

COLECCIÓN
CUADERNOS PARA LA MEMORIA HISTÓRICA

El sistema educativo durante el proceso de violencia



idehpuep

INSTITUTO DE DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

El sistema educativo durante el proceso de violencia

El sistema educativo durante el proceso de violencia

COLECCIÓN CUADERNOS PARA LA MEMORIA HISTÓRICA N.º 1

Selección de textos
del *Informe Final* de la CVR



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

El sistema educativo durante el proceso de violencia
Colección Cuadernos para la Memoria Histórica N.º 1
Félix Reátegui | coordinador

Primera edición: febrero de 2009
Tiraje: 500 ejemplares

© Instituto de Democracia y Derechos Humanos
de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP), 2009
Tomás Ramsey 925, Lima 17 - Perú
Teléfono: (51 1) 261-5859
Fax: (51 1) 261-3433
www.pucp.edu.pe/idehpucp

Compilación de textos: Rafael Barrantes y Jesús Peña

Diseño de cubierta: María Inés Quevedo
Diagramación de interiores: Gráfica Delvi

*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.º: 2009-01034
Impreso en el Perú - Printed in Peru

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
I. EXPANSIÓN, ABANDONO Y POLITIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	43
1. Conclusión 136	43
2. Interpretación del proceso	43
3. Explicación del contexto	44
4. Las dimensiones del conflicto en el sistema educativo	45
5. Casos	47
II. INFILTRACIÓN DEL PCP-SL EN LAS LOCALIDADES	53
1. Conclusiones 22 y 23	53
2. Sendero en las regiones	53
3. Casos	56
III. INFILTRACIÓN DEL PCP-SL EN EL SISTEMA EDUCATIVO: LAS UNIVERSIDADES	75
1. Conclusión 138	75
2. Interpretación del proceso	75
3. Explicaciones del contexto	79
4. El PCP-SL en las universidades	80
IV. INFILTRACIÓN DEL PCP-SL EN EL SISTEMA EDUCATIVO: EL MAGISTERIO	91
1. Conclusión 137	91
2. Interpretación del proceso	91

V. RESPUESTAS ESTATALES Y SECUELAS	109
1. Conclusiones 139 y 140	109
2. Interpretación del proceso	110
3. Secuelas	135
VI. RECOMENDACIONES	139
1. Conclusión 157	139
2. Educación y reconciliación	139
3. Reformas institucionales	140
4. Reparaciones	145

INTRODUCCIÓN

RELEYENDO LA EDUCACIÓN EN LOS TIEMPOS DE LA VIOLENCIA: ¿LECCIONES PARA EL FUTURO?*

PATRICIA AMES**

El texto que el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP) nos ofrece en este Cuaderno reúne extractos del *Informe Final* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) referidos a la educación, sus actores y su papel en el origen y desarrollo de la violencia política que afectó a nuestro país entre 1980 y el 2000. Tanto en los resultados de las investigaciones realizadas como en sus conclusiones y recomendaciones, la CVR resalta la importancia del papel del sistema educativo, las escuelas, las universidades, los maestros y estudiantes para comprender el proceso de la violencia, así como las respuestas y estrategias que tanto el Estado como los grupos subversivos, en particular Sendero Luminoso, se trazaron en relación con estos espacios y actores.

Y es que, a lo largo de estas páginas, el lector se ve movido a reconocer lo central que resulta el sistema educativo para cualquier proyecto político, sea este autoritario o democrático. Diversos autores han señalado esto mismo, demostrando lo lejos que está el aparato escolar de la «neutralidad» ideológica y política, y más bien mostrando sus diversas funciones y usos políticos y sociales, ya sea que a estos los promueva el discurso estatal y la búsqueda por consolidar identidades nacionales, o discursos alternativos y críticos al Estado que buscan transformar-

* Quisiera agradecer al IDEHPUCP por la invitación a introducir este volumen, particularmente a Félix Reátegui, por su comprensión y confianza durante la preparación del manuscrito, y a mis colegas del Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Francesca Uccelli y Pablo Sandoval, por su lectura y comentarios al texto preliminar.

** Antropóloga de la Pontificia Universidad Católica del Perú. PhD en Antropología de la Educación por la Universidad de Londres (Inglaterra). Sus investigaciones abordan temas sobre educación rural, niñez, etnicidad, género y educación, y el estudio de la lectura y escritura como práctica social. Actualmente se desempeña como investigadora del IEP. Es autora de *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú* (2002) y *¿Libros para todos?: maestros y textos escolares en el Perú rural* (2001) y ha editado el volumen *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación* (2006).

lo, subvertirlo o destruirlo (Althusser 1974; Bordieu y Passeron 1977; Willis 1981; Giroux 1992; Bowles y Gintis 1976; Vaughan 2001).

Esta constatación, que podría considerarse más general en tanto los sistemas educativos modernos se hallan presentes en la mayoría de los países del mundo y comparten estos rasgos y posibilidades, va seguida de otra más particular, más ligada a la historia que cuentan estas páginas. Y aquí me refiero a cómo, tras constatar la importancia central del sistema educativo público y masivo, es inevitable comprobar cómo su descuido, abandono o negación (persistente) ha tenido un enorme costo para la sociedad peruana, reflejado dramáticamente en los años de violencia, y del que aún no podemos afirmar que nos hayamos recuperado. Es más, si continuamos sin poner atención a nuestra educación, y en especial a la que se ofrece a los sectores más pobres y excluidos, como la CVR nos urgía hace cinco años, corremos el riesgo de ensanchar los efectos perversos y las inequidades que este abandono ha producido y sigue produciendo en nuestra sociedad.

Este ensayo introductorio a la selección compilada por el IDEHPUCP tiene el propósito de ofrecer una primera lectura crítica que sitúe históricamente el período al que se aboca la CVR, poniéndola en diálogo con la producción previa al inicio de la violencia, así como con los sucesos posteriores. Busca, asimismo, identificar las aproximaciones teóricas y metodológicas que los diversos autores de estas páginas tomaron. Finalmente, ofrece algunas reflexiones en torno a posibles temas para una agenda de investigación y discusión que den continuidad a los esfuerzos realizados por la CVR y nos permitan ampliar nuestra comprensión no solo del pasado, sino también de las circunstancias presentes y cuanto de ellas siguen presentando aún las secuelas del proceso de violencia vivido. Para ello, hemos optado por un lenguaje asequible a una diversidad de audiencias que esperamos encuentren de utilidad este Cuaderno y esta introducción. Así, apuntamos tanto a un público académico como al conjunto de los actores que participan del sistema educativo y de la educación, en general, como docentes y estudiantes de básica y superior, investigadores, funcionarios públicos, autoridades y padres y madres de familia. Esperamos también que otros actores, tanto del sector público como privado, encuentren de interés estas páginas, pues, como ellas quieren demostrar, la educación es un aspecto de nuestra sociedad que nos afecta a todos como ciudadanos y no solo a los más directamente involucrados.

Antes de iniciar propiamente esta introducción, quisiera presentar brevemente la estructura del Cuaderno. *El sistema educativo durante el proceso de violencia* consta de seis capítulos. El capítulo 1 da cuenta del contexto de la educación en el cual se inicia la violencia, haciendo hincapié en los procesos de expansión, abandono y politización del sistema educativo. El capítulo 2 nos acerca a la forma en que se dio la infiltración en diversas localidades representativas y el papel de las escuelas, los maestros y los estudiantes en dicho proceso. El capítulo 3 se dedica más directamente a la infiltración de Sendero Luminoso en instituciones educativas, en particular las universidades, que son analizadas como espacios de generación y desarrollo de los discursos subversivos, así como de captación

y adoctrinamiento de militantes. El capítulo 4 está dedicado principalmente al magisterio, actor central en el desarrollo de la violencia, ya sea por su participación o por su rechazo al proceso de violencia, y a los costos sociales y humanos que ello implicó. El capítulo 5 da cuenta de la respuesta de los diversos gobiernos en el período estudiado frente a la situación de violencia en el sector educativo y; finalmente, el capítulo 6 nos presenta las recomendaciones de la CVR para el tema sobre educación. Cada capítulo se inicia con alguna de las conclusiones de la CVR relacionada con este tema, tras las cuales se ofrece una interpretación del proceso, la explicación del contexto y, posteriormente, casos específicos que ejemplifican la temática del capítulo.

1. UBICACIÓN HISTÓRICA DEL PERÍODO

En esta sección, quisiera empezar por retomar la situación y tendencias observables en el campo educativo en el momento previo al estallido de la violencia. La CVR da particular importancia a la comprensión del contexto histórico en el que se inicia y desenvuelve la violencia, lo cual se ve particularmente reflejado en el capítulo 1 del tomo VIII, así como en diversos puntos del *Informe*. Una de las tesis centrales del *Informe* alude precisamente a la existencia de un proceso de modernización desigual, conformado por intentos desperdigados, intermitentes y muchas veces trunco de modernización y democratización que no logran producir un desarrollo económico sostenido y propiciar una mayor integración del país. En el marco de este proceso se inscriben las tendencias de crecimiento de la cobertura para la educación, y en su carácter desigual y trunco se comprende mejor el impacto variado que ello causó en diversos escenarios, como las zonas rurales y sus pobladores. No vamos a abordar en detalle dichos procesos, recogidos en el tomo VIII, pero resulta necesario referirnos sucintamente a los procesos previos en el campo educativo y a su expresión en los eventos durante el período de la violencia, a fin de contribuir a situar históricamente el período. En este ensayo no es posible hacer un recuento exhaustivo, pero sí un esbozo de dónde estábamos como sociedad en el campo educativo, qué era esperable, qué nos sobrepasó, qué proyectos quedaron trunco. También es posible reflexionar sobre lo que vino después, qué pasó en el campo educativo en los años noventa y en el nuevo milenio, y cuanto de ello reflejan (o no) las lecciones que dejaron tras de sí los años de violencia. Abordaremos ambos momentos, entonces, en las dos secciones que siguen a continuación. Sobre la situación de la educación durante la violencia, el Cuaderno al cual este ensayo sirve de introducción aporta abundante y valiosa información, razón por la cual no repetiremos dicha información en estas páginas.

1.1. La etapa previa a la violencia

La expansión y el abandono del sistema educativo

Empecemos haciendo una acotación a la primera parte de la conclusión 139, donde la CVR «encuentra una grave responsabilidad del Estado en el descuido de la educación pública en medio de un conflicto que tenía al sistema educativo como importante terreno de disputa ideológica y simbólica». Este descuido será, sin duda, como se explica en el *Informe*, uno de los factores que jugó a favor de la expansión de la prédica senderista:

El abandono de la educación pública por parte del Estado permitió que el ámbito educativo fuera el lugar de encuentro donde germinó la propuesta del PCP-SL: universidades, institutos superiores, institutos pedagógicos. (CVR 2003: VIII: 1-25)

El abandono al que hace referencia el *Informe* es un fenómeno que no se da solo durante el conflicto, sino que se inicia mucho antes. Una breve mirada a este proceso previo puede ayudarnos a situar y comprender mejor las tendencias presentes antes y durante el conflicto y cómo estas lo alimentaron.

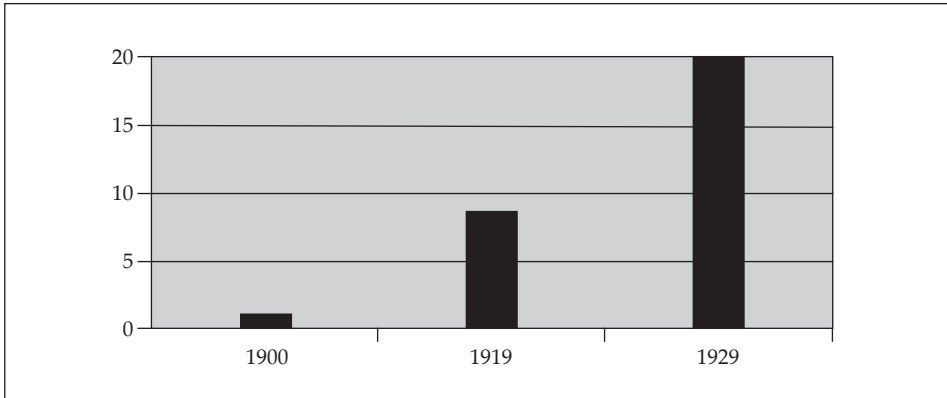
Varios autores han señalado la masiva y en verdad sorprendente expansión del sistema educativo peruano a lo largo del siglo XX, especialmente a partir de los años cincuenta (Contreras 2004; Degregori 1991; Wilson 2000). Como veremos en las siguientes secciones, la matrícula crece de forma explosiva en todos los niveles, así como el número de maestros y establecimientos educativos. Esta expansión no se da de modo casual. Por el contrario, la impulsan diversos actores, con diversos propósitos y con variada intensidad a lo largo del siglo.

Los inicios del siglo XX: 1900-1930

Como en otros países de la región, al iniciar el siglo XX, la educación empieza a verse no solo como prerrogativa de las élites, sino también como un importante mecanismo para transitar de la barbarie a la civilización, para difundir un pensamiento ilustrado, racional y europeo en las masas «incultas», para conformar un verdadero Estado nacional y una sociedad letrada, todo lo cual requería normalizar y homogeneizar a la población (que en el caso peruano era de lo más diversa).

Las oligarquías nacionales en diversos puntos de la región impulsan procesos de expansión del servicio de la educación pública con diversos resultados. En el caso peruano, como lo muestra Contreras (2004), el gobierno civilista asume con ímpetu este proyecto, cuadruplicando el presupuesto destinado a la educación entre 1900 y 1919, elevando los requisitos para la formación de maestros, retomando el control nacional de las escuelas y multiplicándolas a lo largo y ancho del territorio.

GRÁFICO 1
Presupuesto destinado a la educación 1900-1929
Expresado en millones de soles



Fuente: elaboración de la autora.¹

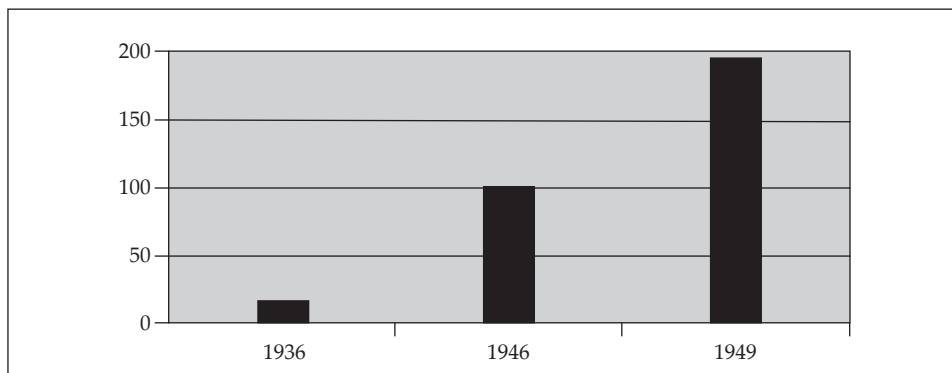
Sin embargo, como lo señala Contreras, sus resultados son modestos: el porcentaje de niños y jóvenes con instrucción en el período intercensal 1902-1940 solo crece del 29% al 35%. Y es que subsisten diversos obstáculos para la escolarización de niños y jóvenes, especialmente en las áreas rurales e indígenas, que por aquella época albergaban dos tercios de la población peruana. Así, entre otros factores, se señala por un lado la resistencia de los poderes locales (los hacendados), pero también la desconfianza de los padres de familia, las diferencias culturales, y las características del propio modelo educativo, (fuertemente civilizatorio, punitivo y autoritario) y la limitada capacidad de integración del modelo oligárquico. Por ello, este primer intento modernizador quedará en gran medida trunco y no será hasta la segunda mitad del siglo, cuando se inicia también la crisis de dicho modelo, que el sistema educativo podrá expandirse con mayor éxito.

La segunda mitad del siglo XX: 1930-1970

También en este período se aprecia el impulso estatal hacia la educación: el presupuesto destinado a esta crece 6,5 veces entre 1936 y 1946 y se duplica en el corto lapso entre 1946 y 1949, bajo el mandato de un ministro de educación abiertamente indigenista (Contreras 2004), mostrando una renovada voluntad estatal por expandir la oferta educativa bajo un nuevo signo.

¹ Los gráficos que se presentan han sido elaborados usando como base las cifras del Archivo General de la República presentadas por Contreras (2004), salvo indicación contraria.

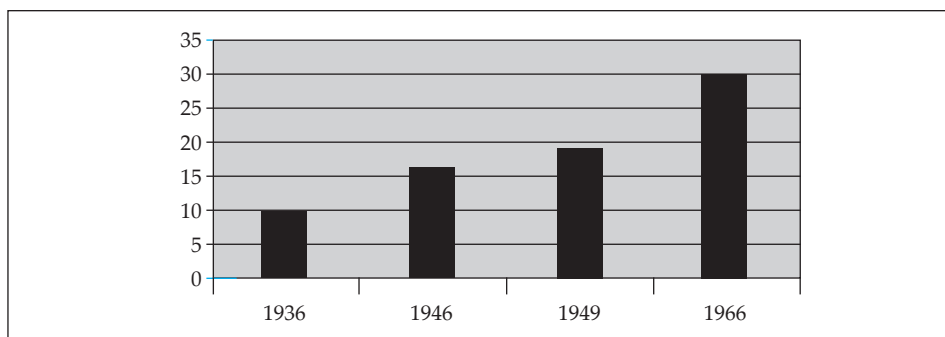
GRÁFICO 2
Presupuesto destinado a la educación 1936-1949
Expresado en millones de soles



Fuente: elaboración de la autora.

