

Bicentenario: memoria de la violencia e integración del posconflicto

El autor reflexiona sobre el conflicto armado interno (1980-2000) y cómo se viene abordando en la escuela. Señala que no se cuenta con una guía de procedimientos técnicopedagógicos del Ministerio de Educación para el tratamiento del tema. José Coronel advierte que sin tomar en cuenta que somos una sociedad posconflicto no es factible repensar la república con motivo del bicentenario.

PALABRAS CLAVE:

Bicentenario,
Comisión de la Verdad
y Reconciliación,
Conflicto armado interno,
Memoria,
Posconflicto.

Bicentenary: remembering violence and integrating post-conflict into education

José Coronel reflects on the internal armed conflict (1980-2000) and how it is being addressed in schools. He points out that there is no technical and pedagogical procedural guide from the Ministry of Education for presenting the subject, and warns that unless we take into account the fact that we are a post-conflict society, it is not feasible to rethink the Republic on the occasion of the bicentenary.

KEYWORDS:

Bicentenary,
Truth and Reconciliation,
Commission,
Internal armed conflict,
Memory,
Post-conflict.

JOSÉ CORONEL AGUIRRE

Antropólogo Social por la UNSCH, Egresado de la Maestría en Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ex Coordinador Regional (Ayacucho) de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, actual miembro de la Asociación Civil Transparencia y la MCLCP.

violencia to en la enseñanza

No hay violencia política sin discurso.
Las personas necesitan convencerse
(y/o ser convencidas) para ejercerla.
Carlos Iván Degregori

Debido a la disponibilidad de espacio no voy a detenerme en el análisis de las condiciones socioestructurales del país en el período previo al año 1980. Me concentraré, más bien, en los actores políticos que definieron la dinámica de los hechos en el período del *Ilaqui tiempo* —‘tiempo de penas’— en Ayacucho.

1. ¿POR QUÉ EL DISCURSO VIOLENTISTA DEL PARTIDO COMUNISTA DEL PERÚ SENDERO LUMINOSO (PCP-SL) TUVO AUDIENCIA ESPECIALMENTE EN EL SECTOR EDUCATIVO?

La voluntad política cumplió un papel decisivo en el inicio de la violencia, lo cual no significa desconocer sus raíces estructurales ni el contexto histórico y sociocultural que la hizo posible, tal como se analiza en profundidad en el *Informe final* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) y en otras múltiples investigaciones.

Durante las décadas de 1960 y 1970 predominaba en las universidades públicas el discurso de las organizaciones políticas de izquierda. El postulado de la violencia revolucionaria era una premisa compartida por estudiantes de esa generación (Gamarra 2010) y organizaciones políticas de izquierda como el Partido Comunista del Perú “Patria Roja”, Vanguardia Revolucionaria (VR), el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) y el Partido Comunista Revolucionario (PCR), entre otras. Sin embargo, luego de la Asamblea Constituyente de 1979 —que, entre otras disposiciones, reconoció el derecho al voto de las personas analfabetas y la convocatoria a elecciones generales en 1980— y del retiro del régimen militar después de 12 años de gobierno, se abrió en el país un proceso democrático. En correspondencia con

el nuevo contexto, la mayoría de las organizaciones de izquierda optaron por participar en los comicios, mientras que, a contracorriente del proceso político-social en marcha, el PCP-SL dio inicio a su lucha armada por la toma del poder justamente el día de las elecciones generales, el 17 de mayo de 1980, en el pueblo ayacucho de Chuschi.

¿Cómo fue posible este desencuentro histórico? Desencuentro, además, con el nuevo escenario rural pos Reforma Agraria (1969-1975), que había liquidado a la clase terrateniente y el régimen servil de explotación del campesinado, en tanto que el PCP-SL siguió considerando a los terratenientes como el blanco principal, en el campo, de la lucha armada *contra los terratenientes*, durante la denominada “etapa democrático-popular”, que desarrollaron hasta 1992.

En su entorno partidario de Ayacucho y en parte importante de la audiencia estudiantil de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSC), especialmente en la Facultad de Educación, así como entre sectores del magisterio agremiados en el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación de Huamanga (SUTEH), Abimael Guzmán logró construir una imagen de acabado conocedor de las leyes de la historia, en tanto hipotético intérprete de la ciencia del marxismo-leninismo-maoísmo, pensamiento de José Carlos Mariátegui,¹ con un discurso dogmático-simplista que pretendidamente daba respuesta a todos los temas de la historia universal y de la sociedad peruana; respuestas que conducirían irreversiblemente a la lucha armada, con una supuesta garantía de triunfo validada por modelos sociales existentes, especialmente el régimen socialista de China.

¹ Guzmán realiza una incorporación forzada del pensamiento creativo de Mariátegui, que rechaza el calco y la copia, al maoísmo.



