en el diálogo con los estudiantes va surgiendo una cuestión central, aquella que se refiere al significado que este proceso tiene para ellos. Y ese significado oscila entre dos posibilidades que no se excluyen mutuamente y que no necesariamente están en oposición. Una de ellas es que la beca represente para los beneficiarios la respuesta del Estado a un derecho que fue vulnerado. La beca es, así, en estricto sentido una reparación y es percibida como un derecho que no requiere de más fundamentación que el hecho crucial de haber sido víctima o descendiente de alguna víctima. Esta percepción viene acompañada de una serie de exigencias y sentidos críticos. Si la beca es la respuesta a un derecho, entonces ha de ser incondicional. Para los estudiantes que adoptan esta perspectiva, el programa REPARED tendría de-



ficiencias o inconsistencias en la medida en que pone condiciones, requisitos o exigencias a los beneficiarios. Otra posibilidad es que sea percibida como una oportunidad que el Estado brinda para que cierta población desfavorecida pueda lograr metas y, a larga, un horizonte de bienestar. Aquí, la beca se aproxima más al conjunto de políticas públicas orientadas al desarrollo y es valorada como una ayuda del Estado. No es imposible, sin embargo, que ambos sentidos se conjuguen en uno solo: la respuesta a un derecho que tiene como efecto el abrir nuevas oportunidades para los beneficiarios.

Como resultado de esta observación y estas reflexiones se presenta un conjunto de recomendaciones para mejorar la concepción o la gestión del programa. Estas recomendaciones tienen como eje el cultivar una sensibilidad más alerta sobre la particular situación de los estudiantes acogidos como becarios que fueron víctimas de la violencia armada. En términos generales se trata de acentuar el reconocimiento a las víctimas, lo cual no es solamente un asunto de acciones simbólicas sino también de una sintonía mayor entre el programa y las dificultades y desventajas con los cuales estos estudiantes se incorporan a las instituciones educativas. Mediante esas recomendaciones, esta investigación realizada por Iris Jave y Henry Ayala espera contribuir al afinamiento de un programa valioso, que en sus pocos años de existencia aparece como una de las acciones más concretas que el Estado peruano realiza para responder a los derechos de las víctimas de la violencia.

Félix Reátegui Carrillo
IDEHPUCP


Introducción

El conflicto armado interno peruano (CAI), vivido entre los años 1980 y 2000, evidenció y profundizó graves fracturas en la sociedad peruana. La Comisión de la Verdad y Reconciliación, en su Informe Final de 2003, estimó que hubo más de 69 000 víctimas en este periodo y propuso una serie de recomendaciones al Estado peruano; entre ellas, la implementación de un Programa Integral de Reparaciones (PIR) dirigido a atender las necesidades de las víctimas y familiares de víctimas del conflicto armado interno. El PIR incluía reparaciones individuales y colectivas en la educación, la salud, la economía, la restitución de derechos ciudadanos, así como reparaciones simbólicas.

A partir de ello, la política de reparaciones se va construyendo en el país como parte de un proceso de gestión estatal que pretende responder a una demanda pública, en medio de avances y tensiones. En 2004 se creó la Comisión Multisectorial de Alto Nivel (CMAN) como encargada de las acciones y políticas del Estado en los ámbitos de la paz, la reparación colectiva y la reconciliación nacional. En 2005, mediante la ley 28592 se instituyó el Plan Integral de Reparaciones (PIR) que, entre otros aspectos, define a las víctimas y beneficiarios que pueden ser sujetos de reparaciones. Como una acción complementaria, en 2006 se instauró el Consejo de Reparaciones cuyo mandato es elaborar el Registro Único de Víctimas (RUV), con lo cual se inicia el proceso de certificación de las víctimas de la violencia¹; así pues, en ese periodo se pone el énfasis en las reparaciones colectivas.

Por su parte, la CMAN, instancia encargada de las reparaciones, atraviesa una serie de cambios en su constitución, que responden no solo a la voluntad política de los gobiernos sino a las dificultades


¹ El artículo 4 de dicha ley excluye como beneficiarios a las organizaciones subversivas.



y tensiones propias de un proceso que se está construyendo, en la práctica, desde la misma gestión pública. Así, esta entidad surge en 2004, adscrita a la Presidencia de Consejo de Ministros (PCM); un año después pasa al Ministerio de Justicia, retorna a la PCM en 2006 y, finalmente, en 2012, es adscrita al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, donde se mantiene hasta la actualidad. Por su parte, la creación del Viceministerio de Derechos Humanos en 2011 permitió integrar y consolidar una política de reparaciones en un aparato del Estado; en este caso, la gestión ayuda a fortalecer la institucionalidad de una política pública. Aunque los cambios generaron cierta inestabilidad y los recortes de presupuesto produjeron ciertas tensiones, se ha logrado mantener como una instancia de articulación interestatal con los otros sectores concernidos, como Educación o Vivienda y, al mismo tiempo, ha desarrollado un proceso de vinculación directa con las víctimas.

En dicho marco se creó la Beca REPARED, dirigida a brindar becas integrales de estudios a las víctimas del conflicto armado interno en el Perú, que sufrieron la afectación de sus oportunidades educativas. Esta beca forma parte del Pronabec, fortalecido por el contexto de diseño e implementación de las políticas de inclusión social en el país. Su papel coincidiría, así, con la demanda de organizaciones de víctimas que buscaban respuestas vinculadas a sus derechos en torno a las reparaciones. Igualmente, las organizaciones de víctimas encontraron en la CMAN un aliado para impulsar y lograr la ejecución de REPARED, como una de las becas especiales del Programa Beca 18.

Hasta el año 2017, REPARED ha brindado apoyo económico a 1477 estudiantes víctimas del conflicto armado interno, que han accedido a estudiar en 26 universidades y 27 instituciones de educación superior tecnológica, dentro de las cuales la mayoría tiene como sede principal a la ciudad de Lima (56%). No obstante, al ser un programa joven, su implementación ha conllevado una serie de dificultades de adaptación, gestión y acompañamiento de los estudiantes; así como en la respuesta institucional de los centros de educación superior que los han acogido.




Con el propósito de profundizar el conocimiento de esta realidad, esta investigación se planteó determinar los alcances del programa de becas REPARED a través de la percepción y la experiencia de los becarios dentro de sus centros de estudios, con el objetivo de evaluar la política desde las vivencias de los propios beneficiarios. De este modo, con el fin de orientar adecuadamente nuestra aproximación a los estudiantes, se establecieron cinco dimensiones de estudio para analizar el programa REPARED: a) la gestión y administración de la beca, b) el progreso académico del becario, c) su experiencia como miembro de la comunidad académica, d) el sistema de oportunidades que obtiene a través de los estudios y e) la experiencia reparadora desde la condición de víctima.

A través de este enfoque multidimensional, este estudio pretende situar la Beca REPARED no solamente como parte de las políticas de reparación que el Estado implementa para una población en particular, sino también ubicarla en un debate más amplio sobre las acciones afirmativas en el acceso a la educación superior. Dado el perfil interseccional de las víctimas del conflicto armado, los esfuerzos de reparación hacia ellas permiten relacionar las políticas de justicia transicional con las políticas educativas que elabora el Estado en torno a poblaciones vulnerables.

Para adentrarse en la experiencia de los becarios, la investigación aplicó la técnica de grupos focales con becarios en las tres regiones con mayor cantidad de participantes del programa REPARED —Lima, Junín y Ayacucho—, con el objetivo de brindar una evaluación cualitativa descentralizada del desempeño de las becas y describir el proceso que se ejerce dentro del proyecto educativo y de formación de las víctimas del conflicto. Dicha información se complementa con entrevistas hechas a funcionarios del Pronabec y de la CMAN, involucrados en el proceso de la beca; así como a gestores, tutores y docentes de las instituciones educativas que acogen a los becarios REPARED.

La publicación está dividida en cinco capítulos. En el primero se establece un marco analítico sobre la educación superior y las formas de inclusión social dentro del modelo educativo peruano, con énfasis



en las características y vulnerabilidades de las víctimas del conflicto armado interno. En el capítulo 2 se describe el funcionamiento de la Beca REPARED a través de documentos y cifras oficiales del Pronabec y la CMAN, a la vez que se señalan sus principales cambios o reformas dentro de los cinco años de implementación. En el capítulo 3 se brinda un contexto de la implementación de la Beca REPARED en las tres regiones de estudio y las instituciones de educación superior escogidas dentro de ellas. En el capítulo 4 se analizan los hallazgos obtenidos en los grupos focales realizados a becarios en relación con las cinco dimensiones mencionadas anteriormente. Finalmente, en el capítulo 5 se esbozan algunas conclusiones generales de la investigación.


Capítulo I:

Marco Analítico

La concepción de la educación superior y su relación con la sociedad ha ido cambiando a través del tiempo desde la creación e institucionalización de la figura de la universidad como centro de producción de conocimiento. En un principio, la idea de la educación superior estuvo estrictamente ligada a la élite cultural: solo determinados grupos de la población podían acceder a este tipo de estudios. Existía, pues, una relación jerárquica de la universidad con la sociedad, donde la primera generaba el conocimiento y los estándares culturales para guiar el pensamiento social (Gautier, 2012). De este modo, el modelo establecía una única forma de entender la educación superior sobre la base de los criterios y valores culturales de occidente.

Este patrón denominado “culturalista” comienza a transformarse durante el siglo XX debido a la influencia de los cambios históricos que llevan a un mayor rol del Estado en la promoción del desarrollo económico de las naciones. Particularmente, luego de la Segunda Guerra Mundial, la educación se comienza a entender como un medio para la formación de capacidades que contribuyan al progreso de los países y no solo como un fin cultural (Cuenca, 2015, p. 9).

El elemento principal de esa transformación consiste en un proceso de apertura de la universidad a distintos grupos sociales, a partir de la primera mitad del siglo. Se trata de un proceso de democratización que va de la mano con los cambios en la estratificación social, la ampliación de las clases medias con nuevas demandas y con la transformación de las actividades económicas y productivas que, a su vez, exigen mayores niveles de diversificación y especialización




entre la población. Esto implica, en última instancia, que la educación pasa a ser reconocida como un factor central del desarrollo.

El sentido de esta apertura ha atravesado, a su vez, por diversos momentos. El primero es la superación de la noción elitista de la cultura. Esta deja de ser vista como un elemento de exclusión o distinción, de mantenimiento de privilegios y de reproducción de una clase dirigente cerrada, para empezar a convertirse en una herramienta de modernización de las estructuras productivas y de fomento de la cohesión base para el fortalecimiento de la idea del Estado-nación (Anderson, 1993; Rama, 1998). Es según esta lógica que, por ejemplo, las universidades latinoamericanas se refundan para luego convertirse en la base cultural de los nuevos proyectos de repúblicas en proceso de consolidación luego de la independización de España (Gautier, 2012).

En segundo lugar, la modernización de las sociedades requería personal capacitado y educado para ser funcional al crecimiento económico. Este cambio solo podía ser realizado incrementando los niveles de educación escolar y superior de su población (Hirschman, 1961). Por ello, en el siglo XX se dio paso a la educación como un instrumento para el desarrollo, que posteriormente va a ser comprendido como la formación de capital humano (Sen, 1984). Así pues, en los países que buscaban pasar de economías basadas en la exportación primaria a aparatos de producción industrializados, se planteaba el problema del cambio de horizonte tecnológico.

Por otro lado, la adquisición de conocimiento resulta útil no solo para el Estado sino también para la inserción plena de la sociedad en la dinámica del consumo, lo que podría promover mejoras salariales y, como consecuencia, mejoras de la calidad de vida para las personas con estudios superiores (Gautier, 2012). Pero una vez que el modelo de desarrollo dejó de centrarse en el Estado, a finales del siglo XX surgieron una serie de reformas neoliberales en América Latina que atienden a la necesidad de expandir la oferta educativa con ayuda del ámbito privado, en donde la apertura a un modelo educativo con fines de lucro responde a una demanda de la población por educación como una vía de movilidad social. De acuerdo con esta concepción, con un mayor nivel educativo se puede generar una mejora del poder adquisitivo individual.




Esta concepción denominada “economicista” es matizada —o cuestionada— desde fines del siglo XX por el paradigma del desarrollo humano centrado en la noción de capacidades y potencialidades del ser humano y en la idea de libertad como horizonte más amplio del desarrollo (Sen, 2010). Ello se vincula, a su vez, con la noción de derechos. Según esta concepción, el papel de la formación universitaria es promover saberes que a su vez hagan posible el desarrollo de las capacidades y potencialidades de las personas. Bajo esta definición humanista, se retoma la valorización de la educación como empoderamiento social y como fuente del reconocimiento de la ciudadanía dentro de la sociedad (Nussbaum, 2001).

En suma, se han ido forjando diferentes paradigmas de la educación superior que aún permanecen en disputa en la sociedad actual. Ideas acerca de cómo universalizar la educación o mejorar la calidad educativa existente son consecuencia de las diferentes concepciones sobre el rol que debe tener la universidad y su vínculo con el desarrollo, en donde los desafíos de la educación superior en el Perú tienen un correlato propio.

1.1. La Educación Superior en el Perú

Tal como en otros países de la región, el proyecto universitario en el Perú republicano se construyó desde una élite intelectual, pero también económica y política, que buscaba asegurar un statu quo dominante a través de la educación. En ese sentido, la educación superior, a la par de ir desarrollando su propia estructura, se fue constituyendo en un espacio de exclusión social, política y económica donde el conocimiento se convirtió en capital de determinadas élites y las grandes poblaciones rurales e indígenas fueron quedando rezagadas (Ansión, 2009).

Para Manuel Burga (2008), la universidad peruana ha pasado por cuatro grandes reformas que han moldeado su carácter hasta la actualidad. La primera se produjo entre 1855 y 1876 con la secularización de la universidad, que logra atribuirle al Estado el rol docente en la formación de funcionarios públicos y profesionales. La segunda reforma se produce a inicios del siglo XX, influenciada por la reforma de




Córdoba. Con esta reforma se instaura la autonomía universitaria y el sistema de cogobierno desde un marcado enfoque liberal; es decir, en contraposición a una visión corporativista de la universidad (2008, p. 12). Sin embargo, esta conquista no logra cambiar el modelo educativo como instrumento para la homogeneización cultural y la formación de élites (CVR, 2004, p. 582), que se consolida con la tercera reforma de 1983, cuando se promulga la ley 23733, en un contexto de alta movilización social e ideológica dentro de la universidad.

Y es que, desde la década de 1950, se produce un proceso de masificación de la educación básica y superior llevado a cabo, en parte, debido a la movilización de la población del campo hacia la ciudad, así como sobre la base del incremento de instituciones de educación superior que se da a partir del surgimiento de universidades para clases medias desde 1961 (Burga, 2008, p. 12). No obstante, dicho proceso no estuvo necesariamente acompañado de un nivel adecuado de calidad educativa (Jave, Uchuypoma & Cépeda, 2014; Cuenca, 2015) debido a que el mayor reclutamiento universitario se realizó con baja inversión estatal para la universidad pública, cuya política salarial para sus maestros era de por sí limitada (CVR, 2004, p. 538).

Es en esa etapa que comienzan a estructurarse expectativas de movilidad social y progreso entre los nuevos estudiantes universitarios bajo el mito de la educación, que se expresa en la frase: “el que estudia triunfa” (CVR, 2004, p. 582; Nugent, 2012; Degregori, 2013). Así, existe una lucha por el acceso de los hijos a la escuela y otras instituciones educativas por parte de los padres que no obtuvieron oportunidades de estudiar, aunque estas no siempre determinan la movilidad social. De este modo, el mito del progreso resulta remitido a otro mito, el “mito de la educación superior” (Tubino, 2007), el cual se ha convertido en una de las esperanzas de progreso más profundas y permanentes del siglo XX en el Perú (Ansión, 1995).

Sumadas a la pobre inversión estatal, la politización de los movimientos estudiantiles por agrupaciones partidarias y las relaciones clientelares que se producen en ella generan una crisis en la universidad pública, que a su vez crea el espacio idóneo para la propagación de Sendero Luminoso y otros grupos radicales (CVR, 2004, p. 587). Es




en el inicio de la lucha armada de la década de 1980 cuando se consolida la estigmatización de la universidad pública, que es presentada por algunos sectores y percibida como un foco de subversión en vez de una institución al servicio de la sociedad (Jave, Uchuypoma & Cépeda, 2014, p. 26).

La cuarta reforma que tipifica Burga es la denominada “silenciosa” (2008, p. 13), que comienza a gestarse durante las reformas neoliberales del gobierno de Fujimori. En ella se produce un nuevo crecimiento de la oferta educativa con la liberalización del mercado educativo guiada por el decreto legislativo 882 de 1996, mediante el cual el Estado permite la creación de nuevas universidades con fines de lucro para albergar esta nueva demanda por educación.

Según Cuenca (2015), esta liberalización se basaba en que la participación privada ampliaría la oferta, democratizaría el acceso a los estudios superiores y que el mercado regularía la calidad del servicio universitario. Pero solo el primer supuesto se cumplió, pues en la primera década del 2000 se registraron 72 universidades, la mayoría de ellas privadas y ubicadas, en su mayoría, en el ámbito regional, en contraste con las nueve universidades públicas y privadas que existían en todo el país en la década de 1960 (Sandoval, 2002).

Desde entonces, el país ha logrado un incremento significativo en el acceso a la educación superior, lo cual contempla una apertura de la concepción elitista en beneficio de la masificación de la educación (Benavides & Etesse, 2012), lo cual coincide con la gran demanda de sectores emergentes que buscan un espacio para el desarrollo de sus capacidades a través de la educación. Ello se explica, además, debido al avance del Estado peruano para garantizar el acceso a la educación básica de forma cada vez más equitativa en el mismo rango de tiempo (Castro & Yamada, 2012).

Al contrario de la hipótesis manejada desde las políticas de liberalización universitaria, los estudios superiores no se democratizaron. Para 2012, solo el 22% de la población accedía a la educación superior mientras que la tasa neta de matrícula en educación superior de jóvenes de 17 a 20 años se concentraba en el quintil más rico




(58%) por sobre el quintil más pobre (10%) (Salazar, Quispe & Choque, 2015, p. 22). Las investigaciones afirman que las barreras económicas y sociales a las que se enfrentan miles de jóvenes peruanos en su ingreso y permanencia en la educación superior les impiden, muchas veces, salir del círculo de la exclusión. En efecto, según el INEI (2013), en 2012, solo el 2,8% de personas en extrema pobreza de 15 años a más tenía educación superior; mientras que esta cifra alcanzaba el 36,5% para los no pobres (Román, 2016).

Asimismo, Yamada, Castro & Rivera (2012) demostraron que el 39,1% de los jóvenes menores de 22 años con secundaria completa no cursaban estudios superiores debido a sus bajos recursos económicos. Este hallazgo se complementa con los datos del ENAJUV (2011), que revelan que el 37,7% de jóvenes de 15 a 29 años no asiste a su centro de estudios superiores debido a problemas económicos, mientras que un 24,8% no acude porque se dedica a trabajar (Salazar, Quispe & Choque, 2015). Esto pone en evidencia que el acceso y la permanencia en la educación superior no se definen por la decisión de optar o no por ella, sino que dependen de diversos factores que los sujetos no controlan completamente.

El acceso a servicios y derechos en el Perú aún depende del origen social y trayectoria de las personas. En el caso de la educación superior, el acceso es altamente dependiente de la herencia educativa de las familias (Benavides, 2004; ESCALE, 2015). Esta falta de oportunidades de estudio tiene consecuencias duraderas sobre la, debido a que los retornos de la educación superior hacen más probable que las personas puedan salir del círculo de la pobreza y movilizarse socialmente (Yamada & Castro, 2010; Yamada, Castro & Rivera, 2012).


Estas brechas de la educación no solo dependen de condiciones económicas. Por ejemplo, existe un sesgo a favor de la población autoidentificada como blanca o mestiza en la matrícula en educación superior y un sesgo en detrimento de la población amazónica y quechua (Castro & Yamada, 2012); así pues, solo el 5% de los matriculados en 2012 pertenecían a comunidades nativas de la Amazonía (Pérez & Espinoza, 2015, p. 149). Adicionalmente, hay condiciones como la educación de los padres, que siguen siendo determinantes en el acceso a la



educación superior (Benavides & Etesse, 2012). Entre estas variables, la exclusión económica sigue siendo una de las más fuertes para explicar las limitaciones del ingreso a la universidad, sobre todo para la población quechua del país (Castro & Yamada, 2012).

De otra parte, la fórmula de la educación como negocio puede que haya contribuido a la disminución de la brecha educativa en la sociedad, pero acarrea nuevos problemas: uno de ellos es el de la disminución de la calidad educativa universitaria causada por universidades “cascarón”, lo cual agrava las probabilidades de conseguir trabajo en un país donde la empleabilidad juvenil aún sigue siendo baja (Gautier, 2012; Yamada, 2013). Adicionalmente, el mito de la universidad también repercute en la escasa demanda hacia los institutos tecnológicos superiores, puesto que se piensa que una formación universitaria brinda mejor retorno salarial, cuando la evidencia señala que no necesariamente es así cuando se opta por universidades de menor calidad (Yamada & Martínez, 2016). Destacan también las consecuencias en la política, pues algunas universidades privadas incentivan la participación en actividades proselitistas a cambio de becas de estudio (Barrenechea, 2014; Ayala, 2016). Dado que el mito de la educación superior relaciona el nivel de enseñanza con mayores oportunidades laborales, mejoras salariales y progreso social, un servicio educativo de baja calidad —o dirigido hacia objetivos políticos— hace necesario que el Estado asuma un rol rector en todos los niveles de la educación (Vargas, 2015).

En los últimos años el Estado ha empezado a enfrentar esta problemática a través de iniciativas de largo alcance como la reforma universitaria de 2014, la cual plantea un papel más regulador del Estado a través de la Superintendencia Nacional de Educación Superior (Sunedu). Esta instancia actúa de garante de la calidad educativa a través de la acreditación paulatina de las universidades, además de promover una formación integral de los estudiantes y que las universidades destinen mayor presupuesto para la investigación académica (Cuenca, 2015). Adicionalmente, en octubre de 2016 se aprobó la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, la cual debe acabar con décadas de desatención a los institutos tecnológicos, en aras de una mejor articulación entre ambos sectores de la educación superior.




Sin embargo, aún es necesario seguir trabajando en la disminución de las brechas sociales y económicas en la educación superior, que no solo ocurren en el acceso sino también en la inserción cultural y social dentro del espacio educativo. De este modo, las diferencias socioeconómicas o étnicas de los estudiantes cumplen un rol dentro del espacio de socialización, lo cual les genera problemas para adaptarse al ritmo académico. En el Perú, a pesar de tener un porcentaje significativo de población indígena, la educación aún presenta avances incipientes para lograr una verdadera educación intercultural dentro de sus instituciones, a través de programas de acción afirmativa (Tubino, 2007).

En suma, la educación superior ha sido defendida bajo diferentes estandartes: desde la necesidad de la universidad como un espacio que ha permitido forjar élites políticas, pasando por la demanda de autonomía del Estado y la politización de los claustros universitarios, hacia un espacio donde conviven diferentes modelos de universidad que responden a diversos modos de concebir la educación superior. En este contexto, la lógica desarrollista de la educación para el progreso de la nación se topa con una serie de limitaciones que impiden la igualdad de oportunidades para acceder a la educación superior —sobre todo a poblaciones vulnerables y discriminadas históricamente—, lo cual choca con la concepción de la educación como ascenso social impregnado en la población bajo el “mito de la educación superior”.

1.2. ¿Qué Hace el Estado para Incluir? La Acción Afirmativa en la Educación Superior

El sistema universitario puede representar un espacio para la democratización de las oportunidades y la movilidad social, al ritmo de las políticas nacionales en favor de la calidad de la educación superior. No obstante, el diseño institucional centralizado desde las decisiones políticas y técnicas en la capital aún acarrea dificultades para revertir el “supremacismo cultural” que caracteriza el modelo universitario y así acoger la diversidad de identidades y saberes sin homogeneizar a los estudiantes (Vargas, 2015, p. 22).




El Estado peruano ha venido trabajando en torno a estrategias focalizadas para cerrar las brechas en la educación, las cuales se pueden dividir en tres tipos, según Arraigada (2006, p. 96):

- a. **Políticas de inclusión e igualdad de oportunidades:** son reformas institucionales para eliminar desigualdades y promover la lucha contra la discriminación de dichas poblaciones a través de acción del Estado. En este rubro se encuentra la Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, aprobada en 2007, o la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural, de 2015.
- b. **Políticas de acción afirmativa:** se trata de políticas de apoyo a grupos discriminados históricamente para igualar las probabilidades de ingresar a educación superior, de forma que se cambia la situación negativa por una discriminación positiva. Esta ayuda tiene un carácter temporal, puesto que no ataca la causa de la discriminación, sino que intenta reparar el daño hecho por ella. Un ejemplo es el otorgamiento de becas de estudios o facilidades de ingreso a los estudios superiores a población de bajo nivel socioeconómico o poblaciones específicas.
- c. **Políticas de acción compensatoria:** son políticas de compensación frente a situaciones de extrema pobreza o privación social, como en momentos de crisis económica o periodos de violencia.

En los últimos años, la población indígena se ha ido visibilizando tanto en la atención en políticas de Estado, lo que ha permitido una mayor inclusión en el sistema educativo. Como se mencionó anteriormente, el problema de acceso e inserción a la educación superior se incrementa no solo por diferencias en el poder adquisitivo o en la formación básica, sino también cuando se relacionan con diferencias étnicas y de lengua. En el Perú, un 15% de la población tiene una lengua materna indígena, como el quechua o el aimara (INEI, 2007), por lo que el choque cultural entre la población indígena con el modelo educativo imperante suele ser una de las principales limitaciones dentro del acceso a la educación (Vargas, 2015).


La exclusión no se agota en la problemática del motoseo o el uso del quechua. También existen problemas de acceso geográfico desde las



comunidades indígenas a los centros de estudios superiores, lo que genera menos incentivos para acudir a la escuela; además surge la relación entre pertenecer a una comunidad indígena y ser de un nivel socioeconómico bajo. A ello se suma el estigma sobre la población indígena que genera discriminación social, sobre todo en las ciudades (Zavala & Córdova, 2010; Cuenca & Ramírez, 2015). Esto se evidencia incluso en los estudiantes que obtienen facilidades educativas básicas o económicas para asistir a los centros de estudios superiores y que sufren de un difícil proceso de inserción al nuevo contexto en el que se encuentran.

El Estado peruano ha generado políticas de inclusión para esta población, como es el caso de la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural, aprobada en 2015, así como la Política Nacional de Lenguas Indígenas u Originarias de 2017. Dicho marco legal defiende los derechos de las comunidades a poder expresarse en su lengua originaria en los diversos espacios de la sociedad. Por ejemplo, el ámbito educativo cuenta con programas de Educación Intercultural Bilingüe, así como con estrategias de lucha contra la discriminación étnica y lingüística. Igualmente, el Estado ha ido creando universidades indígenas públicas para aplicar la educación intercultural bilingüe especializada en pueblos indígenas en cuatro regiones del país: Ucayali, Amazonas, Junín y Cusco. Sin embargo, solo la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía posee alumnos matriculados —en su mayoría no indígenas—, mientras que las demás se encuentran en proceso de organización. A ello se suma un problema más serio: ninguna ha podido desarrollar un enfoque intercultural para el diseño y la implementación de las carreras “interculturales” que ofertan (ITACAB, 2017, p. 216).

En el Perú, las acciones afirmativas existentes han venido acompañadas de iniciativas de las mismas universidades con apoyo de la cooperación internacional. Es el caso del programa Hatun Ñam que, con el patrocinio de la Fundación Ford, ha apoyado, desde 2004, a estudiantes originarios de la Universidad Nacional de San Antonio de Abad en Cusco y de la Universidad San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho, tanto en el ámbito académico como en el fortalecimiento de su desarrollo personal (Najarro, 2011). A través de este programa, se focaliza la acción a un grupo selecto de estudiantes vulnerables que permita generar una discriminación positiva en su experiencia educativa.




Por otro lado, desde 1998, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos contó con una Modalidad de Ingreso para Aborígenes de la Amazonía (MIAA), que consistía en destinar el 2% de las vacantes de admisión total a la población amazónica (Burga, 2008, p. 49). Sin embargo, el programa fue cerrado en 2005, debido al bajo rendimiento de los estudiantes indígenas, lo cual se agudizó por factores extraacadémicos como cuadros de depresión debido a la lejanía de sus comunidades, discriminación en el espacio universitario, aislamiento social, nula experiencia de vivir en espacios urbanos y demás factores (Tejada, 2005). Por su parte, el programa Hatun Ñan presentaba similares problemas en torno a las luchas por la identidad indígena. Sus becarios encuentran difícil conjugar sus saberes originarios dentro de un espacio de adaptación a un entorno discriminador y homogeneizante (Zavala & Bariola, 2012). Estos estudios han evidenciado los límites de estos programas de acción afirmativa que cubrieron la necesidad de inserción del estudiante originario en la institución educativa, pero no consideraron el proceso de adaptación de la institución misma en aras de un ambiente intercultural, por lo que resultaron ser una iniciativa a corto plazo que no ayudó en la generación de una verdadera educación intercultural (Tubino, 2012).

A pesar de las políticas nacionales implementadas en favor de la diversidad cultural, aún falta mucho para generar acciones concretas que permitan generar un modelo de educación que no busque “desindigenizar” a la población indígena. En suma, la retórica de la educación para el desarrollo económico colisiona y ve como un obstáculo a la educación intercultural (Cuenca & Ramírez, 2015, p. 59).