Esta tendencia, claramente inscrita en un nuevo intento de modernización y democratización, continúa hasta mediados de la década de los sesenta, en la cual el porcentaje del presupuesto nacional destinado a la educación abarca el 30% del total, tres veces más que treinta años antes (Contreras 2004). Esta inversión encuentra eco en la población: entre 1940 y 1965 la matrícula en primaria se multiplica por cuatro, mientras que la matrícula en secundaria crece hasta once veces. Si en 1940 solo el 4% de los jóvenes en edad escolar asistían a la secundaria, en 1965 el 29% lo hacían mostrando el efecto acumulado de la expansión del servicio de educación primaria y generando una nueva presión sobre el siguiente nivel educativo: la universidad, cuya matrícula crecerá hasta siete veces entre 1960 y 1980 (Sandoval y Toche s. a.).

GRÁFICO 3
Porcentaje del gasto público en educación 1936-1966

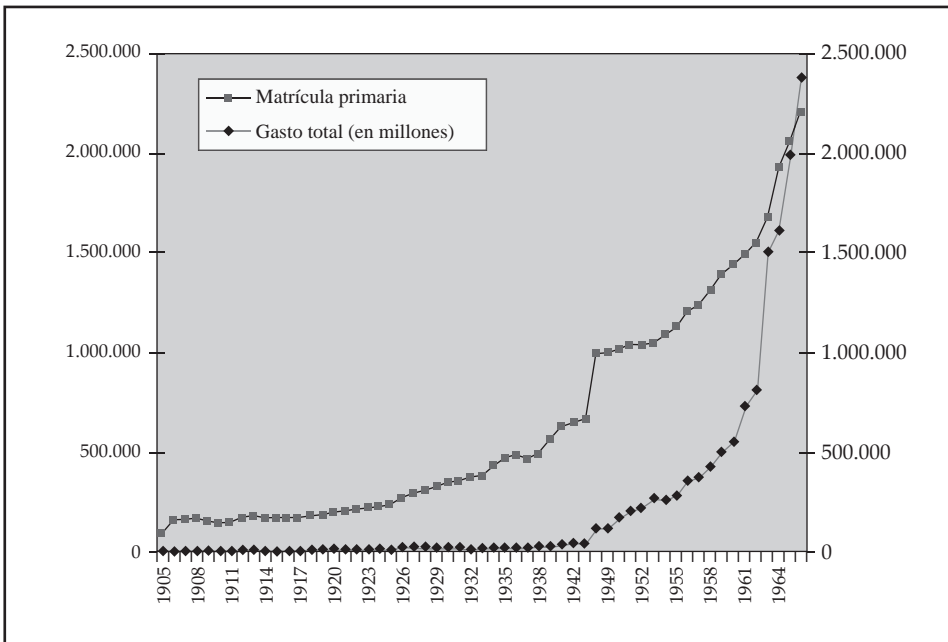


Fuente: elaboración de la autora.

Pero si hasta 1965 las curvas de la matrícula y el gasto en educación crecen en la misma dirección –ascendente– (véase el gráfico 4), este proceso se revierte a fines de los sesenta: la matrícula sigue creciendo, pero la inversión estatal en educación empieza a decrecer, tendencia que se mantendrá hasta el final del siglo (véase el gráfico 5).

GRÁFICO 4

Gasto total en educación y matrícula para el nivel primario 1905-1966

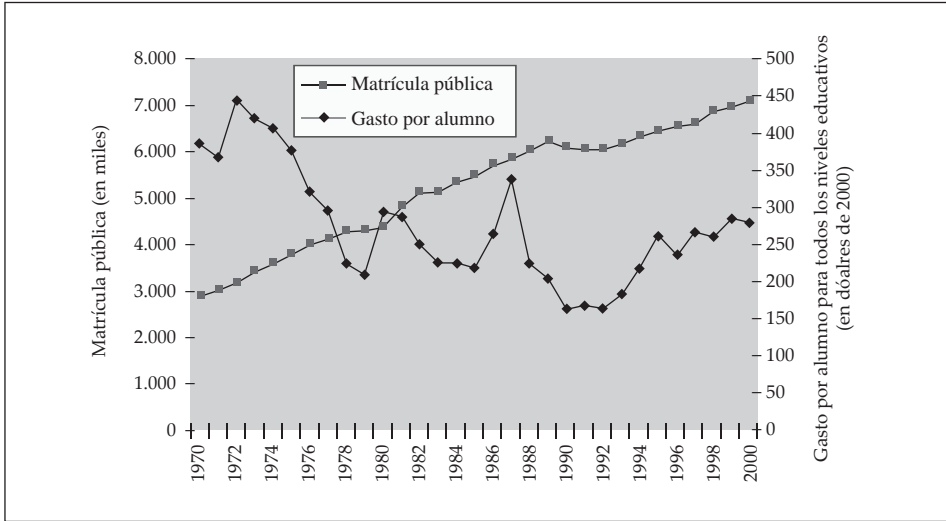


Fuente: elaboración de la autora.

Fines de la segunda mitad del siglo XX: la década de 1970

La década de 1970 se inicia todavía con el último gran intento del siglo por articular un proyecto educativo con un proyecto de transformación e integración nacional. La reforma educativa se propuso lograr una mayor inclusión de la población indígena, introduciendo la educación bilingüe, así como la educación mixta y la educación para el trabajo, renovando las formas y contenidos para la educación e impulsando nuevas formas de organización y participación. Sin embargo, las contradicciones del modelo entre la vocación participativa y el estilo autoritario, así como la corta vida de la reforma (1972-1977), no contribuyeron a su éxito y su desmontaje empezó incluso antes del final de la década. A pesar de la voluntad estatal, la inflación del período no permitió incrementar los recursos destinados a la educación, aunque el crecimiento de la matrícula continuaba.

GRÁFICO 5
Gasto estatal por alumno y matrícula pública 1970-2000



Fuente: SAAVEDRA, Jaime y Pablo SUÁREZ

2002 *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima: GRADE, p. 11.

El panorama previo al inicio de la violencia en el campo educativo nos muestra entonces varios puntos importantes: para empezar, la expansión sin precedentes de la escuela pública a lugares donde antes jamás había llegado, concitando el interés y la adhesión de la población antes excluida del servicio educativo (si se juzga por el crecimiento de la matrícula).² Nos muestra, asimismo, que los grandes impulsos desde el Estado por expandir este servicio estuvieron acompañados de inversiones importantes (reflejadas en el gasto público) y de proyectos políticos definidos, pero que tanto lo primero como lo segundo empiezan a desdibujarse a mediados de los años sesenta en el primer caso y de los años setenta, en el segundo. Es así que tras haber atraído a un importante contingente de maestros y alumnos a las aulas, el Estado empieza a retroceder en los recursos que les ofrece, produciéndose un deterioro en la calidad de vida de los maestros, en su estatus social y en su poder adquisitivo, y un deterioro en las condiciones físicas y materiales con que opera la escuela y el sistema educativo en general, como también lo constatará la CVR.

El descontento es aún mayor cuando, finalizados los estudios, gran parte de los estudiantes de estos nuevos grupos sociales incorporados a la escuela en-

² Como señala Contreras (2004), el crecimiento de la matrícula no se explica únicamente por el crecimiento demográfico, pues este solo se duplica entre 1940 y 1960, mientras que la matrícula en los diversos niveles se multiplica varias veces.

cuentran que las promesas de progreso y movilidad social que la escuela ofrecía no se cumplen. Es en este contexto (que no se modificará excepto para agravarse durante la década siguiente) en el que surgirá y se desarrollará la violencia política, alimentada no solo por las grandes tendencias identificadas hasta ahora, sino también por los menos visibles pero igualmente poderosos conflictos que la expansión escolar provoca en el mundo rural.

Una presencia no inocente: la escuela y su papel en las transformaciones de la sociedad rural

El acápite anterior nos ha permitido trazar a grandes rasgos tendencias, proyectos en pugna, momentos de mayor impulso en la expansión escolar, y otros de repliegue estatal en su apoyo a (y apuesta por) este proyecto. En esta sección, quisiera más bien detenerme en los procesos que desata esta nueva presencia en ese ámbito donde primero se expande y crece la violencia: la sociedad rural. Para ello es necesario recordar que la escuela no es una presencia neutra, que llega cargada de proyectos de transformación cultural, social y política que generaran adhesión algunas veces, rechazo otras, y no pocos conflictos en uno y otro caso. Asimismo, la escuela no llega sola: muchas veces va acompañada de otros proyectos de modernización a los que está asociada y que implican cambios ocupacionales, migratorios, productivos, etcétera. Incluso, muchas veces, cuando ello no se da, se generan también vacíos y nuevas demandas para atender justamente a una población socializada con nuevas expectativas.

Recordemos entonces que una primera apuesta de la expansión escolar es civilizar y homogeneizar a una población diversa, apuesta que es recibida con variados grados de resistencia y adhesión, como lo señalamos al comprobar los escasos progresos del gobierno civilista en términos de cobertura. A mediados del siglo XX, esta apuesta se reinscribe en aquella por modernizar la sociedad, y, siendo la sociedad rural la más «tradicional», era en ella donde la escuela podría constituirse en un efectivo agente de cambio que integrara a la población campesina. Diversos estudios realizados en las décadas de 1950 y 1960 se enfrentarán, justamente, a esta pregunta y nos brindarán elementos para comprender los conflictos que desata esta presencia y su contribución al desarrollo de la violencia.

Encontraremos así que, en efecto, la presencia de la escuela va a originar cambios culturales en las comunidades campesinas, realizando una acción occidentalizadora y aculturando a los campesinos jóvenes (Vásquez 1965; Degregori y Golte 1973) y dinamizando la movilidad individual al favorecer cambios ocupacionales, patrones de consumo urbano y nuevas orientaciones valorativas (Alberti y Cotler 1972). Pero la acción de la escuela enfrenta también serios límites, tanto por la mala calidad e irregularidad de su funcionamiento (Vásquez 1965) como por los desencuentros que se generan entre la cultura campesina y la escuela, las cuales difieren en sus estrategias de socialización, lengua de enseñanza, formas

de transmitir el conocimiento y rol atribuido a los niños en las actividades productivas (Vásquez 1965, Degregori y Golte 1973). Desencuentros que, tras una revisión de la literatura posterior, parecen no haber desaparecido en décadas posteriores (véanse, por ejemplo, Montoya 1990; Ansión 1989; Montero y otros 2001).

Si bien se reportan unos pocos casos en los que este desencuentro parece remontarse, buscando adaptar la educación escolar a las características y necesidades de la comunidad (Fuenzalida y otros 1982; Celestino 1972), con resultados positivos que permiten la introducción de cambios tecnológicos, el incremento de la productividad, la ampliación de los contactos urbanos y un ascenso colectivo económico y social (Fuenzalida y otros 1982), esta parece ser una situación menos extendida y vinculada a una relación más prolongada entre escuela y comunidad y a condiciones específicas de producción y comercialización que hacen posible este desarrollo.

La escuela llega pues con una fuerte dosis de violencia física y simbólica, subordinando y menospreciando saberes y prácticas locales, y ofreciendo al mismo tiempo nuevos saberes, antes negados, con mayor prestigio y poder. Por ello, como varios autores han señalado, será vista con desconfianza pero también con interés (Montoya 1990; Degregori 1986; Ansión 1989; Ortiz 1971). La introducción de estos nuevos saberes y jerarquías cambiará profundamente a las comunidades locales, generará nuevas estructuras de poder, donde ya no serán los viejos líderes o los mayores los llamados a ocupar los puestos de autoridad, sino los hombres más jóvenes y educados, procesos que no estarán exentos de conflictos (Celestino 1972). Esta tendencia, ya presente antes del conflicto, puede haberse intensificado durante este. Por ello, la CVR señala que hasta cierto punto el conflicto armado interno «fue también una lucha generacional, en donde los jóvenes de origen campesino, relativamente más educados que sus padres y atraídos por la ideología subversiva, buscaban desplazar violentamente a las personas mayores de las posiciones de poder y prestigio en sus propias comunidades» (CVR 2003: I: 3, 130-131).

Otra dimensión en la que la expansión escolar y su impacto en los jóvenes campesinos se relacionan con la violencia tiene que ver con las expectativas truncadas de muchos de estos jóvenes por integrarse a la sociedad «moderna». Las promesas de ascenso social que el discurso por una mayor escolarización encerraba resultan difíciles de cumplirse cuando aumentan los egresados a una velocidad mayor que la capacidad de crecimiento de un mercado laboral relativamente pequeño aún. La desigualdad social predominante tampoco contribuye en esta situación, pues contrariamente al discurso meritocrático que la escuela insiste en transmitir, las características étnicas, el origen socioeconómico, el género y los «contactos» que poseen los jóvenes impactan en gran medida en el tipo de empleo que logran o no conseguir.

La naturaleza restringida de los procesos de movilidad social que la escuela podría promover ya se señalaba en los estudios reseñados en la sección anterior. Degregori y Golte (1973), por ejemplo, señalaban muy temprano que la educa-

ción constituía un medio de movilidad vertical y limitado y que la educación que era posible adquirir estaba mediatizada por la posición económica y de poder del individuo o grupo dentro de la propia comunidad. Por su parte, Alberti y Cotler (1972) consideraban al sistema educativo funcional para el orden establecido, en tanto permitía la movilidad social de algunos individuos sin cuestionar la estratificación existente. Sin embargo, también reconocían que podía generar situaciones potencialmente conflictivas, ya que si «el número de postulantes al ascenso social, así como sus exigencias, crecen en forma tal que desbordan la capacidad de absorción del sistema dominante [...] la educación se convierte en uno de los factores de movilización y crisis social» (Alberti y Cotler 1972: 11). Así, si bien el sistema educativo era concebido como un aparato funcional para el orden social, en consonancia con las teorías sociológicas de la época, se reconocía en él una potencial contradicción. Dependiendo de los diversos contextos sociales en que se introducía, podía tanto reproducir los patrones de dominación, como producir el efecto exactamente contrario al buscado, como la movilización, la acción política y el cambio.

Esta contradicción que encierra el sistema educativo la señalan también otros estudiosos dedicados al período previo al surgimiento de la violencia, con especial referencia a uno de sus actores claves: los maestros (Contreras 2004; Wilson 2007). Así, resaltan; por un lado, los cambios en la composición del magisterio, cuyos integrantes provienen crecientemente de sectores populares e indígenas, y cuyo estatus socioeconómico se va empobreciendo con los años; y por otro, el impacto que la experiencia de enseñar en lugares remotos y empobrecidos, cuya población se ve sometida a injusticias y maltratos, tuvo sobre la radicalización de jóvenes maestros de diverso origen social. A raíz de los cambios en su composición, en su identidad, en sus condiciones de vida, así como también a partir de su experiencia de vida como testigos de la pobreza, la exclusión y la marginación, expuestos a un conjunto de discursos radicales y promesas de transformación, el rol de maestros y maestras encierra entonces potenciales conflictos que alimentan las contradicciones señaladas. Estos actores claves, pues, encargados de inculcar los valores patrios, el orden, la civilización y la modernidad, podían ser también propensos a tomar postura del lado de los pueblos a los que eran enviados (ya sean estos propios o ajenos) y contribuir a su movilización y revuelta contra las injusticias de la que eran objeto, situación que no se aplica solamente al caso de Sendero Luminoso³ ni solamente al caso del Perú.⁴

³ Antecedentes pueden encontrarse entre los maestros indigenistas de principios de siglo que defendían una educación bilingüe en pleno apogeo de la castellanización, entre los maestros apristas de los años treinta a cincuenta que apoyaban el desarrollo y movilización de los pueblos, así como los maestros de diversas posturas izquierdistas que contribuyeron con la organización para las tomas de tierras y la reforma agraria de los años sesenta y setenta.

⁴ Véase, por ejemplo, el rol de los maestros en la etapa de consolidación de la Revolución Mexicana (Vaughan 2001) y su participación en las guerrillas de los sesenta en este mismo país.