FOTO: ANDINA

Guzmán y sus seguidores generaron lo que David Apter denomina una “comunidad de discurso” que se vuelve autovalidante (Degregori 2011: 250), sustentada en el culto a textos marxistas —que habría solo que aplicar al país—, ajenos a los cambios de la sociedad concreta. Consideraban innecesaria la investigación de campo, en tanto que el camino estaría ya marcado por Mariátegui y Mao Tse Tung. Todo se resumía, para ellos, en revolución y contrarrevolución, como opciones únicas para toda la población.

2. ¿CUÁL FUE LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL PCP-SL?

El PCP-SL ofrecía planteamientos genéricos sobre “una educación científica bajo la guía del proletariado, educación de clase, politécnica”, que sería posible únicamente con el triunfo de la revolución.² Ofrecía una educación homogeneizadora, bajo el apelativo de *científica*; no tenía un proyecto educativo para un país pluricultural como el nuestro; no consideraba la especificidad de la educación rural ni el enfoque intercultural. Guzmán descalificaba la cultura andina. Decía, en sus clases en la UNSCH, que se trataba de una ideología feudal, corporativa, que había que remplazar con la ideología científica del marxismo (observación personal, 1970). De ahí que criticara incluso a José María Arguedas por su lectura étnico-cultural del campesinado andino.

2 | Seminario de Reforma Educativa Peruana “Mártires de la Educación Popular de Ayacucho y Huanta 1969”, realizado en la UNSCH el año 1972. El ponente principal fue Guzmán (Cavero 2019: 46-47).

¿Cómo pasaron del discurso a la práctica? Mediante la educación didáctica. Por eso se dice que el discurso del PCP-SL es *pedagógico*, término que no se entiende aquí como ‘ciencia de la enseñanza’, sino que alude a la forma clara y sencilla con la que el discurso se presentaba, se elaboraba y se emitía (Idehpucp 2009: 105).

La inserción del discurso “senderista” en la escuela pública fue posible, entre otros factores, porque el discurso oficial de la educación estaba divorciado del contexto local, regional y nacional. Se caracterizaba por una práctica memorística —el culto al libro— y autoritaria, en la que solo el docente tiene la palabra, modelo que favoreció la reproducción del discurso senderista, que hacía referencia a un contexto local más cercano y a las condiciones de pobreza y marginalidad de la población rural, y proclamaba un plan de acción para cambiarlo radicalmente, configurando así un “contratexto” eficaz (Biondi y Zapata 1989: 80-81).

Las “escuelas populares”

La cadena de conexión del PCP-SL en Ayacucho, especialmente en la primera etapa (1978-1983), siguió, en términos generales, la siguiente secuencia: docentes universitarios-estudiantes; universitarios-docentes rurales-estudiantes secundarios-campesinado.³ Para-

3 | Circuito que no funcionó en comunidades altoandinas de Huanta y La Mar como Uchuraccay, Huaychao y Ccarhuahurán, donde no existían



lamente implementaron las denominadas “escuelas populares”, de carácter clandestino, con participación principal de jóvenes⁴ previamente seleccionados, para capacitarlos en el maoísmo y el “pensamiento Gonzalo”, y darles entrenamiento militar para las acciones de sabotaje, emboscadas e incursiones en las comunidades.

La CVR registra información de un caso típico de escuela popular, la organizada en Accomarca (Vilcashuamán). El profesor conocido como “Lauro”, dirigente del SUTEH, se incorporó a la comunidad de Accomarca (1983), se casó con una comunera, y con él se inició la organización de bases del PCP-SL en el lugar. Lauro se encargaba de reclutar jóvenes para adoctrinarlos en las escuelas populares de Llocllapampa que funcionaron desde el año 1983 hasta agosto de 1985 escuelas donde se trataba sobre las estrategias de las guerrillas, la experiencia militar del “PC de China” y, luego, los desplazamientos que irían a hacer.⁵ En Accomarca se capacitaba a jóvenes provenientes de diferentes lugares, que luego pasaban a formar parte del llamado “ejército guerrillero popular”. La población denominaba “campamentos” a los precarios locales de las escuelas populares, porque

también servían para almacenar víveres y/o refugiarse ante la presencia de las Fuerzas Armadas.⁶

Las escuelas populares fueron un elemento esencial de la estrategia de la organización partidaria y de la constitución de los comités populares del denominado “nuevo poder” instaurado en sus “bases de apoyo” locales, así como de la captación de miembros para el “ejército guerrillero”. Por lo mismo, las implementaron en el conjunto de las zonas donde el PCP-SL tuvo presencia, especialmente en las provincias de Cangallo, Vilcashuamán, Fajardo, La Mar, Huanta y Huamanga, con el cometido también de llegar a los padres a través de sus estudiantes, con lo que se generó, en casos como el de Huancasancos, una confrontación intergeneracional.⁷

El PCP-SL tuvo como objetivo central, desde sus inicios, instrumentalizar parte del sistema educativo en función de la denominada “guerra popular”, lo que generó uno de los períodos más oscuros y dramáticos de la educación pública en la historia republicana, ante la incapacidad del Estado de garantizar el derecho a la educación.

colegios de educación secundaria (Coronel 1996: 29-116).