1.3. Inclusión Educativa en América Latina

¿Cómo influye el diseño institucional educativo en la inclusión? Estudios recientes sobre estudiantes provenientes de familias con menor poder adquisitivo destacan que las instituciones educativas influyen en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos a la hora de forjar su identidad, así no se trate de población indígena (Reay, Crozier & Clayton, 2010; Leyton, Vásquez & Fuenzalida 2012). Por ejemplo, en un estudio realizado en Inglaterra se comparó las diferentes experiencias sociales y de aprendizaje de jóvenes de clase trabajadora




en universidades con distintos perfiles académicos. Los autores argumentan que el modelo educativo influye en el desarrollo de la identidad social (Reay, Crozier & Clayton, 2010). Así, la disponibilidad de la institución de integrar a los estudiantes a la vida universitaria crea mejores mecanismos de socialización que las que solo reflejan un espacio de formación enfocado solo en los estudios.

Lo mismo se puede observar a nivel de América Latina, en donde se brinda especial atención al proceso de desclasamiento ascendente por el cual algunos jóvenes comienzan a distanciarse de su origen social y van perdiendo valores culturales o barriales. Esto se nota en casos de universidades de élite, en donde hay limitaciones a la capacidad de integración debido a que se deben superar mayores obstáculos para lograr adaptarse al ritmo de estudio (Silva & Jiménez, 2015). En estos casos existe una “tensión ante la posibilidad de articular el mundo social de origen con el mundo universitario” (Leyton, Vásquez & Fuenzalida, 2012).

Es esta perspectiva social la que convierte a la educación superior en un instrumento para el ascenso social. En el caso de estudiantes mexicanos dentro de una universidad de élite, la motivación por finalizar el proyecto profesional está íntimamente relacionada con el acceso a trabajos remunerados, los cuales abren las puertas hacia el escalamiento social (Silva & Jiménez, 2015). Este proyecto será más influyente en contextos de alta diferenciación respecto a la población universitaria que cuando hay una comunidad más heterogénea, como señalan Reay, Crozier y Clayton (2010).

A partir de estas limitaciones, sea por iniciativa estatal o de los propios centros de estudio, se crean programas de apoyo para poblaciones en contextos vulnerables que pueden ir como acompañamiento en el proceso de inserción académica. Estos programas incluyen programas de tutorías e incluso un estipendio mensual que le permita al estudiante mantenerse en el centro de estudios. Mayer y Cerezo (2016) comparan estos dos tipos de programas educativos en Argentina, y concluyen que los becarios con peor situación económica valoran más el estipendio económico, mientras que los espacios tutoriales suelen ser más provechosos cuando las cuestiones materiales se encuentran más resueltas.



En suma, los problemas de inclusión para la población indígena buscan ser solucionados con políticas nacionales que cuesta aterrizar, mientras que las políticas de acción afirmativa muestran dificultades para la adaptación al espacio universitario y al diseño institucional que se resiste a la interculturalidad. Una situación similar ocurre con la población de bajos recursos, entre la cual el reto de la adaptación y de la nivelación académica hace peligrar su carrera en la educación superior.

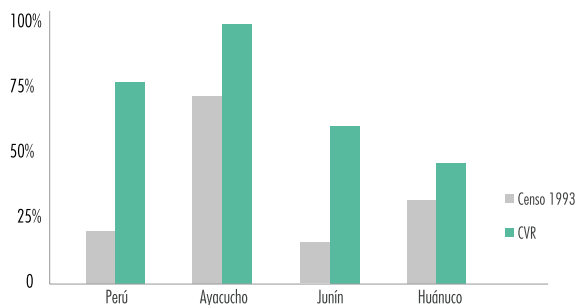
Ante ello, desde 2012 se viene implementando un programa de becas con diferentes modalidades según población focalizada, el cual cuenta con un sistema de tutorías a los becarios para lidiar con los problemas de adaptación y solucionar sus problemas administrativos. El programa Beca 18, además, se ejecuta junto a la implementación del programa de reparaciones en educación de una población igualmente vulnerable por su condición socioeconómica baja y por su alto porcentaje de población indígena: las víctimas del conflicto armado interno ocurrido en Perú.

1.4. Las Víctimas del Conflicto Armado Interno y las Políticas de Reparación

Según la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR), el conflicto armado interno (1980-2000) fue uno de los episodios más sangrientos en la historia del Perú republicano. La CVR estimó que la violencia armada dejó más de 69 000 víctimas, entre personas muertas y desaparecidas a manos de las organizaciones subversivas o por obra de agentes del Estado. Estos hechos de violencia se concentraron sobre todo en la población indígena, pues el 75% de las víctimas tenían como idioma materno el quechua; es decir, de cada cuatro víctimas, tres fueron campesinos o campesinas quechuahablantes. Las regiones más afectadas por el conflicto fueron las ubicadas en la sierra central, como Huancavelica, Ayacucho, Apurímac y Huánuco (INEI, 1994), las cuales eran consideradas como los lugares más pobres del país (PNUD, 2002). Solo en la de Ayacucho se reportó más del 40% de víctimas, el mayor número en una región (CVR, 2004).

Gráfico 1

Porcentaje de personas cuyo idioma materno es diferente al castellano: Comparación entre los muertos y desaparecidos reportados a la CVR y la población de 5 años a más del Censo Nacional de 1993, según departamentos más afectados

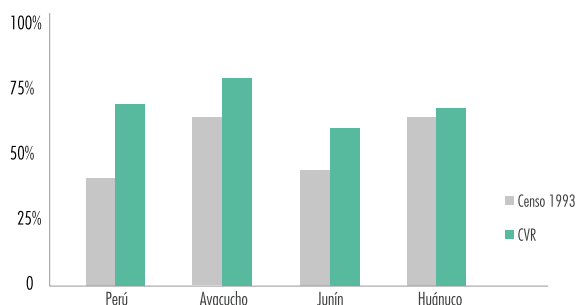


Fuente: CVR, INEI. Elaboración: CVR.

La población de las regiones más pobres también era víctima del abandono educativo; los muertos y desaparecidos con estudios de nivel secundario a menos eran mucho menores a los de la población peruana en general, como muestra el gráfico 2 (Reátegui, 2009, p. 45). Nuevamente, la proporción más grande se evidencia en Ayacucho, la región más golpeada por la violencia. Este dato revela las deficiencias del sistema educativo y sus implicancias en las aspiraciones de las nuevas generaciones por acceder a la educación.

Gráfico 2

Porcentaje de personas con niveles educativos inferiores a la secundaria: comparación entre los muertos y desaparecidos reportados a la CVR y la PEA mayor de 15 años del Censo Nacional de 1993, según departamentos más afectados

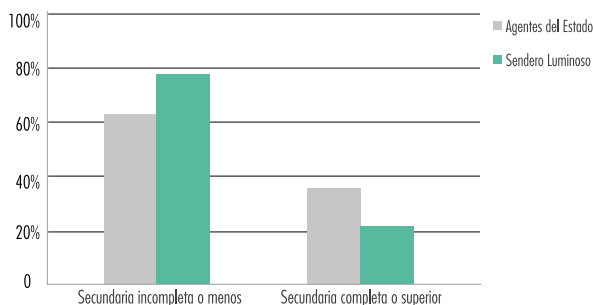


Fuente: CVR, INEI. Elaboración: CVR.

Si analizamos la información a partir de la edad, se puede afirmar la existencia de una lucha generacional por la educación en las zonas de mayor impacto de la violencia, en donde la proporción de las víctimas a manos de agentes del Estado, de 20 a 29 años con educación secundaria, era mayor que las víctimas de Sendero Luminoso (Reátegui, 2009, p. 46).

Gráfico 3

Perú 1980-2000: nivel educativo de los muertos o desaparecidos reportados a la CVR que tenían entre 20 y 29 años, por principales agentes responsables (porcentaje según nivel educativo)

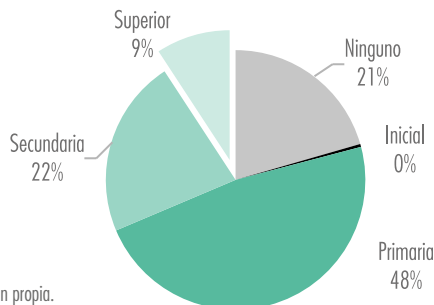


Fuente: CVR, INEI. Elaboración: CVR.

En suma, el nivel educativo de los muertos y desaparecidos durante el conflicto armado interno rondaba el 9%; casi un quinto de la población no tenía ningún tipo de estudios, como se puede observar en el gráfico 4. Así, los daños producto del CAI se sumaban al abandono del Estado en su responsabilidad de brindar educación a todos los ciudadanos del país.

Gráfico 4

Nivel educativo de los muertos y desaparecidos durante el conflicto armado



Fuente: CVR. Elaboración propia.

El Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación emitió una serie de recomendaciones de políticas dirigidas al Estado para enmendar parte del daño ocurrido durante el conflicto armado interno. En un proceso en el que las organizaciones de víctimas asumen una mayor participación en la instancia de elaboración, la CVR formula un Plan Integral de Reparaciones (PIR), que más tarde será recogido por el Estado peruano. Así, en 2004 se creó la Comisión Multisectorial de Alto Nivel encargada de las Políticas de Paz, Reparación y Reconciliación Nacional (CMAN), cuyo mandato la convierte en la entidad rectora en materia de reparaciones. Al año siguiente se promulgó la ley 28592 que oficializa el PIR. En dicha norma, las reparaciones se clasifican en individuales o colectivas, y se propone la implementación de siete programas de reparación: a) restitución de derechos ciudadanos, b) reparaciones en educación, c) reparaciones en salud, d) reparaciones colectivas, e) reparaciones simbólicas, f) promoción y facilitación al acceso habitacional y g) otros programas que la Comisión Multisectorial apruebe.

En esta ley se recoge el concepto de reparación empleado por la CVR, que evoca el gesto y la acción que reconoce y reafirma la dignidad y el estatus de las personas, que tiene como propósito **“recomendar, recomponer, de tratar de zurcir o coser de nuevo algo que se ha roto”** (CVR, 2004). Ello implica reconocer la reparación como un derecho y es el Estado el que debe asumir la iniciativa para implementar mecanismos viables que permitan atender a los distintos programas de reparación para las víctimas.

En el marco de la justicia transicional², los Estados asumen una responsabilidad legal y moral frente a las violaciones de derechos humanos a través de medidas compensatorias que buscan remediar de algún modo el daño sufrido. A estas iniciativas se las denomina **reparaciones**, que también pueden ser pensadas hacia el futuro con el otorgamiento de algún tipo de rehabilitación y medidas de prevención que ayuden a cambiar las causas que originaron las violaciones.

2 La justicia transicional es el conjunto de medidas judiciales y políticas que diversos países han utilizado como reparación por las violaciones de derechos humanos. Entre ellas figuran las acciones penales, las comisiones de la verdad, los programas de reparación y diversas reformas institucionales.

En ese sentido, la ley establece la condición de víctima y desarrolla quién puede ser considerada como tal.

Son consideradas víctimas las personas o grupos de personas que hayan sufrido actos u omisiones que violen normas de los Derechos Humanos, tales como desaparición forzadas, secuestro, ejecución extrajudicial, asesinato, desplazamiento forzoso, detención arbitraria, reclutamiento forzado, tortura, violencia sexual o muerte, así como a los familiares de las personas muertas y desaparecidas [durante el periodo de violencia analizado]

Igualmente, la ley define a los beneficiarios como:


Aquella víctima, familiares de las víctimas y grupos humanos que, por la concentración de las violaciones masivas, sufrieron violación de sus Derechos Humanos en forma individual y quienes sufrieron daño en su estructura social mediante la violación de sus derechos colectivos, que recibirá algún tipo de beneficio del Plan Integral de Reparaciones recomendado por la Comisión de la Verdad y Reconciliación³.

Las normas que van configurando la política de reparaciones en el Estado se construyen sucesivamente, aunque no siempre su implementación es viable desde el inicio, sea esta de articulación interstatal o financiera. En 2006 se aprobó el Reglamento⁴ y se creó el Consejo de Reparaciones (CR), cuya función es elaborar el Registro Único de Víctimas (RUV) que va a identificar y acreditar a las víctimas de la violencia (Defensoría del Pueblo, 2013), otorgándoles así un reconocimiento de parte del Estado peruano. Sin embargo, aún persiste una digresión legal en la normativa peruana: no existe el derecho a la reparación por doble afectación. Es decir, si una persona perdió a su padre, esposo o hermano, solo tiene derecho a recibir una reparación en total y no una reparación por cada una de las tres personas que murieron durante el conflicto. Este aspecto, que tiende a pasar desapercibido, expresa en gran medida las dificultades para el tratamiento de las víctimas de la violencia y la poca importancia que le otorga el Estado. Eso, por lo demás, evidencia la distancia que aún prevalece respecto de un tratamiento como ciudadanos plenos.

Aunque en términos de normativa se recogieron las principales recomendaciones de la CVR, el avance en la implementación de las políticas

3 Artículo 5 Ley 28592

4 Decreto supremo 015-2006-JUS, modificado mediante decreto supremo 047-2011-PCM.




de reparación ha sido lento e insuficiente. En muchos de los casos se han promulgado normas incompletas que no permiten su aplicación; en otros, se promulgan leyes contradictorias entre sí (Macher, 2014, p. 174). Si bien la bonanza económica del país ha permitido avances en la inversión educativa, como las becas integrales en educación o el entrenamiento de traductores, en muchas otras instancias del Estado se observa una situación de estancamiento en las reformas (2014, p. 175).

Una de las razones de la lentitud es la falta de articulación entre las instancias responsables de la atención a las víctimas, pues la CMAN, para realizar su trabajo de coordinación, depende de otros sectores del Estado en los que recae la responsabilidad de implementación: Vivienda, Salud, Economía, Educación, etcétera. La lógica burocrática y la desarticulación dentro de un mismo sector dificultan la coordinación de acciones de reparación. Por ejemplo, pese a que el sector Salud fue uno de los primeros en aprobar una política en salud mental de apoyo a las víctimas del conflicto, menos de la mitad de los beneficiarios del RUV habrían ingresado al Sistema Integrado de Salud en 2013 (Macher, 2014).

A ello se suma la ausencia de información oficial centralizada o articulada acerca de las víctimas. La CVR señaló un estimado de siete mil personas desaparecidas luego del conflicto armado interno, mientras que la Defensoría del Pueblo definió un universo de ocho mil; por su parte, el Consejo de Reparaciones ha inscrito cerca de nueve mil víctimas y el Ministerio Público ha señalado un aproximado de quince mil personas desaparecidas. Esta diversidad de datos entre instituciones —según se ha continuado registrando después del trabajo de la CVR en 2003— termina trastocando la dación de políticas que permitan enfrentar los problemas de manera más efectiva. Precisamente, la ley 30470 sobre búsqueda de personas desaparecidas durante el conflicto armado interno dictada en 2016, viene a enfrentar ese vacío de información a través de estrategias para la búsqueda de los desaparecidos, el establecimiento de un registro de sitios de entierro y el acompañamiento psicosocial para los familiares, entre otros elementos.

No obstante, se han hecho avances importantes en algunos rubros de las reparaciones. Cabe destacar un mayor desarrollo en las re-



paraciones simbólicas que ha venido impulsando la CMAN en los últimos años. Estas no solo se refieren a las ceremonias de restitución de restos a los familiares de personas desaparecidas, que se han venido efectuando en los últimos años, sino a todo el conjunto de acciones y de tratamiento que implica una relación diferente con las víctimas. Asimismo, el Estado ha designado mayores recursos a las reparaciones: solo entre agosto de 2016 y setiembre de 2017 se han destinado cerca de 31 millones de soles para cerca de cinco mil afectados por el CAI (El Peruano, 2017).

Del mismo modo, en los últimos años ha cobrado mayor impulso el programa de reparaciones en educación con la creación del programa REPARED, dentro del programa de Beca 18. Esto fue gracias a la coordinación entre la CMAN y el Pronabec, creado en 2011. En ese marco, la demanda por oportunidades de educación se ha vuelto primordial dentro de las víctimas y familiares del conflicto.

1.5. Reparaciones en Educación: Demanda y Necesidad

Dentro de las conclusiones de la CVR se constata “que toda una generación de niños y jóvenes ha visto truncada o empobrecida su formación escolar y universitaria como resultado del conflicto; ellos merecen atención preferente del Estado” (CVR, 2004, VIII, conclusión 157, p. 343). De este modo, la intervención y control de las Fuerzas Armadas en las universidades y la radicalización de los espacios educativos generaron que este sector haya sido uno de los más afectados por la violencia. También se señaló la responsabilidad del propio Estado al descuidar el sistema educativo en los sectores más pobres del país, lo que supone el alejamiento de las posibilidades de acceso al desarrollo para aquellas poblaciones donde ser pobre y ser víctima constituyó una dolorosa intersección de afectación de derechos.

¿Por qué es necesario reparar en temas de educación? Esta pregunta, que puede resultar elemental, conduce a comprender por qué se prioriza este tipo de restitución en países que salen de un periodo de violencia.

En Chile, la atención de reparaciones en educación se inició de manera temprana, al crearse la beca RETTIG en 1992, destinada a los hijos —hasta los 35 años de edad— de las personas declaradas víctimas de violaciones a los derechos humanos o de violencia política, de acuerdo con lo establecido por la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación (ley 19.123). Posteriormente, el Estado creó la beca VALECH (2005), que permite financiar el pago de matrícula y el arancel para cualquier plan de estudios de cualquier universidad de Chile. Luego de tres años, en 2008, se amplió el beneficio de la beca para los nietos de las víctimas de la violencia. En otros países como Argentina, el gobierno creó en 1996 un programa de becas para garantizar la cobertura de estudios superiores para los hijos afectados por la dictadura (11.914).


Por su parte, en el Perú, la CVR justifica la necesidad de reparaciones en educación estableciendo que el conflicto armado interno:

Originó también la pérdida de oportunidades educativas para los jóvenes que tuvieron que interrumpir sus estudios debido al clima de inseguridad en sus poblaciones. Algunos de estos jóvenes tuvieron que abandonar sus estudios para apoyar a sus familias ante la muerte o desaparición de los padres; otros, debido a la situación de desplazamiento [...]; y unos terceros, al dedicarse a la defensa de sus comunidades integrándose a los Comités de Autodefensa (CVR, 2004, IX, p. 179).

Las reparaciones en educación no solo responden a la situación de violencia en sí misma, sino a que, con la situación de violencia, se vio frustrado un proyecto de vida para toda la familia. Sofía Macher ilustra este reclamo dentro de las audiencias de la CVR:

Claramente les representaba una pérdida mayor, especialmente si habían llegado a la universidad. Fue una inversión hecha con mucho sacrificio y en muchos casos solo habían podido hacerla con el hijo mayor. No solo escuchábamos el relato del dolor de la pérdida del hijo, sino también de la frustración de un plan de futuro, de expectativas frustradas, pero además sin posibilidad de hacer una nueva inversión (Macher, 2004, p. 12).

El conflicto hacía truncado el futuro no solo de las víctimas directas sino también el de sus hijos puesto que “no habían podido terminar el colegio, ya sea porque cerraron la escuela de la comunidad o porque al desplazarse a otros lugares para salvar la vida, los hijos mayores se tuvieron que quedar en casa cuidando a los hermanos menores” (Macher, 2004, p. 12). Es por ello que, para las víctimas, la reparación tenía



necesariamente un componente familiar, en la que el Estado debía resarcirles las oportunidades que el conflicto les quitó. Además, la demanda por reparar en educación proviene también de la incidencia de las organizaciones de víctimas y su creciente participación en los asuntos de interés público que les competen, luego de la ventana de oportunidad que les generó la CVR (Correa, 2013; Jave, 2016).

Así, este estudio plantea acercarse a identificar y comprender cómo uno de los tipos de reparación, la educativa, como capital para el desarrollo humano y como proceso de movilidad social, es percibida por las nuevas generaciones de víctimas de la violencia; y si efectivamente se convierte en una reparación, en tanto derecho, y en tanto significación simbólica para sus vidas. Comprender esos sentidos y aspiraciones desde las propias víctimas y articular sus demandas con las interacciones que se establecen en el Estado para responder a esas demandas permite analizar cómo se puede construir institucionalidad desde una política pública, en este caso a través de las reparaciones. Lo mismo ocurre al establecer las dinámicas de los diversos actores involucrados, desde el Estado y la sociedad, desde las instituciones de educación superior o desde las organizaciones de víctimas.

Finalmente, estudiar el papel de las nuevas generaciones de víctimas insertadas en vehículos de desarrollo puede aportar mecanismos de mejora en la cultura organizacional de las instituciones educativas que las acogen y concebir las políticas de reparación no solo como metas sino como objetivos de construir ciudadanía y desarrollo en igualdad de condiciones.

Capítulo 2: Beca 18 y el Programa de Reparaciones en Educación (2012-2017)

2.1. El Programa de Reparaciones en Educación (PRED)

En el Reglamento del Plan Integral de Reparaciones se brinda una definición de los objetivos y modalidades del Programa de Reparaciones en Educación (PRED). Así, en el artículo 17 se define como objetivo:

[...] dar facilidades y brindar nuevas o mejores oportunidades de acceso a las víctimas y sus familiares que como producto del proceso de violencia perdieron la posibilidad de recibir una adecuada educación o de culminar sus estudios primarios, secundarios, superior técnica y/o universitaria.

Este programa se basa en una serie de modalidades para lograr la reparación en educación para diferentes grupos de víctimas que, como menciona el artículo 19, incluyen:

- Reserva de vacantes en los exámenes de admisión en instituciones educativas públicas en el nivel técnico y superior.
- Exoneración de pagos de matrícula, pensiones, derecho de examen de ingreso, grados, títulos académicos y certificados de estudios; además de los servicios de comedor y vivienda en caso que correspondan, en instituciones educativas públicas de nivel básico, técnico y superior.
- Otorgamiento de becas.
- Acceso prioritario a educación para adultos y capacitación técnico productiva.
- Acceso prioritario a oportunidades de calificación laboral adecuada.

De 2006 hasta la creación de la Beca REPARED, la modalidad más usada por las víctimas fue la reserva de vacante. Sin embargo, pese a que según la CMAN (2017), de 2005 a 2016, el 100% de las universidades públicas ha cumplido con ofrecer vacantes para las víctimas de la violencia, solo el 19,45% de ellas han sido cubiertas: la Universidad San Cristóbal de Huamanga y la Universidad Hermilio Valdizán son las que acogen mayor número de estudiantes bajo esta modalidad. Esto se debió a varios factores: escasez de información a las víctimas acerca de esta modalidad, la nula preparación académica —que inhibe la participación ante el gran número de postulantes en los procesos de admisión— o, incluso, la renuencia de las propias universidades a aceptar esta modalidad, pues son ellas mismas las que deben asumir los costos de matrícula, comedor o residencia universitaria, según sea el caso. Esto ocurre puesto que la reserva de matrícula no implica mayor financiamiento del Estado para las universidades públicas.

2.2. Pronabec y la Creación de la Beca REPARED

Si bien el Reglamento del Plan Integral de Reparaciones menciona que la CMAN coordinará acciones con el Ministerio de Educación para el otorgamiento de becas a través del Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo (INABEC), es recién en 2012 que se logra crear el programa de becas REPARED, destinado a dotar de becas de estudios superiores a las víctimas del periodo de violencia en el Perú que figuraran en el Registro Único de Víctimas (RUV), a cargo del Consejo de Reparaciones del Ministerio de Justicia⁵.

Dicha beca se situó en el marco de la creación del Programa Beca 18, iniciativa del gobierno de Ollanta Humala, que priorizaba el otorgamiento de becas integrales universitarias a jóvenes de escasos recursos de alto rendimiento escolar. Para su implementación, se estableció el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) en febrero de 2012, como parte de la política de inclusión social del gobierno⁶.

5 Para mayor información sobre las reparaciones en educación antes de la Beca REPARED, revisar Defensoría del Pueblo (2007, 2008).

6 Este programa se crea en reemplazo del Inabec, que solo canalizaba becas de cooperación internacional.

La creación de la Beca REPARED se logró a través de la suscripción de un convenio entre el Ministerio de Educación, a través del Pronabec, y el Ministerio de Justicia, mediante la CMAN, como un programa focalizado a “las VÍCTIMAS acreditadas en el RUV que posean alto rendimiento académico, bajos recursos económicos, debidamente focalizados por el SISFOH y cumplan con los requisitos establecidos en las bases de las convocatorias [...]”⁷. Esto demuestra que la beca surge no como un beneficio integral a todas las víctimas, sino como una reparación específica para quienes se encuentren en un menor nivel socioeconómico.

La iniciativa surge también debido al impulso de un proceso de cabildeo intersectorial en el Estado liderado desde el Ministerio de Justicia, que a su vez mantenía una coordinación con las organizaciones de víctimas, particularmente la Asociación Nacional de Familiares de Desaparecidos, Ejecutados Extrajudicialmente y Torturados (ANFA-DET), cuya sede se encuentra en Lima, y la Coordinadora Nacional de Víctimas de la Violencia Política (CONAVIP).

La Beca REPARED, al igual que las demás del Programa Beca 18, tiene un carácter integral, pues cubre la matrícula, los derechos académicos o cursos de extensión como clases de inglés; e incluye los gastos indirectos de estudiar, como materiales, vivienda, manutención y seguro de salud. De este modo, los gastos académicos se coordinan directamente entre el Pronabec y las instituciones de educación superior adscritas al programa. Entretanto, el becario recibe una mensualidad destinada a sus necesidades indirectas, según los siguientes criterios vigentes desde su creación:

Tabla 1

Montos de subvenciones mensuales directas - Beca 18

Tipo de becario	Monto total
Becario de Lima para estudiar en Lima Metropolitana y/o Callao	S/. 860.00
Becario de provincia para estudiar en la misma región en la cual reside	S/. 774.00
Becario de provincia para estudiar en Lima y/o Callao	S/. 1200.00
Becario de provincia para estudiar en una región distinta a la cual reside	S/. 1000.00

Fuente: Escala de Subvenciones Mensuales Directas⁸. Elaboración propia.

7 Cláusula cuarta, Convenio 514-2012-MINEDU. Recuperado el 16 de octubre de 2017: https://www.pronabec.gob.pe/convenios/Ministerios/Minjus_514-2012.pdf

8 Recuperado de: <http://www.pronabec.gob.pe/descargas/ANEXO-04%20-%20ESCALA%20DE%20SUBVENCIONES%20-%202014-01.docx>

Del mismo modo, la Beca REPARED contempla en sus reglamentos el seguimiento académico en las instituciones de educación superior (IES) a través de tutoría, el cual no siempre se cumple, pues depende de las propias políticas de cada institución. Junto a ello, el becario tiene una serie de obligaciones, como asistir a clases, reportar sus gastos mensuales a través de los servicios correspondientes, o aprobar los cursos de cada ciclo. Además, al ser una beca integral, prohíbe la dedicación laboral por fuera de la beca, a no ser que sea una práctica preprofesional. Las sanciones si se incumplen algunas de aquellas responsabilidades van desde amonestaciones y descuentos en la manutención económica hasta la pérdida de la beca⁹.

Una vez creada, el 11 de setiembre del 2012, se inició la primera convocatoria de becarios a manera de proyecto piloto en la que se abrieron cincuenta plazas para el programa¹⁰. Debido al corto plazo y la novedad del programa, se crea una estrategia de difusión en víctimas de la violencia provenientes de las seis regiones más afectadas por el conflicto (Ayacucho, Huánuco, Huancavelica, Junín, Apurímac y Lima), que estuvieran inscritas en el Registro Único de Víctimas. En estas regiones, la convocatoria fue reforzada por el contacto directo de dirigentes de las organizaciones de víctimas, quienes viajaban a cada lugar para identificar y motivar la participación de quienes formaban parte de su organización¹¹. Ese primer año, se logró ocupar 43 becas, 35 de las cuales correspondieron a ingresantes al Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (Senati) en sus diferentes sedes en Lima, Ayacucho y Apurímac, mientras que el resto ingresó a universidades públicas (Oficina Becas Especiales, 2014). Gracias al apoyo de la sede de la CMAN en Lima, se logró convocar a la mayor cantidad de beneficiarios residentes en la capital y Ayacucho. Debido a ello, el número de vacantes se pudo ampliar en años posteriores.

Desde entonces hasta 2017, el programa de becas REPARED ha otorgado becas de estudios superiores a más de 1477 víctimas o familiares de víctimas del conflicto armado en más de 26 universidades

9 En 2017, Pronabec eliminó los descuentos por faltas o tardanzas a clases del reglamento del becario.

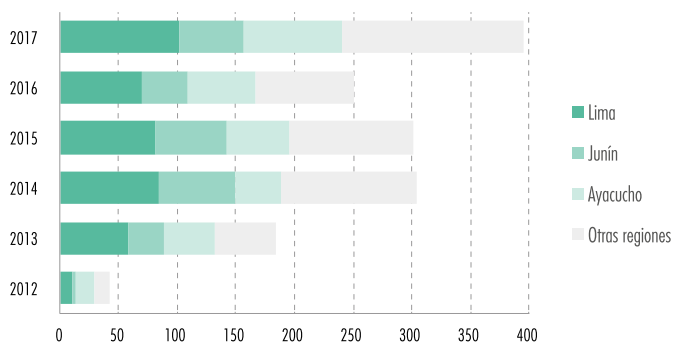
10 Resolución Directoral Ejecutiva 065-2012-PRONABEC-OBEC-VMGI-MED.

11 En entrevista con Rosa Luz Pallqui y Luyeva Yangali, presidenta y vicepresidenta de la ANFA-DET.

públicas y privadas y 27 institutos de educación técnica superior. Si bien el monto de becas es proporcionalmente bajo (2%) respecto al número que el Estado otorga en la modalidad ordinaria de Beca 18 (69%), durante las seis convocatorias, las plazas han aumentado debido al gran número de postulantes a nivel nacional (Pronabec, 2016)¹². Como muestra el gráfico 5, en 2017 hubo 395 personas que accedieron a la beca, lo que constituye la convocatoria más grande en lo que va de la implementación del programa¹³. Estos becarios viven, en su mayoría, en las regiones de Lima, Junín y Ayacucho.