Los testimonios y relatos recogidos por la CVR nos muestran que muchos de los potenciales conflictos sumariamente esbozados en esta sección efectivamente sucedieron, primero en el campo ayacuchano (y luego en otros lugares), donde los miembros más educados de las comunidades campesinas, como los maestros y sus estudiantes, fueron más permeables al discurso senderista, que les proponía el cambio y la acción política contra un Estado y una sociedad en los cuales, a pesar de sus esfuerzos, no habían sido integrados plenamente. Esto de ninguna manera implica que el desarrollo de los acontecimientos durante la época de la violencia fuera inevitable ni tampoco completamente previsible. Únicamente se trata de resaltar y comprender los signos y señales de conflictos y tensiones que venían produciéndose en el campo educativo y social, de manera que se entienda mejor lo que sucedió. También esperamos que esa comprensión de lo sucedido nos permita una reflexión más lúcida de lo que sucede hoy, estar en mejores condiciones de enfrentar dichos conflictos en gran medida irresueltos en nuestra educación, y preguntarnos si de todo ello hemos aprendido algo que nos permita construir una historia diferente en el futuro.

1.2. La etapa posterior a la violencia

Durante el proceso de violencia política que experimentó el país entre 1980 y el 2000, se acrecentó la crisis económica y la inestabilidad política, y ello limitó, en buena medida, la presencia del Estado en la atención a las poblaciones más excluidas por más de una década. Las escuelas rurales en particular quedaron prácticamente abandonadas, la infraestructura, el mobiliario y los materiales educativos no fueron renovados ni mejorados como no fuera por los propios padres de familia y alumnos. Los docentes no recibieron mayores oportunidades de formación en servicio, y muchos de ellos vivieron amenazados por la creciente violencia hasta el punto que debieron dejar sus lugares de trabajo cuando sus vidas corrían peligro. La situación en las escuelas urbanas tampoco era óptima. En diversos medios de prensa se difundieron noticias respecto a la avanzada de los grupos subversivos en el campo educativo en las ciudades y sus «zonas rojas» a través de las llamadas escuelas populares o a través de la intervención directa en algunas escuelas, con pintas, arengas y tomas de local de corta duración. La alarma que esta situación provocó llevó a medidas como la reimplantación del curso de Instrucción Premilitar en los colegios, de dudoso efecto para contrarrestar la avanzada de un movimiento armado y autoritario. Sin embargo, más que detenernos en revisar este período, del cual da buena cuenta el *Informe* de la CVR y las páginas seleccionadas que este Cuaderno presenta, quisiera revisar más bien lo que sucedió en los años finales de la violencia y posteriormente a ella, es decir, durante la década de 1990 y los primeros años del siglo XXI, para reflexionar en torno a cuánto nos alertó este proceso de violencia como sociedad y como Estado, de la importancia del campo educativo y de las consecuencias de las acciones y omisiones que se tomaron respecto de él en décadas pasadas.

Los cambios recientes en el sistema educativo: la década de 1990

Desde inicios de la década de 1990 se venían haciendo palpables una serie de dificultades al interior del sistema educativo público que, como hemos mencionado, se habían visto agravadas durante la década anterior por la crisis económica y la violencia política. Por ello, diversas instituciones impulsan la realización del Diagnóstico General de la Educación de 1993, a fin de contar con información más actual que permita atender mejor las necesidades de este sector. Este diagnóstico reveló el uso de metodologías tradicionales y memoristas, la baja calificación de muchos docentes especialmente en zonas rurales y alejadas, la falta de materiales educativos y libros de texto, así como las precarias condiciones de la infraestructura educativa.

Por ello, entre las medidas más visibles de atención al sector, encontramos las mejoras en infraestructura educativa que se realizaron en diversos puntos del país a lo largo de la década de 1990. Muchos de los edificios escolares no habían recibido adecuado mantenimiento por años, otros eran muy precarios y construidos de manera artesanal por los propios padres de familia y, en otros casos, eran simplemente demasiado pequeños para una población escolar que había crecido aceleradamente, especialmente en las ciudades, y a causa de los procesos de migración y desplazamiento. Aunque se hizo una inversión notable en infraestructura, estuvieron lejos de cumplirse las necesidades de todas las escuelas en este sentido y particularmente las escuelas rurales más alejadas fueron las que menos se beneficiaron de este proceso.

Paralelamente, se elaboró e implementó el Programa Especial de Mejoramiento de la Educación Primaria (MECEP), con fondos de endeudamiento externo provenientes del Banco Mundial. El MECEP (1996-2001) se inscribe en el conjunto de reformas educativas que tuvieron lugar en América Latina durante la década de 1990 y, en ese sentido, compartió muchas características con otros programas similares en la región: se concentró en el nivel primario, proponiendo una nueva organización curricular, un nuevo enfoque pedagógico, una metodología activa para el aprendizaje, un Programa Nacional de Capacitación de Docentes a nivel nacional (PLANCAD), la producción y distribución de bibliotecas escolares, cuadernos de trabajo y libros de texto en las escuelas de todo el país, el mejoramiento de la infraestructura educativa y el desarrollo de un sistema de evaluación de los aprendizajes (hasta entonces inexistente). Paralelamente, se trabajó e implementó un nuevo currículo para la formación docente en los institutos superiores pedagógicos que incorporara los cambios que se venían haciendo en el nivel primario.

En el nivel secundario también se dieron una serie de cambios, si bien mucho más discontinuos, generaron no poca confusión en el sistema. Se contó con menos recursos que para el caso de primaria, aunque también las fuentes provenían de endeudamiento externo (Banco Interamericano de Desarrollo). En este nivel se introdujo un nuevo currículo y se organizaron los contenidos en áreas en vez de asignaturas. Posteriormente (1998), sin embargo, se cambió la estructura del

sistema, reduciendo un año en la formación secundaria e introduciendo un nuevo nivel intermedio entre la educación básica y la superior: el bachillerato, pero tras el cambio de gobierno en el 2000, se eliminó este. Más adelante, se desarrollaron dos programas denominados *la nueva secundaria* que ofrecieron capacitación a algunos centros educativos. En el 2003 se aprobó un nuevo currículo para la educación secundaria. En resumen, existían en la educación secundaria, hasta el 2004, tres currículos vigentes y los centros educativos trabajaban con uno u otro pero no había homogeneidad, a diferencia de lo que pasaba en los niveles de inicial y primaria, donde se trabaja con una única estructura curricular, aquella introducida por el MECEP. Recién en el 2005 se introduce un nuevo currículo único para todos los centros de educación secundaria. Sin embargo, en el 2006 se introduce un nuevo currículo (Diseño Curricular Nacional, DCN) para los tres niveles de la educación básica (inicial, primaria y secundaria).

La segunda mitad de los años noventa supuso pues una serie de cambios en el sistema educativo peruano. Sin duda, hubo avances importantes: se innovó en las estrategias metodológicas de trabajo en aula; se desarrolló un plan nacional de capacitación docente que no tenía precedentes en cuanto a su magnitud y cobertura por lo menos en las dos décadas anteriores; se dotaron de libros y textos escolares a escuelas que carecían de ellos y se mejoró la infraestructura de muchos centros educativos (aunque no se cubrieron todas las necesidades en este último aspecto), por mencionar algunos ejemplos.

Hubo también dificultades y ausencias, como la desigual calidad de capacitación ofrecida por diversos entes ejecutores y las limitaciones usuales de los modelos de capacitación en cascada; el tiempo limitado de capacitación frente a los ambiciosos objetivos que se buscaban (como cambiar la lógica y práctica pedagógica); la falta de articulación entre la capacitación recibida y el uso de textos, subutilizados en muchas escuelas; la falta de atención a las necesidades de infraestructura de muchas escuelas; la notoria ausencia de una propuesta específica para la atención a escuelas unidocentes y multigrado, así como una propuesta de atención más explícitamente orientada a las áreas que muestran rasgos de sociedad de posguerra; y, finalmente, una lógica de implementación que siguió un modelo vertical que retrasó o impidió la aceptación por parte de maestros y padres en muchos casos.

El MECEP fue, sin duda, el programa más amplio y ambicioso de los años noventa y aún quedan pendientes evaluaciones más precisas de su implementación e impacto. Muchos actores, sin embargo, coinciden en señalar que, como el conjunto de reformas de los noventa, el MECEP tuvo un carácter más bien técnico y mostró la falta de un proyecto educativo de más largo plazo, que convocara a los actores de la educación de manera más participativa y les permitiera apropiarse de los cambios propuestos.⁵ En la medida en que fue impulsado de manera exó-

⁵ Quizá por ello el MECEP se percibe hasta hoy como un programa y no como una reforma propiamente, sustantivo que el Perú se reserva aún para el proceso ocurrido en los setenta.

gena, se dejaron de lado particularidades del contexto peruano, como la señalada necesidad de atender las zonas rurales de manera especial, identificada ya hacia el final de la implementación del proyecto, así como la ausencia de una visión sobre las necesidades educativas que de manera particular presentaban las zonas más afectadas por la violencia.

Nótese además que las universidades y los centros de formación superior estuvieron al margen de estos cambios (con la sola excepción de los pedagógicos que contaban con la especialidad de primaria y un número reducido que participó del PLANCAD). En efecto, la política de inversión educativa se orientó explícitamente a la educación básica, y especialmente a la educación inicial y primaria, tendencia observable en toda la región y particularmente impulsada por organismos multilaterales como el Banco Mundial.

Los cambios que tuvieron lugar en el sistema educativo en los años noventa se dieron en el marco de una reforma del sistema económico y el reforzamiento de un modelo neoliberal en la economía y la gestión estatal. En la década de los noventa, los marcos legales se modifican y permiten una privatización cada vez mayor del servicio educativo, particularmente a nivel de la enseñanza superior, en la búsqueda por transferir responsabilidades del sector público al privado.⁶ El número de universidades e institutos privados crece de una manera sin precedentes, así, por ejemplo, de 17 institutos pedagógicos superiores privados que existían en el país en 1990, en el 2003 existirán 234, mientras que el crecimiento entre los institutos públicos fue más moderado (de 84 a 120) (Montero y otros 2001). Asimismo, las universidades privadas duplicaron su número a lo largo de la década de 1990 y en el 2006 albergaban al 50% de la población estudiantil universitaria, en contraste con el 36% de la matrícula que se concentraba en 1990 (Campodónico 2007).

El aliento a la promoción de la inversión privada en la educación como una manera de remontar la crisis educativa no consideró, sin embargo, que los lugares más pobres y alejados, más golpeados por la violencia, son también los menos atractivos para un mercado educativo que obedece a la oferta y demanda y busca ganancias para su inversión. El crecimiento acelerado de esta oferta privada sin adecuados marcos de acreditación de la calidad educativa, por otro lado, tampoco permite afirmar que todas estas instituciones ofrezcan similares grados de calidad, encontrándose gran heterogeneidad en su composición, tanto a nivel básico como superior. El discurso que predica la supuesta superioridad de la oferta privada y propone la imagen del usuario como consumidor con derecho a reclamo por el bien que adquiere, oscureció la discusión de la educación como un servicio público, y como un derecho garantizado por la Constitución que, por lo tanto, debe ofrecerse con calidad a todos sus ciudadanos y no solo a aquellos que puedan pagar más por ello. Estos temas, que se visibilizan con mayor fuerza en los noventa, siguen sin resolverse en la discusión actual, aunque cada vez resulta

⁶ Diversos decretos hacen posible estos cambios a partir de 1991, pero su expresión más orgánica es la Ley de Promoción de la Inversión en la Educación (1996).

más notoria la forma en que contribuyen a crear y consolidar brechas y desigualdades entre la población.

En efecto, si bien se puede apreciar un conjunto de acciones desarrolladas en el campo educativo a lo largo de los años noventa, algunas muy necesarias y positivas, lo cierto es que hay dos procesos de fondo que no logran revertirse: *a*) el proceso de segmentación y privatización de la educación que venía produciéndose desde la década de 1960, y *b*) el proceso de deterioro de la calidad de la educación pública. Con respecto a lo primero, ya hemos señalado cómo los marcos legales se modifican para facilitar la privatización, pero quizá es necesario agregar la tendencia, visible desde los sesenta, de que las clases medias y altas opten preferentemente por resolver sus necesidades educativas en el marco del sistema privado, dejando el sistema público para la atención a una población mayoritariamente popular. Ello produce una segmentación del sistema educativo, donde este deja definitivamente de constituir un espacio de encuentro entre diversos actores, para crecientemente convertir los espacios educativos en universos más homogéneos en términos de composición socioeconómica, creando nichos para determinados grupos sociales y produciendo circuitos educativos de desigual calidad. El proceso de empobrecimiento y deterioro de la educación pública, por otro lado, no se revierte durante los noventa, y si bien observamos un incremento del gasto, particularmente en la segunda mitad de la década, este continúa por debajo de los niveles alcanzados antes de 1970. Los salarios docentes se mantienen bajos y la asignación presupuestal a las escuelas sigue lejos de cubrir todas sus necesidades, obligando a los padres a cubrir por sí mismos gran parte de los costos de la educación pública, aportando hasta un 30% de estos (Saavedra y Suárez 2002). Sin una política de equidad y compensación que asigne recursos de manera diferencial a los lugares que más necesidades presentan, se termina produciendo una situación cada vez más desigual en la cual las poblaciones más pobres y excluidas reciben el servicio educativo más pobre y de menor calidad. Ello se verá reflejado en los resultados de la educación de la década siguiente.

Los inicios del nuevo milenio

Con el proceso de transición democrática originado a raíz de la renuncia del presidente Alberto Fujimori (noviembre de 2000) se abre una posibilidad de iniciar, en el marco de varios procesos de creación de diálogo y acuerdos, un proceso más consensuado de los cambios que requería el sistema educativo. El gobierno de transición forma entonces la Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación, presidida por el ministro de Educación e integrada por diversas personalidades comprometidas con la educación peruana. La Comisión convoca a una Consulta Nacional por la Educación, en la que participaron tanto docentes y alumnos como padres y madres de familia, especialistas en educación, alcaldes, agentes pastorales, empresarios, comerciantes, artistas y funcionarios de las distintas instancias del sector. La movilización que genera la Consulta muestra

la importancia que tiene la educación aún para la población. Y es que, efectivamente, y a pesar de la crisis, la violencia y las dificultades, una buena parte de la población peruana sigue apostando por la educación como un canal para mejorar la situación personal y familiar (Ames 2002; Ansión y otros 1998).

Siguiendo una ruta más participativa, los resultados de la Consulta sirvieron de base a la Comisión para la elaboración de una Propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación, que buscaba reflejar los consensos encontrados y perfilar los problemas más urgentes y las necesidades de atención del sistema. La idea central de todo este despliegue buscaba lograr un compromiso con el próximo gobierno, fuera quien fuera el ganador de las elecciones, por asumir una política de estado en torno al tema sobre educación, y evitar los constantes cambios no solo entre gobierno y gobierno, sino dentro de un mismo gobierno con cada cambio de ministro.

El gobierno de transición hizo entrega de la Consulta Nacional y la Propuesta de un Acuerdo Nacional por la Educación al gobierno electo en el 2001 y puede decirse que gran parte de ello se vio reflejado en los Lineamientos de Política Educativa Nacional para el período 2001-2006, producido por el primer gabinete del nuevo gobierno. Asimismo, se formó el Consejo Nacional de Educación, a propuesta de la Comisión, integrado por personalidades del campo educativo, con la misión de convertirse en un espacio de debate y construcción de consensos a fin de elaborar un Proyecto Educativo Nacional. En septiembre de 2005, el Consejo Nacional de Educación hizo pública su propuesta de un Proyecto Educativo Nacional (2006-2021) que pasó a una fase de consulta ciudadana, para ser entregado al Ejecutivo un año después (2006). En enero de 2007 se reconoció oficialmente el Proyecto Educativo Nacional como Política de Estado, aunque todavía está en debate en qué medida se está o no implementando en la práctica por el actual gobierno.

A lo largo del primer quinquenio del siglo XXI ocurrieron además otros hechos relevantes para la educación. El 2003 fue un año particularmente significativo en lo que respecta a la educación. Para empezar, al hacerse públicos los resultados de las últimas evaluaciones nacionales e internacionales, donde el Perú mostraba resultados muy deficientes, se promulgó la Emergencia Educativa, con el propósito de movilizar y mejorar la calidad educativa. Aunque no existen todavía balances adecuados de esta medida (implementada entre el 2004 y el 2006), el programa resultó muy amplio al abarcar demasiados componentes y al parecer no pudo producir cambios significativos a lo largo de su implementación.

El Congreso por su parte aprobó también en el 2003 la nueva Ley General de Educación, que ya se venía reclamando desde inicios del gobierno. La nueva Ley General de Educación establece un marco normativo que permite una mayor participación de distintos sectores de la sociedad civil en la educación, manteniendo la gratuidad de la enseñanza, postulando la descentralización del sistema, insistiendo en la búsqueda de equidad y calidad en la educación, y creando un sistema de evaluación y acreditación así como de reforma de la carrera magisterial.