4 En las “escuelas populares” también capacitaban a personas adultas, en turnos diferenciados.

5 “CVR. BDI [base de datos para la investigación cualitativa]-Entrevista en profundidad P15, Vilcashuamán, septiembre de 2002. Varón de 36 años, profesor de la USE de Vilcashuamán” (CVR 2003, tomo V: 31-32).

6 El término *campamento* no aparece en la terminología del PCP SL.

7 Ver “La violencia en las comunidades de Sancos, Lucanamarca y Sac-samarca” en el *Informe final* de la Comisión de la Verdad (CVR 2003: 62-94).

3. EFECTOS DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO EN LA NIÑEZ

La CVR reportó 2952 casos de crímenes y violaciones que vulneran derechos de las niñas y los niños, cometidos por agentes del Estado (Fuerzas Armadas y Policía Nacional), el PCP-SL o el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), incluidas 891 víctimas mortales (CVR 2003, tomo VI: 644-645).

El dirigente sindical Olmedo Auris señala que el total de maestros detenidos desaparecidos “entre 1980 y abril de 1992” suma aproximadamente 300 (Idehpucp 2009: 135); empero, no existe información estadística sistemáticamente registrada. César Barrera Bazán, dirigente del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (Sutep), informa en marzo de 1988 que en el contexto de violencia reinante en las zonas declaradas en emergencia se generó la deserción del 60% de docentes que laboraban en poblaciones rurales alejadas de Ayacucho, Apurímac, Huancavelica y San Martín (Idehpucp 2009: 122).

Las acciones de violencia que se dirigieron con mayor proporción contra niños y niñas fueron el reclutamiento forzado, el secuestro y la violación sexual. Hubo reclutamiento forzado para el servicio militar de niños de 15 a 17 años de edad, provenientes de las zonas rurales del país, para trasladarlos a zonas de emergencia y hacerlos participar en acciones contrasubversivas (CVR 2003, tomo VI: 645). El PCP-SL también practicó el reclutamiento forzado y el secuestro de niños y niñas para forzarlos a participar en acciones militares y en tareas indirectas al servicio de esas acciones, en especial en zonas de Ayacucho, Huancavelica, Huánuco y Junín.

En múltiples casos, los locales escolares de las zonas rurales de Ayacucho fueron ocupados por las Fuerzas Armadas y convertidos en bases militares. En el distrito de Totos, provincia de Huamanga, el 5 de abril de 1983 se instaló en el único colegio de educación secundaria del lugar una base contrasubversiva, al mando del capitán de infantería Santiago Picón Pesantes, local que se convirtió en un sitio de reclusión y tortura de campesinos bajo el cargo de terrorismo (Uceda 2004: 78). Esto ocurrió en múltiples lugares, como Cayara (Fajardo), Chungui, Anco, Tambo (La Mar) y Ayahuanco (Huanta). También las columnas de PCP-SL ocupaban por días los locales escolares, como ocurría en Umasi (Fajardo), Tuco (Quispillaccta-Cangallo), Polanco (Tambo-La Mar) y Pucacolpa (Ayahuanco-Huanta) (Cavero 2019: 137-140).

Otra afectación que sufrieron niñas y niños como consecuencia del conflicto armado interno fue el brusco cambio de residencia: más de 156 000 personas (Coronel 1999: 602) se desplazaron forzosamente del campo a la ciudad; en especial, familias campesinas de las zonas más afectadas de la región —incluidos hijos e hijas menores—, principalmente a las ciudades de Ayacucho, Huancayo, Ica y Lima, con la consiguiente interrupción de sus estudios y la forzada readecuación a escenarios urbanos donde generalmente sufrieron discriminación. La población de la ciudad de Ayacucho, debido en importante medida a la llegada de desplazados internos, se incrementó en un 65,6 % de 1981 a 1993: pasó de 69 533 a 105 918 habitantes (INEI 1993).