Gráfico 5

Número de becas REPARED otorgadas por año por región de procedencia



Fuente: SIBEC, CMAN. Elaboración propia.

Sin embargo, el número de becarios que recibieron la beca y están siguiendo sus estudios o los culminaron no es igual al de becas otorgadas, pues las dificultades de adaptación al ritmo académico, los problemas emocionales o las faltas administrativas causan la pérdida de este beneficio. En la tabla 2 se muestran las proporciones entre egresados y becarios activos hasta 2016.

12 Datos al 2015.

13 Esta cifra solo se refiere a los becarios que ingresaron por la modalidad de Beca REPARED, que aumenta si se toman en cuenta las víctimas del conflicto que optaron por otra modalidad de beca, en la cual el puntaje se incrementa para poblaciones vulnerables.

Tabla 2

Número de becarios REPARED hasta 2016, según condición de estudio

Condición	Número de becarios	Porcentaje
Activo	691	63,86%
Egresado	105	9,70%
Pérdida de beca	286	26,43%
TOTAL	1082	100,00%

Fuente: SIBEC. Elaboración propia.

Como parte de las características de la población becaria, se puede observar que hay una mayor proporción de hombres (56%) que de mujeres (44%), lo cual guarda relación con los datos del Registro Único de Víctimas, que es de donde la mayor parte de los becarios obtienen el derecho a la reparación. La tabla 3 visibiliza las proporciones:

Tabla 3

Distribución por sexo de becas REPARED otorgadas comparado con víctimas del RUV

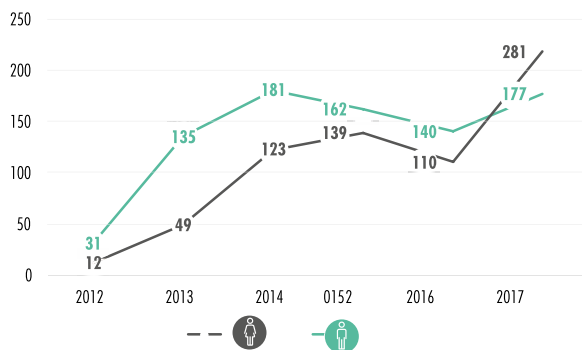
	Registro Único de Víctimas				Becarios REPARED al 2017	
	Víctimas	%	Familiares	%	Becarios	%
Hombres	67 120	63%	32 177	43%	826	56%
Mujeres	39 799	37%	43 254	57%	651	44%

Fuente: Consejo de Reparaciones, CMAN. Elaboración propia.

No obstante, la tasa de mujeres beneficiarias de la Beca REPARED ha ido aumentando proporcionalmente en las convocatorias anuales, hasta superar el número de hombres becarios en 2017, tal como se evidencia en el gráfico 6.

Gráfico 6

Número de becas REPARED otorgadas por año, diferenciadas por sexo



Fuente: SIBEC, CMAN. Elaboración propia.

En cuanto a la región en la que los becarios estudian, hay una concentración en la capital, pues el 64% de becas se otorgó a un estudiante de alguna universidad o instituto de Lima. Otras regiones con una fuerte presencia de becarios son Junín (14%) y Ayacucho (6%), lugares en los que existe un alto número de víctimas del conflicto armado interno. En contraste, llama la atención el bajo porcentaje de becarios en Apurímac (2%) y Huancavelica (1%), regiones igualmente afectadas por el conflicto armado.

Tabla 4

Becas REPARED otorgadas por región de estudio (2012-2016)

Región de estudio	Becarios	Porcentaje
Lima	697	64,42%
Junín	154	14,23%
Ayacucho	72	6,65%
Huánuco	53	4,90%
Puno	31	2,87%
Apurímac	21	1,94%
Huancavelica	11	1,02%
Cusco	8	0,74%
Arequipa	7	0,65%
Ica	6	0,55%
Otros	22	2,03%
TOTAL	1082	100,00%

Fuente: CMAN. Elaboración propia.

La concentración de becarios en estas regiones guarda relación con la presencia de más instituciones de educación superior que han firmado un convenio con el Pronabec para albergarlos en sus programas. Por ejemplo, las universidades que más becarios poseen como, la USIL o la Universidad Científica del Sur, están en Lima; mientras que Senati es la institución que acoge más becarios a nivel nacional, dada su gran cantidad de sedes descentralizadas. En la tabla 5 se muestra la cantidad de becarios estudiando por instituto o universidad hasta 2016. Ahí se constata que la gran mayoría cursa o cursó estudios en una institución privada.

Tabla 5

Becarios REPAED por tipo de IES (2012-2016)

	Pública	Privada	Total
Instituto de educación superior tecnológico	6	635	641
Universidad	40	401	441
TOTAL	46	1036	1082

Fuente: SIBEC. Elaboración propia.

La concentración no solo se muestra a nivel de IES sino también en lo referente a las carreras que cursan los becarios REPAED. Entre algunas de las carreras universitarias con más estudiantes están ingeniería civil, ingeniería ambiental, psicología, arquitectura, ingeniería industrial, entre otras; mientras en el ámbito de la educación superior tecnológica priman las carreras técnicas como mecánica, gastronomía, computación o diseño gráfico. Dicha predominancia de las carreras ligadas a las ciencias e ingeniería se debe a la disposición de la Beca 18, la cual restringe las carreras por las que puede optar el becario según las áreas priorizadas por el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para la Competitividad y el Desarrollo Humano 2006-2021¹⁴.

Finalmente, no se cuenta con datos sobre el componente étnico de la población becaria REPAED, dado que dentro de las bases de datos del Pronabec y la CMAN no se toma en cuenta la lengua materna del beneficiario ni otro indicador de pertenencia a una comunidad indígena. No obstante, como se verá más adelante, la presencia de quechuahablantes es importante en la población becaria.

14 DS 013-2012-ED. Reglamento de la ley 29837, artículo 29, inciso a.

2.3. Plan REPAEDUCA 2016-2021

Dada la envergadura de la Beca REPARED y la necesidad de planificar los avances en torno a las reparaciones educativas de las víctimas del conflicto armado, el Ministerio de Educación aprobó el Plan Multianual de Reparaciones en Educación para las Víctimas de la Violencia en el Perú (REPAEDUCA 2016-2021) el 27 de julio de 2016, como documento de planificación que concreta las medidas sectoriales para lograr la reparación efectiva de las víctimas en todas las modalidades del PRED, planteado por el Plan Integral de Reparaciones¹⁵.

El Plan REPAEDUCA adiciona algunas modalidades de reparación al Reglamento del PIR, como el acceso de las víctimas a programas de alfabetización, educación básica alternativa y otros programas especiales; así como la reserva de vacantes en los servicios educativos de alto rendimiento (COAR); y crea el Programa de Reparaciones Colectivas en Educación (PRC), que se basa en la recuperación de la infraestructura educativa de las comunidades más afectadas por la violencia.

Dicho plan, a su vez, evalúa los resultados de implementación del PRED hasta 2015, lo que evidencia que los números de beneficiarios del programa de reparaciones en educación son aún bajos en comparación con el número de víctimas del RUV. La tabla 6 brinda un panorama sobre los rangos de edad de los potenciales beneficiarios del PRED; se observa que más del 60% de posibles beneficiarios es mayor de 40 años, población que escapa a aquella priorizada por la Beca REPARED.

Tabla 6
Potenciales beneficiarios del PRED, según rangos de edad

Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje
12-17	185	0,11%
18-26	7027	4,17%
27-33	22 900	13,58%
34-40	28 433	16,86%
41-59	68 986	40,91%
60-79	34 268	20,32%
80+	6438	3,82%
Sin información	374	0,22%
TOTAL	168 611	100,00%

Fuente: Consejo de Reparaciones (actualizado al 24 de marzo de 2015). Elaboración: Ministerio de Educación.

¹⁵ Plan aprobado mediante la Resolución Ministerial 351-2016-MINEDU.

Es debido a esta variedad de posibles beneficiarios que el Plan RE-PAEDUCA apunta a diversificar la oferta de reparaciones educativas a través de programas especiales para población adulta mayor, población analfabeta; o mediante las reparaciones colectivas en educación. Una de estas iniciativas es la beca técnico-productiva, la cual inició en 2015 y apunta a brindar oportunidades para estudiar carreras de corta duración a poblaciones vulnerables como víctimas del conflicto, población del VRAEM, etcétera.

No obstante, para las víctimas que son o pueden ser parte de la Beca REPARED el camino aún está cuesta arriba. A la par con las dificultades de nivelación académica de los becarios o los problemas emocionales que son secuelas de la violencia, las bases administrativas de la beca —en diferentes ediciones— merman su carácter reparador. Al formar parte del programa Beca 18, muchos de los requisitos de postulación y mantenimiento no contemplaban las diferencias entre un becario REPARED y uno ordinario.

Es por ello que el Pronabec, en coordinación con la CMAN y las organizaciones de víctimas, han reformado los requisitos y reglamentos de la Beca REPARED con el objetivo de abrir mayores oportunidades a las víctimas. A continuación, se presentan los principales cambios en la implementación de la beca en los cinco años de su creación.


2.4. Cambios y Continuidades en la Implementación de la Beca REPARED

2.4.1. Beneficiarios: ¿quiénes pueden postular?

El artículo 18 del reglamento de la Ley de Reparaciones¹⁶ señala que los beneficiarios del PRED pueden ser:

- a. Los beneficiarios individuales que por razón del proceso de violencia tuvieron que interrumpir sus estudios.
- b. Los hijos de la víctima fallecida o desaparecida.
- c. Los hijos producto de violación sexual.

¹⁶ Modificado por el artículo 1 del decreto supremo 0003-2008-JUS del 21 de febrero de 2008, y posteriormente por el artículo 1 del decreto supremo 047-2011-PCM del 24 de mayo del 2011



Un problema que surgió en las primeras convocatorias es que muchas de las víctimas tenían dificultades para postular dado que llevaban mucho tiempo sin haber seguido estudios de ningún tipo. A raíz de ello, las organizaciones de víctimas comenzaron a demandar la modificación de ese artículo porque querían ceder el beneficio a sus nietos o hijos, según fuera el caso. Esa modificatoria recién se dio en enero de 2016, donde el Estado permitía trasladar el derecho a la reparación educativa a un hijo o nieto de la persona afectada.


Así pues, en 2016 se creó el Registro Especial de Beneficiarios de Reparaciones en Educación (REBRED), el cual está a cargo del Consejo de Reparaciones y sirve como base de datos de los jóvenes a quienes sus padres o abuelos les cedieron el derecho para poder cursar estudios. Si bien con su creación se establecía un plazo límite para ceder el derecho a algún familiar, en 2017 el gobierno decidió eliminarlo para permitir que más personas —sobre todo de zonas rurales— puedan transferir su derecho hacia los más jóvenes de la familia¹⁷.

Desde entonces, hasta enero de 2017, se han inscrito un poco más de 4219 personas en el REBRED, de los que 3751 son hijos y 468 nietos de beneficiarios del programa (CMAN, 2017). Un dato interesante es que la edad promedio de las personas con el derecho transferido es 18.9 años, mientras que las personas que ceden el derecho tienen en promedio 50.5 años. Este dato pone de relieve este tipo de acción y la importancia de la educación como proyecto familiar.

La edad límite para postular también ha sido objeto de cambios en la beca. De este modo, en la primera convocatoria de 2012 se impuso la edad límite en 29 años, así pues, la mayoría de becarios (46,5%) tenían entre 26 y 29 años; es decir muy cerca al límite. Es debido al pedido de las organizaciones de víctimas que este tope se elimina en la convocatoria 2013, lo cual permite que ingresen al programa 73 becarios mayores de 28 años, quienes representaban el 39,6% del total de ese año (Oficina de Becas Especiales, 2014, p. 54).

El límite de edad volvió a establecerse en las convocatorias de los años 2015 y 2016 en 50 y 40 años, respectivamente. No obstante, en las bases

17 DS 008-2017-JUS.



de la beca de 2017 este límite se ha vuelto a eliminar, lo que evidencia la discusión constante entre la focalización de la beca hacia población joven. Como se ha podido observar en la tabla 6, la mayoría de los afectados por la violencia tiene más de 40 años, por lo que el límite de edad resulta contraproducente para las víctimas. Inclusive, el hecho de que la beca haya tomado tanto tiempo en implementarse desde el fin del conflicto armado interno no es responsabilidad de las víctimas sino del propio Estado. Por ello, la posición de la CMAN y de las organizaciones de víctimas sigue siendo la no restricción por edad (CMAN, 2017).

2.4.2. Requisitos: ¿cómo se escoge a los becarios REPARED?

Sin embargo, en un principio no todos los beneficiarios establecidos en el reglamento podían postular a la Beca REPARED. Como se mencionó anteriormente, los requisitos de postulación restringen la población beneficiaria a: a) personas menores a una edad máxima, b) personas que no hayan realizado estudios superiores previos por sus propios medios, c) población de nivel socioeconómico bajo y d) población de buen rendimiento académico en el colegio. Al ser parte del programa de Beca 18, la Beca REPARED reproduce mucho de los requisitos para estudiantes ordinarios. Es ahí donde el concepto de reparación se diluye, pues Beca 18 es un programa social focalizado en dar a jóvenes en situación de pobreza oportunidades para estudiar, mientras que la Beca REPARED tiene como objetivo la reparación al margen del nivel socioeconómico de la víctima.

El tema concerniente a estudios previos figura en el reglamento de la ley 29837, que aplica a todas las bases del programa Beca 18 y afecta a posibles beneficiarios que trataron de seguir estudios superiores por su cuenta, pero tuvieron que dejarlos por falta de recursos económicos. Nuevamente, este requisito —vigente en la última convocatoria— restringe la ejecución de la reparación con criterios que no se deberían aplicar a la población víctima del conflicto.

Finalmente, los últimos dos criterios tienen que ver con el algoritmo de selección que se usa para escoger a los beneficiarios de todas las

becas de pregrado. La proporción del algoritmo ha ido cambiando conforme las ediciones de Beca 18. Durante la convocatoria del año 2016, este se modificó con el fin de considerar la condición socioeconómica (20%) y la vulnerabilidad (10%) como dos de los tres criterios para otorgar la beca¹⁸; la proporción del talento académico se mantuvo en un 70% del puntaje para acceder a la Beca REPARED.

En efecto, el talento académico se calcula a partir de la nota obtenida en el Examen de Ingreso de cada IES y el promedio general de los últimos tres años de estudio a nivel secundario. En el caso de los becarios REPARED, este promedio es menor al exigido para alumnos de la beca ordinaria —13.00 en vez de 14.00 para universidades y 12.00 en vez de 13.00 para institutos de educación superior tecnológicos—, lo cual permite tener cierta previsibilidad del éxito del becario en los estudios superiores. Dada la débil formación escolar en zonas rurales o en regiones con poca inversión estatal, la Beca REPARED prioriza otorgar la reparación educativa a quienes muestren que la pueden culminar.

Si bien ya no se pide que los estudiantes beneficiarios de la Beca REPARED figuren en el sistema SISFOH, aún se tiene en cuenta su condición socioeconómica para el cálculo de las probabilidades de obtenerla.

2.4.3. Centros de educación superior: ¿en dónde pueden estudiar los becarios?

En un inicio el programa de becas REPARED fue implementado en universidades públicas, pero la alta demanda de postulantes y la necesidad de contar con programas de calidad dispuestos a acoger a becarios hizo necesario establecer convenios con universidades privadas e institutos de educación superior tecnológicos para recibir a aquellos del programa Beca 18 en general. De este modo, previamente al proceso de convocatoria de becas, se desarrollaba una convocatoria para la selección de IES según ciertos requisitos: de 2012 a 2015 se priorizaba la cobertura nacional de la institución y la calidad y acreditación de sus carreras, en el caso de universidades;

¹⁸ Resolución Directoral Ejecutiva 81-2016-MINEDU-VMGI-PRONABEC.

mientras que, a partir de la convocatoria de 2016, se comenzó a tomar en cuenta la certificación de las IES por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) o la existencia de alianzas estratégicas¹⁹.

Una vez establecidas las IES elegibles para participar del programa, fue posible determinar convenios entre el Pronabec y cada institución. Así, mientras el Pronabec logra ampliar la oferta de lugares a los que puede postular un becario a nivel nacional, las IES obtienen liquidez con el ingreso directo de los costos de matrícula y los costos académicos. Estos convenios pueden terminarse en caso de que alguna de las partes incumpla, por lo que la lista de IES de destino ha variado durante los cinco años de implementación de la beca.

Un resultado de esto es la concentración en Lima de IES seleccionadas para albergar becarios, razón por la cual faltan opciones a nivel regional. Por ejemplo, en las regiones más afectadas por el conflicto, como Apurímac, Ayacucho, Huancavelica y Junín, en donde se concentra el 48,7% de inscritos del RUV (CMAN, 2017), solo existe, al 2017, una institución de educación superior elegible en cada una de ellas; únicamente el 36,09% de los becarios estudia en esa misma región. Esto genera que muchos de los becarios tengan que desplazarse a otra ciudad o región para poder cursar sus estudios, lo cual, en el caso de los más jóvenes, implica dificultades económicas, pero también el peso de independizarse de la familia a corta edad.

Tabla 7

Lugar de estudio de becarios REPARED según lugar de procedencia

	Estudian en la región	Estudian en Lima	Estudian en otras regiones	TOTAL
Ayacucho	59	147	16	222
Junín	114	74	13	201
Apurímac	18	45	11	74
Huancavelica	10	30	20	60
TOTAL	201	296	60	557
%	36,09%	53,14%	10,77%	100,00%

Fuente: CMAN, 2017. Elaboración: CMAN.

19 Resolución Directoral Ejecutiva 66-2017-MINEDU-VMGI-PRONABEC.

Mediante nuevos convenios, se ha trabajado por descentralizar la oferta de instituciones que conforman el programa REPARED; sin embargo, la baja calidad de las IES en las regiones dificulta que los becarios puedan acceder a la reparación educativa sin tener que desplazarse de su lugar de origen.

2.4.4. Carreras: ¿qué puede estudiar un becario?

La decisión sobre qué IES escoger para Beca 18 está influenciada también por los criterios de selección de carreras que usa el Pronabec, los cuales se enmarcan en las áreas priorizadas según el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para la Competitividad y el Desarrollo Humano 2006-2021, elaborado por el Concytec²⁰:


- Ciencias de la Vida y Biotecnología
- Ciencia y Tecnología de Materiales
- Tecnologías de la Información y Comunicación
- Ciencias y Tecnologías Ambientales
- Ciencias Básicas
- Ciencias Sociales²¹

De este modo, el Pronabec toma en cuenta las carreras relacionadas con estas áreas, considerando, además, las características del mercado regional, la empleabilidad y las oportunidades de desarrollo dentro de las regiones de estudio. Por ello, la mayoría de becarios cursa estudios ligados a la ciencia y tecnología; mientras que las carreras de humanidades o ciencias sociales no son prioritarias.

Este esquema se ha mantenido durante los cinco años de la aplicación de la beca; no obstante, el problema radica en que, nuevamente, la restricción de carreras colisiona con los objetivos de la reparación en educación, dado que limita el ejercicio de las capacidades

20 DS 001-2006-ED.

21 De conformidad con el Reglamento del Pronabec, el Área de Ciencias Sociales no puede exceder el 5% de las vacantes convocadas anualmente.



vocacionales de las víctimas. Entonces, los becarios deben elegir entre las carreras seleccionadas para aportar al desarrollo de su región, lo que no necesariamente calza con sus intereses. En un país donde el mito de la educación prevalece, esta “elección obligada” de carrera se convierte en una traba más para el acceso a la educación superior y es, en algunos casos, motivo de frustración.

Como se ha constatado en la descripción de la beca, existen contradicciones entre la concepción de Beca 18 como programa social y el programa de becas REPARED como programa de reparación ante una situación de violencia, lo cual distorsiona el ejercicio de la segunda con la óptica de favorecer los objetivos de desarrollo del país. Así pues, en el siguiente capítulo se profundizará en torno a estas distorsiones del programa y se analizarán los hallazgos encontrados en grupos focales con becarios respecto a las diversas dimensiones de la Beca REPARED.

Capítulo 3:

La Beca REPARED en Contexto

3.1. Metodología del Estudio

Para analizar la implementación y el alcance de la Beca REPARED esta investigación se centra en las percepciones de los propios becarios. Se profundiza en las experiencias que forman parte de su camino dentro del sistema educativo y en la propia reflexión sobre los beneficios del programa, optando por un enfoque desde el individuo (Román, 2016). De este modo se combinan el análisis de los diseños institucionales con las vivencias de las personas que conviven en la institución día a día (Martuccelli, 2006).

Si bien la mayoría de beneficiarios del programa están estudiando en Lima, se pretende realizar un análisis descentralizado de la implementación. Por ello, la metodología se concentra en las tres regiones del país con mayor cantidad de becarios hasta 2016: Lima, Ayacucho y Junín. En ellas se concentra casi el 80% de los becarios a nivel nacional, como se evidenció en la tabla 4.

En dichas regiones, se seleccionaron alumnos becarios provenientes de las universidades e institutos de educación superior tecnológicos con mayor cantidad de becarios, con el fin de contrastar sus vivencias según su centro de estudios. En esta selección se incluyen estudiantes del Senati en tres sedes distintas para poder comparar el desenvolvimiento de los becarios en una misma institución. De este modo, se realizaron ocho grupos focales (dos en Ayacucho, dos en Junín y cuatro en Lima) y una entrevista a profundidad²², con la

²² En la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga solo había un becario activo en la implementación de esta investigación.

participación de 46 becarios de diferentes especialidades en total. En la tabla 8 se pueden apreciar las IES escogidas por cada región, el criterio para seleccionar a las instituciones educativas fue el mayor número de becarios estudiando en cada una de ellas.

Tabla 8

IES seleccionadas para el estudio


Región	Tipo de institución	Institución del becario
Lima	Institutos de Educación Superior Tecnológicos	Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (Senati-Sede Independencia)
		Asociación de Exportadores (ADEX)
	Universidades	Universidad San Ignacio de Loyola (USIL)
		Universidad Científica del Sur (UCSUR)
Junín	Institutos de Educación Superior Tecnológicos	Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (Senati-Sede Huancayo)
	Universidades	Universidad Continental ¹
Ayacucho ²	Institutos de Educación Superior Tecnológicos	Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (Senati-Sede Huamanga)
	Universidades	Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH)

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la composición de los grupos focales, se puso énfasis en la paridad de género de sus integrantes; además, se congregó a becarios que accedieron a la beca a través del Registro Único de Víctimas, así como a aquellos a quienes sus padres o abuelos les cedieron el derecho a la reparación a través del registro REBRED.

La investigación también contempló 20 entrevistas a funcionarios encargados de implementar el programa REPARED o de velar por su correcto cumplimiento en las tres regiones de estudio. Con ello se busca generar un diagnóstico participativo para conocer de primera mano el funcionamiento del programa REPARED en cada una de las regiones o las políticas de las IES para su implementación.

Luego de sistematizar y analizar esta información, la segunda parte de la metodología consistió en la realización de talleres de vali-




dación en las tres regiones seleccionadas, con el fin de mostrar los hallazgos del estudio y agregar nuevos comentarios por parte de los beneficiarios del programa y los funcionarios a cargo.

La implementación de la Beca REPARED no solo contempla los estatutos o los procedimientos administrativos por los que se ejecuta. Como se ha mencionado, los reglamentos han ido cambiando anualmente, pero el modelo de implementación se ha mantenido en los últimos años. Por ello, es importante tener en cuenta que el contexto institucional de cada centro de estudios o región es fundamental para comprender la experiencia del becario y su adaptación o no a la educación superior.

A continuación, se describen las relaciones entre instituciones que ocurren en las tres regiones de estudio, teniendo en cuenta sus diferencias y el grado de cercanía al becario. Asimismo, se detalla un perfil de la muestra de becarios que compartieron sus experiencias y vivencias con la investigación y se describen los centros de educación superior que conforman el estudio, así como sus políticas respecto a los becarios REPARED.

3.2. La Red de Implementación: la Beca REPARED por Regiones

La relación del Pronabec con los institutos de educación superior es diferente en Lima que en el resto de regiones debido a la gran cantidad de becarios que alberga. En la capital, el Pronabec designa un gestor universitario, encargado de coordinar los temas administrativos del programa tanto con la institución como con sus beneficiarios. Usualmente el gestor universitario tiene un espacio de trabajo en los centros de estudios para agilizar los trámites, así como para brindar apoyo administrativo a los becarios que lo necesiten. Adicionalmente, cada institución de educación superior nombra su propio responsable de Beca 18, el cual suele ser un profesional en psicología. En el caso de las regiones, al ser menor el número de becarios y de instituciones que los reciben, el Pronabec coordina directamente



con los responsables de cada institución e incluso tiene un mayor involucramiento con los beneficiarios de los programas.

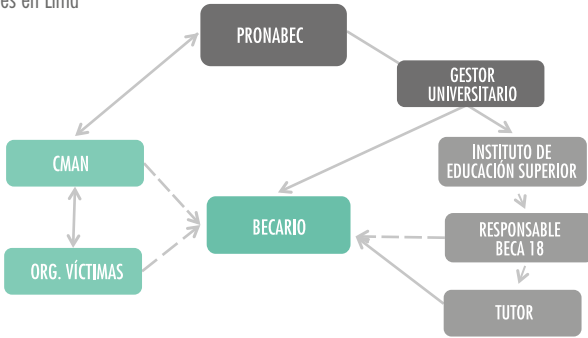
Estos responsables por institución tienen a cargo un equipo de tutores, quienes, dependiendo de la entidad, velan por el acompañamiento académico y psicológico de los becarios. Los tutores representan el vínculo más cercano de la institución con los beneficiarios del programa, pues hay cierta frecuencia mensual con las que el becario y su tutor deben reunirse. No obstante, ninguna institución acreedora de la Beca 18 posee tutores designados especialmente para los becarios REPARED.

La CMAN, órgano encargado de supervisar y velar por la correcta implementación de las políticas de reparación dentro del Estado peruano, no tiene funciones dentro del programa REPARED, pero sí tiene el papel de articular los diversos sectores del Estado que deben brindar servicios en educación, salud, vivienda, etcétera, y responder de ese modo a la política de reparaciones de forma integral. Además, le corresponde brindar información a los postulantes a nivel descentralizado mediante campañas de servicios a la población víctima del conflicto y mantener una relación permanente con las organizaciones de víctimas u organismos no gubernamentales que desarrollen el tema. Adicionalmente, los becarios también pueden acudir a la CMAN para presentar alguna queja o pedir ayuda con los trámites administrativos.

Hemos construido una serie de gráficos para visualizar las interacciones de las instituciones. De este modo, el gráfico 7 demuestra el mapa de actores que se desarrolla en el marco de la implementación de la Beca REPARED en Lima. Como se observa, la figura central es el becario, que es el actor beneficiado donde se cruzan las diversas interacciones. Así pues, el modelo gira en torno a tres dimensiones: la institucional, a cargo del Pronabec y de los gestores universitarios destacados a cada institución; la educativa, en la cual los responsables de la Beca 18 y los tutores se encargan de velar por que el becario pueda formarse dentro de sus centros de estudios; y la de derechos humanos, que cumple un rol de fiscalización permanente al proceso y sirve de apoyo cuando las víctimas o familiares de víctimas postulan al programa.

Gráfico 7

Mapa de actores en Lima

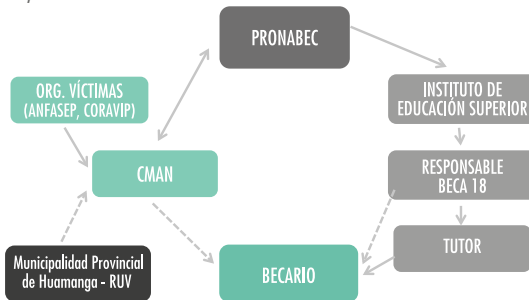


Fuente: Elaboración propia.

Este mapa cambia si se contextualiza en el ámbito regional, pues cada una posee diferentes iniciativas públicas y privadas de apoyo a la implementación de la Beca REPARED. Por ejemplo, en el caso de Huamanga, la Municipalidad Provincial vela por que se cumplan los derechos de las víctimas, mediante la difusión de información de los programas de reparación como con la fiscalización. En el caso de las organizaciones de víctimas, estas no juegan un rol directo con los becarios debido a que ello es canalizado a través de los esfuerzos de la CMAN regional.

Gráfico 8

Mapa de actores en Ayacucho



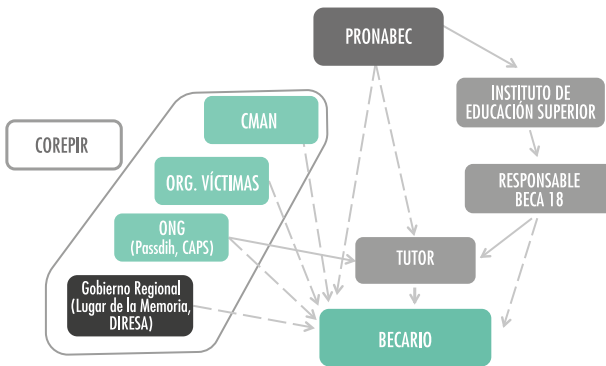
Fuente: Elaboración propia.

Cuando observamos las relaciones en el caso de Junín, la red se diversifica más debido al papel predominante del Consejo Regional del Plan

Integral de Reparaciones (COREPIR), creado por iniciativa del Gobierno Regional, que se encarga del seguimiento y del apoyo a la implementación de las políticas de reparaciones en toda la región. Esta instancia promueve un espacio de articulación y dinamiza las relaciones entre las distintas instituciones públicas y privadas que lo conforman. El COREPIR organiza acciones, coordinadas como campañas informativas en los centros poblados más alejados de la zona, para informar sobre los diferentes servicios que brinda en favor de las víctimas del conflicto.