También en el 2003 la CVR presentó su *Informe* y resaltó que, a pesar de la violencia sufrida y de los cambios implementados en los noventa, las poblaciones

indígenas y rurales, donde la violencia política cobró a la gran mayoría de sus víctimas, siguen recibiendo en la actualidad un sistema educativo de menor calidad. En efecto, como el propio Ministerio de Educación lo reconoce, los peores indicadores de eficiencia interna del sector, así como de resultados de aprendizaje, se concentran en las áreas rurales (Ames 2005). Por ello, entre sus recomendaciones, la Comisión hace hincapié en una serie de medidas por implementarse en el campo educativo, tanto a nivel general (en todo el sistema) como, particularmente, en las zonas rurales y aquellas más afectadas por la violencia. Sin embargo, la mayor parte de dichas medidas no fueron aplicadas ni por el gobierno que recibió el *Informe* ni por el que le sucedió. Así, por ejemplo, la Comisión adelantaba la necesidad de una «profunda reforma del sistema educativo», la cual se sigue reclamando en la actualidad sin que se den efectivamente los pasos para implementarla. En el marco de dicha reforma, la CVR proponía enfatizar una formación integral que ofreciera una educación de calidad, permitiendo el desarrollo de los y las estudiantes y el enriquecimiento de su comprensión del mundo; para ello enfatizaba la importancia de la formación en ciencias tanto sociales como naturales. Sin embargo, desde el 2003 esas áreas han casi desaparecido del vocabulario en el debate público sobre educación, concentrado en los estándares de lectura y escritura que demandan las pruebas internacionales. Nadie duda de que se trata de aprendizajes básicos, pero sí resulta discutible que todos los esfuerzos se centren en esas dos áreas descuidando a las demás (lo cual dudamos que suceda en el sector privado).

Por otro lado, se resaltaba la importancia de atender el sistema educativo en su conjunto, desde la educación inicial hasta la educación superior, teniendo especialmente en cuenta las consecuencias que el abandono de la universidad pública tuvo en el desarrollo de la violencia. Pero tampoco en este campo se han dado mayores pasos. La urgente reforma de la educación universitaria sigue quedando pendiente, y la inversión en educación superior sigue siendo una de las más bajas en la región, donde países como Argentina, Brasil y Chile gastan más del doble en este rubro que el Perú.

Algunos lectores podrán objetar que medidas de esta naturaleza son complejas y toman tiempo (lo cual no quita que sigan siendo urgentes). Concentrémonos entonces en otro tipo de recomendaciones más puntuales como, por ejemplo, «prohibir y sancionar drásticamente el empleo de toda forma de castigo físico o de práctica humillante contra niños y niñas como forma de disciplina y ejercicio de violencia». ¿Qué se ha hecho al respecto para erradicar este tipo de prácticas de las escuelas? En un reciente estudio de campo realizado en cuatro lugares del país durante el segundo semestre del 2007 pude comprobar personalmente que, desgraciadamente, el castigo físico sigue estando presente en la vida cotidiana de las escuelas, tanto rurales como urbanas, y que sigue constituyendo una forma válida de disciplina. ¿Cómo se aborda esto en la formación de los docentes? ¿En los programas diseñados para su capacitación en servicio? ¿En los sistemas de seguimiento y monitoreo al trabajo educativo? ¿Cuál es la postura del Ministerio de Educación al respecto y

qué hace para llevarla a la práctica? ¿Cuál fue la última campaña realizada con el propósito de erradicar el castigo y la violencia en la escuela?

Otras recomendaciones puntuales incluían la mejora de la infraestructura de las escuelas rurales, la provisión de incentivos a maestros que decidan trabajar en zonas rurales, alejadas o afectadas por la violencia y la conformación de equipos multidisciplinarios que apoyen el trabajo docente en estas zonas. Sobre lo primero, el avance todavía es limitado, y lo segundo y tercero aún no se ha puesto en práctica. Estas recomendaciones se enmarcaban en una más amplia: devolver dignidad y dar calidad a la escuela rural, pues, como ya señalábamos, esta había resultado, y sigue siendo, la más abandonada del sistema. La coyuntura resultaba además propicia, puesto que se contaba con fondos de financiamiento externo (Banco Mundial) justamente para la atención en áreas rurales (el denominado Proyecto de Educación en Áreas Rurales, PEAR). Sin embargo, el PEAR no pasó de su fase piloto, la cual no incluyó de manera prioritaria las zonas afectadas por la violencia, y concluyó en diciembre de 2007 sin que la ciudadanía contara con información tan siquiera básica respecto a sus avances, logros, dificultades y desafíos. Programas educativos actuales, como el Programa Nacional de Capacitación Permanente (PRONACAP) han optado por contenidos uniformes, basados en los contenidos curriculares del área de lengua y matemática, sin duda importantes, pero sin mayor atención, una vez más, a las particulares necesidades del área rural y menos aún a las zonas afectadas por la violencia. Lejos de acercarnos a su cumplimiento, a medida que el tiempo pasa, las recomendaciones de la CVR en materia educativa parecen más difíciles de plasmar.

El panorama hasta aquí expuesto nos muestra que en la época posterior a la violencia se implementaron un conjunto de medidas en el campo educativo. Algunas de ellas, como las impulsadas durante el gobierno de transición y los primeros años del gobierno de Toledo, retomaron un cariz participativo que permitió apreciar la importancia que aún tiene la educación para la población y sus expectativas de movilidad social a través de ella. Sin embargo, es necesario preguntarnos de qué manera estas medidas resultaron adecuadas para superar los procesos de abandono y exclusión que identificamos en la época previa a la violencia y que se arrastraron, como señalamos sucintamente, durante esta. Ya hemos señalado, al hacer un breve balance de la década de 1990, que todo lo hecho ha resultado hasta el momento insuficiente en ese sentido, en la medida en que no ha logrado revertir aún las hondas brechas que se expresan en la desigual educación que se ofrece a los peruanos y peruanas, y el carácter todavía restringido de las posibilidades de movilidad social que ofrece.

En la actualidad, son los más pobres y excluidos los que reciben la educación más pobre, con menos recursos humanos y materiales asignados a estos sectores que a otros en mejor situación. Sin embargo, y más allá de la asignación equitativa o no de recursos, un grave problema de fondo es que el conjunto del sistema educativo público se encuentra en una situación problemática. La alternativa de solución sigue presentándose como una oferta privada libre de fiscalización y de muy

variada calidad y precio, hacia la cual emigran los que pueden. Los que no pueden (la mayoría) deben resignarse a un sistema público de cada vez menor calidad. Lo sorprendente es la falta de un cuestionamiento consistente a esta situación, como si ella fuera natural o inevitable, y la indiferencia y desidia de los sectores que no se sienten afectados por los destinos de la educación pública, que hace tiempo ha dejado de ser un proyecto compartido. La ausencia de acciones y no solo de discursos que permitieran reconocer la educación como un servicio público de calidad, no únicamente en tanto derecho constitucional, sino también en tanto necesidad estratégica de desarrollo para el país, lleva a pensar que es todavía muy poco lo que hemos aprendido de nuestro pasado reciente. Como lo señalara hace cerca de cinco años el *Informe* de la CVR, todavía hoy «la situación crítica de la educación en el Perú refleja nuestras desigualdades, exclusiones y falta de perspectiva».

2. COMENTARIOS SOBRE LA VIOLENCIA: ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE LAS APROXIMACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EMPLEADAS EN EL INFORME DE LA CVR

Identificar y analizar el *Informe* de la CVR en términos de las aproximaciones teóricas y metodológicas empleadas en él no es una tarea sencilla; en principio, porque dichas aproximaciones fueron múltiples. Incluso cuando circunscribimos temáticamente la tarea, como en este caso, al ocuparnos fundamentalmente de lo relacionado con la educación, se nos hace difícil afirmar que los fragmentos que componen la selección resultante contengan una sola aproximación teórica o metodológica, sino que más bien varían en su tratamiento del tema. Esto es en cierta medida inevitable por un conjunto de factores. Para empezar fueron varios, no uno, los autores de estas páginas. Dichos autores provienen de diversas disciplinas, escogieron diversas herramientas para acercarse al estudio de la violencia en el campo educativo, algunos incluso no indagaban por la educación pero se toparon con ella al reconstruir historias locales de la violencia o recoger testimonios de los afectados. Entonces, desde diversas perspectivas disciplinarias, con diversas herramientas y marcos interpretativos, los varios autores que contribuyeron con el *Informe* crearon un producto colectivo no necesariamente uniforme, como veremos en esta sección, pero no por ello menos valioso.

2.1. Distintas fuentes, distintas texturas

Lo primero que saltará a la vista del lector, sin duda, es el uso de diversas fuentes de información en la elaboración de los documentos que componen el presente Cuaderno. En los primeros capítulos, encontramos un mayor uso de información primaria de tipo cualitativo, recolectada principalmente por la CVR, compuesta por entrevistas y testimonios, y de la revisión de documentos y archivos de la época. Hacia la mitad y el final del Cuaderno, por otro lado, vemos que los documentos utilizan crecientemente información secundaria, procedente fundamentalmen-

te de investigaciones realizadas durante el período de violencia o inmediatamente después. El uso y combinación de estas diversas fuentes es variado en cada capítulo, encontrando que en algunos predomina más un tipo u otro de fuentes como base para el análisis, mientras que en otros se combinan diversas fuentes y entran en diálogo para iluminar distintos aspectos del tema analizado. No hay, claro está, una cualidad superior intrínseca en un tipo u otro de fuentes. Sin embargo, también es cierto que las diversas combinaciones que se emplean crean distintas texturas en los documentos resultantes y distintos niveles de interpretación.

Ejemplifiquemos estas observaciones examinando los capítulos 2, 3 y 4, que nos ofrecen justamente combinaciones contrastantes. El capítulo 2 aborda el tema de la infiltración de Sendero Luminoso en los pueblos y localidades a través del sistema educativo. Para ello, tras una breve descripción basada fundamentalmente en documentos de archivo (el informe del subprefecto de Cangallo, por ejemplo, o los datos de creación y matrícula de los centros educativos de la zona), se presentan diversos casos que ilustran dicha infiltración a través de maestros locales y foráneos, captación de estudiantes y establecimiento de escuelas populares en el campo ayacuchano; principalmente, en las localidades de Cangallo, Vilcashuaman, Lucanamarca, Sancos, Sacsamarca, Chungi y Oreja de Perro (Ayacucho), pero también en zonas urbanas como Huaycán (Lima).

En la presentación de estos casos se hace un uso profuso de los testimonios, los grupos focales, las entrevistas a profundidad y las notas de campo recogidas por los investigadores de la CVR, es decir, información primaria. Esto permite ilustrar con gran vivacidad las afirmaciones que se van haciendo a lo largo del documento, respaldando, con el uso de dichos testimonios, la descripción ofrecida del proceso de infiltración y crecimiento de Sendero Luminoso en el campo y su uso estratégico de escuelas, maestros y estudiantes, agregándole al mismo tiempo detalle y acercando al lector a la experiencia vivida por los entrevistados. Todo ello contribuye a lograr una textura particular en este capítulo, donde la reconstrucción de la «estrategia» de Sendero Luminoso (la infiltración, el uso de determinado discurso, las acciones que se derivan del discurso, la construcción del «nuevo Estado») se nos presenta desde el recuerdo de los actores, desde sus vivencias, desde las imágenes de la vida cotidiana que progresivamente va transformándose, desde las primeras cercanías y aparente cordialidad del movimiento hasta su progresivo endurecimiento y la aparición del temor, el control del movimiento, la necesidad de escapar y la presencia de la muerte.

De todo ello resulta un documento fundamentalmente descriptivo y vivido, que si bien se enmarca en una narrativa más amplia (se reconocen discursos y acciones propias de Sendero Luminoso más allá del «caso» de estudio, perfilando su estrategia de infiltración), no ofrece todavía explicaciones o interpretaciones de más largo alcance respecto a las causas y consecuencias de las acciones examinadas en los casos presentados. No es este, por cierto, el propósito de este capítulo, más orientado a documentar casos e historias representativas de la violencia, pero señalar este rasgo para ejemplificar cómo determinada combinación en el uso de fuentes

permiten diversos grados de interpretación y diversas texturas posibles. La utilidad de los estudios de caso que se presentan en este capítulo sin duda descansa en la evidencia empírica que proporcionan, a través de una detallada descripción, y que permite identificar elementos comunes de una estrategia en la cual el sistema educativo juega un papel central, permitiendo el crecimiento y afianzamiento de Sendero Luminoso en un conjunto de localidades desde las cuales empieza su accionar y a las cuales utilizará como «bases de apoyo» en su estrategia militar.

Un caso diferente al examinado lo podemos encontrar en el capítulo 3. Este se inicia con una visión general de los diversos ámbitos educativos en los que se infiltra Sendero Luminoso, seguida de una breve explicación del contexto, para luego presentarnos un análisis de lo sucedido en las universidades. En el primer fragmento podemos notar un primer cambio en el uso de las fuentes de información. La información procede mayormente de fuentes secundarias, de estudios realizados sobre el tema previamente, o de información disponible en los medios de prensa, y solo muy puntualmente refiere a los estudios realizados por la CVR (al referirse a la situación de Vilcashuamán, sobre la cual aprendimos en el capítulo anterior). La explicación de contexto es un fragmento breve, más bien de síntesis, que da paso rápidamente al núcleo del capítulo: el desarrollo de Sendero Luminoso en las universidades y su estrategia de infiltración, control y captación en dichos espacios. Aunque más breve que otros capítulos de este Cuaderno, este capítulo logra una interesante combinación al ofrecer no solo una descripción, sino también una interpretación de lo sucedido en las universidades. Para ello emplea una combinación de fuentes secundarias y primarias que permiten, por un lado, articular una comprensión del escenario previo en las universidades, el discurso ideológico existente, el perfil de los estudiantes y las formas de funcionamiento del aparato y la política universitaria, con la descripción de los principales hechos que dan cuenta de las pugnas partidarias y la paulatina infiltración de Sendero Luminoso al apoderarse de ciertos espacios estratégicos y captar así militantes. De esta manera, el capítulo ofrece tanto una interpretación del relativo éxito de Sendero Luminoso en las universidades en los ochenta (y su declive a inicios de los noventa), como una explicación del rol y funciones que cumple la universidad en la estrategia senderista. Esta tarea se realiza con un detalle notable en términos de los eventos reconstruidos, los actores involucrados y poniendo gran atención a las particularidades de los cuatro casos mencionados, sin dejar de identificar las tendencias generales y los rasgos comunes a ellos, que son los que permiten dilucidar la estrategia más amplia.

El documento logra construir esta interpretación sin dejar de lado esa textura propia de los testimonios, al incluir extractos y fragmentos que permiten corroborar, ampliar o ilustrar las afirmaciones que hacen el o los autores. Incluye además algunos datos estadísticos recogidos por la CVR, de manera todavía puntual, que permiten complementar algunos datos cualitativos del capítulo. Vale la pena señalar que este capítulo es tan solo un fragmento de un texto más amplio dedicado a las universidades (aproximadamente un tercio del capítulo respectivo contenido en el tomo III) y que tiene amplias raíces en estudios de caso más puntuales

sobre cada una de las universidades mencionadas en él, que forman parte de los estudios a profundidad realizados por la CVR, y que, como en el caso del capítulo anterior, proporcionan una descripción más detallada de los acontecimientos en dichos espacios durante la época de la violencia (estos estudios aparecen en el tomo V, capítulo 2, acápite 18 al 21). Este hecho nos permite entender mejor la aproximación metodológica y la estrategia de elaboración y análisis del texto. Para construirlo, es evidente que se recurrió a la recopilación de información primaria a través de testimonios y entrevistas a los actores involucrados, así como a la consulta de documentos de archivo en cada uno de estos espacios, y al diálogo con la literatura sobre el tema, todo lo cual permitió componer una interpretación más rica, más «densa» de lo sucedido en las universidades.

En este punto, es necesario hacer una digresión en torno a cómo en la recolección y el uso de un tipo de información, fundamentalmente primaria, tal como se presenta en estos dos capítulos, podemos ver que se combinan herramientas de la historia y la antropología. En efecto, la necesidad de reconstruir porciones de la historia reciente que no necesariamente se encontraban registradas en documentos escritos o lo estaban de modo parcial, lleva a los investigadores de la CVR a complementar el trabajo de archivo con el recurso al uso de la historia oral, es decir, a recoger y sistematizar los recuerdos y declaraciones de los testigos y actores del conflicto. El lapso temporal que separa los hechos de la investigación permite todavía encontrar dichos testigos y actores, muchas veces en los mismos escenarios de la violencia, donde persiste una memoria viva de los hechos. El uso de entrevistas, grupos focales, etnografías y notas de campo que recogen información de conversaciones más informales, nos recuerda el repertorio de otras ciencias sociales, como la antropología y la sociología, que contribuyen; por un lado, a la reconstrucción de la historia oral y; por otro, al esclarecimiento de los significados y sentidos que los propios actores dan al pasado reciente. El uso de datos cuantitativos, si bien no se encuentra ausente es, sin embargo, mucho más reducido y puntual en este Cuaderno, punto al que volveremos al final de este acápite.