4. LA ENSEÑANZA ESCOLAR SOBRE EL PERÍODO DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO

En el Perú, pese a marchas y contramarchas políticas, el sistema educativo ha mantenido en las versiones del Diseño Curricular Nacional de los años 2005, 2009 y 2017 el eje temático transversal de derechos humanos y ciudadanía, que incorpora el estudio del período de la violencia. Los textos escolares, dirigidos a cuarto y quinto de secundaria principalmente —de Historia, Geografía y Educación Cívica, y Formación Ciudadana y Cívica, tratan el tema de la memoria con referencia al período del conflicto armado interno (1980-2000). El texto de la editorial Santillana *Historia, Geografía y Economía* (Lima, 2018), para el quinto de secundaria, en el capítulo siguiente al que trata sobre el contexto internacional del siglo XX y la historia contemporánea del Perú, la unidad 5, sobre la crisis de la violencia, trata sobre el surgimiento del terrorismo, la crisis de la violencia, la expansión de la violencia, la lucha contra el terrorismo y su derrota, las violaciones de derechos humanos y las secuelas de la violencia, tomando algunos datos del *Informe final* de la CVR, con el objetivo de educar sobre derechos humanos y promover una cultura de paz.

Empero, uno de los factores por los que en muchos casos los docentes que ejercen en Ayacucho no cumplen con enseñar sobre el período de la violencia es que no cuentan con una guía de procedimientos técnico-pedagógicos preparada por el Ministerio de Educación (Minedu) para un adecuado tratamiento del tema. Asimismo, suelen carecer del necesario apoyo de la dirección de su institución educativa, de la Unidad de Gestión Educativa (UGEL) y de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho (DREA).

Existen en Ayacucho, sin embargo, experiencias piloto como la del Instituto de Derechos Humanos de la Pon-

tificia Universidad Católica del Perú (Idehpucp 2015a), que, en convenio con instituciones educativas —por ejemplo, el Colegio Los Andes de la provincia de Huancahuasi—,⁸ provee una metodología participativa que parte de la historia local y de las características socio-culturales de la población, al mismo tiempo que ofrece una orientación técnico-pedagógica para que, en el marco oficial del currículo nacional vigente, los propios docentes incorporen la temática de la memoria en su labor pedagógica, empleando la programación anual y las sesiones de aprendizaje. Esta experiencia, validada en campo, puede ser evaluada por el Minedu, junto con propuestas como la del Equipo de Educación del

Lugar de la Memoria (LUM), entre otras, para que sea utilizado como una guía metodológica en la enseñanza escolar sobre el período del conflicto armado interno. Esto ayudaría a garantizar una efectiva enseñanza sobre el período en referencia, a condición de adecuar las experiencias a los contextos locales específicos de cada institución educativa.

No es factible repensar la república, con motivo del bicentenario, sin tomar en cuenta que somos una sociedad posconflicto armado interno (1980-2000), cuya evaluación por parte de la CVR dejó una serie de recomendaciones para fortalecer la institucionalidad democrática, referidas a reformas institucionales en el sector educación, el Poder Judicial y las Fuerzas Armadas, reformas que actualmente, en medio de la crisis política del último quinquenio, requieren ser asumidas desde el Estado para garantizar la viabilidad del país. **T**

8 El Idehpucp desarrolló una experiencia similar en la institución educativa Aldea del Niño Beato Junípero Serra, de Mazamari, Satipo, Junín, con niños de comunidades nativas yaneshas, asháninkas y nomatsiguengas (Idehpucp 2015b).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIONDI, Juan y Eduardo ZAPATA (1989). *El discurso de Sendero Luminoso: contratexto educativo*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

CAVERO, Ranulfo (2019). *Ayacucho: la educación en tiempos de violencia (1980-1999)*. Ayacucho: Producciones Estratégicas-PRES.

CORONEL, José (1996). Violencia política y respuesta campesina en Huanta. En Carlos Iván Degregori, José Coronel, Ponciano del Pino y Orin Starn, *Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso*, pp 29-116. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

CORONEL, José (1999). Balance del proceso de desplazamiento por violencia política en el Perú. En Víctor Agreda, Alejandro Díez y Manuel Glave (editores), *Perú: problema agrario en debate/Seminario Permanente de Investigación Agraria*, pp. 587-624. Lima: ITDG -Perú.

CVR, COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2003). En *Informe final*, tomo V, pp. 62-94. Lima: CVR.

DEGREGORI, Carlos Iván (2011). *Que difícil es ser Dios*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

GAMARRA, Jeffrey (2010). *Generación, memoria y exclusión: la construcción de representaciones sobre los estudiantes de la Universidad de Huamanga-Ayacucho (Perú), 1959-2006*. Huamanga: Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

IDEHPUCP, Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2009). *El sistema educativo durante el proceso de violencia*. Lima: Idehpucp.

IDEHPUCP, Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2015a). *Memoria de la violencia en la escuela. Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula*. Lima: Idehpucp.

IDEHPUCP, Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2015b). *Memoria de la violencia en la escuela. Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula institución educativa Aldea del Niño Beato Junípero Serra-Mazamari, Junín*. Lima: Idehpucp.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (1993). Censos Nacionales 1993, IX de Población y IV de Vivienda. Lima: INEI.

UCEDA, Ricardo (2004). *Muerte en el Pentagonito*. Lima: Planeta.