Gráfico 9


Mapa de actores en Junín



Fuente: Elaboración propia.

Otro factor que cambia la dinámica de interacción entre los actores en Junín es el trabajo realizado por el Centro de Atención Psicosocial (CAPS), una ONG especializada en salud mental, que implementó un proyecto de capacitación en acompañamiento psicológico y salud mental a tutores en 2015. Como aprendizaje de esa experiencia, el rol del tutor comenzó a ser central en los procesos de formación de capacidades para mejorar el programa REPARAD.

Cabe resaltar que el Consejo Regional del Plan Integral de Reparaciones es un ente que existe también en otras regiones como Ayacucho. No obstante, en pocos espacios ha funcionado tan bien en materia de reparaciones educativas como en Junín, en parte por iniciativa del Gobierno Regional. Es por ello que no se ha considerado el COREPIR Ayacucho dentro del gráfico 8.



Así pues, podemos observar cómo las distintas redes de actores y la cantidad de interacciones que poseen entre sí tiene un impacto tanto en la experiencia como en la problemática que viven los beneficiarios del programa. Mientras que en Lima hay una relación indirecta entre el Pronabec y el becario a través del gestor universitario o la CMAN, en las regiones el trato es más directo, lo cual ayuda a la resolución de problemas administrativos. Sin embargo, una mayor disponibilidad de lugares o instituciones a las cuales poder acudir en caso de dificultad no necesariamente supone un panorama más cálido para el becario, pues puede ser que sus concepciones de lo que significa la Beca REPARED sean diferentes de las de las IES.

3.3. El Perfil del Becario REPARED

Debido a que no se cuenta con información sistematizada, resulta difícil conocer el perfil y las características de las personas que acceden a la Beca REPARED a nivel nacional. No obstante, una manera de profundizar en este tema es a través de la muestra construida a partir de los grupos focales. Por ello, elaboramos una encuesta que fue aplicada entre los participantes de los grupos focales con el objetivo de obtener un perfil. Si bien esta información no es representativa de todos los becarios, es un punto de partida para comprender el trasfondo de sus experiencias de vida.

En primer lugar, resalta la desproporcionalidad en la variable de género, pues solo el 33% de los becarios participantes de los grupos focales eran mujeres. Esta proporción es mayor en la población total de becarios (44%), pero sigue siendo significativa dado que la mayoría de familiares de víctimas inscritos en el RUV son mujeres. Ello puede interpretarse en el contexto de la problemática general del bajo porcentaje de mujeres que acceden a carreras de ciencias en el Perú y precisamente el Pronabec prioriza las becas para carreras profesionales vinculadas a las ciencias en concordancia al Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para la Competitividad y el Desarrollo Humano 2006-2021.

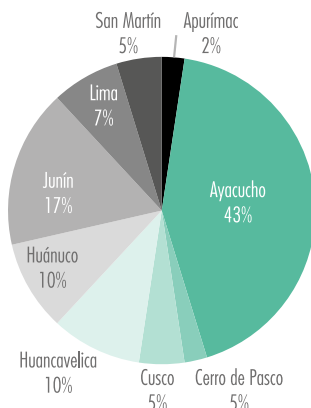
En segundo lugar, la edad promedio de los encuestados es de 30 años, edad mucho mayor a la del estudiante universitario promedio,

lo cual se debe a que muchos de ellos tuvieron que terminar la secundaria en colegios no escolarizados o a que dejaron los estudios por mucho tiempo. Sin embargo, también hay casos de becarios jóvenes a quienes sus padres o sus abuelos les cedieron el derecho.

En tercera instancia, el principal lugar de procedencia de los becarios es Ayacucho, de donde proviene el 43% de los beneficiarios del programa; luego de Junín, con 17%; y Huancavelica y Huánuco, con 10% y 9% respectivamente. De este modo, se encuentran representadas las principales regiones afectadas por la violencia dentro de los becarios. Dado que solo algunas instituciones de educación superior están dentro del programa Beca 18, el porcentaje de becarios procedente de una región diferente a aquella en la que estudian es mayor (57%), lo cual acarrea nuevas dificultades de adaptación, no solo en el mundo educativo sino en una ciudad nueva. Inclusive, muchos de los becarios provenían de contextos rurales, por lo que el choque cultural que implica migrar hacia las ciudades resultó una experiencia problemática para ellos y sus familias.

Gráfico 10

Lugar de procedencia de becarios encuestados



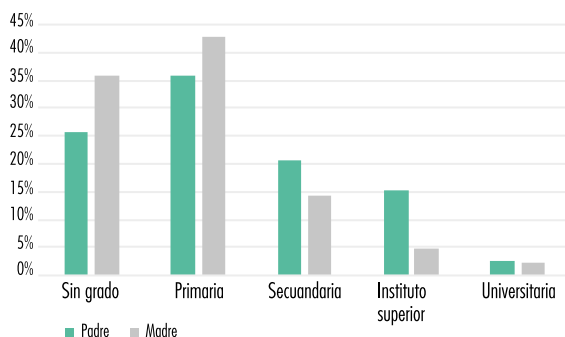
Fuente: encuesta a becarios REPARED. Elaboración propia.

Finalmente, una parte importante de los encuestados son quechua-hablantes (42,9%) y muchos de ellos declaran tener el quechua como lengua materna. Ello dificulta su adaptación al sistema de educación superior en el que deben manejar nuevos conocimientos y, además, hacerlo en una lengua diferente a la materna.

Dichas dificultades también obedecen a la baja calidad de la educación básica, puesto que el 88,4% de los becarios entrevistados proceden de un colegio público. Asimismo, el nivel educativo de los padres de los becarios es bajo: como se ilustra en el gráfico 11, el 25% de ellos no poseía grado alguno, cifra que sube a casi el 36% respecto a la madre. Si bien hay becarios cuyos padres sí poseen estudios superiores, estos son una minoría. Esta información es congruente con lo señalado por la CVR: la gran mayoría de la población muerta o desaparecida durante los años de violencia era quechuahablante y de bajo nivel educativo.

Gráfico 11

Nivel de estudio de los padres



Fuente: encuesta a becarios REPARED. Elaboración propia.

Respecto a la situación familiar, la mitad de los becarios viven solos (44,2%), mientras que el resto vive con sus padres o con otros miembros de su familia. En ese sentido, en la muestra hay un porcentaje elevado de becarios que debieron migrar lejos de ellos.

En suma, se puede observar que el perfil de los becarios participantes de la investigación es muy similar al total de inscritos en el Registro Único de Víctimas. No obstante, este perfil demuestra otras características importantes, como la cantidad de beneficiarios que viven solos o que tuvieron que desplazarse para poder estudiar. Estos rasgos ayudan a explicar algunas de las dificultades que los becarios experimentan en el transcurso de sus estudios.

3.4. El Contexto Institucional y los Modelos Educativos


El proceso de inserción en la educación superior también se ve influenciado por la institución educativa (Reay, Crozier & Clayton, 2010). Por ello, una pieza importante de la investigación es comprender el funcionamiento de las instituciones de educación superior de donde procedentes los alumnos.

El Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Institucional (Senati) es un instituto superior técnico fundado en 1961, dedicado a la formación de profesionales en actividades productivas relacionadas con la industria y las labores de instalación, reparación y mantenimiento de equipos. Con más de ochenta sedes en el país, es la IES con mayor cobertura y una de las de mayor alumnado. Senati fue una de las primeras instituciones en firmar el convenio con el Pronabec para recibir alumnos del programa Beca 18, razón por la cual es una de las que alberga a la mayor cantidad de becarios a nivel nacional y la que más becarios REPARED posee. Debido a su número de alumnado, Senati posee la política de destinar un tutor académico para cada mil estudiantes en una región, el cual vela por la formación de los alumnos ordinarios y de los becarios.

El Instituto Superior Tecnológico Privado de Comercio Exterior ADEX fue creado en 1984 por la Asociación de Exportadores, con el fin de formar especialistas en el campo de los negocios enfocados en el comercio exterior. Tiene una sola sede en Lima, la cual ha albergado a un número considerable de estudiantes de Beca 18. La labor de tutoría es llevada a cabo por el área responsable de Beca 18, sin distinciones entre alumnos ordinarios o becarios.

Por su parte, la Universidad Continental es un consorcio educativo privado creado en 1998, con carreras ligadas a la administración y la ingeniería. Actualmente cuenta con una sede en Huancayo y tres filiales en Cusco, Arequipa y Lima. En 2016, la institución se ubicó en puesto 13 del ranking de universidades peruanas de Semana Económica²³. Junto con el Instituto Continental, que tiene carreras téc-

23 Ranking disponible en: <https://rankings.americaeconomia.com/2016/universidades-peru/ranking>




nicas vinculadas al diseño de modas o gastronomía, ha albergado alrededor de 120 becarios REPARED durante la implementación del programa. Por ello, ambas instituciones han habilitado programas de nivelación y asesoría académica para los becarios con dificultades para insertarse al ritmo académico. Los tutores son profesionales en las carreras afines a las que cursan los alumnos, por lo que cumplen una función de apoyo académico y de soporte emocional.

En el Instituto Continental se establece una política de separación de los salones entre los alumnos ordinarios y los alumnos miembros del programa Beca 18 con los mismos profesores. No hay políticas específicas para los becarios REPARED, pues se les considera como parte de los becarios 18.

La Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), fundada en 1995, en el marco de la liberalización del mercado universitario, se posicionó como una institución privada con miras a la internacionalización de sus profesionales en el campo de la administración de empresas y los negocios. En esa línea, sus carreras brindan un plan bilingüe; se espera que sus profesionales dominen el idioma inglés una vez culminado el programa. Con sede en Lima, es la universidad que más becarios REPARED ha acogido desde 2012. Se ubica en el puesto 10 del ranking de universidades peruanas.

La Universidad Científica del Sur (UCSUR) fue fundada en 1998 y está enfocada en temas relacionados con la medicina, el medio ambiente y las ciencias veterinarias. Su modelo enfatiza la educación humanista y científica. Luego de la USIL, es la segunda universidad que más becarios REPARED ha recibido. Se ubica en el puesto 15 del ranking de universidades peruanas.

Finalmente, la Universidad San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) es una universidad pública de Ayacucho que data de la época colonial. Luego de ochenta años de clausura, la UNSCH volvió a abrir sus puertas en 1959 para convertirse en un foco académico e intelectual de la sierra sur del país. No obstante, la UNSCH fue el lugar donde Abimael Guzmán comenzó a organizar lo que sería Sendero Luminoso, cuyo surgimiento y rol en el conflicto armado interno dañó el



funcionamiento e infraestructura de la universidad, en donde muchos docentes y estudiantes perdieron la vida. Hoy en día, la universidad sobrelleva el estigma de la violencia vivida en esas épocas (Jave, Uchuypoma & Cépeda, 2014), lo cual, sumado a la pobre inversión estatal en las universidades públicas regionales, la convierte en un espacio complejo para la educación. La UNSCH cuenta con pocos becarios REPARED debido a que no tiene incentivos para ser parte del programa Beca 18. Si bien la propia universidad ha generado políticas de acción afirmativa para las víctimas de la violencia o la población amazónica, existen recelos en torno a las políticas nacionales que privan de presupuesto a su institución.

Capítulo 4: Hallazgos

En este capítulo recogemos los testimonios de los becarios que participaron en los grupos focales en las IES de Lima, Ayacucho y Junín, tratando de describir y analizar las dificultades y necesidades que deben enfrentar en el proceso de convocatoria y postulación; pero, sobre todo, cómo viven la experiencia de ser becario en una IES. Ello implica examinar cómo son acogidos cuando se acercan a la cultura organizacional de las instituciones educativas —desde la gestión y la administración de la beca— y si es completa o escasa la información que reciben. También se consideran los problemas que deben enfrentar los jóvenes que reciben la responsabilidad de administrar un fondo económico cuando aún no han asumido ninguna autonomía respecto de su vínculo familiar. Asimismo, se toman en cuenta las motivaciones detrás del proyecto educativo del becario que, en muchos casos, implica un compromiso de toda la familia. Finalmente, se analiza el proceso académico, las exigencias de cumplir determinados resultados o el factor de la edad, en el caso de los que ingresaron con más de 30 años a seguir una carrera; la relación con los gestores, los tutores y sus compañeros de estudio, becarios y no becarios; así como si el hecho de recibir la beca constituye una experiencia reparadora.

Así, las preguntas planteadas en los grupos focales toman como referencia una perspectiva de la educación —desde la noción de derechos— vinculada a cómo se comprende el papel de la formación universitaria en la generación de saberes para el desarrollo de las capacidades y potencialidades de las personas. Los relatos de los becarios suscitan una mejor comprensión de su tránsito a la educación superior, al valorar a la educación como lo que Nussbaum ha deno-

minado “empoderamiento social y fuente del reconocimiento de la ciudadanía dentro de la sociedad” (2001).

Para comprender la experiencia del becario y su relación con la IES, dividimos en cinco las dimensiones de abordaje: 1) gestión y motivaciones, 2) el proceso académico, 3) la cultura organizacional, 4) el sistema de oportunidades y 5) la experiencia reparadora. A continuación, describiremos y analizaremos los hallazgos encontrados en cada una de estas dimensiones.

4.1. Gestión y Administración

En este apartado planteamos las relaciones entre el becario y el Estado, en tanto interlocutor a través del Pronabec y de las instituciones educativas que prestarán el servicio en su nombre. Asimismo, intentamos comprender esa relación en términos de personas e instituciones a partir del acercamiento que se produce desde la convocatoria de la beca hasta los cambios en el ámbito personal, familiar y social, que impactan en el becario. Esas relaciones, que trascienden el financiamiento de la beca para mirar las formas y mecanismos alrededor, marcan un proceso de cercanía, vínculo o desconfianza con el Estado.

4.1.1. Las dificultades en el proceso administrativo.

4.1.1.1. Los interlocutores.

Para comprender la complejidad de la implementación de la Beca REPARED es importante considerar el análisis de las relaciones que se conforman a partir de la comunicación de los principales actores involucrados, ya que esta es, en algunos casos, la primera fuente de información para la construcción de las percepciones sobre el otro.

Exploramos, en primer lugar, los procesos y canales de comunicación formales establecidos por el Pronabec, dado que estos juegan un rol determinante al proponer determinados mecanismos de relaciona-

miento con becarios; esa primera relación es interpretada por los postulantes como su vínculo con el Estado. Ello se ve reflejado en la comunicación durante los procesos de convocatoria para la postulación de la Beca REPARED: la ausencia de información es interpretada por los postulantes como una expresión de desinterés y atención por parte del Estado. En estos casos, la demanda de información es satisfecha a través de otras fuentes, lo que implica el involucramiento de otros actores sociales en el proceso de convocatoria, como por ejemplo la CMAN.

En los grupos focales se observa que la mayoría de becarios toma conocimiento de la Beca REPARED a partir de la relación preexistente entre su familia —o el propio becario— y las organizaciones de víctimas, el municipio²⁴ o la CMAN. En esta primera etapa, el vínculo entre el beneficiario del programa y el Pronabec se da a través de una institución intermediaria.

Las oficinas descentralizadas de la CMAN en Junín y Ayacucho son fundamentales en la difusión de la Beca REPARED, ya que prestan asesoría y colaboran con el proceso de postulación de las víctimas del CAI. Cabe anotar que esta oficina, al ser la responsable estatal de gestionar los programas de reparaciones, cuenta con mayor visibilidad para las víctimas de la violencia.

Yo no sabía de la beca, yo fui a la oficina de la CMAN y no sé cómo así mis padres me informaron que hay un programa REPARED. Fui a la oficina y simplemente me dijeron: “traes tu certificado de estudios”. Yo lleve mi certificado de estudios y de ahí me había olvidado. Pasó medio año y yo me olvidé, no he hecho ningún trámite. Entonces cuando estuve trabajando, la oficina de CMAN me llamó: “Tienes que realizar el examen”. Yo me sorprendí, pensé que era una broma y fui a cerciorarme y era cierto” (mujer, Senati Ayacucho). Yo me entero por el CMAN que es el organismo que lleva todo esto de lo que es REPARED (hombre, Senati Huancayo).

Por el mismo CMAN. Hacía los trámites de mi papá y ahí me enteré que daban facilidades para estudiar (mujer, ADEX).

La otra instancia que interviene en la relación entre el Pronabec y el postulante es la familia. La mayoría de los becarios participantes

24 En la zona del VRAEM, el Pronabec ha realizado diversas alianzas con los municipios distritales para la realización de campañas de información dirigidas a que los jóvenes postulen a la beca.

de esta investigación señala que es a partir de conversaciones con familiares cercanos que se enteran de la modalidad REPARED. Sin embargo, la función de los familiares no se agota en el proceso de difusión de la información sobre la beca, sino que se convierten en promotores e impulsores de la educación del becario, con lo cual se inicia un compromiso mayor con su proyecto educativo.

Me enteré mediante mi hermano que estaba trabajando en la educación y creo que estaba en un chat y ha visto que había esa posibilidad de estudiar (hombre, Senati Ayacucho).

Por mi hermana mayor, que siempre está involucrada en el tema de REPARED. Nosotros somos desplazados, mis padres no han fallecido, pero si han pasado todo eso. Mi hermana mayor, como siempre está involucrada, incluso ella también ha conseguido que se incorpore en programa Beca (mujer, Senati Huancayo).

Mi mamá fue la que hizo los papeles. Había escuchado rumores de que los hijos podían estudiar, pero cuando fui a ver me dijeron que no. En 2014 me dicen que traiga mi certificado de estudio, entonces fui yo misma la que llevó los papeles (mujer, USIL).

Bueno, en mi caso yo me enteré por un familiar, es mi hermana. Al principio supuestamente nos dijeron que solo hasta los 29 años lo que es la Beca REPARED, pero era para mucho más. Entonces en el siguiente llamado yo me presenté con mi hermana e ingresamos, y como teníamos buenas notas quisimos venir para acá y había personas que nos asustaron diciendo que no, que la universidad es un poco difícil, por el tipo de física y no sé qué, y nos quedamos en el instituto (mujer, Universidad Continental).

Otro nexo importante entre el Pronabec y los potenciales becarios del programa son las organizaciones de víctimas del conflicto armado interno, que articulan espacios para las demandas, información o propuestas de las reparaciones. Son los familiares, madres, tíos o hermanos quienes se mantienen vinculados a las organizaciones o los becarios acuden a ellas en busca de alternativas. Es en esa instancia en la que algunos interesados reciben información concerniente a la modalidad REPARED, así como a la orientación para iniciar el proceso de postulación.

Me enteré por las organizaciones de víctimas, por dirigentes y como yo participaba en las reuniones ahí me enteré y averigüé más en con los dirigentes y a postular (hombre, USIL).

Yo siempre he participado del grupo de CONAVIP²⁵ y ahí nos avisó CMAN (hombre, USIL).

Una de las características de los primeros grupos de becarios bajo la modalidad REPARED es la diversidad etaria. En el caso de víctimas adultas la información de convocatoria a la beca llegó de manera accidental, al buscar posibilidades de financiamiento de estudios superiores para sus menores hijos. En ese camino, algunos de ellos decidieron postular a la beca en modalidad REPARED y no sus hijos.

Yo me enteré porque estaba muy interesado para mis hijos, y fui a Pronabec y me enteré que también había oportunidad para personas mayores y que tenía su certificado de víctimas y yo cumplía el requisito. Mis hijos no han salido aptos y yo salí y mi historia fue así pues (hombre, Universidad Continental)

Mi hijo terminaba la secundaria, mi esposo era docente y él de curioso averiguando becas para mi hijo se enteró de la Beca REPARED (mujer, USIL)

Estos hallazgos nos brindan una aproximación acerca de las actividades de difusión de la beca —como talleres, charlas, spots radiales, notas de prensa, etcétera— realizadas por el Pronabec, en el sentido de que no son la principal fuente de información o consulta en la etapa de convocatoria por parte de los postulantes a becarios o de sus familiares más cercanos. Ello puede corresponderse con el hecho de que se trata de un “programa joven”— lleva cinco años— y que los canales de comunicación vinculados a temas de reparaciones —información, consulta, demandas— se han venido desarrollando a través de las organizaciones de víctimas.

4.1.1.2. La relación becario-Pronabec.

Una vez superada la etapa de convocatoria y toma de conocimiento de la información concerniente a la modalidad REPARED, el estudiante decide iniciar el proceso de postulación según las bases del concurso regulado por el Pronabec.

Respecto a este punto, los primeros becarios ven con preocupación los requisitos que deben cumplir para postular, sobre todo aquel que exigía la calificación del hogar del postulante como situado en la

²⁵ Se trata de la Coordinadora Regional de Víctimas de la Violencia Política, sede Ayacucho. Tiene una representación nacional: CONAVIP.

condición de pobreza o pobreza extrema por el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH)²⁶.

Nos enteramos por nuestra madre sobre beca. Lo que dificulta más es que además de los requisitos de los de Beca 18 nos aumentan los requisitos. Debería bastar nuestra acreditación del RUV, no tiene sentido que nos pidan el SISFOH (hombre, USIL).

Yo me escribo para el examen. En la primera no salgo, porque no estaba en esto, como se llama, sistema [SISFOH] (hombre, Senati Ayacucho).

Este requisito es interpretado por los becarios como una falta de consideración a su condición de víctimas del conflicto armado interno por parte del Pronabec, ya que esta misma exigencia es solicitada a becarios de otras modalidades. Esta situación resulta paradójica para ellos. Por un lado, se les informa que la beca forma parte de las reparaciones en educación y que les corresponde por su condición de víctimas, y, de otro, que deben postular al sistema para verificar su condición económica y confirmar si pueden acceder a ella. En ese sentido, si bien la Beca REPARED está catalogada en el plano formal como una modalidad especial, en la práctica no se percibe un trato diferenciado o compensatorio por su condición de víctimas en la postulación. Los becarios consideran que al tratarse de una reparación debería ser suficiente la presentación de su acreditación al Registro Único de Víctimas (RUV). En algunos casos, la obligatoriedad de la acreditación del SISFOH los ha llevado a ocultar información al Pronabec.

A un inicio recuerdo que los primeros meses el Pronabec nos informaba: “esto va a ser así y asá”, pero yo siempre he estado en desacuerdo porque en este caso de becas especiales nosotros somos los más especiales (hombre, Senati Huancayo).

Fue todo un lío acceder a la beca porque yo tenía que estar en el SISFOH, mi casa no debía tener mayólicas ni artefactos y para ese entonces yo tenía un negocio de snack. Entonces tenía factura y esas cosas. Entonces para participar de la beca tuve que dar de baja a todo lo que era mi negocio, para que entre comillas pensarán que no tenía nada y poder acceder a las becas. Tenía que esconder las máquinas de mi negocio. Fue deprimente para mí (mujer, USIL).

26 SISFOH es el sistema que determina la clasificación socioeconómica de la población vulnerable, requisito para acceder a las intervenciones públicas focalizadas en los programas sociales del Estado peruano, entre ellas Pensión 65, Juntos o Beca 18. La clasificación está dividida en pobre extremo, pobre o no pobre. Recuperado de: <http://www.sisfoh.gob.pe/el-sisfoh/que-es-el-sisfoh/nuestra-institucion>

Otra de las dificultades señaladas por los becarios es la necesidad de una atención en salud, puesto que actualmente dependen del Seguro Integral de Salud (SIS), al que tienen acceso como beneficiarios del programa. Consideran que en el SIS reciben un servicio deficiente en términos de tiempo y calidad, lo que repercute negativamente en su rendimiento académico. Los primeros becarios echan en falta el seguro de salud privado al que pudieron acceder durante los primeros semestres de implementación de la beca.

En cuestión de salud, cuando te enfermas no te alcanza porque si te vas a un SIS no te atiende bien. Te dan medicamentos que son genéricos y no te curas. Yo, en mi caso, desde que he empezado paro enfermado y tenía que ir a la clínica porque si me voy al SIS me voy a demorar más, una semana. Vuelve y vuelve y al final ni siquiera me he curado y sin embargo tengo que ir a una clínica, como dice, la economía en la clínica y en la posta son un poquito más caro (mujer, Senati Ayacucho).

Quando ingresamos, a todos nos dieron [el seguro privado]. Y con respecto a eso creo que hemos reclamado casi todos porque se nos quitó de noche a la mañana. La cobertura fue de un año. Nos quitaron el beneficio a todos, por lo que casi todos salimos afectados porque imagínese que, en un puesto de salud de un SIS, no te atienden como debe de ser. Los medicamentos que te brindan tampoco son los eficientes como para que te cures y el trato que te dan es muy deficiente (hombre, Senati Ayacucho).

Quando nos enfermamos antes teníamos seguro privado. Ahora tenemos el SIS, entonces tenemos que hacer cola desde las cuatro de la mañana o cinco de la mañana (hombre, UCSUR).

Estos cambios en la atención de salud de los becarios generan en ellos desconfianza en el Estado, así como respecto a quienes están a cargo de gestionar la beca e incluso las propias autoridades del sector educación. Para los becarios, la variación de las bases de la Beca REPARED los primeros años representa una dificultad en sí misma en su entorno cotidiano ya que en las IES conviven becarios que están regidos por distintas bases y requisitos al mismo tiempo. Esto genera una confusión entre ellos y la percepción de tratos diferenciados entre unos y otros, tal como sucedió con los becarios que tuvieron el beneficio de atenderse en un seguro de salud privado y los que accedieron solo al SIS.

Asimismo, la información sobre los cambios en las bases y requisitos de la beca no es actualizada a tiempo y predominan el desconocimiento y la incertidumbre respecto a algunos procesos administrativos.

Cada año cambian los reglamentos y eso mayormente no nos han informado, porque antes no reclamaban y nos han dicho que cada año cambian los reglamentos. Como ahora nos han dicho que para otros becarios va a ser diferente la forma de subvención (mujer, Instituto Continental).

A su vez, los becarios se manifiestan en contra de la rigidez con la que están planteados los procesos administrativos. El sistema de rendición de cuentas no contempla excepciones ni consideraciones especiales, por ejemplo, en casos de emergencias.


Se entiende que en toda institución hay reglas, pero debe haber una parte humana para que nos pueda entender, porque no somos de piedra somos humanos y recalcar la parte psicológica y en el tema económico, que nos puedan (atender) un poco más que las otras modalidades de Beca 18 (mujer, Instituto Continental).

Finalmente, otra de las condiciones administrativas de la Beca REPARED que genera mayor rechazo entre los becarios es la firma del compromiso de laborar en la región de procedencia los tres años posteriores al término de la carrera. Si bien no se han presentado casos en los que este compromiso se haya exigido a becarios egresados, dicha condición es concebida como una atadura que impide la planificación de sus proyectos de vida a mediano plazo. Se cuestionan sobre la doble lectura que podría tener este compromiso: ¿se trata de un derecho a la reparación o de un préstamo educativo?

Justo yo me enteré recién de eso, pero ya habíamos firmado que desde un inicio tú tienes que estar tres años aportando en tu localidad, en tu país. No puedes salir, tienes que estar ahí y bajo la supervisión, y entonces no sé qué pasaría si hay una oportunidad de viajar y como ya hay un compromiso. Ese es un problema serio porque ya el compromiso está: tú sí o sí tienes que cumplir y porque si no, ahí hay algo administrativo. O sea, al menos como yo lo veo es un problema porque si te das cuenta, a veces al pertenecer a beca ya no eres libre del todo, porque sí o sí termines la carrera vas a seguir perteneciendo, sujeto a esto. Como yo lo veo, eso está bien para los ordinarios, que están bien con la edad, pueden hacer su empresa o trabajar por ahí. En cambio, para nosotros, que necesitamos apoyar a la familia, y todavía esas cosas ya nos limitan ya. Eso es uno de los problemas (hombre, Senati Huancayo).

4.1.1.3. La relación entre los becarios y los gestores.

Junto a las dificultades en los procesos de convocatoria y postulación, como los requisitos exigidos en las bases de la Beca REPARED, aparece



una dimensión fundamental en todo proceso educativo, sobre todo cuando se trata de políticas educativas de afirmación: el acompañamiento. Los becarios en Lima señalan la necesidad de contar con ello de manera permanente y sostenida en los procesos administrativos, los cuales recaen en la figura del “gestor” asignado por el Pronabec.

Las deficiencias en la información a la hora de elegir una carrera o la mayor cantidad de requisitos que deben cubrir en algunas IES que eligieron al postular —por ejemplo, la obligatoriedad de llevar inglés cuando las universidades tienen doble acreditación— son atribuidas por los becarios al trabajo de los gestores. En suma, el gestor se termina convirtiendo en la cara visible del Pronabec y sus funciones escapan a las demandas de los becarios. Ello implica que no puedan brindar una asesoría adecuada, tomando en cuenta el grado de dificultad de las carreras o las materias incluidas en su malla curricular.

La falta de asesoría vocacional provoca que los becarios basen la decisión sobre qué estudiar en criterios muy generales o en sentidos comunes. O, también, que terminen eligiendo una universidad en la que se requiere la aprobación de un determinado nivel de inglés para avanzar en la carrera; así pues, no poder cumplir con ese requisito les genera frustración e, incluso, los lleva a perder la beca al repetir hasta tres veces el mismo curso. Esto trae como consecuencia que los becarios atraviesen dificultades académicas que pudieron ser advertidas con anterioridad si se les hubiese proporcionado toda la información y la gama de posibilidades que ofrece el Pronabec.

No teníamos una orientación que recomienden estudiar una carrera de acuerdo a tu perfil o a los conocimientos previos que tengas; te anotabas según lo que creías. Entonces algunos de mis compañeros ingresaron y al año se fueron (hombre, USIL).

Escogimos las carreras porque nos llamaban la atención. No teníamos conocimiento del detalle de lo que consistía la carrera (hombre, USIL).