Una estrategia diferente y contrastante la encontramos en el capítulo 4, dedicado al estudio del magisterio y su situación durante la época de la violencia. Aquí se opta por interpretaciones más generales –en un sentido de modo similar al capítulo 3– pero sobre la base casi exclusiva de la revisión de textos bibliográficos, es decir, de información secundaria, con escaso o nulo recurso a testimonios, entrevistas e información primaria en general. Si bien el capítulo logra presentar un balance de los estudios dedicados al tema y busca ofrecer explicaciones más amplias, se debilita en cierta medida al carecer de evidencias empíricas más concretas, y pierde la textura y hasta cierto punto la conexión con la cotidianidad de la violencia en la vida de los actores. Quizá por ello el sentido de las acciones y la época de la violencia para los propios actores se nos hacen más elusivos en este capítulo (y el siguiente). El capítulo 5, en cierto modo continuación del 4, aborda la reacción de los diversos gobiernos ante la situación de la educación y en particular del magisterio, y como el 4, recurre fundamentalmente a información

secundaria, si bien en este capítulo se aprecia un mayor uso de fuentes directas como documentos de archivo consistentes en publicaciones de prensa de la época y manuales antisubversivos.

Para terminar esta sección es importante resaltar un aspecto que considero que contribuyó a las diferentes aproximaciones y texturas que se pueden apreciar en el *Informe* y que tienen que ver con el tiempo disponible: la Comisión tuvo un tiempo de duración acotado, se inició en agosto de 2001 y entregó su *Informe Final* en agosto de 2003. El tiempo dedicado a la investigación, ya sea trabajo de archivo, trabajo de campo, recolección de testimonios, revisión de literatura, etcétera, más la redacción del propio *Informe* y sus insumos previos fue probablemente de cerca de dieciocho meses, tiempo reducido para abarcar un período de la historia de dos décadas, período sobre el cual además la información se hallaba dispersa o resultaba escasa. El desafío logístico y organizativo era grande y los sistemas de recopilación de información no siempre caminaron a la misma velocidad. La base de datos cuantitativa, por ejemplo, que permitió actualizar las cifras de la violencia y revelar un panorama mucho más desgarrador de lo que nos habíamos imaginado, avanzó a un ritmo distinto que la base de datos cualitativa, compuesta por testimonios y entrevistas, debido a las propias características de la información en cada caso. Ello puede ser la razón por la cual la poca información estadística disponible en estos fragmentos proviene o bien de otras bases de datos estadísticas o bien de pequeñas encuestas *ad hoc* aplicadas por la Comisión. También puede estar a la base del hecho que encontremos todavía poco diálogo entre el uso de datos cuantitativos y cualitativos en estas páginas, predominando el uso de estos últimos.

Existe, con toda seguridad, aún mucho que explorar en la información recogida y almacenada en estas bases. Es improbable que en el corto mandato de la CVR todos los temas y toda la información pudieran ser abordados de modo exhaustivo, y por ello el legado de esta institución incluye la tarea de seguir investigando y reflexionando en torno al período de violencia, sus causas, su desarrollo, sus consecuencias aún hoy presentes. A responder a esta inquietud dedicamos la última sección.

2.2. Aproximaciones teóricas y conceptuales a la relación entre educación y violencia

Es difícil identificar, como decíamos al principio de esta sección, y como hemos ejemplificado al abordar el aspecto metodológico y el uso de fuentes, una sola aproximación conceptual a lo largo del *Informe*, así como un producto uniforme en términos teóricos. Encontramos sí mucha coincidencia conceptual, derivada de ciertos marcos de referencia comunes, que se expresan en un conjunto de textos reiteradamente citados por diversos autores y en diversas secciones del *Informe*, así como la presencia de una tesis central que recorre diversos capítulos de este incluyendo aquellos dedicados a la educación.

Empecemos por señalar que podemos encontrar por ejemplo una visión de la educación, como sistema social y político, mucho menos monolítico y más impregnado de contradicciones y matices de lo que la clásica sociología de la educación solía proponer. Ni es un sistema que resulta cien por ciento funcional a la reproducción del orden social, ni es tampoco uno que pueda transformar por sí solo la sociedad. Pero a la vez es, sin duda, fundamentalmente central a todo proyecto político y social. Atestiguan este hecho las varias páginas y secciones dispersas a lo largo de los nueve tomos del *Informe Final* dedicadas a la educación y a sus diversos actores y de las cuales este Cuaderno es una recopilación todavía parcial.

La mayor parte de los textos que conforman el Cuaderno comparten, de manera explícita o implícita, esta visión más bien matizada del rol del sistema educativo en nuestra sociedad, particularmente en la época de la violencia, como es de esperar. Nos muestran un servicio que se expande de manera creciente a pueblos y localidades donde la escuela antes no se hallaba presente, expandiendo así la presencia del Estado, su discurso, sus símbolos, sus promesas de ciudadanía, aunque muchas veces lo hace de modo precario, incompleto o intermitente. Un sistema educativo que logra un éxito relativo en modernizar a los jóvenes estudiantes, llevándolos del campo a la ciudad, incluso hasta la universidad. Tiene menos éxito quizá en cumplir sus promesas de movilidad social, lo cual no está enteramente dentro de sus alcances. Y aquí empiezan a mostrarse sus primeras contradicciones: frustración de las expectativas, alejamiento de los marcos de referencia tradicionales y conocidos (justamente por el proceso modernizador que supone), contacto con nuevos discursos y formas de movilización política (de carácter radical), búsqueda de nuevas identidades (entre ellas políticas) y acciones en busca del cambio, discursos alternativos al «oficial» que buscan nuevos adeptos justamente en esos espacios donde todo empezó: las escuelas.

En este punto, vale la pena señalar un importante aporte conceptual que resulta de la lectura del *Informe*. Contrariamente a la visión muchas veces segmentada del sistema educativo, que se concentra en estudiar niveles específicos (el inicial, la primaria, la secundaria o la educación básica y la educación superior), el *Informe* nos ofrece una visión más integrada y dinámica donde tanto la educación básica como la superior y sus diversos niveles y modalidades forman todas parte de un circuito educativo común, que se retroalimenta a sí mismo. Vemos así, al leer las historias representativas de la violencia, que los jóvenes campesinos que se benefician de la expansión de la escolaridad básica son también los que acceden a la educación superior y al discurso radical que impera en las universidades y que llevan este mismo discurso a sus comunidades y a las aulas escolares, puesto que regresan convertidos en maestros. Los vasos comunicantes entre la educación básica y la superior, el impacto de lo que sucede en una sobre la otra (y viceversa) logra visualizarse con claridad en estas páginas y nos obliga a pensar de manera más integrada en estos diversos niveles. Aunque esto puede parecer evidente, no lo es tanto si observamos, por ejemplo, cómo en los

noventa, en la región, las políticas de inversión en materia educativa han privilegiado la inversión en la educación básica, particularmente la inicial y la primaria, reduciéndose ostensiblemente el gasto en universidades y educación superior, recurriendo a una mayor privatización en este nivel, y no siempre acompañada de adecuados criterios de supervisión y control que aseguren la calidad. En la actualidad se viene discutiendo que gran parte de la crisis de la educación básica proviene de la deficiente formación de muchos maestros, esto es, de la crisis de la educación superior, tanto universidades como institutos pedagógicos. Quizá es momento entonces de retomar esta mirada integral que nos ofrece el *Informe de la CVR*, mirar el sistema educativo como un todo, y no como compartimentos estancos, para así poder estar en mejores condiciones de intervenir en la mejora de dicho sistema.

Pero volvamos ahora a esta visión de fondo de la que hablábamos y que muestra una imagen más bien matizada del rol del sistema educativo. Esta visión, quizá no articulada de modo tan explícito, está en consonancia con discusiones actuales en torno al papel del sistema educativo, desde la escuela hasta la universidad, en el contexto de la sociedad moderna. Si bien este aparato surge paralelamente al desarrollo del Estado nacional para inculcar una ideología de Estado y un modelo de modernidad y ciudadanía, también dota a la población de instrumentos ideológicos, técnicos y organizativos para impugnar la política estatal. Como señala Vaughan (2001), si bien el sistema educativo fue planeado como un espacio para articular la dominación del Estado, también se forja como arena para impugnar dicha hegemonía.

El acercamiento a los roles aparentemente contradictorios que encerrarían los espacios educativos requiere también de una conceptualización más compleja de lo educativo, donde son importantes no solo las instituciones, sus normas y procedimientos, la forma en que se organiza y conecta el sistema, sino también las acciones cotidianas, lo que tiene lugar en el día a día de la escuela, las decisiones que diversos actores toman y actúan en sus varios roles, es decir, lo que se «produce» en su interior (Levinson y otros 1996). Eso es lo que permite, en gran medida, trascender una visión más monolítica (la escuela funcional o la escuela reproductora) y lograr una visión más dinámica, donde los actores están constreñidos por determinadas estructuras, instituciones y discursos, pero también tienen un margen de acción y decisión que les permite producir discursos alternos. El caso de Sendero Luminoso es particularmente interesante en este sentido, pues si bien no hay duda de que produce un discurso alternativo (contra el Estado), lo hace usando herramientas de la cultura escolar (la fe en el conocimiento letrado, en el libro, en la superioridad moral e ideológica del que enseña, la obediencia y el respeto a las jerarquías, el control de la conducta y del movimiento, el orden autoritario), es decir, reproduce determinados elementos en su afán por producir un nuevo discurso.

Podríamos decir que esta conceptualización también se halla presente a lo largo de las páginas que siguen. Hay capítulos donde se ofrece un panorama ge-

neral, una visión de las instituciones en conjunto y los procesos a nivel macro que las afectan, mientras que en otros podemos asomarnos a situaciones más cotidianas, a las formas en que operaban las escuelas, a la interacción entre los maestros y alumnos, a la dinámica de los diversos actores en la universidad, situaciones que nos acercan a la comprensión de cómo se van produciendo los hechos. Por cierto, estos niveles no se encuentran desconectados y es necesario vincularlos en el análisis. Pero el punto que hay que resaltar aquí es que es necesario que se encuentren presentes estas distintas miradas que permitan una aproximación más compleja al fenómeno educativo desde el punto de vista social.

Esta conceptualización, además, tiene sus bases teóricas en discusiones más amplias en el campo de las ciencias sociales; en particular, en relación con la preeminencia o no de las estructuras sobre la agencia o eficacia de la acción humana. Esta larga discusión en las ciencias sociales ha llegado a un punto de equilibrio en cierta manera en posturas teóricas que reconocen la múltiple determinación, es decir, en las que se reconoce que los actores no están total y completamente determinados por las estructuras, donde ciertos márgenes de libertad son posibles, pero donde estos no son absolutos, ya que los actores o agentes sociales se inscriben también en dichas estructuras a través de múltiples mecanismos (véanse, por ejemplo, los trabajos de Giddens (1995) y Bourdieu (1988) y (1991) para la sociología y la antropología, y de Sewell (2005) para el campo de la historia). Aunque esta es una ya larga y conocida discusión teórica en el campo de las ciencias sociales, es interesante notar que el tratamiento que observamos en estas páginas se inscribe más en este paradigma y, en ese sentido, marca una diferencia con otras aproximaciones teóricas usadas para el estudio de la violencia. Así, por ejemplo, contrasta con los estudios producidos a fines de la década de 1980 e inicios de los noventa, que privilegian una aproximación de tipo más estructural. Me refiero, por ejemplo, a los estudios agrupados bajo la serie que lleva por título justamente *Violencia Estructural*, producida por la Asociación Peruana de Estudios e Investigación para la Paz (APEP 1990; Mac Gregor 1990; Portocarrero 1990; Ossio 1990; Rodríguez Rabanal 1990; Vega-Centeno 1990; Giesecke 1990) así como al informe sobre la violencia en el Perú producido a fines de los ochenta por la Comisión Especial de Estudio e Investigación sobre Terrorismo y otras Manifestaciones de la Violencia (Bernaes 1990).

En ese sentido, se puede señalar que los diversos actores de la educación que aparecen en estas páginas son presentados de manera diversa. En algunos casos encontramos cierta homogeneidad al hablar de ciertas categorías, como es el caso del magisterio, donde pareciera atribuírsele un papel algo rígido (las «correas de transmisión ideológicas»). Se señala, por ejemplo, que desde el Estado los maestros eran vistos como quienes trataban de subvertir el orden, pero eran también los encargados de transmitir y recrear una cultura nacional, y como tales fueron agentes culturales y civilizatorios de diverso signo a lo largo del siglo XX. Es cierto que el discurso desde el Estado suele homogeneizar al magisterio, tanto en los años de la violencia como en la época actual; pero vale la pena preguntarse si esta

manera de representarlos (como un grupo homogéneo) da cuenta cabal de estos actores o si el magisterio siempre ha tenido varios rostros culturales, sociales y políticos. Recientes estudios como el de Wilson (2007), por ejemplo, reclaman la necesidad de más historias regionales del magisterio. El propio estudio revela, al indagar al interior de una región en particular, la existencia de la gran variedad de experiencias que supuso ser maestro en la época de la violencia y que lejos de ser una vivencia homogénea, tuvo múltiples expresiones. Al alumnado universitario, en contraste, se le presenta como un universo mucho más heterogéneo, en el cual las características y perfiles de los estudiantes configuran grupos diferenciados que interactúan de diversas maneras entre sí, lo que nos permite comprender mejor las dinámicas internas que tenían lugar en estas instituciones. El tratamiento y representación de diversos actores difiere así a lo largo de estas páginas, aunque en todos ellos podemos reconocer diversos grados de agencia, que, como hemos señalado, obedece a un marco común que evita una interpretación marcadamente determinista.

Finalmente, es posible notar que la tesis explicativa central del *Informe* que propone la existencia de un proceso de modernización desigual, que involucra procesos trancos, discontinuidades y frustraciones a partir del fracaso de los proyectos que lo componen, acompaña y recorre el tratamiento del tema sobre educación. No podría ser de otra forma, pues los procesos de modernización a los que se refiere involucran la expansión y democratización de acceso a la educación pública. Esta expansión contribuye a resquebrajar una explicación «natural» del orden de cosas desigual que se vivía en las zonas más pobres y excluidas, y; sin embargo, al no ir acompañada de un crecimiento y transformación económicos y sociales justamente en dichas áreas o para su población, limita las posibilidades de conseguir la prometida integración y genera capas sociales más susceptibles a propuestas radicales. Es también en el campo educativo donde pueden encontrarse sendos ejemplos del colapso de proyectos renovadores y modernizadores o su interrupción, como señala el propio *Informe* al referirse a los procesos de la Universidad de Huamanga o la Universidad de La Cantuta en la década de 1970 (CVR 2003: VIII: 1-25). En este sentido, se encuentra una unidad de fondo en la aproximación a la educación, que trasluce una tesis de orden más general pero indesligable de la historia y desarrollo de ella misma.

3. AGENDA PENDIENTE: LA NECESIDAD DE SEGUIR INVESTIGANDO

La lectura de la selección que se ofrece en este Cuaderno constituye una invitación a profundizar en la educación, en su papel en nuestra sociedad y en las necesidades de atención que aún quedan pendientes. Encierra también una segunda invitación, esta vez a revisar otras partes del *Informe*, de manera que se ubique este tema en particular en un marco más amplio y se comprendan los múltiples vínculos que tiene con otros aspectos de la vida social. Tras realizar ambas tareas queda en evidencia una amplia agenda pendiente.

Para empezar, a pesar del tiempo que ha pasado desde la presentación del *Informe Final* de la CVR, no deja de sorprender su vigencia y la aún evidente necesidad de seguir profundizando en los temas que aborda. El *Informe Final* constituye un documento extremadamente valioso, y quizá una de las mejores formas de honrarlo es considerarlo a su vez como un excelente punto de partida. En términos del trabajo académico, si bien ha ofrecido nuevos hallazgos, no ha agotado todas las preguntas (ni se lo propuso). Más bien se requiere realizar un mayor trabajo en este sentido, hacer más investigaciones que permitan dar cuenta de la amplitud y heterogeneidad de los actores, espacios e historias de la violencia, seguir construyendo hipótesis y dar lugar a nuevas y complementarias explicaciones a los hechos.

Para ello contamos con información existente de gran riqueza que no se está aprovechando todavía en su totalidad y que incluye no solo el propio *Informe* de la Comisión y sus nueve tomos, sino también sus bases de datos y un acervo documental compuesto por 16.917 testimonios de víctimas de la violencia, así como archivos de audio, vídeo y fotográfico sobre estos casos, que es de libre acceso a través del Centro de Información para la Memoria Colectiva y los Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo. Hay, sin embargo, un uso todavía limitado de esta información que convendría impulsar y promover a fin de aprovechar el acervo existente.

Por otro lado, a pesar de la riqueza de dicha información, como ya mencionamos, el breve lapso de vida de la Comisión obligó a priorizar ciertas áreas en la investigación y recolección de la información primaria. Sin embargo, está lejos de haberse agotado la necesidad de mayor investigación etnográfica que permita reconstruir procesos locales, indagar por las memorias actuales sobre el pasado reciente y las secuelas todavía presentes de estos hechos.

En términos de la educación, quedan propiamente, por ejemplo, un conjunto de interrogantes pendientes. Algunas se refieren a la experiencia concreta de hombres y mujeres que experimentaron la violencia y nos lleva a preguntarnos ¿de qué manera ha impactado la violencia en la generación de los que hoy son padres y madres de familia o maestros y maestras? ¿Qué memorias o historias se vienen transmitiendo intergeneracionalmente? ¿De qué manera eso repercute o no en los procesos educativos de los niños y jóvenes de hoy?