Al cumplir una función administrativa, los gestores no se ocupan de brindar acompañamiento en el proceso de inserción y educativo del becario. Al asignárseles una cantidad determinada de alumnos, no logran conocer el perfil específico de cada becario, por lo que el

trato que reciben estos últimos no logra responder a sus dificultades. Para los gestores, tal como está planteada su función, les resulta difícil conocer la diversidad de modalidades a las que pertenecen los becarios que estudian en la misma IES.

4.1.1.4. Las dificultades económicas.

Como se sabe, uno de los beneficios que otorga la Beca REPARED, al igual que otras modalidades del Programa Beca 18, es el monto de subvención mensual que recibe cada becario para su manutención y los gastos que les exigen sus carreras. Con ello se espera que las necesidades básicas del becario se encuentren cubiertas.

Para los becarios, el monto de subvención mensual asignado no logra responder a las necesidades que les plantea su vida de estudiantes lejos de su familia. Muchos de ellos se trasladan desde sus comunidades hacia la capital para iniciar sus estudios de educación superior. Varios de ellos han señalado que los montos asignados para los rubros de alimentación o movilidad no están calculados de acuerdo con los costos de vida actuales, pues se han mantenido iguales desde 2012. En algunos casos, deben desarrollar estrategias para enfrentar el déficit y llegar a fin de mes mediante préstamos de dinero con sus familiares más cercanos.

Cuando yo llego en el 2013 a la universidad ya sabía que el monto de 1200 no me iba a alcanzar. Así que era consciente de que tenía que trabajar. Yo creo que en el programa han hecho un presupuesto con los precios de 2012 o 2013, pero hoy en día ya es otra la realidad y seguimos con el mismo monto. En ese tiempo el menú te costaba 5 o 6 soles ahora en cambio te cuesta de 9 a 12 soles. Entonces uno tiene que ir con su lonchera sino no alcanza (hombre, UCSUR)

El costo de vida es alto en lo que es alimentación. El rubro que corresponde para alimentación es de 450 soles, pero alimentándote bien gastas unos 600 o 650 soles. Pero me organizo bien y me llega a alcanzar excepto cuando hay salidas de campo por mi carrera. Ahí tienes que invertir más. Algunas salidas de campo cuestan 300 o 400 soles. Tengo que prestarme de mi mamá, de mi papá o de mis hermanos (joven, Senati Ayacucho).

Llegar a Lima fue terrible. Para los que no tenían familia incluso tenían que dormir en la universidad. Muchos de los chicos no comían, se desmayaban en el aula. Teníamos que hacer las juntas

para que ellos tuvieran qué comer. Porque apenas llegas (a Lima) no te dan tu subvención. En mi salón yo era la más adulta y tenía que estar cuidándolos a todos como niños, me tocó ser como la mamá de ellos. Yo fui la prestamista (mujer, USIL).

La beca es un engaño; decirte que es una beca cuando te mandan a una institución donde el costo de vida es mayor. Los 1200 soles que me daba la beca no me alcanzaban ni hasta la mitad de mes. Me convertí en un hijo para mi esposa. Tengo gastos mayores que algunos. Yo no vivo al frente de la universidad. Yo soy padre de familia. Si me mudo tengo que cambiar de vida, buscar colegio estatal para mi hija, etcétera (hombre, UCSUR).

Otra de las situaciones no previstas al establecer el monto de la subvención es la distancia que muchos becarios tienen que recorrer para llegar a las IES, ya que, en términos de gastos en transporte público, no se trata de un monto homogéneo entre los becarios, pues algunos deben tomar tres vehículos para llegar a la IES donde estudian. En consecuencia, ello incrementa sus gastos en el rubro de transporte. Asimismo, los becarios hacen hincapié en que los meses más difíciles, en términos económicos, son los de diciembre y enero, ya que la primera subvención del año se da a inicios de febrero, lo que implica tener que vivir un periodo de escasez e incertidumbre. Esta realidad provoca que los becarios busquen también algún tipo de ingreso a partir de trabajos remunerados, con lo cual incumplen el reglamento establecido por el Pronabec.

Llega enero y no tienes dinero porque te pagan la subvención recién en febrero o en el mejor de los casos, el 26 de enero. Entonces los meses de diciembre y enero no tenemos qué comer, no tenemos cómo vivir y ¿qué es lo que tenemos que hacer? Pues vender cosas, empeñar o, por último, buscar cachuelos de 50 soles por más de ocho horas de trabajo (hombre, UCSUR).

En este punto es importante tener en cuenta el impacto diferenciado de esta problemática sobre las mujeres becarias de la Beca REPARED, ya que ellas manifiestan que el monto de la subvención que reciben no considera situaciones particulares propias de las mujeres que son madres y que están a cargo de la manutención de sus menores hijos. Para que ellas puedan estudiar, deben contratar a cuidadoras que se encarguen de sus hijos, realidad no contemplada en los rubros de gastos previstos por el Pronabec.

Tengo que contratar a una persona para que cuide a mis hijos. Debo ver que me sustituya y ese es un gasto fuerte. Ha sido muy difícil que alcance la subvención (mujer, ADEX).

Otro aspecto de esta problemática surge a partir de la diferencia de edad de los becarios. Y es que para establecer el monto de la subvención no se ha considerado que el perfil etario del becario REPAR-RED es diverso; la naturaleza de la misma beca convoca a personas de mayor edad. Estamos hablando de personas mayores de 40 años, muchas de ellas con carga familiar y responsabilidades distintas a las del promedio de un joven becario. Esta particular coyuntura genera que los becarios tengan que designar cierto monto de la subvención de la beca para los gastos de sus menores hijos.

Como yo tengo una hija, los 774 soles los tengo que compartir con ella. Pese a que a nosotros nos obligan a rendir cuentas por materiales, por alimentación y movilidad, que todo eso está revisado, uno no puede gastar el dinero porque quiere gastar, pese a eso una como madre, y creo que la experiencia de la vida ya te ha enseñado cómo repartirlo es así, lo haces alcanzar y a veces hay capacitaciones que estamos pagando, hay cursos que estamos pagando. Pese a eso estamos todavía al día, a diferencia de los jovencitos [...] (mujer, Instituto Continental).

Yo tengo mi objetivo, lo que siempre empiezo, lo termino y lo termino bien y estoy luchando en eso y todo el dinero que yo tengo lo comparto con mi hijo, yo trato de ajustarme lo que yo quiero y pienso primero en mi hijo (mujer, Instituto Continental).

La realidad descrita es distinta para algunos de los becarios más jóvenes, aún dependientes de sus padres. En estos casos, el monto es suficiente e incluso les da un corto margen de ahorro, con lo que apoyan en algunos gastos familiares.

Yo sí puedo ahorrar porque vivo con mis padres y vivo cerca de la universidad. Lo poco que me queda lo tengo que ahorrar porque en mi carrera a veces hay salidas de campo. El próximo ciclo tengo tres o cuatro salidas de campo. También con el dinero ayudo a mi mamá a pagar la luz o algunos viveres (hombre, Senati Ayacucho).

Así pues, otro factor que identifican los becarios surge con los descuentos a la subvención que el Pronabec aplicaba cuando los becarios incumplen alguna de las bases del reglamento, como la ausencia a sesiones de asesorías o de clases. Los becarios ven este tratamiento como un sistema rígido, que no toma en cuenta situa-

ciones personales o justificaciones; por ello se ven obligados a aceptar los descuentos. Esta situación genera que se cuestionen sobre el concepto de reparación que está detrás de la Beca REPARED, cuando no se pone atención en su condición de víctimas del conflicto armado interno.

La subvención es igual para todos, igual como dice mi compañero, a mí también me dijeron que la subvención era 1200. Bueno yo también había trabajado y me dije: “voy a administrar ese dinero”. Tampoco no pido a mis padres, son 1000 soles si no nos descuentan, otro es el pago al instituto o universidad, reforzamiento, tutorías. Sin embargo, como nosotros somos víctimas, pero debería ser otro tipo en lo que es descuentos, por ejemplo, nos dicen una tutoría a tal hora y por “a” o “b” eres estudiante o hiciste un trabajo de grupo y te pasaste de la hora y te descuentan y creo que eso no debe ser para nosotros. Eso no, nosotros somos víctimas y esas reparaciones deben ser no descontables. Más bien deberían apoyarnos y debería haber mucha más atención en la parte que es psicológica, porque nosotros hemos pasado muchas vidas, muchos problemas sociales, cosa que los demás jóvenes que tienen sus 17, 18 años no han pasado eso (mujer, Instituto Continental).

Los tutores son un apoyo para nosotros, pero también en el momento que tú no puedas ir a tu tutoría, ya sea por una actividad, te ponen una falta por un día y eso es algo que no te conviene y de ahí ya vienen los descuentos, sumados también a las clases. Supongo que ellos lo han planteado de esa manera para que nosotros lo podamos realizar mejor todo, pero del lado de que nos descuentan no sería dable. Yo creo que hay una exigencia por parte de eso, pero no sería dable que nos descuenten por eso porque a cada uno nuestros presupuestos se van acortando y pensaría que no se dé el descuento para nosotros, más bien que sería normal un apoyo para nosotros. Pero los tutores dicen: “al momento que tú ingresas con Beca REPARED a la universidad, ya eres uno más de acá y no hay excepción”. Somos estudiantes todos, pero también somos becarios REPARED y por ello no nos van a echar en un mismo cajón a todos (hombre, Universidad Continental).

Los becarios se manifiestan en contra de tener que pagar a las IES por los cursos que desaproveban dado que se les prohíbe trabajar. Asimismo, señalan que muchos de ellos han desaprobado el curso de inglés obligatorio, lo que ha conllevado deudas con la universidad. Esta situación les genera altos niveles de estrés y preocupación, que llegan a perjudicar su rendimiento en otras materias de estudio.

La USIL tiende a presionarte con el tema del inglés e incluso te tratan como si fueras un adolescente. Ahora estoy con un tema médico y si yo faltó por una cita médica me descuentan. Nosotros que somos adultos, esa presión hace que nosotros ya no queramos continuar (mujer, USIL).

En tal sentido, la principal estrategia empleada por los becarios para atender la problemática económica es primero ajustar gastos y luego solicitar dinero prestado a los familiares más cercanos.

Pides prestado, cobras pagas e igual estas a las justas. Es bien complicado. Mis otros compañeros dicen "si tú eres becaria, tú tienes plata". No es que me regalen la plata, sino que la estamos administrando y a veces eso no alcanza. Lo que hacemos es pedirnos prestado de nuestros familiares para no faltar (mujer, Senati Lima).

4.1.2. ¿Cuáles son las motivaciones de los becarios REPARED?

4.1.2.1. El proyecto familiar.

¿Qué está detrás de la elección de la carrera de un becario? ¿Cómo eligen la IES a la que postularán? Estas preguntas desencadenan respuestas con puntos comunes entre los becarios más jóvenes y los de mayor edad. Y es que para ambos grupos la elección de estudiar pasa por un análisis del contexto social y de la situación económica de sus familias, de sus aspiraciones y proyecciones a futuro.

Los becarios señalan que antes de tomar la decisión sobre lo que estudiarán se plantean una reflexión respecto a lo que es más rentable a futuro. También evalúan las carreras con mejor oferta laboral. En ese proceso de análisis, las recomendaciones de familiares o amigos cercanos tienen un rol fundamental.

Yo postulé para UNSCH, y no pude. Era para contabilidad. Si, ya no pude y lo he dejado. A parte por la economía también le dejado. Más que nada, otra oportunidad se presentó me he ido ahí a Senati (hombre, Senati Ayacucho).

Se puede decir que para los becarios la elección de la carrera profesional constituye un proyecto familiar, ya que se da después de una reflexión compartida con los demás miembros de la familia; incluso los becarios sacrifican intereses vocacionales para conciliar los intereses, proyecciones y aspiraciones de la familia.

Es por la falta de economía que yo tenía porque somos diez hermanos y mi madre no pudo educarnos a todos y por esa parte ya teníamos que buscar salidas por donde ponernos a estudiar y así me puse a estudiar en la Beca 18 con la ayuda de CMAN (hombre, Senati Ayacucho). Yo, cuando terminé el colegio, estaba en pre y quería ser ingeniero, pero lamentablemente la economía de mis padres no alcanzó y me fui a Lima a trabajar. Después mi hermano me llamó: “Estudia hermano”. Me pongo a estudiar acá y fui a preguntar a la CMAN y tenía esa oportunidad de Beca 18 para estudiar con REPARED y no había otra carrera (mecánica automotriz) que yo quería, pero ya pues, como tengo ese apoyo y no puedo perder y lo agarré (hombre, Senati Ayacucho).

Bueno, para mí es una oportunidad, mirando el caso de mis padres, la economía que ellos tenían, era inestable algo así. Estudiar para mí es como un gasto y para que lo mantengan ellos estudiar podría ser muy difícil, ahora yo lo veo como una oportunidad (hombre, Senati Huancayo).

Un aspecto por considerar —aunque escapa al objetivo de este estudio— es la perspectiva de género, que aparece no solo con la inclusión y las adecuaciones de los mecanismos para las postulaciones de becarias, sino también debido a las motivaciones particulares de aquellas que son madres. Para ellas, la principal fuente de motivación por estudiar radica en los proyectos de vida que piensan ampliar en función de sus hijos. Consideran que la calidad de vida que puedan brindarles en el futuro depende de su desarrollo profesional y así desarrollan distintas estrategias para ser incluidas en el programa de becas.

Mi motivación fueron mis hijos. Por ellos quería estudiar cualquier cosa. Hice el cálculo de qué carrera requería menor puntaje. Las universitarias no alcanzaban (mujer, ADEX).

Mi familia prácticamente es mi fortaleza, mis hijos me dan bastante fortaleza y cuando ellos me ven a mí me dicen: “Mami, tú eres mi espejo”. [...] Ellos me preguntan: “¿Qué estás haciendo mami?”. Estoy haciendo amanecida y ellos también hacen amanecida. [...] Yo estoy con mi esposo y ha sido una ayuda muy grande para mí, aparte que dejé de trabajar y él tuvo que trabajar mucho más (mujer, Instituto Continental).

En el tema de la familia, en mi caso sí es mucho para mí. Por ejemplo, en las noches cuando estoy estudiando y estoy de sueño digo “por ustedes esto voy a hacer” y me saco una buena nota o algo [...] Aunque yo no esté ahí y es el cumpleaños de mis padres, con que saque buenas notas ese es el mejor regalo que yo les puedo dar, y es muy influyente para mí (mujer, Universidad Continental).

El impacto se siente en las mujeres becarias, esposas o madres, y pasa por los cambios en su vida cotidiana y todo su entorno: se alte-

ran las actividades económicas, las relaciones de género y la estabilidad emocional familiar.

Esta Beca REPARED divide a las familias. Para nosotros que somos mayores, que estamos casados y que tenemos hijos, el acceder a una beca en la ciudad de Lima es importante, ya que cuando vuelves a tu región los mejores trabajos son para los que han estudiado en la capital [...] pero a la larga la separación nos perjudica (mujer, USIL).

Otra particularidad que encontramos en las primeras promociones de REPARED es la oportunidad que significó para los becarios mayores migrar de la provincia a la ciudad para estudiar. Para ellos, si bien la decisión sobre qué y dónde estudiar es tomada en consenso familiar, a largo plazo conlleva cambios importantes en el rumbo de la vida familiar. Al momento de decidir postular a la Beca REPARED se vieron obligados a renunciar a los proyectos o rumbos de vida que ya habían emprendido al momento de salir del colegio. Es así que algunos optaron por renunciar a sus empleos y otros decidieron migrar a la ciudad para estudiar con la beca, lo que implicó dejar a sus parejas e hijos en sus regiones de origen.

4.1.2.2. Entre la aspiración y la vocación.

Como se observa en los testimonios, la decisión sobre qué y dónde estudiar forma parte de un proyecto familiar. Sin embargo, vale la pena indagar un poco más en las motivaciones personales que el becario considera al momento del análisis familiar.

Así tenemos que los becarios utilizan ciertos filtros que tienen que ver, por un lado, con la educación entendida como una aspiración para el progreso económico y, por otro, con la vocación de elegir la carrera que responda a sus expectativas de proyecto de vida. Entre ellos ha calado el discurso sobre la movilidad social a partir de la educación superior. En ese sentido, es muy frecuente encontrar en sus relatos el imperativo de no “desperdiciar la oportunidad” que representa la Beca REPARED. En muchos casos, los becarios depositan sus metas de progreso en sus estudios.

Soy del departamento de Ayacucho, he venido con las ganas de estudiar, terminar con mi carrera y cumplir con mi sueño. Y ser el ejemplo de mi familia, porque la mayoría de las personas de

mi alrededor no creían que lo iba a lograr, pero ya voy más de un año. Continental (hombre, Universidad Continental).

Yo primero estaba estudiando administración de empresas. Yo trabajaba y pagaba mis estudios. Mi mamá me comentó de la beca y me dijo “¿Por qué no haces la prueba?”. Yo opté por esa decisión de ir para poder estudiar. Quería estudiar administración, pero la beca no cubría lo que era esa carrera. Entonces mi otra opción era diseño gráfico y ahí fue donde yo opté para postular para esa carrera (mujer, Senati Lima). Nosotros venimos acá porque nos queremos realizar, y siempre hemos tenido dentro de nosotros ese bicho de estudiar, de ser alguien en la vida y si no ha habido oportunidad y hoy la has obtenido, entonces hay que aprovecharlo, eso yo pienso que tengo que aprovecharlo. Todos los que estamos aquí tenemos esa oportunidad y debemos aprovecharlo y seguir adelante (mujer, Universidad Continental).

En menor medida, entre los becarios está presente una decisión vocacional por carreras. Pocos de ellos eligen sus carreras profesionales por vocación; y es en este grupo en el que se observa una fuerte tendencia a idealizar los estudios superiores.

Yo siempre quise ser ingeniero agrónomo. Mi sueño era ser ingeniero agrónomo, porque desde pequeño, como ya yo conté un poquito de mi vida, yo vivía con monjitas y sacerdotes en Ayacucho, porque era pequeño, me internaron en el puericultorio que se llamaba Ayacucho, cuando perdí a mi padre y ahí venían los ingenieros agrónomos y biólogos a hacer sus prácticas porque criábamos varios animales; tenían una chacra donde cultivamos y yo estaba detrás de los ingenieros. Y me enseñaban todo tipo tratamiento de hortalizas, crianza de animales, etcétera. Ese era mi sueño. Y en esas fechas cuando me presento acá, no había leído bien, no había ingeniería agrónoma, entonces [escogí] ambiental que también está por ahí (hombre, Universidad Continental).

El hecho de que sean muy pocos los becarios que optan por una carrera a partir del interés vocacional revela un cálculo agudo y una planificación de proyectos de vida. Es así que, en la mayoría de los casos, la carrera elegida es “la segunda opción”; no es necesariamente la que apasiona al becario, sino la que más le conviene.

Así pues, en sus testimonios, los becarios manifiestan un interés vocacional que no coincide con la elección de las carreras que deciden estudiar. Por ejemplo, en un primer momento aspiran a estudiar una carrera universitaria a la que no logran acceder por motivos académicos —bajo puntaje en los procesos de admisión—, por lo que resuelven apuntar a otra más asequible.

Con el apoyo de mis padres que me enviaron a la misma ciudad de Huancavelica porque había una academia especial, academia regional de Beca 18 que preparaba a sus alumnos y me preparé ahí. Y bueno, la carrera que elegí no fue la que quería, pero como casi fue el último día del examen de la beca, o sea había varias carreras, pero lo único que me gustaba era ingeniería, pero ya después elijo esta carrera y elegí Senati, mecánica automotriz (hombre, Senati Huancayo).

Yo quería estudiar ingeniería de sistemas, pero yo sabía que había muchos estudiantes de sistemas, así que escogí una carrera nueva que te dé nuevas oportunidades, aunque más me gustaban las computadoras (hombre, UCSUR).

En algunos casos, la Beca REPARED llega a la vida de los becarios después de algunos intentos fallidos en la postulación a carreras universitarias. Y es que los puntajes requeridos en sus carreras de interés son mayores. En tal sentido, cuando deciden postular bajo la modalidad de Beca REPARED, ya no aspiran a ese primer interés vocacional, sino que postulan a carreras que requieren un puntaje menor para conseguir ingresar. En suma, los becarios optan por esto para no “desperdiciar la oportunidad”.

Después de intentar varias veces para la universidad y para instituto siempre es gasto cuando no tienes apoyo económico de parte de tus familiares. Es trágico porque no tienes un respaldo de donde venga hacia a ti. En mi caso yo la que intentaba era, como de tanto intentar, y como para la preparatoria también me faltaba, y qué es lo que hice: es ponerme a trabajar. Ya con esa mentalidad de algún día estudiar. Ya voy a trabajar, voy a juntar mi plata y voy a seguir estudiando. Este apoyo llegó y entonces no pensé dos veces y de frente dije sí o sí entro acá. Así me puse a estudiar porque es un apoyo muy grande para los de REPARED porque en este programa lo que estamos somos los afectados de la violencia y por ese lado es lo que estoy acá y ya estoy por terminar (hombre, Senati Ayacucho).

El vínculo con las carreras que eligieron se presenta como una oportunidad para la movilidad social y para alcanzar una mejor calidad de vida; los intereses vocacionales no surgen como criterios determinantes en la elección de sus carreras. Esta situación no resulta muy diferente a lo que ocurre con otros estudiantes de modalidad ordinaria.

Otro criterio importante por el que los becarios no eligen sus carreras a partir de un interés profesional es porque en sus regiones la oferta académica del Pronabec no es la misma que en la ciudad de Lima. Por tanto, optan por viajar a la capital y escogen carreras con bajos puntajes de admisión.

Elegí Lima porque puedo trabajar y estudiar para mantener a mi familia. No había universidades en mi zona (hombre, UCSUR).

Las carreras que ofrecen en nuestras localidades son limitadas. Tienes que mudarte a Lima (mujer, USIL).

4.2. El Proceso Académico

En este punto buscamos explorar las dificultades y estrategias que los estudiantes afrontan para avanzar en los estudios, así como los cambios y transformaciones que implican para ellos enfrentarse a estudios superiores desde la dimensión emocional y familiar. No pretendemos evaluar el rendimiento académico de los estudiantes —no es el objetivo de esta investigación—, sino comprender el impacto personal y social que les genera estudiar una carrera profesional lejos de su entorno familiar y cultural. Encontramos que factores como la edad, el género y el acompañamiento emocional influyen activamente en su proceso académico, y expresan dificultades y oportunidades. La familia se convierte en el gran soporte emocional tanto para el acompañamiento como para las rupturas. La culpa alrededor de ser “estudiantes” y la prohibición de trabajar se manifiesta en la molestia ante el reglamento, pero ello podría revelar, en realidad, su frustración de no poder asumir sus obligaciones —como designa la sociedad— al frente de sus familias.

4.2.1. Las dificultades encontradas.

4.2.1.1. La edad como un factor de dificultad durante el proceso académico.

Como se ha mencionado, una de las principales diferencias entre los becarios REPARAD y los alumnos ordinarios es la edad. Al estar convocados a la postulación tanto las víctimas directas del conflicto armado interno como sus descendientes, a partir de la sucesión del derecho de reparación, la diversidad etaria es parte de la identidad de este grupo humano. Sin embargo, esta característica podría acarrear dificultades, si es que no se establecen criterios diferenciados

para su atención en la gestión de la beca. Ello se hace visible, sobre todo, durante la vida académica de los becarios.

La diferencia de edad de los becarios adultos con los demás estudiantes supone retos académicos y emocionales que se expresan, especialmente, en el relacionamiento con los compañeros; los comentarios de los más jóvenes respecto a ellos influyen en su seguridad y autoestima. Sin duda, esta situación los lleva a cuestionarse sobre la pertinencia y utilidad de estudiar. En estos espacios es donde se echa de menos algún tipo de acompañamiento psicológico, pues los becarios se reponen a este contexto —que puede resultar hostil— gracias a sus propios recursos emocionales. Otros, inclusive, llegan a naturalizar los malos tratos.

Adaptarse ha sido, en un primer inicio, solamente entrar [como] una persona mayor, cuando muchachos que estaban ahí te miraban. Te decían y ese señor qué hace (hombre, Senati Ayacucho).

Yo había dejado de estudiar hace 20 años. Fue muy difícil adaptarme. El inglés también fue algo completamente nuevo para mí. Yo nunca había visto inglés; hasta ahora me cuesta. También me cuesta el uso de las computadoras y el internet. Pero las ganas de querer avanzar nos han ayudado (mujer, ADEX).

En términos académicos, los becarios explican lo difícil que es competir con estudiantes jóvenes, tanto al momento de la postulación como durante la carrera. Así pues, perciben una situación de desventaja por la diferencia de edad.

En ese sentido, los becarios reconocen que la diferencia etaria es un factor que les genera tensión o incluso sentimientos de inestabilidad. Relatan que ello los puede conducir al estrés académico y, en algunos casos, a desistir de continuar con su educación superior, dado que se deben exigir el doble para disminuir la brecha del rendimiento respecto a los más jóvenes.

Un muchacho es pues, mente fresca, y recién ha salido del colegio y el nivel de ellos, por ejemplo, no, quien habla. Yo ya tengo 41, pero vale la pena pues, recién los que han salido a esa edad hemos competido (hombre, Senati Ayacucho).

Para mí sí me ha costado un poco. Y sí he tenido que doblar esfuerzos, como he regresado a estudiar después de varios años, y debía trasnocharme y se debe conocer bien el plan curricular para

saber qué se lleva. [...] No soy pues como uno que recién ha salido del colegio. ¿Sabes quiénes están un poquito mejor con las matemáticas? Los jóvenes que han llevado academia. Pero en su mayoría a nosotros nos está costando (hombre, Senati Huancayo).

[...] No sé si habrá hasta ahora, pero me dijeron que yo no trate de competir con los jóvenes ¿no? Ellos están en su apogeo, salen del colegio y están con todo el conocimiento: “tú eres como el carro, motor viejo que recién estas empezando y quieres compararte a ellos” y empecé a darme tiempo, a descansar y ahora duermo cuatro horas, y el resto yo estudio y trato de conseguir también reforzamientos. A veces le agradezco a Dios, no sé de dónde saldrá plata, pero, tengo pa’ mi reforzamiento, pa’ comer y pa’ mandarle a mi hijo (mujer, Instituto Continental).

El factor de la edad también se manifiesta en las dificultades para el desarrollo de habilidades tecnológicas. La brecha de la edad hace que los becarios REPARED se sientan en desventaja con los estudiantes más jóvenes en lo que se refiere a equipos digitales, por ejemplo. Afortunadamente, frente a dicha situación, los becarios REPARED despliegan una serie de estrategias, como propiciar relaciones de amistad con los más jóvenes con la finalidad de recibir ayuda en el uso de equipos tecnológicos. Una vez que superan los obstáculos en esta materia, existe un fuerte sentimiento de orgullo por lo que han logrado.

En mi caso, cuando inicié el estudio era bastante difícil, porque con el manejo de computadoras yo era un poco lento y entonces esa era mi dificultad. Poco a poco fui formando amistad con los jovencitos que más trascienden. Tuve que nivelarme porque en los principales cursos de la carrera estaba bajo, entonces con algunas amistades, con apoyo de las mismas amistades, tenía que nivelarme, buscar apoyo, y por ahí llegué. Gracias a mi preocupación llegué a conocer la parte administrativa y por ese lado soy un poco más dinámico en hacer trámites, gestiones de ese tipo, entonces conozco en la gran mayoría en la parte administrativa y con ello particularmente converso sobre mis cursos en los que estoy bajo y me comentan qué alumnos están trascendiendo en esos cursos y de esa forma me apoyo y ahora estoy casi al nivel de los demás jóvenes (hombre, Universidad Continental de Huancayo, GF4).

Es importante mencionar que para los becarios REPARED la edad también representa lo que socialmente se espera de los adultos. Por ello, los docentes y el personal administrativo son menos permisivos con sus errores o con el bajo rendimiento. Dada su condición, tienen el imperativo de que a su edad ya no deberían equivocarse y es por eso que son bastante autocríticos respecto a su rendimiento académico. Por ello les resulta doblemente vergonzoso que los alumnos

más jóvenes tengan conocimiento de su bajo rendimiento en materias como inglés, entre otras.

Nosotros, como mayores, no estamos para perder el tiempo. Tenemos bien claro que venimos a aprovechar esta oportunidad de estudio, pero en el camino encontramos muchas dificultades (mujer, USIL).

Es una vergüenza para nosotros estar en medio de los chicos y no saber nada porque te hablan todo en inglés. Entonces cuando la profesora te pregunta, te conviertes en la burla de todos porque no sabes contestar. Entonces si es que hablamos de autoestima, de amor propio, nuestro amor propio sale muerto al salir de la clase (mujer, USIL).

Ahora bien, la brecha de la edad genera que ellos tengan una posición distinta frente a los alumnos más jóvenes y que en algunos casos cumplan un rol específico dentro de sus aulas, que trasciende lo académico. Y es que los alumnos más jóvenes, en algunos casos, los perciben como una figura materna o paterna, y se convierten en una suerte de consejeros en relación con temas personales y de experiencias de vida. Este reconocimiento puede jugar a favor en el proceso de fortalecimiento de autoestima en relación con sus capacidades personales y sociales.

Después de 25 años, volver a estudiar no es nada fácil. Es un poco complicado y uno siempre tiene el temor... y cuando llegué ¡son jovencitos, están con la mente fresca, acaban de salir del colegio algunos! En mi salón soy la única persona mayor, con la condición REPARED y siempre he tenido un poco de temor de hacer amistad con las chicas, que no comparten mi idea, pero con el tiempo ahí me fui haciendo amistad con todas y hoy son como mis hijos, porque todos "señora Silvia, señora Silvia..." (mujer, Universidad Continental).

4.2.2.2. La prohibición del trabajo remunerado.

Muchos de los becarios REPARED trabajan o han trabajado para sostener la carga familiar con hijos menores dependientes. Como en otras becas de estudio, se aplica la prohibición del becario para un trabajo remunerado; sin embargo, las condiciones familiares y económicas para este grupo social los llevan a cuestionar esta norma.