Otras preguntas se plantearán reflexiones más generales, así, por ejemplo, ¿cuáles son las condiciones actuales del sistema educativo? ¿Hemos superado el abandono que permitió el surgimiento y desarrollo de la violencia? ¿Qué papel juega hoy la escuela misma en términos de procesos sociales más amplios y qué papel queremos que juegue en el futuro?

Asimismo, falta más investigación empírica en términos de la consolidación de procesos de segmentación en el sistema educativo que hemos observado como tendencia en la época posterior a la violencia. Al abordar estos temas a la luz del proceso de violencia vivido es necesario también preguntarse sobre lo que implican, de qué manera una escuela que hoy separa en vez de unir a los diferentes y

ofrece una calidad dispar, genera más frustración en sus jóvenes estudiantes o les ofrece otras alternativas.

Finalmente, un tema que toca a la agenda de investigación, pero que a la vez es más amplio y surge nuevamente con fuerza tras leer estas páginas es la necesidad de reconocernos como sociedad de posguerra. Este es un punto de partida necesario, sí, para poder encarar preguntas que nos hablan de la educación, pero también de nuestra sociedad. ¿Por qué no nos reconocemos como sociedad de posguerra? ¿En todo caso, por qué nos cuesta tanto? ¿Seguimos siendo en buena cuenta esa sociedad tan fragmentada y desigual a la cual le cuesta verse y aceptarse como una unidad? ¿Lo que le pasa a algunos si son los «otros», sigue sin ser problema de todos? Seguimos padeciendo entonces de los mismos males que permitieron la indiferencia durante el conflicto armado y la resistencia de algunos sectores a la propia CVR y a su *Informe Final*.

Quizá algunos preguntarán, en buena cuenta, ¿para qué necesitamos reconocernos como una sociedad de posguerra? ¿De qué nos sirve? Y nuevamente diremos: es un punto de partida. No solo para la construcción consciente de una sociedad más integrada y menos indiferente, que permita superar las brechas que tanto nos han separado y nos siguen separando (si es que eso es lo que queremos), sino también para aspectos más prácticos: para tener mejores herramientas para el diseño de políticas públicas, para mejorar la oferta de servicios públicos como la educación y la salud. ¿Contemplan, por ejemplo, estos servicios las necesidades derivadas de un período posterior a la violencia? Si no lo asumimos, ¿por qué deberían hacerlo? ¿Cómo se enseña y reflexiona sobre el pasado reciente en las escuelas? ¿Qué medidas se han tomado para revertir el deterioro de la educación pública? ¿Y de la educación rural? ¿Qué servicios de salud mental existen en los lugares que más afectados se vieron por la violencia?

Los sectores excluidos, los que más sufrieron la violencia, siguen en buena medida excluidos, sin que se observe una política clara y sostenida para revertir o disminuir las brechas y desigualdades económicas y sociales. Por el contrario, vemos en los últimos tiempos que nuevamente emerge una retórica que justifica la desigualdad y que achaca justamente a estos sectores (las comunidades campesinas, los indígenas, y más recientemente los maestros) ser una traba u obstáculo para el progreso.

No se vislumbran mayores indicios de una situación que impugne este orden de cosas y esto nos lleva a preguntarnos una vez más si las desiguales y excluyentes condiciones en que se da nuestra educación y nuestra vida social, en general, se seguirán reproduciendo, si volveremos atrás, en el túnel del tiempo, a producir nuevamente la frustración y el sentimiento de agravio que movieron a algunos al uso de una violencia que causó tanto sufrimiento entre los peruanos, o si encontraremos en ese pasado reciente las claves y las lecciones para movernos en una dirección diferente.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERTI, Giorgio y Julio COTLER

1972 *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Serie Perú Problema N.º 8. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ALTHUSSER, Louis

1974 *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Medellín: La Oveja Negra.

AMES, Patricia

2002 *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

2005 «Experiencias educativas relevantes para el desarrollo rural alternativo». En Ayuda en Acción (ed.). *La nueva ruralidad: desafíos y propuestas es posible*. Lima: Ayuda en Acción.

ANSIÓN, Juan

1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: FAO, COTESU, Ministerio de Agricultura.

ANSIÓN, Juan y otros

1998 *Educación: la mejor herencia, decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ASOCIACIÓN PERUANA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ (APEP)

1990 *Violencia estructural en el Perú*. Lima: APEP.

BERNALES, Enrique

1990 *La violencia en el Perú: informe 1989*. Lima: Comisión Especial de Estudio e Investigación sobre Terrorismo y otras Manifestaciones de la Violencia.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON

1977 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, Pierre

1988 *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

1991 *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BOWLES, Samuel y Herbert GINTIS

1976 *Schooling in Capitalist America*. Nueva York: Basic Books.

CAMPODÓNICO, Humberto

2007 «Detrás de la huelga de los docentes universitarios». *La República*. <<http://www.cristaldemira.com/articulo.php?idfecha=2007-11-05>>.

CELESTINO, Olinda

1972 *Migración y cambio estructural. La comunidad de Lampián*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN

2003 *Informe Final*. Lima: CVR, 9 tomos.

CONTRERAS, Carlos

1996 «Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX». Documento de Trabajo N.º 80. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

2004 *El aprendizaje del capitalismo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

DEGREGORI, Carlos Iván y Jürgen GOLTE

1973 *Dependencia y desintegración estructural en la comunidad de Pacaraos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

DEGREGORI, Carlos Iván

1985 *Sendero Luminoso. I. Los hondos y mortales desencuentros. II. Lucha armada y utopía autoritaria*. Documento de Trabajo N.ºs 4 y 6. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

1986 «Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional». *Socialismo y Participación*, n.º 36, pp. 49-55.

1991 «Educación y Mundo Andino». En Inés Pozzi-Escott, Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, pp. 13-26.

FUENZALIDA, Fernando y otros

1982 *El desafío de Huayopampa. Comuneros y empresarios*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

GIDDENS, Anthony

1995 *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

GIESECKE, Margarita

1990 *Violencia estructural en el Perú: historias de vida*. Lima: APEP.

GIROUX, Henry A.

1992 *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.

LEVINSON, Bradley y otros

1996 *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Nueva York: SUNY.

- MAC GREGOR, Felipe E., S. J.
1990 *Marco teórico y conclusiones de la investigación sobre violencia estructural*. Lima: APEP.
- MONTERO, Carmen y otros
2001 *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. Documento de Trabajo N.º 2. Lima: MECEP, Ministerio de Educación.
- MONTOYA, Rodrigo
1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES, Mosca Azul Editores.
- ORTIZ, Alejandro
1971 «¿Por qué los niños no van a la escuela?». *Educación. La revista del maestro peruano*, año II, n.º 7, pp. 50-56.
- OSSIO, Juan
1990 *Violencia estructural en el Perú: antropología*. Lima: APEP.
- PORTOCARRERO, Gonzalo
1990 *Violencia estructural en el Perú: sociología*. Lima: APEP.
- RODRÍGUEZ RABANAL, César
1990 *Violencia estructural en el Perú: psicoanálisis*. Lima: APEP.
- SAAVEDRA, Jaime y Pablo SUÁREZ
2002 *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima: GRADE.
- SANDOVAL, Pablo y Eduardo TOCHE
(s. a.) *El aprendizaje de la ira*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. (En vías de publicación).
- SEWELL, William
2005 *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- VÁSQUEZ, Mario
1965 *Educación rural en el callejón de Huaylas: Vicos*. Lima: Estudios Andinos.
- VAUGHAN, Mary Kay
2001 *La política cultural de la revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- VEGA-CENTENO, Máximo
1990 *Violencia estructural en el Perú: economía*. Lima: APEP.

WILLIS, Paul

1981 *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Nueva York: Columbia University Press.

WILSON, Fiona

2000 «Representing the State? School and Teachers in Post-Sendero Peru». *Bulletin of Latin American Research*, 19, pp. 1-16.

2007 «Transcending Race? Schoolteachers and Political Militancy in Andean Peru, 1970-2000». *Journal of Latin American Studies*, 39, pp. 719-746.

I

EXPANSIÓN, ABANDONO Y POLITIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. CONCLUSIÓN 136¹

136. La CVR ha comprobado que el Estado descuidó durante varias décadas el tema educativo. Hubo proyectos modernizadores en la década del 60, pero fracasaron. Ni la ley universitaria ni la reforma educativa de 1972 lograron revertir esta tendencia. Tampoco neutralizaron el predominio de pedagogías tradicionales autoritarias. En aquellos espacios que el Estado fue dejando en su repliegue, germinaron nuevas propuestas. Ellas propugnaban un cambio radical, no asimilable por el sistema social y político, sólo alcanzable por la vía de la confrontación y sustentado en un marxismo dogmático y simplificado, que se expandió ampliamente en las universidades durante la década de 1970. Esos nuevos contenidos se transmitieron utilizando los viejos marcos pedagógicos autoritarios que no fueron cuestionados.

2. INTERPRETACIÓN DEL PROCESO²

2.1. La masificación de la educación y el deterioro de las condiciones del magisterio

La expansión educativa y la inversión pública en educación

Una de las grandes características del siglo XX en el proceso histórico nacional ha sido la fuerte expansión de la cobertura educativa, es decir, el crecimiento vertiginoso del número de locales escolares, docentes de educación primaria y secundaria,

¹ Conclusiones generales del Informe de la CVR. El papel de las organizaciones sociales: El sistema educativo y el magisterio, tomo VIII.

² Situación del Sistema Educativo y del Magisterio antes de 1978 en: El sistema educativo y el magisterio, Capítulo 3: Las organizaciones sociales, tomo III.

alumnos matriculados y centros de formación docente a escala nacional. Después de mediados de siglo, la escuela se hizo presente ya no sólo en las capitales distritales y pueblos grandes, sino en los más remotos caseríos (Contreras 1996: 28).

El crecimiento del número de maestros es explosivo: de 1950 al 2000 se multiplica por 13, una proporción mucho mayor que la del crecimiento poblacional del país, que en ese mismo período se multiplicó por 3.4 (página *web* del INEI). Es importante notar, sin embargo, que la ampliación de la cobertura educativa fue una respuesta estatal a la demanda social por educación de las últimas décadas. Sin embargo, la población no se movilizó tanto por el contenido de la enseñanza como por el acceso a ésta. El aparato educativo se expandió mucho desde principios de siglo y ligeramente en las últimas décadas, proceso que se vio acompañado por el deterioro de las condiciones de la enseñanza (Tovar 1988: 47). Este deterioro se dio en dos niveles: el contenido mismo de la enseñanza y las condiciones materiales.

¿Cómo explicar la relación entre crecimiento de la cobertura educativa y deterioro de la calidad de la enseñanza? El proceso de masificación de la educación no estuvo acompañado por un incremento en el gasto fiscal en educación al mismo ritmo: entre 1970 y el 2000, la matrícula escolar pública aumentó a una tasa promedio de 3.04%, en tanto que el financiamiento real destinado a la educación pública se mantuvo constante. Estos dos factores ocasionaron una clara disminución en el gasto por alumno (Saavedra y Suárez 2002: 11). Así, pues, mientras más profesores trabajan en el sistema educativo nacional, menos dinero hay para pagarles y menos recursos para formar nuevos maestros; existen más alumnos matriculados pero menos recursos para invertir en infraestructura, en mobiliario y en materiales. Entonces, la masificación del servicio educativo sin el acompañamiento de un significativo aumento de la inversión pública en educación conlleva inevitablemente el deterioro de la calidad de la enseñanza.

3. EXPLICACIÓN DEL CONTEXTO³

El abandono de la educación pública por parte del Estado permitió que el ámbito educativo fuera el lugar de encuentro donde germinó la propuesta del PCP-SL: universidades, institutos superiores, institutos pedagógicos. Núcleos *minoritarios* de intelectuales provincianos mestizos confluyeron con *sectores minoritarios* de jóvenes también provincianos, mestizos, con educación superior al promedio y sensibles a propuestas de ruptura radical con el orden establecido. Estos letrados descubrieron el potencial de algunos centros de estudios superiores públicos como ámbito de reclutamiento primero, y luego como «correas de transmisión» entre el partido y el campesinado. Partían, por un lado, de la tradición leninista de partidos de vanguardia que se reproducen a través de «escuelas de cuadros». En esos centros prevalecía una transmisión vertical de conocimientos donde el maestro «sabe» y el alumno

³ La decisión del PCP de iniciar el conflicto armado interno en: Explicando el conflicto armado interno, tomo VIII.

«aprende y obedece». Por eso, el PCP-SL floreció entre los escombros de proyectos educativos renovadores que colapsaron, como fueron la Universidad de Huamanga o la Universidad de La Cantuta en la década de 1970;⁴ fue, al mismo tiempo, lo que precipitó su colapso y su regresión, encubierta como radicalización a través de lo que se ha denominado «revolución de los manuales».⁵ De esta forma, el PCP-SL pudo desplegar su dimensión de proyecto pedagógico tradicional y autoritario.

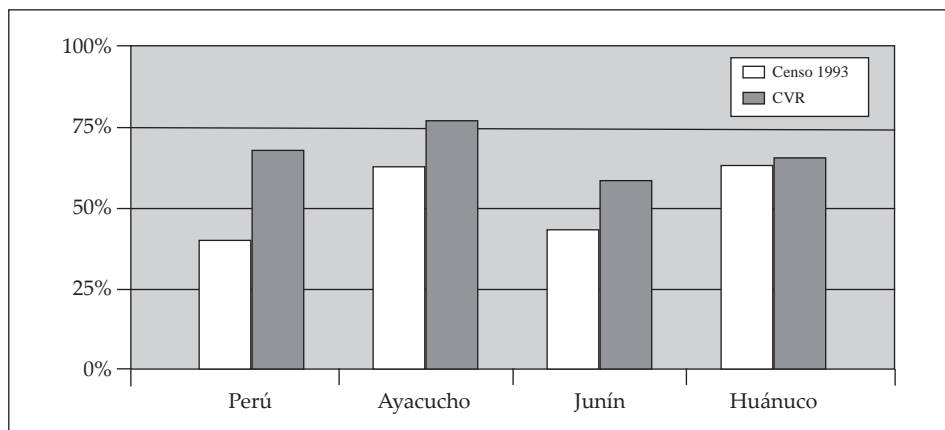
4. LAS DIMENSIONES DEL CONFLICTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

4.1. El perfil educativo de las víctimas del conflicto

Esta enorme brecha cultural y étnica entre la sociedad afectada por la violencia y el resto del país se refuerza con la distancia educativa existente entre las víctimas y el conjunto de los peruanos. En términos relativos, los muertos y desaparecidos tenían niveles educativos largamente inferiores a los del conjunto del país.⁶

GRÁFICO 13

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.

⁴ Véase en el apartado sobre «Universidades» y en los estudios sobre la UNSCH y La Cantuta, el auge pedagógico de dichas universidades en la década de 1960 y su posterior deterioro.

⁵ Sobre la «revolución de los manuales» y la expansión en las universidades públicas de un marxismo simplificado y dogmático, véase el apartado sobre «Universidades».

⁶ Gráfico 13. 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 de censo nacional de 1993, según departamentos más afectados en: Rostros y perfiles de la violencia, capítulo 3, tomo I.

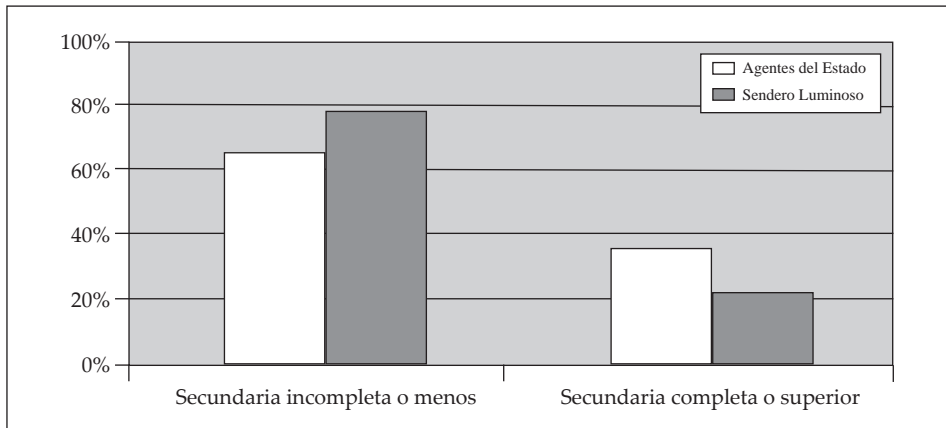
4.2. Perfil educativo y diferencias intergeneracionales

Tomando en cuenta este perfil de edades, es posible afirmar que, hasta cierto punto, el conflicto armado interno provocado por el PCP-SL fue también una lucha generacional, en donde los jóvenes de origen campesino, relativamente más educados que sus padres y atraídos por la ideología subversiva, buscaban desplazar violentamente a las personas mayores de las posiciones de poder y prestigio en sus propias comunidades.

El gráfico 20 da cuenta de que, de las víctimas fatales reportadas a la CVR que tenían entre 20 a 29 años, la proporción de personas que tenían educación secundaria es algo mayor entre las víctimas provocadas por los agentes del Estado que entre aquéllas causadas por el PCP-SL.

GRÁFICO 20

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)

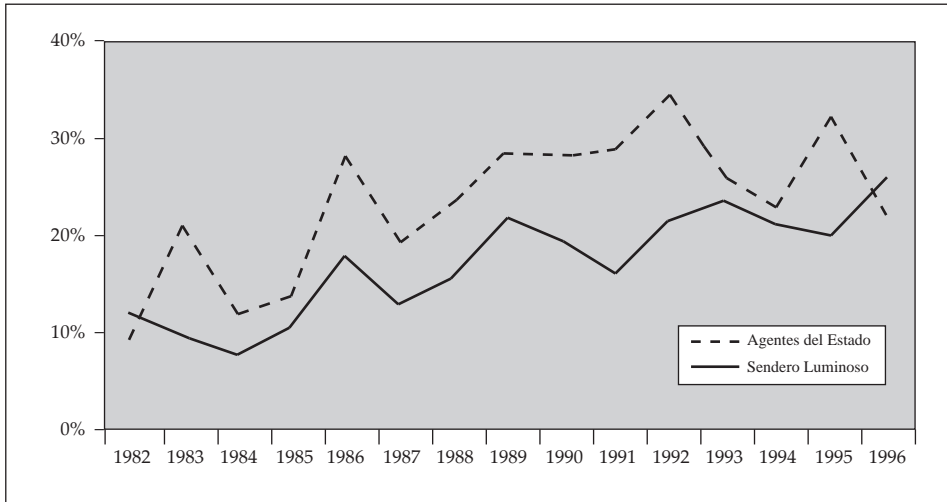


Una confirmación de este perfil del militante o simpatizante del PCP-SL puede encontrarse en las características sociodemográficas de aquellas personas que actualmente se encuentran detenidas por cargos de terrorismo en los diferentes establecimientos penitenciarios del país.⁷

Más allá de las dinámicas reseñadas en esta sección, ciertos componentes de los perfiles de las víctimas se mantienen relativamente estables a lo largo de todo

⁷ Gráfico 20. 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 en: Rostros y perfiles de la violencia, capítulo 3, tomo I.

GRÁFICO 37
Perú 1982-1996: Porcentaje de muertos y desaparecidos reportados a la CVR que tenían educación secundaria o superior, según año, por principales agentes responsables



el conflicto armado interno, especialmente las diferencias antes establecidas en las estructuras de edades y los niveles educativos de las víctimas provocadas por los principales actores del conflicto.⁸

5. Casos

5.1. El campo ayacuchano⁹

El PCP-SL tuvo una presencia temprana en las provincias de Cangallo, Vilcashuamán y Víctor Fajardo, pero no incursionó en el escenario político en forma solitaria pues tuvo que competir con otros partidos y grupos políticos para ganar el control de la zona. La atracción hacia un discurso político que apostara por la «transformación del país y la revolución» no era un hecho desconocido en la zona.

En efecto, Vilcashuamán fue una de las zonas de Ayacucho donde hubo mayor presencia de una variedad de partidos y movimientos políticos desde inicios

⁸ Gráfico 37. Perú 1982-1996: Porcentaje de muertos y desaparecidos reportados a la CVR que tenían educación secundaria o superior, según año, por principales agentes responsables en: *Rostros y perfiles de la violencia*, capítulo 3, tomo I.

⁹ La efervescencia política no empieza con el PCP-SL en: *Historias representativas de la violencia. El PCP-SL en el campo ayacuchano: los inicios del conflicto armado interno*, tomo V.

de los años sesenta y, en especial, en los setenta. De acuerdo con las entrevistas, en la zona hubo dirigentes del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP) departamental, de la Federación de Estudiantes Secundarios de Ayacucho (FUESA), del FER y del Partido Comunista del Perú Bandera Roja, además de partidarios del Partido Aprista Peruano (PAP), Acción Popular (AP) y el Frente Obrero Campesino Estudiantil (FOCEP).

La paulatina inserción y extensión del PCP-SL en la zona a mediados de los años setenta coincide con el incremento de las expectativas económicas y sociales de parte, sobre todo, de maestros y estudiantes, que las reformas implementadas por el gobierno militar habían contribuido a exacerbar. El PCP-SL se benefició de este ambiente reivindicativo, donde diversas demandas se vieron frustradas debido a la crisis económica desatada desde 1976, que redujo los puestos de trabajo estables y los salarios en el país. El PCP-SL se insertó y aprovechó el ambiente político febril, sobre todo entre maestros de escuela, que exigían mejores condiciones de vida, quienes se sienten atraídos por su discurso desde un primer momento. Ayacucho fue precisamente el único lugar en el país donde el PCP-SL obtuvo el control del SUTEP departamental. Sumado a esto, la represión política de parte del gobierno militar exasperó aquello que buscaba aplacar: la efervescencia política de distinto signo y radicalidad, expresada en las huelgas nacionales a fines de los años setenta.

Los puntos más álgidos en la historia regional fueron la toma de la hacienda Pomacocha en Vilcashuamán en 1961 por un grupo de campesinos, los movimientos estudiantiles de Huanta y Ayacucho en el año 1969, y las huelgas magisteriales de fines de la década del setenta. A pesar del gran repudio del PCP-SL por los partidos políticos de izquierda, Pomacocha ha quedado en el discurso del PCP-SL como una referencia importante y un ejemplo movilizador de la posibilidad real de formación de un territorio liberado.¹⁰

Según datos del INEI, las provincias de Cangallo y Vilcashuamán,¹¹ que incluyen la cuenca del río Pampas, son eminentemente rurales y figuran como una de las zonas más postergadas en Ayacucho, con una débil articulación al mercado. Junto con la precariedad económica y social, también es notoria la ausencia de los servicios del Estado. Para el PCP-SL fue relativamente fácil asentarse en la zona dada la ausencia casi total del Estado. Incluso, los insuficientes contingentes de la Guardia Civil (GC), por ejemplo, habían sido expulsados mucho antes de la ILA por una población descontenta con el trabajo de las Fuerzas Policiales.¹² Pero también es una zona de contrastes; pues, junto con esta marginación, se constata un decisivo aumento en términos absolutos de

¹⁰ Al respecto se había producido un acercamiento entre los líderes de la toma de Pomacocha, en especial con Manuel Llamocca Mítma, y dirigentes del PCP-SL (Gorriti. Sendero. Historia de la guerra milenaria en el Perú. Cuarta edición. Lima: Apoyo, 1991, p. 82).

¹¹ Es importante recordar que la provincia de Vilcashuamán formó parte de Cangallo hasta 1984.

¹² Gorriti. Ob. cit. p. 87.

jóvenes que, en los años previos al conflicto armado, consiguieron proseguir estudios superiores.¹³

En suma, más allá de toda planificación previa, el PCP-SL encontró en esta zona una situación política propicia y un ambiente rico en ideas y demandas a favor de un cambio radical de la situación económica y social del país. En ese contexto, difundió sus ideas de orden y justicia en una población especialmente receptiva de maestros de escuela y jóvenes estudiantes.

El PCP-SL capitalizó los sentimientos de marginación, olvido y desigualdad que existían en la zona. Sin embargo, la situación fue mucho más compleja y no se puede reducir a la afirmación de que todo maestro y todo estudiante ayacuchano marginado se adhirió sin cuestionamientos al PCP-SL. Es innegable que las respuestas fueron diversas e incluyeron el sometimiento pasivo, la curiosidad, el estado de alerta y, sobre todo, el temor.

5.2. Lucanamarca, Sancos y Sacsamarca¹⁴

Las élites locales se convirtieron en el primer objetivo del PCP-SL. Ellas fueron el blanco de saqueos y robos de ganado. Con estas acciones, el PCP-SL imaginaba que estaba legitimando su discurso de igualdad y justicia mediante el castigo a supuestos gamonales y demostrando al pueblo que estaban luchando por los pobres de la comunidad.

Aunque las élites —identificadas como *mistis*— no fueron necesariamente gamonales, sí es posible distinguir que se desarrolló en la zona un sistema de poder y relaciones serviles.

Como es usual en zonas rurales del interior del Perú, las élites de Sancos, Lucanamarca y Sacsamarca poseían tanto el control económico como el político de la comunidad. Coincidió que las autoridades eran los ganaderos más prósperos, que contaban con abundante ganado ovino y vacuno, varias estancias y cercos privados, que dejaban a cargo de pastores de la misma comunidad. Su poder económico les permitió acceder desde temprano a la educación y relacionarse con la

¹³ Este incremento no se debe a un aumento de la población infantil y juvenil. De acuerdo con los censos nacionales, la población total de Cangallo sufrió, más bien, un decrecimiento en los años previos al conflicto armado interno de 0.12, donde descendió de 69,872 pobladores en 1972 a 69,155 en 1981. El porcentaje de jóvenes de 15 a 24 años se mantuvo más o menos estable entre 1961 y 1981. Para los años 1961, 1972 y 1981, del total de la población de Cangallo, el 13.9%, 12.2% y 13.7% son jóvenes de 15 a 24 años. En el caso de la población menor de 15 años, para los mismos años, del total de población de Cangallo, hubo un ligero crecimiento expresado en 45.1%, 47.4% y 47.4%, respectivamente. Véanse los censos nacionales y Degregori, Carlos Iván. Ayacucho, raíces de una crisis. Ayacucho: IER José María Arguedas, 1986, pp. 117, 130, 134 y 137. Para 1993, la población de Cangallo sumada a la de la provincia de Vilcashuamán era de 56,135, es decir, descendió aun más como consecuencia de muertes y desplazamiento de personas. Fue un descenso de 18.8% con respecto a las cifras de 1981.

¹⁴ El poder local: características de las elites en: La violencia en las comunidades de Lucanamarca, Sancos y Sacsamarca, Capítulo 2: Historias representativas de la violencia, tomo V.

ciudad de Huamanga. En los años cuarenta, los hijos de estas élites se educaron en Huamanga y en Lima. Por lo general, al terminar sus estudios regresaron a sus comunidades para hacerse cargo de sus propiedades.

En la década de 1970, la élite en Sancos estaba constituida por familias militantes de AP y el PAP que concentraban el poder económico y político. Ellos eran, por ejemplo, los únicos que sabían leer y escribir. El poder del conocimiento se consolidaba con el poder de decidir sobre los aspectos clave de la comunidad:

Acá había una familia Sumari enquistada en todos los centros educativos y ellos se tomaban todos los años el cargo de autoridades. Tomaban cargos de autoridades y si ellos no eran autoridades. Ellos tenían, pues, un compadrazgo único porque, como personas visibles, tenían ahijados, compadres, sobrinos y, a través de esta familiaridad, ellos controlaban. Incluso he visto profesores foráneos que venían. Eran marginados, maltratados, moral, psicológicamente. Tenían que renunciar a su cargo, irse. Entonces, todos los centros educativos estaban copados por sus ahijados sobrinos, hijos, familias, parientes.

E: *¿Y a qué se debe ese poder alcanzado por ellos?*

LM: Es que ellos son económicamente, tienen, tienen ganado. Además del ganado, son profesores. Como tienen dinero, se han educado, pues. Mientras el resto, la mayoría no entendía el valor de la educación, muy pocos. Incluso se nota que ellos tienen las mejores estancias. Entonces, la gente tiene los cerros rocosos, pequeños ¿por qué? Porque desde mucho más antes, pasaban cargos de autoridades y, en esos tiempos, entonces, como había tierras del Estado, pasando cargo de autoridades con una resolución se hacían otorgar posesiones, los terrenos del Estado en pugna. (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P334, Lucanamarca (Huancasancos), abril de 2002. Docente del colegio Los Andes)

Se abrió una mayor oportunidad para que un sector social antes excluido pueda acceder a la educación. Este fenómeno, que se da a escala nacional con mayor fuerza a partir de los años sesenta, coincide con un progresivo desarrollo de una conciencia política y el cuestionamiento del monopolio de poder de las élites locales en este caso.

Los informantes de la CVR afirman que había una diferencia entre los primeros profesores de la década de 1960 y los profesores de las décadas de 1970 y 1980. El primer grupo procedía esencialmente de las élites que ejercían el poder económico y político. El segundo grupo de profesores provenía de los sectores sociales antes excluidos que lograron acceder a la educación. Hacia finales de los años setenta, al igual que en otras regiones de Ayacucho, los profesores desarrollaron en Huancasancos un discurso donde se criticaba constantemente la situación de injusticia en la cual vivía el campesinado, donde los ricos se aprovechaban de la ignorancia de los pobres y débiles, especialmente de los pastores.

Cuando llegó el PCP-SL a estas comunidades, lo primero que hizo fue capitalizar en beneficio propio estos sentimientos colectivos de malestar, expresados

principalmente entre los maestros. Así, logró reelaborar un discurso a su favor y tener mayor acogida en un sector de la población:

Venían diciendo: «Nosotros somos pobres, compañeros, trabajamos en nuestras chacras y, en Lima y en otros países, las personas son millonarias, tienen haciendas; por eso, nosotros nos hemos levantado, estamos en lucha, hemos visitado ya varios pueblos. Nosotros hemos venido por los pueblos, estamos dejando nuestra sangre, estamos muriendo, pero eso lo hacemos por ustedes». Así diciendo han venido, nosotros escuchábamos calladitos. (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P355, Sacsamarca (Huancasancos), abril de 2002. Mujer, 45 años, comerciante y ganadera)

A diferencia de las comunidades de Sancos y Lucanamarca, en Sacsamarca parecería que la diferencia socioeconómica entre «pobres» y «ricos» no era tan grande y, por lo tanto, podría hablarse de una comunidad económicamente más homogénea. Así, se encuentra una élite distinta a la de Lucanamarca y Sancos desde los años sesenta, que legitimaba su poder básicamente en el hecho de ser profesores antes que en sus propiedades.

II

INFILTRACIÓN DEL PCP-SL EN LAS LOCALIDADES

1. CONCLUSIONES 22 y 23¹

22. La CVR ha encontrado que el PCP-SL se aprovechó de ciertas instituciones del sistema educativo como principal cabecera de playa y que, a través de ellas, logró expandir su prédica y captar núcleos minoritarios de jóvenes de uno y otro sexo en diferentes partes del país. Si bien ofrecía a los jóvenes una utopía que les brindaba identidad totalizante, en el fondo los encerraba en una organización fundamentalista y opresora a través de cartas de sujeción a Abimael Guzmán Reinoso.
23. La CVR ha constatado que la prédica del PCP-SL pudo tener aceptación fugaz, en razón de la incapacidad del Estado y de las elites del país para responder a las demandas educativas de una juventud frustrada en sus esfuerzos de movilidad social y de aspiración de progreso.

2. SENDERO EN LAS REGIONES²

2.1. La instalación del PCP-SL: el circuito educativo

Como ya dijimos, la educación, la migración y la lenta capitalización se habían convertido en procesos importantes que incidieron en el ascenso social y, de alguna manera, contribuyeron a ampliar la democratización de nuestras provincias marginadas y marginales. Como se ha señalado en diversas investigaciones, el PCP-SL no sólo era un proyecto político sino también educativo, apoyado en la alta estima y valoración existente en la sociedad rural hacia los «letrados», los

¹ Conclusiones generales del Informe de la CVR. Las responsabilidades del conflicto: Sobre el Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso (PCP-SL), tomo VIII.

² El comité zonal fundamental: Las cuencas de los ríos Pampas-Qaracha en: La región del sur central, Capítulo 1: La violencia en las regiones, tomo IV.

«leídos», que gozan de un ascendiente marcado sobre la mayoría de campesinos, comuneros o no. Los principales líderes del PCP-SL en la región eran profesores, muchos de ellos egresados de la UNSCH.

La presión de la demanda educativa se tradujo en la creación de escuelas y colegios para los estudiantes provenientes de comunidades aledañas a las capitales provinciales. El ejemplo de Vilcashuamán muestra cómo, en la década de 1960, la red educativa se amplió:

CUADRO 5
Vilcashuamán: Creación de centros educativos

Niveles de educación	Vilcashuamán	Accomarca	Pujas
Educación inicial	1964		
Educación primaria	1969	1971	1971
Educación secundaria	1965	1976	1978

Fuente: DREA Ayacucho.

En el ejemplo de Vilcashuamán, desde 1965 —año en que se creó General Córdova—, su población estudiantil fue creciente: pasó de 109 estudiantes en 1966 a 414 en 1977. Aunque los primeros colegios secundarios estuvieron ubicados en las capitales de provincia, el colegio Los Andes, en Huancasancos, es una excepción, debido posiblemente a la capacidad económica de los comuneros. Allí llegaron a estudiar jóvenes provenientes de comunidades ubicadas en la zona baja del río Pampas, lo que los huancasancos designan como los interiores (Sarhua, Tiquihua, Umaru, Cayara, Hualla, entre otras). Es decir, las comunidades de donde provenían (y provienen) los peones que venían a trabajar a chacras y estancias de las familias «ricas». En pleno conflicto, las comunidades del interior participaron en los repartos de animales de Huancasancos hechos por el PCP-SL.