Debido a su edad, la mayoría de ellos ya tienen familia, hijos y responsabilidades financieras asumidas antes de la obtención de la

beca; incluso eran los únicos responsables económicos de sus familias. Por tal motivo, los becarios consideran que el impedimento de laborar ha perjudicado económicamente a sus familias, por lo que consideran “poco realista” que les exijan el estudio como una actividad exclusiva. Así, deben plantearse estrategias para encontrar algún tipo de ingreso adicional al de la beca y buscan emplearse en actividades remuneradas que no colisionen con sus estudios; por ejemplo, en trabajos nocturnos. Esta práctica afecta su rendimiento académico debido al desgaste físico y mental al que están sometidos al estudiar y trabajar al mismo tiempo. En algunas ocasiones también optan por el alquiler de algunos bienes.

En sí, nosotros nos hemos dedicado al trabajo desde jóvenes, desde los 12 años, 13 años, pero más en talleres, y antes cuando yo trabajaba, tenía más posibilidades de apoyar, era más fácil y ahora no puedo e incluso a mí me falta ahora y este semestre sexto está más complicado. Ahora justo estoy en problemas de dinero para hacer el proyecto y todas esas cosas. En mi caso a mí me ha costado ser un poco de soporte para la familia. Mi familia no me reclama. Claro, ellos me dicen: “más bien sigue”. Yo quería dejarlo en cuarto o quinto, justamente por esos problemas o lo reservo un semestre o dos para resolver los problemas económicos, pero fue mi papá que me dice: “ya te falta poco”. De todas maneras, ahí me choca lo emocional, porque de todas maneras hay una responsabilidad con mi familia (hombre, Senati Huancayo).

Es por ello que, a pesar de saber que están incumpliendo con el reglamento de la beca, los becarios buscan las formas de encontrar un trabajo remunerado y, al hacerlo, muchas veces caen en el empleo informal. Las condiciones a las que están sometidos solo les generan más estrés y ello repercute en su rendimiento académico, ya que en algunos casos trabajan hasta de madrugada, después de toda una jornada de estudios.

Bueno, yo vendo en el mercado. Yo salgo a las 4 de la mañana y hasta las 10 de la mañana tengo tiempo y vendo, mi esposa se queda después y así hago alcanzar. Tengo que hacer un poco de sacrificio porque también tengo hijos y familiares y lucho bastante siempre en la casa y siempre hay problemas y por todo eso tuve dificultades. Esa es mi experiencia (hombre, Instituto Continental).

Bueno, yo al principio estaba trabajando y estudiando, me empezó a doler la cabeza, me enfermé, el SIS me dijo: “migraña, migraña, migraña”. No era migraña, me estaba a punto de dar un derrame cerebral, porque anteriormente ya había sufrido ese problema y entonces tuve que dejar de trabajar. Ahora recibo unos “cachuelitos” para trabajar (mujer, Instituto Continental).

Los becarios manifiestan que los gestores saben que algunos becarios deben recurrir al trabajo remunerado debido a las dificultades económicas que atraviesan. Sin embargo, este hecho no es notificado formalmente al Pronabec, ya que los gestores son conscientes de que el monto de la subvención es insuficiente para cubrir los gastos de los becarios que tienen carga familiar.

Ningún gestor se ha animado a denunciar a algún becario que trabaje porque sabe todo el procedimiento que un becario tiene que seguir para ir a la universidad. Porque si había algún compañero becario que trabajara era porque es padre de familia o por necesidades extremas que tienen a los padres muy mayores (hombre, UCSUR).

La demanda correspondía con el malestar —durante los primeros años— producido por la demora en los tiempos de entrega de los subsidios. Debido a ello, los becarios debían invertir su propio dinero para cubrir algunos de los gastos académicos, pero ahora ello ha sido corregido en la gestión del programa.

Para los becarios, no poder trabajar para complementar sus gastos familiares implica una “contradicción” en el sentido de reparación de la beca. Consideran que deberían poder trabajar y, al mismo tiempo, acceder al derecho de reparación en educación a través de la Beca REPARED.

Para nosotros que somos REPARED debemos elegir nuestros horarios, nuestros créditos y nuestros cursos de acuerdo a nuestras propias capacidades. Porque es nuestro derecho a la reparación, entonces no deberían presionarnos. Yo debería poder llevar mis tres créditos y trabajar al mismo tiempo (mujer, USIL)

4.2.2.3. Las dificultades y oportunidades emocionales.

Sin lugar a dudas, la vida académica por la que optan los becarios REPARED implica altos niveles de exigencia, no solo en términos de disciplina sino también en términos emocionales. En sí, el programa Beca 18 implica una separación del contexto familiar y amical hacia un nuevo entorno en donde los becarios enfrentan miedos y estereotipos (Román, 2016, p. 120). Se trata de un proceso de adaptación a situaciones nuevas que pueden generarles altos niveles de estrés si no se contemplan espacios de acompañamiento integral que permitan una contención emocional para librar con éxito la experiencia educativa.

La naturaleza de las características de los becarios REPARED hace que sus necesidades estén fuertemente relacionadas con lo psicológico y emocional. Pero, nuevamente, el sector que más puede sentir estas dificultades está compuesto por las mujeres. Ellas desarrollan sentimientos de culpa cuando deciden estudiar, sobre todo las que son madres y deben dejar a sus hijos para mudarse a la ciudad en donde está la IES elegida. Estos escenarios aún no han sido considerados por el programa y cada vez se presentan más casos de becarias en esa condición, por lo que sería útil diseñar e implementar un programa de acompañamiento y tutoría que responda a estas necesidades. Hasta el momento, primera vez que vengo lejos de mi familia, y por ello extraño mucho a mis hermanos, a mis padres, a mi familia. Eso fue chocante para mí todo el año 2015 y poco a poco fui acostumbrándome, fui adaptando y conociendo nueva gente en Huancayo (mujer, Instituto Continental).

Lo más difícil de todo es mi casa, con mis hijas porque llegando tengo que hacer las tareas con ellas. Tengo que llegar así llegue tarde y medio dormida tengo que ayudarlas porque no quiero que se acostumbren a sacar malas notas (mujer, ADEX).

Yo vivía en el campo, recién tenía a mi hija pequeñita, era casi imposible dije, pero después me animé, pero desanimada, sin ánimo, mi hija pequeña en la cuna llorando. Pasó medio año para adecuarme (mujer, Instituto Continental).

Mis hijos me extrañan. Estudio de lunes a sábado, llego a casa a las 10 y ya están durmiendo. Es difícil (mujer, ADEX).

Me chocó dejar a mi hijo allá, y con mi pequeña bebita que tenía 5 meses ahí un poco al inicio el primer semestre, después le agarré la onda. Después el quinto semestre por problemas familiares también, pero después voy a estar bien. El sexto semestre va estar bien Huancayo (mujer, Instituto Continental).

Para los becarios, su vida sufre una gran transformación cuando deciden optar por la beca. En la mayoría de los casos, los cambios que se dan en sus vínculos familiares llegan a sobrepasarlos emocionalmente; sus rutinas y su cotidianidad también se modifican.

Los becarios asumen los riesgos que el cambio supone; sin embargo, en el camino se va dando un proceso de desvinculación de esos lazos familiares que repercute en su estabilidad emocional, lo que conlleva al bajo rendimiento académico. Hemos recogido varios testimonios de casos de rupturas de las relaciones de pareja o abandono del hogar por parte del cónyuge no becario. En tal sentido, no hay

que perder de vista que ello afecta en mayor medida a las mujeres: cuando eligen sus proyectos personales como prioridad, ven disminuida la dedicación de tiempo para actividades que les son asignadas por su rol de género, como el cuidado de los hijos o la atención del cónyuge. Esta norma está tan socialmente aceptada que incluso llega a despertar sentimientos de culpa y cuestionamientos sobre la decisión que tomaron al estudiar.

Me ocasionó dificultades con mi pareja a medida que estudiaba. Empecé a dedicarme a mis estudios y lo descuidé. Él terminó yéndose de la casa (mujer, ADEX).

Tengo una compañera que ya se separó de su esposo. Si bien al principio el esposo estuvo de acuerdo y la apoyó para que aproveche la oportunidad al final el estudio ha absorbido toda su dedicación y ella ya no ha cumplido con ese rol de mamá o de esposa. Entonces la carga para el esposo se duplica porque ya no solo tiene que trabajar sino también ver a los hijos. Tienes que elegir entre tu familia o la carrera (mujer, USIL).

En realidad, las personas adultas que estamos casadas corremos un gran riesgo cuando asumimos este reto. [...] Entonces yo siempre estoy pensando que tengo que atender aquí, que tengo que atender allá, después de veintitantos años de matrimonio tener que mantener una relación a distancia es muy complicado y se ha dejado notar porque muchos compañeros han perdido su matrimonio. Pero REPARED no está haciendo nada por eso. Como le dije a mi gestor, me van a reparar y me van a dar una carrera, pero a cambio de qué, de perder mi familia (mujer, USIL)

En ese marco de dificultades, también es importante mencionar el soporte emocional que supone contar con el compromiso de la familia extendida. Ese apoyo, que involucra a la familia en el proyecto de vida, permite que los becarios puedan lidiar con el estrés académico y la frustración de la ruptura de algunos vínculos de pareja. En ese sentido, la familia vuelve a ocupar un rol protagónico²⁷.

Casi todos vemos a nuestros hijos como nuestro aliento para poder seguir estudiando, para poder culminar nuestros estudios superiores porque culminar un estudio superior ya te abre muchos caminos (hombre, Senati Ayacucho).

Mi familia prácticamente es mi fortaleza, mis hijos me dan bastante fortaleza y cuando ellos me ven a mí me dicen: "Mami tú eres mi espejo". [...] Ellos me preguntan: "¿Que estás haciendo

27 Este soporte familiar no es exclusivo de los becarios REPARED, pues estudios sobre la modalidad ordinaria encuentran actitudes similares (Román, 2016, p. 122).

mami?“. Estoy haciendo amanecida y ellos también hacen amanecida. [...] Yo estoy con mi esposo y ha sido una ayuda muy grande para mí, aparte que dejé de trabajar y él tuvo que trabajar mucho más (mujer, Instituto Continental).

En el tema de la familia en mi caso sí es mucho para mí. Por ejemplo, en las noches cuando estoy estudiando y estoy de sueño digo “por ustedes esto voy a hacer” y me saco una buena nota o algo [...] Aunque yo no esté ahí y es el cumpleaños de mis padres, con que saque buenas notas ese es el mejor regalo que yo les puedo dar, y es muy influyente para mí (mujer, Universidad Continental).

Ahora bien, resulta revelador que los testimonios que relatan a profundidad las dificultades emocionales sean predominantemente enunciadados por mujeres becarias. Este aspecto nos lleva a plantear la necesidad de visibilizar el enfoque de género en el modelo de la Beca REPARED, de modo que permita incorporar las condiciones de las estudiantes como mujeres, como madres o incluso pensar en la población diversa que, aunque no ha surgido en los grupos focales y entrevistas realizadas, representa una perspectiva que el programa debe considerar.

4.3. Cultura Organizacional

Como se ha señalado, el ambiente institucional influye y marca el proceso académico del estudiante. Las cuestiones sociales, económicas y culturales forman parte del contexto educativo en el que los becarios conviven gran parte de su tiempo. En este espacio deben compartir con otros estudiantes de diferentes antecedentes biográficos y es con ellos con los que se pueden tejer redes de amistad, estudio y cooperación. En ese sentido, este acápite pretende profundizar en la experiencia del becario en la comunidad educativa; es decir, en su relación con otros becarios, con otros alumnos y con los profesores de la institución.

4.3.1. Relación entre becarios.

Los becarios señalan que existe un espíritu de confraternidad entre los estudiantes del programa REPARED en diferentes instituciones. En el caso de los estudiantes de la USIL, la Universidad Científica del Sur y la Universidad Continental, muchos de ellos comienzan a es-

trechar lazos en los ciclos previos de nivelación que brindan estos centros de estudios a los ingresantes de Beca 18. A este nivel, su condición de becarios genera empatía tanto por ser el primer espacio de socialización en la institución educativa como por ser la categoría que los identifica como grupo dentro de la institución.

Por ello, dentro de esos espacios se crean redes de becarios REPA-RED que operan en distintos niveles: desde un espacio de encuentro amical con reuniones periódicas, hasta una instancia de apoyo a los becarios nuevos en temas académicos o incluso emocionales. Algunas experiencias relatan la forma en que los becarios más antiguos brindan un soporte a aquellos que son nuevos en la universidad, sobre todo en temas de alimentación y de adaptación a la ciudad:

...Nos hemos reunido veinte de los jóvenes, hemos preparado una pequeña comidita y hemos conversado y de ahí le hemos invitado tanto de Pronabec, [...] tanto a Senati hemos invitado; solamente vino la tutora y un representante de CMAN... (hombre, Senati Ayacucho).

Nos hicimos como hermanos. Los que venían de la selva no tenían ropa para el frío así que nos prestábamos chompas, casacas (hombre, UCSUR).

Bueno, yo les decía, les hablaba, les aconsejaba de las cosas que había aprendido, decía que nosotros estamos aquí en la universidad, ya fuera de lo que nosotros hacíamos de nuestras labores anteriores, quizás una rutina de trabajo es diferente a que tengas una rutina de estudios. Es algo a lo que tienes que adaptarte, tienes que cambiar ese ritmo de vida. También yo, como a iniciativa mía, estudiaba álgebra y algunos estudios de matemática, los cuales me facilitaban y yo les ayudaba, nos reuníamos en la biblioteca, estudiábamos juntos, hacíamos círculos de estudio. En esa parte nos apoyábamos, ¿no? (hombre, Universidad Continental).

Una fuente de soporte y liderazgo entre los becarios REPARED son los estudiantes de mayor edad, pues cumplen la función de velar por los más jóvenes o los que recién ingresan al programa. Así, las relaciones no solamente se desarrollan dentro de la misma carrera o en el mismo semestre de ingreso, sino que también se van trabajando en paralelo con las clases.

Así pues, el tema de la edad aparece otra vez, y se muestra como un obstáculo, pero también como una virtud. Por un lado, hay becarios mayores que comenzaron sus estudios sin relacionarse con

otros estudiantes dentro del programa, por lo que buscaban vincularse con familiares que también estuvieran estudiando. De otra parte, algunos mencionan que su figura de “adulto responsable” era un mecanismo para relacionarse académicamente con los otros estudiantes, dado que otros alumnos preferían hacer grupos de estudio o de trabajo con ellos. Pero la edad también dificulta el acceso a actividades extracurriculares, pues las responsabilidades familiares no les permiten involucrarse más en la comunidad educativa.

Siempre estoy participando, y de esa forma me gano la confianza de ellos porque los jovencitos de 18 o 20 años siempre están con ellos y para no quedarme solo trato de ganarme la confianza. Y en cuanto a personal, un poco de sacrificio porque también tengo hijos y familiares y lucho bastante siempre en la casa y siempre hay problemas y por todo eso tuve dificultades... esa es mi experiencia (hombre, Instituto Continental).

Esta visión que se tiene de los adultos se asemeja a lo que los becarios mencionan en general: suelen ser percibidos como los más estudiosos o “chancones”. Ello produce orgullo en algunos, por ser becario dentro de la institución educativa. Asimismo, una forma de relacionarse con la clase es a través de este capital en los grupos de estudio.

Cuando te ven como una persona mayor y saben que somos REPARED te admiran. Por ese lado nosotros no sufrimos (mujer, ADEX).

4.3.2. Diferenciación becario-alumno regular.

Los becarios reportan que no hay muchas diferencias en el trato entre quienes conforman el programa Beca 18. Como se ha señalado, un ejemplo de ello es que no hay tutores designados por cada perfil de los programas de la beca ni trabajos de tutoría ni seguimientos particulares. En la mayoría de centros de estudios analizados, la identidad de los becarios se afianza en su condición de becarios, indistintamente de si pertenecen al programa de reparación a las víctimas del conflicto armado o no.

Esta identificación para algunos es motivo de orgullo y fortalece su confianza, pero muchos otros señalan que existe un trato diferenciado entre el alumno becario y el alumno regular, que se expresa en

los mecanismos y servicios de las IES. En algunos centros de estudios la diferencia se refleja en el nivel organizativo: se han dispuesto salones diferenciados para los beneficiarios de Beca 18 y para los alumnos del ciclo ordinario. Esto acarrea actitudes de segregación o de estigmatización de los becarios con el resto del alumnado.

Con respecto a eso siempre habido mucha diferencia, en caso de talleres por ejemplo de mecánica automotriz he visto muchos casos, donde he llegado a discutir con estudiantes que son pagantes, que dicen que los becarios, que nosotros no sabemos, o sea, [...] dicen que como nos pagan el estudio nosotros no nos esforzamos, vivimos de los pagantes o de algunos otros becarios, que nos estamos soplando o estamos ahí ayudándonos [...] (hombre, Senati Ayacucho).

Otra forma de diferenciación se da a través del trato de los docentes hacia los becarios. Los estudiantes participantes de los grupos focales señalan que en todos los centros de estudios existe una doble exigencia académica para los becarios del programa Beca 18.

...con el profesor de inglés, pero tengo esa relación de conversar, siempre me llegaba a fastidiar, no, como te lo llevas facilito que tú eres becado, te la llevas fácil porque tienes todo, me dice. Yo le digo, pero a veces los impuestos que estoy pagando, me los cobro, me la están devolviendo, digo. Y a veces nos reímos así (hombre, Senati Ayacucho).

Siempre, la profesora nos ha refutado siempre que los pagantes se sacan la mugre, que tienen que trabajar o tienen que hacer esto que el otro, en cambio "ustedes se la llevan facilito", esa es la tutora que nos dice" (hombre, Senati Ayacucho).

Lo que yo veo es que los profesores piensan es que tú eres becario, tú debes rendir más. Pero nosotros no somos becarios ordinarios, en cambio el becario ordinario es por su nota, por sus calificaciones y en cambio nosotros estamos entrando por el programa de REPARED, por esa oportunidad que hemos tenido, a veces nos miden: "el becario tiene esto, esto", pero no tenemos pues, a veces, somos especiales, no podemos rendir tanto, entonces sí o sí, nos exigen (hombre, Senati Huancayo).

Esta exigencia se muestra, sin excepción, en todos los estudiantes beneficiados con la Beca 18, debido a que muchos profesores no saben de las modalidades que existen o de los diferentes perfiles de los becarios. La idea de que los alumnos que obtienen financiamiento público para sus estudios deben esforzarse el doble proviene de la noción de la educación como oportunidad, lo cual se opone a la naturaleza de reparación que, en teoría, tiene la Beca REPARED. En ese

sentido, se evidencia que en gran parte de las instituciones educativas no se toma en cuenta la historia social previa de los estudiantes a la hora de la planificación de las clases.

Sin embargo, particularmente en las regiones más afectadas por el conflicto armado interno, como Junín o Ayacucho, los becarios señalan que algunos profesores mencionan el periodo de violencia como defensa de los becarios REPARED, con lo cual son visibilizados como un ejemplo positivo para los demás estudiantes, dada su dedicación a pesar de las situaciones de violencia que tuvieron que pasar. Nuevamente, el componente de la edad toma un lugar relevante, pues se muestra a los estudiantes mayores como ejemplo de esfuerzo para los más jóvenes.

Hay algunos profesores que te hablan del tema, pero siempre alguien que hable a todos los becarios, no hay. Hay profesores que dejan un poquito de sus clases y te dicen, hay ciertos compañeros que dicen sabes él es un REPARED de palomillas, él es de REPARED y profesores intervienen y dicen: “no, son de REPARED porque esta cosa le ha pasado a su familia”. Por tal cosa, comienzan a hablar, explicar, como ya pasaron ellos ya, comienzan a decirnos esas fechas (hombre, Senati Ayacucho).

Siempre he tenido apoyo de tutoría y siempre me han inculcado que yo debo estar involucrado con los jóvenes y lo he logrado en corto tiempo y siempre estoy participando (hombre, Instituto Continental).

Estas distinciones también se observan en la relación de los becarios con sus propios compañeros de estudio, quienes tienen comentarios discriminatorios o de burla sobre su condición. Esto abarca desde la concepción de que el becario tiene mayor disposición económica que el alumno promedio por recibir dinero del Estado, hasta lo contrario: se juzga al becario por ser de nivel socioeconómico bajo. El siguiente testimonio de la UCSUR cuenta que en su institución existe un trato despectivo a los becarios que, en cierta medida, llega a actitudes racistas:

Al comienzo el racismo era fuerte. Al principio nos juntábamos solo en la canchita y ahí parábamos y el resto de la universidad era para los que no se sentían oprimidos... Al comienzo hubo un choque porque al alumno ordinario (pagante) le chocó vernos y los becarios nos reclinamos en nuestro cascarón que era la canchita de fútbol. Pero luego nos defendimos con las notas (hombre, UCSUR).

...he escuchado que hay compañeros que son pagantes y siempre hay jóvenes que son palomillas que te dicen “Ahí ‘ta, ya llegó el becario o los becados están allá”. Como cuando estaba el presidente Ollanta, dijeron “ahí ‘tan, los hijos de Ollanta” y así, ese tipo de bromas (hombre, Senati Ayacucho).

Por ello, en las instituciones en las que los becarios comparten clases con alumnos pagantes, muchos de ellos prefieren esconder o negar su identidad para evitar la discriminación por parte de sus compañeros como de los profesores. No obstante, muchos de los entrevistados suelen tomar estos comentarios como “bromas” que incluso los hacen sentirse más orgullosos.

A veces los comentarios negativos que te dan más fuerzas para que tú te saques más fuerzas, ¿no? Un día me llegué a topar en un concurso con él y llegamos a intercambiar palabras porque yo le dije “¿sabes qué?; si quieres nos demostramos en el campo pa’ que tú no hables más de los becarios”, le dije así (hombre, Senati Ayacucho). Algunos dicen que somos unos concludos, que somos los chupa sangre del Estado. Eso se dice sobre todo de lo de Beca 18, por eso prefiero decir que soy becario REPARED porque nadie conoce de qué se trata (hombre, Senati Lima).

Los compañeros más que todo... como envidiosos, que te dicen “todavía que te pagan el estudio”. Hay veces que te levantan, pero también te tumban (mujer, Senati Lima).

4.3.3. Relación con el tutor.

Los becarios REPARED tienen una valoración positiva sobre la figura del tutor, a quien identifican como la persona que los acompaña en el plano académico y personal durante su paso por las instituciones educativas. Sin embargo, las altas expectativas sobre este acompañamiento no siempre se cumplen. Como se ha visto en acápites anteriores, la ratio entre becarios y tutores de la institución no está regulada por el programa Beca 18, por lo que el trato y dedicación depende de cada tutor. En algunas instituciones se identificó la asignación de un tutor por cada mil estudiantes de la IES, sin diferenciar si son becarios o no. Ello imposibilita realizar un acompañamiento como el que demandan y necesitan los alumnos. A continuación, se presentan algunos testimonios de buenas experiencias con tutores, así como algunas deficientes.

Respecto a los tutores, por ejemplo, mi tutora — porque me cambié de tutor —, ella para mí es como si fuera mi madre, por ella cuando yo estuve incluso mal de salud, ella me atendió incluso vino hasta mi cuarto, me habló, me compró unas pastillas, yo le agradezco muchísimo (mujer, Instituto Continental).

Los tutores son como nuestros padres prácticamente. Si tenemos algún problema con un profesor, los tutores van y nos ayudan en todo. Puede ser que no cumpliste una tarea, el tutor va y habla con el profesor y pide una oportunidad más o te llama y te avisa que en tal fecha tienes que presentar los fólderes o en tal fecha tienes que dar examen. Están bien al día en todo (mujer, Instituto Continental).

Un día una psicóloga... los chicos corrían de un lado para el otro porque si no entregaban un papel a determinada hora les iban a descontar. Y los chicos corrían buscando los papeles, entonces salió (la psicóloga/tutora) por la puerta y les gritó "oigan, ustedes son animales, caballos para que estén corriendo así". Eso me dio mucha pena. Vienes de un maltrato a seguir siendo maltratado. Entonces no te sientes bien (mujer, USIL).

Como se aprecia, existen casos en los cuales el tutor es casi una figura paternal para los becarios, sobre todo para los más jóvenes, que tuvieron que migrar para poder estudiar. En muchas ocasiones, el tutor se convierte en un sostén no solo académico —en la Universidad e Instituto Continental, por ejemplo, los tutores apoyan en la nivelación académica de los becarios— sino también emocional. Sin embargo, el conocimiento sobre la figura y acceso al servicio de tutorías es irregular y depende no solo de la información a la que pueden acceder los becarios, sino de la normativa de cada institución.

En resumen, los becarios señalan que existe un espíritu de confraternidad entre los estudiantes del programa REPARED en diferentes instituciones. En el caso de las universidades de Lima y la Universidad Continental, muchos de ellos comienzan a estrechar lazos en los ciclos previos de nivelación. De este modo, su condición de becarios genera empatías, lo cual abarca diferentes promociones. Estas redes de becarios REPARED se van convirtiendo en un soporte en distintos niveles: desde un espacio de encuentro amical con reuniones periódicas, hasta una instancia de apoyo a los becarios nuevos en temas académicos o incluso emocionales.

En la relación con otros estudiantes, varios becarios señalan que se produce una distinción entre ellos y los alumnos ordinarios; así, formar parte de la beca genera burlas o discriminación. Esta diferencia se presenta de forma institucional en algunos centros de estudios que separan los salones entre becarios y ordinarios. No obstante, algu-

nos becarios no lo ven como problema pues reafirman su identidad como alumnos destacados. Esta distinción también se produce desde los docentes, quienes demuestran un nivel de exigencia superior para con los becarios. Respecto a la discriminación social, los casos que se comentan son más frecuentes en los centros de estudio de Lima que en otras regiones, pues las diferencias culturales se acentúan.

4.4. Sistema de Oportunidades

Luego de profundizar en la situación actual de los becarios, esta dimensión aborda los objetivos y expectativas a corto y largo plazo de los estudiantes, cuyos proyectos de vida se modifican a partir del desempeño en los estudios. En ese sentido, en el ámbito educativo existen diferentes oportunidades que amplían el horizonte luego de terminar los estudios.

4.4.1. Desarrollo personal.

Los becarios reconocen un impacto positivo de la educación en sus vidas, pues sienten que ha repercutido favorablemente en sus proyectos de vida. Parte de ello se debe a que en las instituciones educativas se forjan vínculos entre personas que provienen de diferentes lugares y poseen distintas experiencias de vida. Esto les permite conocer otros caminos laborales o de estudio, tal como mencionan algunos becarios:

Hemos sustentado todo, juntitos hemos salido todos, o sea, en Senati hasta máximo estudias todos los días, prácticamente un año, ¿no?... de haces prácticas, y solamente vas un día a la semana, y estás en prácticas en las empresas. Entonces, así, esas prácticas, puedes sustentar tu título, terminando en Senati. Claro, Senati es una institución, hay instructores buenos, más que nada de la puntualidad se trata. Los instructores buenos, con sus orientaciones, ¿no? Estamos así, uhm... todos, ¿no? Más que nada, casi la mayoría de mi promoción están trabajando, algunos están con sus empresas igual, algunos se han ido otro sitio, a Lima y están trabajando en las industrias. Industrias amplio es (hombre, Senati Ayacucho).

Sí, egresados que me han dicho, que están trabajando. Todavía con ellos nos comunicamos. [Uno] me dijo que están trabajando en la municipalidad y el otro también es de Ahuac y ha egresado y

también ya está trabajando, hay mucha amistad con él, muchos tratos, vamos a continuar trabajando (Hombre, Instituto Continental).

Dentro de este proceso de aprendizaje se ponen de relieve las habilidades blandas; es decir, los valores o recursos interpersonales que sirvan para salir adelante. Dichos recursos no se aprenden en clase, sino que dependen del día a día y de la resolución de problemas en la experiencia académica. Los becarios enfatizan en lo aprendido respecto a la disciplina y la constancia, pues han sido valores clave para poder mantenerse dentro de sus centros de estudios y aspirar a otras oportunidades laborales.

Si ha sido muy útil, he aprendido muchas cosas ahí, bastante, allá es; las reglas son muy estrictas, no puedes faltar, la puntualidad la aplicas allá, claro había así, ¿no? Por ejemplo, cinco años no más habré estudiado, pero yo he sido primer alumno todavía, en mi salón (hombre, Senati Ayacucho).

4.4.2. Oportunidades de educación.

La posibilidad de seguir estudios superiores suscita obvias expectativas entre los alumnos participantes del programa. Sobre todo, para los estudiantes de institutos superiores tecnológicos hay una visión de las carreras universitarias como una meta a seguir. En el caso de los estudiantes universitarios, hay un pedido para que se implementen programas de becas de maestría, especialmente para víctimas del conflicto. Asimismo, existe la noción de que una persona con estudios universitarios tiene un salario alto en comparación con un egresado de instituto, lo que no es cierto en todos los casos (Yamada, Lavado & Oviedo, 2015). En contexto también surge la idea de estudiar en el extranjero.

Me gustaría estudiar, por ejemplo, hacer mi maestría en España, [o] si no acá en el Perú, en la Católica (hombre, UNSCH).

Como te dije, yo pensaba salir al extranjero y, o sea, ya está dicho todo, pero lo único que te incomoda en la región donde estás tú es que es controlada por Pronabec (hombre, Senati Huancayo).

En mi caso ha habido oportunidades. En mi caso se me han abierto muchas puertas. Por otro lado, he pedido que se sigan abriendo puertas para seguir estudiando. Que se abran maestrías para seguir demostrando que este programa es exitoso (hombre, USIL).

4.4.3. Inserción laboral.

La educación superior brinda opciones de movilidad social no solo a través del desarrollo personal, sino también a través de oportunidades laborales según el rubro de preparación. Por ello, como se ha mencionado en las motivaciones de los becarios, los proyectos de vida que sirven de sustento para postular a la beca están ligados a la dimensión laboral.

En ese sentido, la mayoría de los becarios tienen muchas expectativas de conseguir un empleo acorde a lo que estudiaron. Esto se muestra con más énfasis en los alumnos de Senati, quienes acceden, en la sede de Lima, a programas de prácticas preprofesionales por parte de la misma institución; en otras sedes, dichas prácticas deben ser conseguidas por los mismos alumnos.

Por otra parte, en Ayacucho y Huancayo, los becarios manifiestan su preocupación por el lugar de trabajo o por si podrán conseguir empleo en esas zonas. Algunos estudiantes muestran cierta incertidumbre respecto a si la beca les prohíbe salir de la región de estudio una vez concluido el programa de estudios.

Y ahora a yo digo, para nosotros un mecánico de mantenimiento no es pe' como un mecánico automotriz, que acá hay un montón. En cambio, nosotros, como mecánicos de mantenimiento, pensamos en minas, en fábricas industriales para ese campo, porque para ese campo a nosotros nos han educado ¿no? Y entonces al ir y estar reportándose tres años, no sé cómo vamos a hacer. Esa va a ser otra odisea que vamos a pasar también, porque yo, al menos, como ya les comenté, a un inicio he trabajado ya e inclusive quiero aprovechar los contactos, para hacer el gancho allá y salir más rápido (hombre, Senati Huancayo).

¿Qué es lo que falta? Porque como sabemos acá, en nuestro sector de Ayacucho no tenemos como, de repente, en Arequipa o Lima, grandes industrias para que puedan albergar a esos técnicos. Eh, aquí nos falta eso, hay pequeñas, medianas empresas que te pagan poco y eso a veces no nos conviene como técnicos, como persona, seas natural o no (hombre, Senati Ayacucho).

Debido a diversos motivos, para otros, terminar la carrera no implica conseguir un trabajo. Una de las razones que más preocupa a los becarios adultos es la edad. Debido a que el mercado laboral incen-

tiva la contratación de personal joven en la mayoría de rubros, los becarios REPARED sienten que no van a poder ejercer su profesión, lo cual genera un desencuentro entre las expectativas y la realidad.

No me veo trabajando en una empresa ni yendo a buscar porque sé que hay un límite de edad. Mis posibilidades son mínimas. A una edad como la mía, yo voy a terminar a los 48 años. Entonces qué posibilidades tengo yo. Entonces yo no me veo poniendo mi empresa o postulando a un trabajo; me veo haciendo proyectos, en albergues, trabajando con niños (mujer, USIL).

En ese sentido, algunos becarios perciben la beca como una forma de “callarles la boca” a las víctimas del conflicto. En otras palabras, la beca sería como un engaño, pues la dificultad de los estudios para los becarios complejiza aún más las probabilidades de reconstruir sus vidas.

Yo creo que, si realmente el Estado tendría el interés en que nosotros, que somos de REPARED, nos están reparando algo que sucedió con nuestra familia, por lo menos los encargados como es el CMAN deberían estar detrás de nosotros con la intención de que nosotros no perdamos la beca, porque prácticamente nos han puesto en la boca del lobo. Y nosotros... uno que quiere esforzarse, uno que tiene que terminar la carrera tiene que esforzarse (hombre, Universidad Continental).

Dadas las dificultades que surgen a la hora de buscar trabajo, los becarios piden que el programa incluya también un mecanismo de apoyo a la inserción laboral. Algunos consideran que es un aspecto esencial para garantizar que la reparación realmente se cumpla y que es obligación del Estado generar incentivos para que puedan ser contratados en instituciones públicas y privadas.

Es que cuando no ejerces la profesión es como si hubiera invertido al agua y eso, eh, por ese lado verían de repente un fondo y para que así tengamos un trabajo fijo. Para que cuando ya sales ya sabes dónde trabajar, pero en este caso no. No tenemos, por ejemplo, en mi caso, ¿Qué es lo que voy a hacer? Trabajar independiente pero no es fijo y entonces qué es lo que voy a hacer, de repente dejar a un lado mi carrera y dedicarme a otro negocio o a otra cosa. Es más, que me va ir más rentable (hombre, Senati Ayacucho).

Las restricciones del mercado laboral tienen también, según la percepción de los becarios, un sesgo de género que perjudica a las mujeres, en particular a las que estudian carreras técnicas:

Porque, en sí yo misma me pongo a pensar, voy a terminar y qué voy a hacer. Y en condición de mujer, peor todavía, como mecánica, qué te van a recibir todavía las empresas. (mujer, Senati Ayacucho).

Ante esta situación, otro proyecto establecido es el emprendimiento como plan de vida. Así pues, el objetivo de muchos de los becarios REPARED es crear negocios como forma de ingreso, lo que también se relaciona mucho con los centros de estudios o las carreras que estudian. Particularmente en instituciones como ADEX, que tienen un perfil más ligado a los negocios, y en carreras vinculadas a la gastronomía, se evidencia que el emprendimiento se ve como un plan realizable a futuro.

...en una charla que tuvimos acá (en Senati) con la especialidad de mantenimiento si es una idea buena (crear una empresa propia), bueno, yo pensaba antes diferente, me voy a la mina y trabajo y en sí no debería ser, tu deberías ser tu propio jefe (hombre, Senati Huancayo)


Hacer mi negocio desde mi casa para no descuidar a mis hijas. Abrir un negocio internacional (mujer, ADEX).

Esta idea también está presente en quienes estudian en universidades, aunque hay un pedido de agregar el componente de inserción laboral en el programa REPARED, pues la mayoría de veces es complicado conseguir ofertas laborales.

En mi caso todo ha cambiado para bien. Yo tengo metas que tengo que cumplir, pero la gran preocupación es que tenemos que cerrar el círculo de la carrera insertándonos en el mundo laboral. Algunos compañeros más adelante van a encontrar la dificultad de encontrar un trabajo. [...] En mi caso se me han abierto muchas puertas. Por otro lado, he pedido que se sigan abriendo puertas para seguir estudiando. Que se abran maestrías para seguir demostrando que este programa es exitoso (hombre, USIL).

Como vemos en los testimonios de los becarios, la idea de tener un negocio propio choca contra la posible falta de empleo en el sector para los becarios adultos y surge como forma de salir adelante a pesar de las dificultades. Inclusive, la concepción de ejercer lo aprendido en las aulas es también parte del proceso de reparación, puesto que el ejercicio del trabajo brinda un lugar en la sociedad. Asimismo, el hecho de tener estudios superiores genera un proceso de movilidad social que da la capacidad para salir de la pobreza y tener mayores probabilidades de éxito en la familia.

En resumen, los becarios valoran positivamente las oportunidades que brinda la beca por el solo hecho de que tener estudios superiores abre las puertas al mundo laboral. Una parte de esta generación




de habilidades para desempeñarse fuera del centro de estudios tiene mucho que ver con la relación con los estudiantes en diferentes ambientes y espacios.

Es así como los becarios desarrollan diferentes proyectos de vida luego de concluir sus estudios. Podemos diferenciar dos tipos de proyectos: en primer lugar, están los becarios que quieren proseguir sus estudios superiores en universidades nacionales o internacionales; mientras que en segundo lugar están los becarios mayores que se proyectan hacia el negocio propio como principal fuente de ingresos. Lo común dentro de estos dos perfiles es la búsqueda por ejercer lo aprendido dentro de las aulas y la exigencia al Estado por albergar un componente de inserción laboral dentro del seguimiento de los becarios una vez que terminan sus carreras.

4.5. Experiencia Reparadora

La finalidad de un programa de reparación es resarcir los daños a las víctimas directas o indirectas del periodo de violencia. Aunque el Estado no puede remediar el daño infligido, busca que las medidas adoptadas puedan satisfacer, de alguna forma, las necesidades de las víctimas. En el Perú, el Plan Integral de Reparaciones gira en torno a siete programas de reparaciones, como se ha explicado en el segundo capítulo. Las reparaciones en educación adquieren relevancia en el esquema general de reparaciones debido a dos razones principales: primero, por la penetración de los actores de la guerra en el sistema educativo que perforó su institucionalidad y lo utilizó como espacio de disputas ideológicas y políticas; y, segundo, por los cambios producidos en la educación peruana, que han generado mayores motivaciones para que las nuevas generaciones accedan a la educación. Así, las reparaciones educativas se diseñaron con el propósito de revertir las dificultades económicas o sociales que dejó el conflicto armado interno en sus vidas. De este modo, una necesidad fundamental a la hora de evaluar una política pública con ese objetivo es conocer cuál es la valoración que le da el becario al programa, incluyendo el componente de reparación que este le pueda brindar en una sociedad posconflicto.



Por ello, en esta dimensión, se profundiza el significado que los estudiantes reconocen en la Beca REPARED, así como en la visibilidad mayor o menor de su calidad de víctimas del conflicto en las aulas de clase. En esta reflexión se mezclan, por un lado, las experiencias individuales de cada becario en cuanto víctima y los mecanismos con los que afrontan el duelo o la pérdida de un ser querido, y, por otro lado, la valoración de la educación como un proceso que puede ser efectivo o no. Por ello, algunos grupos de becarios fueron más abiertos con sus historias personales, pues eran parte de su relato sobre la valoración de la beca, aunque otros no profundizaron mucho en el balance de la reparación.

4.5.1. Desconocimiento de la Beca REPARED.

En la dimensión de cultura organizacional surgió el hecho de que los alumnos y profesores no suelen tener mucho conocimiento de las diferentes modalidades de la Beca 18 ni conocer que existe una beca especial para víctimas del conflicto. Como complemento a ese hecho, los becarios señalan que incluso muchos de los propios beneficiarios de la Beca REPARED no conocen con claridad su naturaleza o los beneficios en cada centro de estudios.

Por su parte, las instituciones de educación superior no organizan un espacio propicio en la formación o la acogida para hablar del origen de estas becas y para producir alguna relación particular con los becarios que fueron víctimas durante la época de violencia. En el caso de Ayacucho, la CMAN organizó una ceremonia de reconocimiento a algunos de los becarios REPARED cuando ingresaron al Senati, mientras que en Huancayo hubo una ceremonia para los ingresantes a la Beca 18 en general, en la sede del Lugar de la Memoria de Junín Yalpana Wasi. Estas acciones fueron bien recibidas por los becarios y hasta ahora las recuerdan. Estos gestos, que no requieren un gran despliegue ni de muchos recursos económicos, pueden tener un poderoso efecto simbólico. Podrían ser un momento para que, al inicio de cada año, se reciba adecuadamente a los becarios y se informe a la comunidad educativa en general docentes, estudiantes y administrativos— acerca de la importancia de contar con estudiantes becarios REPARED. Cabe precisar que esto no implica

únicamente reconocimiento, sino que involucra la información necesaria a la que deben acceder los estudiantes.

La desinformación sobre el componente de reparación de la beca se muestra más en los estudiantes más jóvenes que no han sido víctimas directas del conflicto. En ese sentido, los becarios mayores son los más preocupados por la desinformación de los jóvenes respecto a sus derechos como víctimas.

En las universidades, [cuando le] dices a un joven qué es REPARED, por lo visto sabe que es Beca 18, pero no saben qué es REPARED, como hay varias modalidades. Incluso [si] se hiciera una encuesta preguntando qué es REPARED o que es reparación civil, no sabrían (hombre, Universidad Continental).

Inclusive, muchos de los becarios más jóvenes no están informados de los otros programas de reparación que existen para las víctimas; lo poco que conocen viene de fuentes cercanas, como los padres o amigos. Como se ha señalado en trabajos enfocados en las nuevas generaciones de jóvenes posconflicto (Jave, Uchuypoma & Céspedes, 2014), una de las principales fuentes de información sobre la memoria del conflicto proviene de la familia. En el caso de víctimas indirectas, estos relatos vienen en forma de historias familiares sobre cómo los padres o los abuelos fueron asesinados o tuvieron que migrar hacia otras regiones.

Mis abuelos fallecieron y lo hemos vivido porque nos hemos movido de un lugar a otro. Mi papá es gobernador y tenía que andar fugado del pueblo. Mi mamá tuvo tres hijos antes de estar con mi papá (mujer, Senati Lima).

Nosotros hemos sido expulsados de la zona, nosotros para venir acá hemos pasado un montón de cosas, ¿no? Al menos para retirarnos de otro lugar por la violencia y otras cosas, ¿no? Que te boten de un lugar a otro sin nada, porque acá los que vinieron acá fueron mis abuelitos, cuando todavía era invasión al fondo, para que vengan acá han sufrido. No es como en el pueblo, tenían su siembra, sus animales. Venir acá es de cero pues, ya mi mamá también vivíamos con él, entonces eso es ser víctima porque hemos pasado unas cosas feas que a nadie se le desea (hombre, Senati Huancayo).

A este vacío de información se suma lo que la mayoría de los becarios menciona: en sus centros de estudios no se tocan temas de reflexión sobre el conflicto armado interno. Esto también repercute en que otros compañeros no comprendan la diferencia entre un becario REPARED con uno de otra modalidad. Esta omisión resulta fun-

damental en el siguiente testimonio de un becario que perdió a sus padres durante el CAI y se unió a las Fuerzas Armadas. Para él, parte del problema de la invisibilización de la beca en su centro de estudios viene del desconocimiento de los estudiantes sobre esa época:

Yo creo que haga lo que haga el Estado, para nosotros nada va a reparar lo que ha pasado, nada va a reparar [...] Deberían hacer como una universidad, deberían decir qué ha pasado, para que ellos sepan porque nadie habla de eso. “Ya pasó ya pasó”, pero ellos también hablan lo que a ellos les conviene, nada más todo para que el otro gane, pero nadie habla de lo que realmente pasó. Todos inventan sus historias, hacen sus cosas, crean. Nos dicen que ha vencido el terrorismo: [al] terrorismo [lo] hemos vencido nosotros, quienes hemos vencido por la patria, y los que hemos enfrentado. Hay muchos jóvenes que dicen: “si yo tuviera esa oportunidad que ustedes tienen dónde estaría, en la Luna”. Yo, dentro de mí, me digo: gracias a mí has acabado tu carrera porque yo estuve haciendo servicio, enfrentando, luchando cara a cara con ellos, mientras tú estudiabas en paz. Porque a veces se agarran de unas cosas por tu beca [...] deberían culturizar más sobre ese tema (hombre, Universidad Continental).

Existe también una idea generalizada entre los becarios de que se ocultan hechos y verdades sobre el conflicto armado interno en los medios de comunicación, o sobre la memoria oficial, sobre todo en Lima. En ese sentido, muchos de ellos apelan no solo a que haya más información sobre la historia reciente, sino a que el relato sea verídico y tenga en cuenta a las víctimas.

[...] porque la prensa engaña. Yo tengo mi mamá que sabe mucho de eso y me dice las cosas que son ciertas (hombre, Senati Lima).

Mi mamá ha sufrido bastante lo que es el terrorismo, por eso te saca lo que realmente pasó (mujer, Senati Lima).

Se han identificado también algunos casos en los cuales los profesores, de forma individual, dedican un espacio para hablar acerca del tema, lo que genera cierto reconocimiento dentro del salón de clases. Del mismo modo, también hay becarios que prefieren que no se conozca su historia familiar vinculada al conflicto armado interno y que no los identifiquen; u otro sector que prefiere olvidar o no discutir el tema. A través del olvido o el silencio —de acuerdo a su decisión—, su identificación pasa a ser de estudiante más que de becario REPARED. El silencio puede explicarse también en el temor a ser estigmatizados.

Sí me siento [víctima], pero ya es cosa del pasado y vivir el presente. Hacer bien las cosas, proyectarte y sobresalir en la vida, eso es lo que yo opino (hombre, UNSCH).

4.5.2. Identidad como víctima.

Como se mencionó, la Beca REPARED comenzó siendo dirigida a las víctimas del conflicto inscritas en el Registro Único de Víctimas, el cual contempla tanto a víctimas directas del conflicto —violencia sexual, desplazamiento forzoso, etcétera— como indirectas —los familiares—. Desde 2016, con la autorización de la transferencia del derecho a la reparación en educación a hijos o nietos, surgen nuevos becarios que acceden al beneficio gracias a la cesión del derecho por parte de sus padres o abuelos, que están inscritos en el Registro Especial de Víctimas para la Reparación en Educación (REBRED). Ante ello, la identificación como víctimas varía dentro de los propios becarios, según su experiencia personal.

En este contexto, más allá de su condición de beneficiarios, la gran mayoría de los becarios participantes se consideran víctimas del conflicto, lo cual va cambiando en intensidad según se es víctima directa o indirecta. Sin embargo, hay afectaciones que siguen teniendo repercusiones en la vida de las víctimas así no hayan estado presentes durante el conflicto, como se narra en las siguientes líneas:

Nosotros desde muy pequeños hemos sido víctimas de las tragedias de nuestro país y eso me ha marcado en mi forma de ser. No me puedo desarrollar bien socialmente con las personas. Yo perdí a mi papá cuando tenía 10 años. Si él hubiese continuado vivo yo sería otra persona. Ninguna reparación va a poder solucionarme este problema (mujer, ADEX).

Yo sí porque a mi papá lo mataron. Me siento víctima porque al momento de crecer no lo conocí (mujer, Senati Lima).

Siempre seremos víctimas porque hemos perdido parte de nuestra vida. Si es que no hubiésemos sido víctimas otro hubiese sido nuestro destino. Y además me considero víctima de mi institución por cómo nos tratan a los becarios. Siempre eso me llena de amargura e indignación y por reclamar me gano enemistad entre mis compañeros (mujer, ADEX).

Así pues, la invisibilización o la pérdida de un ser querido afecta la concepción de reparación de los becarios aún si es que no fueron víctimas

directas del conflicto. La identificación como víctimas implica también la necesidad de que el Estado actué en lo referente a su reparación.

Con menor intensidad, existe otro grupo de becarios cuya calidad de víctimas surge a partir de las experiencias de sus familiares. En muchos de los casos ellos han sido desplazados y aún siguen vivos, pero la violencia les quitó oportunidades de progreso en la sociedad. Su identificación, además, viene generada por un fuerte vínculo con sus padres, con una suerte de compromiso para “honrar su memoria”, y que se materializa en la oportunidad de estudiar.

Bueno, yo no sufrí nada, pero mis papás sí lo ven: “al menos mi hijo está estudiando” (hombre, Senati Huancayo).

De parte de mi mamá sí [me siento víctima] porque ella ha sufrido bastante por la pérdida de su hermano. Me contaba su experiencia y fue fea (hombre, Senati Lima).

4.5.3. La naturaleza de la reparación.

La identidad de víctima que aparece en todos los grupos focales está relacionada con la idea de las finalidades del programa REPARED, pues las dificultades administrativas, la no diferenciación entre un becario REPARED y uno ordinario, y la falta de seguimiento por parte del Estado provocan que, para la mayoría de sus beneficiarios, la beca no esté cumpliendo su objetivo. Pero, ¿cuál es ese objetivo?

Una forma de concebir la naturaleza de la Beca REPARED es como una oportunidad; es decir, como una beca de excelencia en la que el Estado premia a ciertos estudiantes para apoyarlos en sus estudios. Según esta lectura, el Estado no está ayudando a personas destacadas porque sea su obligación, sino que impone una serie de requisitos y caminos para moldear a esa persona tal y como lo requiere en función de demandas económicas y sociales, pero no en atención a las personas en tanto sus niveles de afectación. Para los estudiantes de Senati Huancayo, por ejemplo, la desinformación sobre si la Beca REPARED implica que deban trabajar en la región de estudio por un tiempo determinado les hace percibir que la beca es más una oportunidad que un derecho, que debería corresponderles por el hecho de ser víctimas:

Es como si fuera un intercambio o algo así, porque ser becario es algo que tú lograste con tu esfuerzo, y ahora cuando tú estás acá, cuando tú dices becarios, bueno estudias y una vez que acabas te tienen monitoreado, y devuelves (hombre, Senati Huancayo).

En sí, yo lo que he podido notar, o sea el Estado como víctimas creo que no nos tiene aún. Porque si te das cuenta con eso del estudio, prácticamente con eso de los tres años que vas a estar monitoreado, es como si tuvieses que devolver, tienes que participar con tu institución donde Pronabec te va llamar a dictar charlas. Es como que yo estaría haciéndote un préstamo y me devuelves, ¿no? Yo no veo nada que seamos las víctimas, ¿no? Porque no es como la verdad yo pensaba, es también por falta de información, creo yo, entonces como víctima REPARED no lo veo, no lo veo yo, rotundamente. Yo al menos no estoy de acuerdo, debería ser de otra forma (hombre, Senati Huancayo).

Para algunos becarios, la beca se entiende desde un ámbito más integral en el que los estudios sirven como un medio para la realización de la persona. De ese modo, la reparación es efectivamente una forma de recuperar las oportunidades perdidas durante el conflicto armado. De este modo, la Beca REPARED cumple con su fin de revertir la afectación sufrida una vez que se cumple con el objetivo de terminar una carrera.

Yo creo, al inicio es una oportunidad para mí, porque no lo he tenido en su momento, pero también es por lo que me paguen, es una forma de realizarme, algo que yo quise: cumplir con lo que yo he querido y no quedarme con esa duda, que si hubiera estudiado hubiera sido mejor, o que si no, no (mujer, Instituto Continental).

Lo vería como una oportunidad más que la vida aún nos da. Ese tiempo para ser realizados en la vida y para salir adelante [...] porque el único camino es la educación y en verdad no hay otro medio más para salir de eso, ¿no? (hombre, Universidad Continental).

Como se menciona en esta última cita, según esta concepción se valora mucho que la reparación sea a través del estudio, pues la educación es considerada un motor fundamental para “salir adelante”. Con ello, los becarios muestran que el “mito de la educación superior” (Tubino, 2007) sigue vivo y se sigue materializando a través de este tipo de programas del Estado.

Siguiendo estos testimonios, existe una valoración positiva de la reparación, pues brinda una oportunidad de salir adelante. Es por ello que algunos becarios se refieren a ella como “provechosa” y “signi-

ficante". Es decir, la beca se vuelve derecho y oportunidad al mismo tiempo: algo que te corresponde como víctima del conflicto, pero también una oportunidad para progresar como persona y profesional ante la adversidad que te tocó vivir.

Tener esta oportunidad ha ido muy significativo. Qué mejor que te reparen en educación. Porque la reparación económica no es suficiente. En mi caso somos seis hermanos y nos dieron cinco mil soles para repartirnos entre todos. Nos tocaron 700 soles para cada uno y me pregunto ¿mi papá vale eso? Y bueno haciendo una comparación con la educación que estoy haciendo ahora ha sido muy provechoso y muy significativo (hombre, USIL).

A pesar de que la parte educativa se esté cumpliendo, otros becarios la consideran incompleta porque no contempla la inserción laboral luego de los estudios. De este modo, la beca pasa a ser vista como un medio para lograr la movilidad social y para conseguir un trabajo estable. En consecuencia, la idea de la educación se muestra como motor de desarrollo personal más que como un enfoque de capacidades integrales.

Creo que, en parte, lo que es en educación nos está apoyando, pero no es completo. Porque si fuese completo, sería tu estudio y la empresa en donde vas a laborar. (hombre, Senati Ayacucho).

De repente la reparación va estar completa cuando uno ya esté allí trabajando y para que trabaje debe hacer convenios, entonces inserción laboral. De ahí va estar completo porque vas a trabajar y vas a estar con pilas, desarrollándote (hombre, Senati Ayacucho).

La valoración negativa de la beca como una oportunidad surge cuando esta no tiene ninguna diferencia con las demás dentro del programa de Beca 18. Al ser parte de este, se homogeniza a los beneficiarios como si todas las becas tuvieran la misma lógica que la del modo ordinario; es decir, cuando los mejores estudiantes de escasos recursos logran acceder a la educación. Por tanto, perciben que su condición de víctima se diluye si la beca se coloca como resultado de los programas sociales que implementa el Estado para atender a la población de escasos recursos y no como producto de su afectación. Desde esta perspectiva, la beca no cumple su función de derecho irrenunciable de las víctimas. Como bien señala el siguiente testimonio:

Para nosotros la beca es un derecho, no una oportunidad. El Estado no nos está haciendo un favor. Somos víctimas de una guerra que no hemos iniciado (mujer, USIL).

Para los becarios, si es que no hay diferenciación o un seguimiento particular a los beneficiarios REPARED debido a sus dificultades particulares, no se puede considerar una reparación como víctimas ni como que el derecho a estudiar se está cumpliendo a cabalidad.

No siento reparación porque estoy al mismo nivel que otras modalidades de becarios. No siento ningún beneficio distinto, las normas que se dan se dan para todos los becarios por igual y las notas que piden te piden a todos por igual y por eso no siento que es una beca de reparación. Solo el tema de la edad es diferente. Necesitamos que se reestructure el programa (mujer, UCSUR).

No veo que el Estado nos vea como víctima, simplemente nos está viendo como otro becario más, ¿no? (hombre, Senati Huancayo).

No siento que sea una reparación, la única diferencia es la edad y la nota. Supongamos que un joven de 21 años que sea víctima también y tenga que elegir a qué modalidad postular o a ordinaria o a REPARED, se preguntará en cuál tengo más beneficios. En realidad, puede entrar a cualquiera porque es lo mismo, por eso no siento que sea una reparación (hombre, UCSUR).

Como se menciona, hay un especial énfasis en el tema de la edad como única diferencia entre los becarios 18 y los becarios REPARED, puesto que es el factor más saltante. Sin embargo, existen más diferencias en temas emocionales o de soporte familiar que deben ser tomados en cuenta para el seguimiento de los becarios. Desde esta perspectiva, en los grupos focales surge una crítica sobre la falta de seguimiento integral hacia ellos.

Yo creo que, si realmente el Estado tendría el interés en nosotros que somos de REPARED, [que] nos están reparando algo que sucedió con nuestra familia, deberían estar por lo menos los encargados como CMAN [...] detrás de nosotros con la intención de que nosotros no perdamos la beca, porque prácticamente nos han puesto en la boca del lobo. Y nosotros... uno que quiere esforzarse, uno que tiene que terminar la carrera tiene que esforzarse. [...] Si el Estado realmente quisiera dar esta reparación, debería estar detrás de nosotros viendo como estamos de salud, académicamente, viendo a nuestras familias. No necesariamente que duerma a nuestro costado, sino debería vernos (hombre, Universidad Continental).

De otra parte, la falta de separación administrativa de la Beca REPARED es percibida bajo la forma de experiencias de maltrato o generación de estrés que dicen sufrir los becarios en los diferentes centros de es-

tudios. Para ellos, lejos de cumplir la reparación esperada, el sistema administrativo de la beca puede traer consigo una mayor afectación:

Para nosotros no es una reparación, sino un castigo porque tenemos dos opciones: tiro los cuadernos y le digo a mi familia que no puedo más con la presión que tengo, la presión psicológica, la presión económica que me genera mi familia y digo que soy un fracasado y hago que mi familia se dé cuenta de que soy un fracasado porque he tirado los cuadernos después de tres o cuatro años porque no aguanto con este sistema; o sigo para adelante y sigo haciendo que mi esposa y mi hija sigan sufriendo por la falta de recursos, porque no hay qué comer (hombre, UCSUR).

La forma en la que nos tratan es un maltrato. Has venido de un maltrato ya que hemos quedado huérfanos y vienes a estudiar y sigues siendo maltratado, entonces cuál sería la reparación (mujer, USIL).

En algunos casos, sobre todo con víctimas directas del conflicto, la beca no solo no cumple como método de reparación, sino que permite procesos de revictimización en las aulas de estudios. Sea por desconocimiento o por discriminación, muchos docentes no están preparados para lidiar con víctimas del conflicto armado.

Finalmente, al ser una beca de estudios semejante a una reparación económica también se denota que las medidas tangibles no van a reparar el sufrimiento causado por la pérdida de un ser querido. En ese sentido, se inscriben las molestias acerca de tener que cumplir con requisitos rígidos para el progreso académico y la rendición de cuentas sobre el uso de sus estipendios, pues así se “siente” que la beca no es una reparación. Para ellos, la beca tendría que plantearse como “incondicional” para que efectivamente se perciba como una reparación:

Creo que en los casos que te dan los estudios esto no repara nada del dolor que hayas pasado. [...] El dinero que te depositan cada vez no repara cada momento que hubo dentro del terrorismo o de lo que has pasado en ese momento (mujer, Senati Lima).

4.5.4. Reparación indirecta: los familiares.

Queda como desafío construir y fortalecer la dimensión reparadora del programa, que ha cumplido cinco años de creación y que va ajustando sus procedimientos en la medida que se aplica. Las dificultades administrativas de albergar un perfil diferente de estudiante en el

sistema académico o las dimensiones institucionales del programa de Beca 18 afectan a este tipo de valoraciones sobre la reparación. No obstante, algo que varios becarios han enfatizado es la beca en relación con sus padres o familiares que, en muchos casos, son las víctimas directas del conflicto armado. En este caso, son los hijos de esas víctimas quienes reciben las reparaciones gracias a sus progenitores. Este es un detalle que muchos becarios, cuyos padres o madres fallecieron durante el conflicto, tienen muy presente. Para ellos, la reparación se muestra como una forma de devolver las oportunidades que sus padres no pudieron brindarles debido a que perdieron la vida o perdieron sus tierras durante el conflicto armado interno.

Es un derecho que nos podría reparar, porque si aún estuvieran nuestros padres tal vez nos podría apoyar [a mantenernos] en la universidad, tal vez particular. Eso es lo que yo veo. Porque si no tienes padre, no tienes mucha oportunidad (hombre, UNSCH).

Casi todos queremos seguir estudiando, o sea, claro que si hay otra oportunidad de que seamos apoyados por el Estado, cuánto nos gustaría seguir estudiando porque imagínese, tener a nuestros padres al lado hubieran sido muy distintas nuestras vivencias. Hubiéramos estudiado quizá otra carrera que sí de verdad nos gustaba, que tal vez sí de verdad nos sentimos a gusto, pero ahora no es eso (hombre, Senati Ayacucho).

Se puede decir con los daños y perjuicios. Hoy en día que gracias a tu padre o madre que pudo haber sido algo más en la vida, pero se presenta una oportunidad para tus hijos (mujer, Senati Lima).

Los becarios son conscientes de que, de algún modo, la reparación que tienen ahora es gracias sus padres o familiares víctimas del conflicto. Aunque nada va a remediar la pérdida de un ser querido, los becarios resaltan la importancia de una beca en educación para poder lograr lo que se proponen en la vida.

Inclusive, para los becarios cuyos padres no fallecieron durante el conflicto, es importante reconocer que, en cierta forma, la reparación educativa hacia los hijos también lo es para ellos. Dada la relación familiar del proyecto educativo en ciertas poblaciones, en el cual la familia entera coopera para la educación de los hijos, este aspecto se vuelve crucial para la evaluación de las reparaciones. Tal como lo ejemplifica un becario de Ayacucho:

Mi madre se sentiría feliz por esa reparación porque por parte le estaría ayudando, como si me estaría ayudando a mí, la beca me está ayudando a mí por parte de ella porque es un beneficio por

parte de ella. Porque el afectado fue ella y no yo. Porque aparte mi madre está feliz porque es un apoyo más aparte [de lo que] me hubiese dado [...] y ya la beca me da como si ella me estuviera dando y, por mi parte, si es una reparación, que siga y sea para todos (hombre, Senati Ayacucho).

En resumen, los becarios mencionan que hay poca o nula información y reflexión sobre el conflicto armado interno o sobre políticas de memoria dentro de sus centros de estudios, pero, al mismo tiempo, son conscientes de que no es una prioridad para ellos. Recuérdese además que esta situación no es muy diferente a la que acontece en el sistema educativo a nivel nacional, donde también se ha puesto en evidencia que los jóvenes de la generación posconflicto conocen poco o nada del periodo de violencia debido a que esos temas no han sido abordados en la escuela. Así pues, este no aparece de forma espontánea ni por iniciativa de la institución educativa ni por los propios becarios, pero está presente de manera natural: su propia condición de becarios REPARED marca esa dimensión, aunque no se hable de ello. En el diseño del programa, tanto a nivel de Beca 18 como de los centros de estudio, aún no se han previsto políticas diferenciadas para el tratamiento de las víctimas de la violencia, pero cada vez más se pone de relieve la ausencia de este abordaje. El nuevo enfoque de tutoría que está desarrollando el Programa REPARED ha identificado la necesidad de incorporar mejoras que consideren este aspecto.


Los becarios tienen diferentes concepciones de la naturaleza de la beca, pero la mayoría se identifica con la noción de la Beca REPARED como un derecho. Sin embargo, debido a las oportunidades que brinda un programa social como lo es Beca 18, puede tender a enfatizar la condición de política social y así quedar diluido su componente reparador. En ese sentido, la Beca REPARED aún no logra convertirse en reparación entendida como la política que logra atender los daños ocasionados por el conflicto armado interno. Entonces, queda pendiente afinar las dificultades administrativas que enfrentan los becarios para el goce del beneficio y construir un mecanismo de acompañamiento integral, tanto académico como psicosocial, para su desempeño y realización. Asimismo, no se debe perder de vista que la reparación es entendida también como un derecho que reciben los padres o abuelos que ceden la beca, en el sentido de que es la familia quien se hace cargo del proceso, al ser vista la educación como parte de un proyecto familiar.

Capítulo 5: Conclusiones

Este estudio ha planteado analizar la relación entre las políticas de inclusión a la educación superior y las políticas de reparación a través de una mirada intersectorial del Estado. Esto es con el objetivo de comprender la influencia de dichas iniciativas en la vida y aspiraciones de los beneficiarios. En el caso de la Beca REPARED, la política del programa Beca 18 surge para beneficiar a poblaciones vulnerables a través de la oportunidad de acceder a educación superior y, por tanto, generar movilidad social como motor para el desarrollo. Pero, de otro lado, la Beca REPARED se configura en tanto derecho, como una respuesta concreta a la afectación sufrida por las víctimas y desencadena diversas aspiraciones de los beneficiarios alrededor de sus propios proyectos de vida. Es en esta doble mirada en las políticas públicas donde podemos observar que los beneficiarios y sus demandas van transformando las políticas en el curso de su implementación.

A tan solo cinco años de su creación, el programa de becas REPARED ha brindado becas integrales a más de 1477 víctimas y familiares de víctimas del conflicto armado interno, en el marco de la política de reparaciones aprobada por el Estado. Así, la beca ha sido un estandarte del avance del cumplimiento de la deuda de reparación que acarrea el Estado con las víctimas, lo cual ha revelado la efectividad de las políticas de inclusión educativa para la superación de barreras económicas, sociales y culturales, y así dar paso a nuevos ciudadanos en el ejercicio de sus derechos.

No obstante, debido a la combinación de dos enfoques distintos, a lo largo del estudio se evidencia que existen distintas formas de concebir la beca dentro de la implementación. Por un lado, hay un sistema formal e




institucional que entiende a la beca como una oportunidad limitada para cierto grupo de personas, lo que se ejemplifica en los requisitos para la postulación de becarios o en la limitación de carreras que impide el ejercicio vocacional pleno. Dicha lógica está presente también en algunos agentes que se encargan de implementar el servicio como los profesores o tutores, o incluso en las actitudes de los mismos compañeros de estudios con prejuicios contra los becarios. Según este modo de pensar, la beca es un premio, algo que debe ser ganado y, por ende, algo que implica mayor sacrificio sin importar las condiciones de vulnerabilidad.

Por otro lado, para los mismos beneficiarios, la beca representa una oportunidad de realización del proyecto de vida truncado por la violencia: la diferencia radica en que ellos tienen en consideración que la beca es un derecho en tanto corresponde a una reparación del Estado y, por ello, no debe estar sujeta a condiciones. Esta lógica de derecho se representa a través de las organizaciones de víctimas y la CMAN, quienes abogan por un enfoque desde los beneficiarios. Por ello, en esta colisión, la demanda por el respeto del derecho a la reparación de la educación es un recurso estratégico de las víctimas ante el sistema educativo hostil que surge cuando se diluye la reparación dentro del manejo administrativo.

En ese sentido, la información recopilada en esta investigación permite dilucidar cómo la implementación de la beca genera espacios en donde estos tipos de lógicas colisionan, lo que conlleva una serie de dificultades y frustraciones para sostener el logro educativo de los becarios. Por ejemplo, la existencia de descuentos por inasistencia a clases o el trato hacia los becarios dependiendo de cada institución marcan escenarios de pugna entre ambos enfoques. Esto también explica la constante reforma de las bases del programa, pues los términos de implementación están en discusión debido a todo lo que subyace a ellos.

De cierta forma, estos reclamos van configurando la relación que entablan los becarios con el Estado en calidad de beneficiarios, para quienes muchas veces la beca es el primer acercamiento, sea por edad o por que el alcance del Estado fue insuficiente en su región de procedencia. Así, el Estado empieza a desarrollar distintas formas de acercarse a los beneficiarios para la prestación de servicios y va cambiando —quizá sin proponérselo— el tipo de relación que genera con las víctimas, quienes comienzan a asumir una condición de ciudadanía que van aprendien-



do en el proceso de implementación de la beca. De este modo, lo que reciben no es solo es acceso a la educación sino la oportunidad de ejercer su condición de ser un ciudadano reconocido y reparado.

5.1. Motivación Familiar


Encontramos que una de las mayores motivaciones para postular a la beca es la expectativa de movilidad social que brinda la educación y cómo ello puede generar o reforzar un proyecto de vida acorde a las expectativas truncadas por el CAI. Es aquí donde se muestra que el “mito de la educación superior” aún sigue vigente en este sector de la población. Para la mayoría de becarios, tener una carrera es garantía de un mayor poder adquisitivo y un mejor futuro para la familia.

Y justo es en el plano familiar donde la beca adquiere un carácter colectivo, pues el acompañamiento de la familia —sea el cónyuge y los hijos para los becarios adultos, o los padres y hermanos para los becarios jóvenes— es fundamental para mantener las probabilidades de finalizar los estudios. De este modo, la educación es un proyecto familiar pues la familia es uno de los principales soportes emocionales del becario, así como una motivación mayor para brindar mejores oportunidades a los hijos y no defraudar a los padres por sus sacrificios.

Esto también se evidencia en la elección de la carrera. Al ser limitada la oferta de los programas que el becario puede seguir, la aspiración vocacional se deja de lado para optar por una carrera rentable que permita ser el sustento de su familia o devolver el apoyo hacia sus integrantes más jóvenes. De este modo, aunque los grados de responsabilidad cambian, tanto los becarios adultos como los jóvenes manejan esta idea del proyecto familiar incluso a la hora de escoger en dónde estudiarán.

5.2. El Perfil y el Contexto Cuentan

Un problema general que surge en este entorno y atraviesa a todas las dimensiones de análisis de la investigación es la existencia de distintos perfiles de becarios, quienes tienen diversas necesidades y problemas según las tres regiones de estudio y de acuerdo con diferentes variables.



La edad constituye un factor de tensión, pero también de articulación para el acceso, desarrollo y egreso del programa. Así, podemos identificar dos tipos marcados de becarios según su edad: los adultos, que poseen una mayor conciencia de sus derechos como víctimas, ejercen mayor fiscalización al buscar que el derecho sea cumplido conforme a ley y, además, muestran más miedo al fracaso; y los jóvenes, con más dificultad para la gestión del dinero, pero mayor motivación para terminar la carrera. En general, ambos grupos presentan problemas de nivelación en la educación superior debido a la deficiente formación escolar y a llevar un tiempo prolongado sin estudiar. En ambos casos desarrollan estrategias para enfrentar las dificultades: los adultos crean grupos de aprendizaje y los más jóvenes buscan a los adultos como referentes no estrictamente académicos, pero sí de liderazgo.

Otra diferencia categórica es el género. Las becarias no solo tienen que lidiar con las dificultades propias de ser mujer, de procedencia rural y víctima, sino también con los estereotipos de género respecto a ser madres, hermanas o hijas, contexto en el que surge el sentimiento de “culpa” por alejarse de las tareas del hogar, como la crianza de los hijos o dedicar menos tiempo a la familia o a la pareja. Estos conceptos también se reflejan en los becarios adultos hombres, quienes a veces reciben el reclamo de sus parejas por “abandonar” su función asignada en la sociedad: ser el sustento familiar. Esa necesidad dificulta llevar la beca y no generar ingresos económicos.

Asimismo, otra variable importante es el contexto en el que se implementa la beca; es decir, el conjunto de relaciones que se tejen alrededor del becario desde su ingreso y luego, durante su desarrollo, son importantes en la implementación. El vínculo que establece el Pronabec o la CMAN desde el inicio de la convocatoria hasta la gestión y desarrollo de la beca influye en la relación que establecen las víctimas con el Estado. Así pues, estas instituciones se convierten en referentes para el acompañamiento y la gestión, sobre todo en las regiones, donde el acceso y cercanía con sus funcionarios son valorados pues les permiten ser reconocidos como ciudadanos. Mientras tanto, ese aspecto puede tornarse más lejano, debido a la distancia geográfica real que supone vivir en la capital o a las dificultades que plantea la burocracia para acceder a sus servicios, pero también a causa de la mayor cantidad de becarios que viven en Lima.

5.3. IES: Parte Fundamental de la Beca


Otro aspecto importante es el rol que asumen las IES en su relación con el Estado y los becarios. Su involucramiento en la prestación del servicio educativo debe responder no solo a la necesidad de obtener ingresos sino también a buscar aportar, desde las aulas, a la solución de un doble desafío: la educación como movilidad social y como reparación.

En ese sentido, la experiencia en la comunidad académica depende del diseño institucional que plantean las IES; es decir, de cómo han incorporado la inclusión y la acogida de la población de estudiantes becarios. Hay instituciones que han optado por diferenciar a los becarios mediante diversos mecanismos, como organizar salones de clase solo para ellos; y otras ponen el énfasis en el progreso académico, por lo que exigen más a los becarios, lo que evidencia la lógica de la beca como oportunidad. Al mismo tiempo, se han identificado algunas redes de apoyo a becarios nuevos o grupos de estudio de becarios que se organizan para ayudarse en las clases, brindar información sobre la institución o aportar consejos sobre la gestión. Estas redes informales cumplen el rol de acompañamiento y acogida que los becarios necesitan durante su paso por la IES, y pueden ser potenciadas y fortalecidas desde las propias instituciones en las que estudian.

En complemento, la figura del tutor es fundamental en la implementación de la beca, dado que se convierte en un soporte en el ámbito académico como para la atención de problemas personales y emocionales de los becarios. En suma, el tutor es clave para enfrentar problemas vinculados al progreso académico. De acuerdo con la experiencia recogida entre los becarios, se lo destaca como un referente para el soporte académico y emocional, dado que les permite contar con un apoyo para afrontar sus problemas cotidianos.

5.4. La Naturaleza de la Reparación y la Identidad REPARED

Sobre la experiencia reparadora encontramos que aún no existen políticas diferenciadas por su condición de víctimas. Hay poca o nula reflexión sobre el CAI a nivel de la institución educativa: no se men-



ciona el origen o las consecuencias del conflicto, pero se conoce que hay becarios REPARED, hijos o nietos de víctimas de la violencia.


Dicho de otro modo, se convive con una población afectada por el conflicto, pero se la mantiene en silencio o en la indiferencia. Tampoco hay una exigencia por parte de los becarios por abrir espacios de diálogo sobre el tema. Como ocurre en otros espacios educativos en el país, como la propia escuela, el tema no es abordado y los becarios prefieren que sea así, aunque sí esperan un reconocimiento a su propia condición. Lo que sí se demuestra entre becarios es la identidad como víctimas del conflicto —así lo sean por parte de sus padres o por violencia directa—, la cual sirve para formar redes de becarios para alzar su voz ante las autoridades de cada IES.

Sin embargo, pese a que la experiencia reparadora está contenida en la valoración positiva de la educación como medio para la movilidad social, esta es percibida como incompleta debido a las dificultades administrativas y a la inseguridad respecto al futuro laboral. Las víctimas valoran mucho la beca, pero es la desinformación con las bases o la no certeza de poder culminarla exitosamente lo que trunca su sentido reparador.

En este punto cabe resaltar que no hay que perder de vista el componente reparador en los padres y abuelos que ceden la beca: puede que la transferencia del derecho y la figura familiar de la educación estén generando mecanismos de reparación, así los familiares sean los beneficiarios directos. Por ello, también es necesario vincular la evaluación de la Beca REPARED a los familiares de los becarios

5.5. A Modo de Reflexión: ¿Qué Modelo de Educación Plantea la Beca REPARED?

El estudio deja en evidencia el desafío que implica construir políticas públicas con un enfoque de reparación, comprendido como medidas de resarcimiento a los daños causados a las víctimas directas o indirectas del periodo de violencia. Esta necesidad debe partir de las características de la población beneficiaria, a las que este estudio pretende aportar como un primer insumo. Aunque el Estado no puede remediar el daño infligido en el CAI, busca que las medidas adoptadas



puedan satisfacer, de alguna forma, las necesidades de las víctimas y garantizar que estas dificultades no se vuelvan a repetir. Ello implica incorporar un enfoque de derechos humanos que puede potenciar la acción de la justicia en un sentido integral y, con ello, evitar la sensación de diluir las políticas de reparaciones como programas sociales.

Pero también se deben tener en cuenta los conceptos y discursos de las instituciones y funcionarios encargados de implementar el programa. En este punto resulta fundamental el rol de las IES para que la Beca REPARED logre sus objetivos: a través de políticas que tomen en cuenta la interculturalidad y las diferencias de los ingresantes por el programa REPARED se pueden generar cambios con grandes beneficios para que las víctimas puedan finalizar sus estudios. Aquí resulta importante aprender de la experiencia de programas de acción afirmativa pasados o de buenas prácticas de las IES que albergan becarios REPARED. Así, el rol de los tutores como parte de la experiencia académica ejemplifica cuán importante es el acompañamiento personal de los becarios en contextos ajenos a ellos.

Ello resulta particularmente relevante en el campo de las políticas de reparación en educación, no solo debido a la grave afectación contra el sistema educativo durante el CAI, sino también por lo que representa la educación para las nuevas generaciones: una oportunidad para la movilidad social y, al mismo tiempo, un derecho que permite el reconocimiento social de la afectación a las víctimas. En efecto, reconocer esa condición encierra un profundo sentido de reparación.

En suma, la implementación del programa de becas REPARED plantea una nueva mirada a las relaciones entre el Estado y la ciudadanía desde una práctica de interlocución y cercanía con las víctimas directas, donde las aspiraciones —desde un proyecto de vida personal o familiar— se van construyendo a través de la educación, que se convierte en doble oportunidad para el becario.


Por ello, es necesario generar información sobre esta implementación no solo en cuanto a los beneficiarios —es decir, de los individuos— sino también en lo referente al espacio institucional y contextual que media entre el Estado y el becario. En este ámbito, los tutores y encargados de la beca son las piezas clave para monitorear los avances y, con ello, lograr realmente un cambio positivo en la respuesta del Estado a las víctimas del conflicto.

Epílogo

Este estudio ha abarcado la implementación de la Beca REPARED a través de la experiencia de becarios activos en el periodo 2016-1 y 2016-2. Por ello, muchos de sus relatos están enmarcados en reglamentos o políticas institucionales de las IES que han cambiado con el transcurso de los años. Al ser la Beca REPARED un programa del Estado que solo tiene cinco años de implementación, muchas de las dificultades evidenciadas en este estudio vienen siendo modificadas y reformadas por iniciativa de las mismas instituciones, por recomendación de la CMAN —en nombre de las organizaciones de víctimas y becarios— o del mismo Pronabec.

Por ello, conviene precisar que durante el desarrollo de esta investigación se han realizado una serie de cambios en la implementación de la Beca REPARED para 2018, que toman en cuenta varias de las recomendaciones que se plantean dentro de lo conversado y analizado a partir de las experiencias de los becarios:

- Ante la alta demanda de beneficiarios, debido a la aprobación de la transferencia de derechos de reparación a hijos y nietos de la víctima, la CMAN, el Pronabec y las organizaciones de víctimas firmaron un acta en la que el Estado se compromete a brindar 1000 becas integrales bajo la modalidad de Beca REPARED para 2018, lo cual es un logro de las víctimas en el camino hacia una verdadera reparación integral.
- Dado que esta demanda será predominantemente de jóvenes cuyos padres o abuelos les han transferido la beca, se plantea en el Pronabec otorgar puntaje adicional a las víctimas directas; es decir, a las que están registradas en el RUV.

- 
- El Pronabec ha decidido eliminar los descuentos a los becarios por inasistencia o tardanza a clases. Dicho descuento representaba una molestia para los becarios REPARED, debido a lo estricto de su implementación en algunos centros de estudios.
 - Respecto a la inserción laboral, el Pronabec y la CMAN se encuentran trabajando por el enfoque de emprendimiento empresarial con los beneficiarios del programa, con el objetivo de poder generar autoempleo.
 - Los gestores universitarios han pasado a ser asesores de bienestar, cuyo trabajo abarca no solo los temas administrativos de los becarios sino un acompañamiento integral.

Al igual que muchas dimensiones del Plan Integral de Reparaciones, el camino para lograr una verdadera reparación en educación para las víctimas del conflicto es cuesta arriba. Los objetivos del desarrollo nacional aún se encuentran por encima del carácter reparador de las oportunidades de estudio, por lo que es fundamental acoger las buenas prácticas y reformas para nuevas convocatorias, pero también es preciso debatir sobre los requisitos de postulación o la limitada oferta de carreras. Solo así se podrá garantizar la reparación, en parte, del daño sufrido por las víctimas del conflicto armado interno.

Bibliografía

Ansión, J. (1995). Del mito de la educación al proyecto educativo. En G. Portocarrero y M. Valcárcel (Eds.), *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: PUCP.

Ansión, J. (2009). El desafío de la interculturalidad. En K. de Munter (Ed.), *Dinámicas interculturales en contextos (trans)andinos* (pp. 3-5). Oruro: Centro de Ecología y Pueblo Andino.

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Arriagada, I. (2006). Formas y complejidades de la acción afirmativa en la educación superior. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile* (pp. 93-100). Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Ayala, H. (2016). Las oportunidades de estudio como incentivo: los jóvenes de solidaridad nacional y la militancia partidaria en el Perú contemporáneo. *Politai: Revista de Ciencia Política*, 13, 69-92.

Barrenechea, R. (2014). *Becas, bases y votos. Alianza para el Progreso y la política subnacional en el Perú*. Lima: IEP.

Benavides, M. (2004). Educación y estructura social en el Perú. Un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos. En P. Arregui (Ed.), *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Lima: Grade.

Benavides, M. & Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior: movilidad social e identidad* (pp. 51-92). Lima: IEP.

Burga, M. (2008). *La reforma silenciosa. descentralización, desarrollo y universidad regional*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Castro, J. & Yamada, G. (2012). Brechas étnicas y de sexo en el acceso a la educación básica y superior en el Perú (157-184). En C. Sanborn (Ed.), *La discriminación en el Perú. Balances y desafíos*. Lima: CIUP.

Comisión Multisectorial de Alto Nivel. (2017). *Informe Anual sobre la implementación del Plan Integral de Reparaciones*. Lima: Secretaría técnica de la Comisión Multisectorial de Alto Nivel encargada del seguimiento de las acciones y política del estado en los ámbitos de la paz, la reparación colectiva y la reconciliación nacional-CMAN.

Correa, C. (2013). *Reparations in Peru. From Recommendations to Implementation*. Nueva York: International Center for Transitional Justice.

Cotler, J. (2016). *Educación superior e inclusión social. Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18*. Lima: Pronabec.

Cuenca, R. (2015) Democratización del acceso y la precarización del servicio. La masificación universitaria en el Perú, una introducción. En R. Cuenca (Ed.), *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades* (pp. 7-18). Lima: IEP.

Cuenca, R. & Ramírez, A. (2015). ¿Interculturalizar la universidad o universalizar la in-

terculturalidad? Sistema universitario y población indígena. En R. Cuenca (Ed.), *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades* (pp. 59-104). Lima: IEP.

CVR. (2004). *Informe Final*. Lima: CVR.

Defensoría del Pueblo. (2007). *El Estado frente a las víctimas de la violencia. ¿Hacia dónde vamos en políticas de reparación y justicia?* Informe Defensorial N° 128. Lima: Autor.

Defensoría del Pueblo. (2008). *A cinco años de los procesos de reparación y justicia en el Perú. Balance y desafíos de una tarea pendiente*. Informe Defensorial N° 139. Lima: Autor.

Defensoría del Pueblo. (2013). *A diez años de verdad, justicia y reparación. Avances, retrocesos y desafíos de un proceso inconcluso*. Lima: Autor.

Degregori, C. (2013). *Del Mito del Inkarrí al mito del progreso. Migración y cambios culturales*. Lima: IEP.

Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales. (ITACAB) (2017). *Educación superior intercultural indígena en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias, desafíos*. Lima: ITACAB.

El Peruano. (2017, 15 de mayo). *El gobierno destinó 31 millones de soles para víctimas de la violencia*. <http://www.elperuano.pe/noticia-%E2%80%99Cel-gobierno-destino-31-millones-soles-para-victimas-de-violencia%E2%80%9D-54821.aspx>

ESCALE. (2015, 19 de diciembre). EDUDATOS N° 19: *¿la educación superior es prioridad en los y las jóvenes del Perú*. http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=8cc102bc-e836-46e5-9ae1-409b41b85617&groupId=10156

Gautier, E. (2012). Masificación y calidad de la educación superior. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior. Movilidad social e identidad* (pp. 15-50). Lima: IEP.

Heilbroner, R. (1966). *La formación de la sociedad económica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Hirschman, A. (1961). *La estrategia del desarrollo económico*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

INEI. (1994). *Mapa de necesidades básicas insatisfechas de los hogares a nivel distrital*. Lima: Autor.

INEI. (2007). *Censo Nacional XI de Población y VI de Vivienda*. Lima: Autor.

INEI. (2013). *Evolución de la pobreza monetaria 2007-2012*. Lima: Autor.

Jave, I. (2014). *Cómo se construyen los actores políticos. El caso de las organizaciones de familiares de víctimas del conflicto armado interno de Ayacucho y Lima durante el periodo post conflicto en el Perú 2000-2013*. Ponencia presentada en el XXXII Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Chicago, Illinois.

Jave, I., Uchuypoma, D., & Céspedes, M. (2014). *Entre el estigma y el silencio: memoria de la violencia entre estudiantes de la UNMSM y la UNSCH*. Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Fundación Konrad Adenauer.

Lavado, P., Martínez, J. & Yamada, G. (2014). *¿Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú*. Lima: Banco Central de Reserva del Perú.

Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). *La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación 1*. Calidad de la educación, 37, 61-79.

Macher, S. (2004). *La educación como reparación y como emergencia. Tarea: revista de educación y cultura*, 58, 11-14.

Macher, S. (2014). *¿Hemos avanzado? A 10 años de las recomendaciones de la comisión de la verdad y reconciliación*. Lima: IEP.

Martuccelli, D. (2006). *Lecciones de sociología del individuo*. Lima: PUCP.

Mayer, L., & Cerezo, L. (2016). *Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(2), 1421-1433.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2013). *Todos los nombres. Memoria institucional del Consejo de Reparaciones 2006-2013*. Lima: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y Consejo de Reparaciones.

Najarro Espinoza, M. (2011). *Los estudiantes Hatun Ñan en el contexto universitario*. En Programa Hatun Ñan (Ed.), *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad* (pp. 17-130). Lima: PUCP.

Nugent, G. (2012). *El laberinto de la choledad*. Lima: UPC.

Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.

Oficina de Becas Especiales. (2014). *Expediente técnico 2014*. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, Ministerio de Educación.

Pérez-Campos, P. & Espinoza-Lecca, E. (2015). El universo amazónico: una mirada cuantitativa a los hechos y algunas conclusiones para políticas públicas. En H. Contreras (Ed.), *Evidencia para políticas públicas en educación superior (Vol. 1)*. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, Ministerio de Educación.

Programa Hatun Ñan. (Ed.). (2011). *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad*. Lima: PUCP.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002). *Informe sobre desarrollo humano, Perú 2002: aprovechando las potencialidades-Sinopsis*. Lima: PNUD.

PRONABEC. (2016). 100 mil becas. *Memoria gráfica del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo del Ministerio de Educación 2011-2016*. Lima: Pronabec.

Rama, A. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.

Reátegui, F. (Coord.). (2009). *El sistema educativo durante el proceso de violencia. Colección Cuadernos para la Memoria Histórica N° 1*. Lima: IDEHPUCP.

Reay, D., Crozier, G., Clayton, J., & Ltd, F. (2010). "Fitting in" or "Standing out": Working-Class Students in UK Higher Education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124. <http://doi.org/10.1080/01411920902878925>

Román, A. (2016). *Trayendo de vuelta al individuo: los soportes externos en el proceso de inserción y permanencia en la educación superior de los becarios y becarias de beca 18*. (tesis de maestría inédita). PUCP, Lima.

Salazar-Cóndor, V., Quispe-De La Cruz, V. & Choque-Larrauri, R. (2015). Educación y Movilidad Social en el Perú. En H. Contreras (Ed.), *Evidencia para políticas públicas en*

educación superior (Vol. 1). Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, Ministerio de Educación.

Sandoval, P. (2002). *Modernización, democracia y violencia política en las universidades peruanas (1950-1995)*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Sen, A. (1984). *Resources, Values and Measurement*. Massachusetts: Harvard University Press.

Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Madrid: Taurus.

Secretaría Nacional de la Juventud. (2012). *Primera Encuesta Nacional de la Juventud*. Lima: Autor.

Silva Laya, Y. M., & Jiménez Romero, A. (2015). *Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite*. Revista de La Educación Superior, XLIV(3), 95-119.

Tejada, L. (2005). *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Tubino, F. (2007). La ambivalencia de las acciones afirmativas (91-110). En J. Ansión, J. y F. Tubino (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: PUCP.

Tubino, F. (2012). La universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América Latina (117-132). En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior: movilidad social e identidad*. Lima: IEP.

Vargas, J. (2015). Navegando en aguas procelosas. Una mirada al sistema universitario peruano. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior: movilidad social e identidad*. Lima: IEP.

Yamada, G. (2013, 26 de junio). *Urgente: Información de empleabilidad*. <http://www.cne.gob.pe/index.php/Gustavo-Yamada-Fukusaki/urgente-informacion-de-empleabilidad.html>

Yamada, G. & Castro, J. (2010). *Educación superior e ingresos laborales: estimaciones paramétricas y no paramétricas de la rentabilidad por niveles y carreras en el Perú*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad Pacífico.

Yamada, G., Castro, J. & Rivera, M. (2012). *Educación superior en el Perú: retos para el Aseguramiento de la Calidad*. Lima: SINEACE.

Yamada, G., Lavado, P. & Oviedo, N. (2015). *Valor de la información en educación superior y efecto de la calidad universitaria en remuneraciones en el Perú*. Lima: Asociación Peruana de Economía.

Yamada, G. & Martínez, J. (2016, 31 de enero). *¿Universidad o instituto? La hora de la reforma de la educación*. <http://elcomercio.pe/economia/peru/universidad-instituto-hora-reforma-educacion-209625>

Zavala, V. & Bariola, N. (2012). "Jerónimo con la beca Ford es otra cosa y Jerónimo sin la beca Ford hubiese sido otro tema": discurso e identidad en un programa de acción afirmativa para grupos excluidos. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior. Movilidad social e identidad* (pp. 197-230). Lima: IEP.

Zavala, V. & Córdova, G. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: PUCP.