La utilización «democratizadora» de la educación por los campesinos fue capitalizada por el PCP-SL al punto de convertir las escuelas y colegios en sus principales centros de captación y adoctrinamiento. Este incremento de la población estudiantil se plasmó en el aumento de estudiantes provenientes de Cangallo que seguían estudios en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. En efecto, de esta zona (Cangallo y Vilcashuamán) provino en 1976 el segundo grupo más grande de estudiantes ayacuchanos (364 de una cifra total de 2,309 estudiantes) y también de la especialidad de educación (41 de 316 estudiantes) después de Huamanga. Más aún, la población estudiantil que procedía de Cangallo creció seis veces (de 58 a 364 estudiantes) en ocho años (1968 a 1976). En otras palabras, el trabajo político del PCP-SL en esta zona no sólo se inició temprano

—casi en la fundación del partido—, sino que muchos de sus primeros cuadros eran profesores y estudiantes universitarios oriundos de la zona, a menudo hijos de campesinos.

En esta primera etapa, el PCP-SL también utilizó algunas organizaciones sindicales —como el SUTEP— para vincular sus luchas reivindicativas con sus propios intereses. El 21 de agosto de 1979, el subprefecto de Cangallo envió un oficio que daba cuenta del apoyo de las comunidades a la huelga magisterial, a la vez que reclamaba mayor dotación policial:

Últimamente se han suscitado actos que dejan mucho que desear en los distritos de Vilcashuamán y Carhuanca, en el primer distrito aprovechando los acontecimientos magisteriales y la falta de resguardo policial, los maestros huelguistas con apoyo de una parte de los comuneros de Pomacocha y otros obligaron a abandonar la población de Vilcashuamán al director del NEC 10-35 Zósimo Jiménez Vargas, bajo pretexto de que este había evacuado informes antojadizos a la zonal de profesores; y en el segundo distrito, siempre los mismos profesores con apoyo de comunidades han llevado a cabo varios mítines, donde han atacado al gobierno e incluso han desglosado los afiches relacionados a la inscripción de analfabetos en el registro de identificación, además lanzaron gritos en contra de las elecciones generales del año 1980.

Estos actos enojosos vienen sucediendo en vista de la ausencia del servicio policial dentro de una zona donde se ha proliferado de elementos politizados de tendencia izquierdista, quienes están logrando tomar puestos claves dentro de las organizaciones de base; por lo que para reprimir mayores actos bochornosos, es indispensable el restablecimiento del servicio policial en los mencionados distritos. Dios Guarde a Ud., Jaime Escalante, subprefectura Cangallo.

Fueron los mismos hijos de la comunidad quienes empezaron a desarrollar un adoctrinamiento, a través del poder que les confería la educación y el estatus de profesores. El PCP-SL se aprovechó de esta ventaja, de una tendencia creciente de los jóvenes por la educación y del hecho de ser recibido por la comunidad sin ningún reparo, para así iniciar su prédica revolucionaria y de lucha armada que se sustentaba en discursos que moldeaban e interpretaban la realidad campesina para convencerlos de la importancia de la lucha armada.

Finalmente, este circuito educativo constituía una cadena en la cual los primeros que debían ser captados eran los profesores, luego los estudiantes, y finalmente, los padres de estos estudiantes —es decir, los comuneros—, participantes en escuelas populares. Pero si bien el PCP-SL se inició como un movimiento de profesores y estudiantes que decían luchar por el campesinado, los campesinos rara vez ocuparon alguna posición importante dentro de la estructura organizativa del PCP-SL: fueron considerados como la masa de apoyo al partido.

3. Casos

3.1. El campo ayacuchano³

El incremento de la población estudiantil y la oferta de plazas educativas en la zona coinciden con el ingreso y la paulatina inserción del PCP-SL en la zona de Cangallo.

En 1966 se creó en Vilcashuamán el colegio secundario General Córdoba, que se convirtió, en pocos años, en uno de los colegios más importantes de la provincia de Cangallo.

En los años previos al inicio del conflicto armado, entre 1972 y 1977, la población estudiantil del Córdoba tuvo un crecimiento importante. El número más alto de estudiantes se registró en 1977, donde se reconoció la asistencia de 414 alumnos. A partir de ese año el número de estudiantes en el Córdoba sufrió un decrecimiento constante, debido, entre otras razones, a la competencia y construcción de colegios secundarios en otras localidades.

Esta presión por educación se convirtió también en una demanda notoria por estudios superiores, particularmente en el área de Educación. No fueron infrecuentes los casos de estudiantes que retornaron a su zona de origen para emplearse como maestros.

Así, el incremento de la población estudiantil se plasmó en el aumento de estudiantes provenientes de Cangallo en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH). En efecto, de Cangallo y Vilcashuamán provino, en 1976, el segundo grupo más grande de estudiantes de la UNSCH (364 de un total de 2,309). De dichas localidades también provino el segundo grupo más grande de estudiantes de la especialidad de Educación (41 de 316 estudiantes). El primer lugar lo ocupaban los provenientes de Huamanga.⁴ Más aún, la población estudiantil procedente de Cangallo había crecido seis veces (de 58 a 364 estudiantes) en menos de ocho años (1968 a 1976).

Según los testimonios recogidos, mientras el PCP-SL iniciaba sus labores de proselitismo en las escuelas, los integrantes de la Confederación Campesina del Perú (CCP) trabajaban directamente con los campesinos, especialmente en la localidad de Pomacocha. Los testimonios recogidos señalan que el PCP-SL no tuvo influencia entre los campesinos. Básicamente fueron los profesores y los estudiantes, hijos de campesinos, quienes simpatizaron con su discurso político.

Algunos jóvenes que salieron de Vilcashuamán hacia fines de la década del sesenta a realizar estudios de educación secundaria retornaron luego a ocupar cargos de maestros en localidades de origen, donde muchos maestros titulados

³ El retorno de los maestros y la inserción del PCP-SL en el circuito educativo en: El PCP-SL en el campo ayacuchano: los inicios del conflicto armado interno, Capítulo 2: Historias representativas de la violencia, tomo V.

⁴ UNSCH. Dirección de Planificación.

rechazaban ir a trabajar. Por ejemplo, profesores de la localidad como *José* —a quien señalan como uno de los responsables de la quema de ánforas de Chuschi— enseñaron en las comunidades de Chuschi, Accomarca y Pujas.

Marcos, originario de Pujas, quien volvió a su pueblo para desempeñarse como maestro, es mencionado en reiteradas ocasiones en las entrevistas. Participó en los movimientos estudiantiles de Huanta y Ayacucho en 1969 en torno a la defensa de la gratuidad de la enseñanza cuando era estudiante de Educación en la UNSCH, donde se incorporó al FER antes de pertenecer al PCP-SL. Los pobladores lo recuerdan como un estudiante *aplicado*, perteneciente a una familia campesina de escasos recursos económicos.

El caso de *Lauro* es distinto, pues se casó con una comunera y se convirtió en «yerno» de Accomarca como refieren los testimonios. Según éstos, *Lauro* fue dirigente del SUTEP y con él se *inició* el PCP-SL en Accomarca.

Antes de desempeñarse como profesor en Accomarca, había enseñado en Ahuaqpampa. *Lauro*, natural de Guacho, no hablaba quechua pero trabajó con niños y jóvenes sin mayores dificultades. Tal como señalan las entrevistas, *Lauro* «tenía mal genio»⁵ y «cuando no podíamos resolver un problema, nos tiraba palo, cocachos y jalones».⁶ Los testimonios recogidos señalan que *Lauro* se encargaba de reclutar jóvenes para adoctrinarlos en las escuelas populares de Lloqllapampa. A *Lauro* se le asocia con la decisión drástica de eliminar a las autoridades de Accomarca y de Ahuaqpampa como manifiesta el siguiente relato:

Nos ha reunido a todas las autoridades para quitarnos los sellos y ese mismo día mataron al señor Narciso Pulido, teniente gobernador de Accomarca. También a Bartolomé Mendoza en Ahuaqpampa, quien era teniente gobernador, mataron con bala por el estómago, luego remataron con cuchillo el cuello. En reuniones, nos amenazaban: «si no están con nosotros, los matamos». En cambio, el resto aceptaron por ser débil de corazón, principalmente los jóvenes del colegio. Uno de ellos, Lauro, y un tal Aurelio (huambalpino), los dos eran promotores principales aquí. Los padres de los alumnos por miedo aceptaron. Yo dos veces me escapé de la muerte, por ser autoridad. Los terruños [sic] venían en grupos de diez, cinco, seis, entre hombres y mujeres (muchachas). A las muchachas obligaban su jefe para reclutar a los jóvenes, para reclutar a los varones. (CVR. BDI-I. Notas de campo P51. Accomarca (Ayacucho), junio de 2002. Varón, agricultor, su esposa murió en la masacre de Lloqllapampa)

⁵ CVR. BDI-I P29. Notas de campo de la entrevista informal hecha a una pobladora de Accomarca en junio de 2002. Ella es presidenta del club de madres, tiene 36 años y fue alumna del profesor mencionado.

⁶ CVR. BDI-I P48. Grupo focal con mujeres de Accomarca, 22 de junio de 2002.

El discurso de la igualdad del PCP-SL

Los profesores de distinto signo político del colegio General Córdoba solían organizar debates ideológicos. En varias ocasiones, estas discusiones políticas se hicieron públicamente en la plaza de Vilcashuamán. El discurso que el PCP-SL propalaba en las aulas del Córdoba estaba sostenido no solamente en la autoridad del maestro sino en las expectativas de un futuro mejor. Sus enseñanzas se basaban en manuales marxistas que circulaban en el medio universitario, que resumían verdades universales no cuestionables, ofreciendo con ellos respuestas a una generación signada por inquietudes y cuestionamientos. Según este discurso, el mundo se dividía entre explotadores y explotados y, por tanto, el nuevo sistema que planteaba la revolución debía cambiar radicalmente las estructuras en las cuales se basaba este «viejo orden».

Por ello, el PCP-SL llegaba proclamando un discurso de igualdad entre ricos y pobres:

Bueno, en primeros momentos, ellos [el PCP-SL] han entrado con buenas condiciones porque yo he escuchado [...] Entraron y dijeron que nosotros estábamos luchando para la gente pobre, para que seamos iguales, para que no tengamos diferencia con ricos y pobres y así vamos a luchar. (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P162, Vilcashuamán, septiembre de 2002. Mujer, líder local de organización local de mujeres de base de Vilcashuamán)

No creo que la gente concientemente conociendo [...] Ahí no sabían qué cosas era el Sendero [el PCP-SL] en la realidad, ¿no? [...]. Entonces, aprovechando esos problemas, esa coyuntura problemática que el pueblo vivía, Sendero [el PCP-SL] estaba ahí [...] ¡Señor, vamos a levantarnos para reclamar nuestros derechos! Entonces, ¿quién decía que no? Unos cuantos de repente. Al que decía que no, no lo obligaban los senderos [integrantes del PCP-SL], sino que llegaban a la parte débil. (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P3. Grupo focal, Vilcashuamán, junio de 2002. Asistieron cuatro varones)

Totalmente olvidado. Hace cuenta que el pueblo no existía no solamente en Pujas, sino de Huamanga [...] Siempre ha sido así. Para mí, en una parte, Sendero [el PCP-SL] tuvieron razón en reaccionar [...] Donde hay dinero, el juez come a las leyes. Donde hay dinero, hay justicia. Para mi modo de decir, en una parte tuvieron razón, pero lo que pasa es que las actitudes que tomaron no eran razonables. (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P133, agosto de 2002. Varón 60 años, obrero retornante de Pujas)

Este discurso de igualdad confluyó con el sentimiento de expectativas frustradas, sobre todo de los profesores, que exigían mejores condiciones desde mediados de los años setenta.

Del discurso a la acción consecuente

Los cambios que paulatinamente el PCP-SL introdujo en la organización política y económica de las comunidades de Vilcashuamán no implicaron, en un inicio, restricciones de movimiento ni afectaron en mayor grado las actividades regulares de los comuneros, siempre y cuando mostraran adhesión al grupo subversivo. Esta situación era diferente a la que se dio en otros lugares como las alturas de Huanta, por ejemplo, donde el PCP-SL había prohibido a los pobladores establecer relaciones comerciales con las zonas bajas y acudir a ferias semanales.

En Vilcashuamán, las comunidades siguieron cultivando sus tierras, produciendo maíz, tubérculos y cereales, además de seguir acudiendo a la feria de la capital a proveerse de productos como sal, aceite y azúcar. No obstante, paulatinamente, el control sobre los movimientos fue incrementándose conforme progresaba el conflicto armado interno y la sospecha de desertión: «si no los quieres a ellos, ya te cuidan, ya no puedes ir a ninguna parte, te cuidan, te vigilan y, si te encuentran yendo, estás muerto».⁷

El PCP-SL logró imponerse en las escuelas y luego activó la creación de «comités populares» por medio precisamente de la captación de maestros con vínculos familiares locales. Este trabajo se vio luego reforzado por la presencia de jóvenes estudiantes foráneos, quienes, junto con los maestros locales, se dedican al adoctrinamiento de la población. Estos jóvenes estudiantes militantes del PCP-SL, a quienes los comuneros llamaban visitantes, provenían de diversos lugares y su presencia en la comunidad era aceptada pues eran presentados como parientes de familias de la localidad cuyos hijos estudiaban en la UNSCH y con quienes el PCP-SL había establecido relaciones.

Estos jóvenes, identificados como estudiantes universitarios sin necesariamente serlo, enfatizan la situación de desigualdad e injusticia en la que vivían los campesinos.

En diversos testimonios recabados, se recuerda la etapa inicial del PCP-SL como un momento en el que sus miembros demuestran una serie de principios férreos y de compromiso con la comunidad en el manejo de los quehaceres cotidianos. De esta manera, el PCP-SL practicó, en pequeña escala, su propuesta de «nuevo estado» para cubrir aquellas demandas que el «viejo estado caduco» no había logrado satisfacer:

En un principio, los estudiantes se preocupaban por los problemas y las necesidades del pueblo como, por ejemplo, la refacción de la escuela, faenas, ayudaban a las mujeres viudas sin pago alguno, entre otras actividades caritativas. Hubieron hasta casos de mujeres que se llegaban a enamorar de VA por la amabilidad que éste mostraba. (CVR. BDI-P150. Notas de campo P150, agosto de 2002. Mujer de

⁷ CVR. BDI P133. Entrevista a obrero retornante de Pujas de 60 años, agosto de 2002.

55 años, partera, conoce los detalles de la violencia, fue amenazada por el PCP-SL para que entregara a sus hijas)

El inicio de Sendero Luminoso [el PCP-SL] está relacionado con la aparición de estudiantes universitarios. Recuerdo una chica María, de un señor al que le decían *Chino*. Ellos ayudaban a las madres solteras. También ayudaban cuando se realizaban faenas; ellos hablaban de las cosas que debíamos hacer como el techado de la iglesia. (CVR. BDI-P13. Notas de campo P139, agosto de 2002. Mujer de 55 años, partera, conoce los detalles de la violencia, fue amenazada por el PCP-SL para que entregara a sus hijas)

Construcción del «nuevo estado»

Una vez instalado en las comunidades, el PCP-SL se propagó según las entrevistas, por radio de las «escuelas populares» clandestinas, a las cuales asistía un grupo escogido de jóvenes de distintas localidades para ser adoctrinados, pero sobre todo para formar parte del Ejército Guerrillero Popular (EGP) y recibir entrenamiento militar. Los jóvenes escogidos pasaban así a formar parte del destacamento especial de la estructura militar, es decir, de la «fuerza principal».

Sendero [el PCP-SL] escogía para adoctrinar a los jóvenes más inteligentes, a los líderes que podían influenciar más sobre sus compañeros. Como escuelas populares y a través de ello, salían al campo algunos a organizar, esos años, a campesinos, organizaban por barrios. (CVR. BDI-P8. Notas de campo P8, Vilcashuamán, junio de 2002. Varón de 50 años, ex director de USE de Vilcashuamán)

Las escuelas populares eran más profundas [...] Se tocaba más que nada cómo era las estrategias de las guerrillas, cuando uno salía en la lucha armada con sus pelotones, los cuidados, los arrasamientos, qué desplazamientos se iba a hacer. Cuáles eran las reglas de uno cuando uno entraba a una comunidad, cuando entraban a una casa. Todas esas cosas más que nada se analizaba. Cómo era la guerra ahí en China, en Rusia, de eso se analizaba. (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P15, Vilcashuaman, septiembre de 2002. Varón de 36 años, profesor de la USE de Vilcashuamán)

Las «escuelas populares» se realizaban por grupos. Cada profesor se ocupaba de capacitar a un grupo de 15 estudiantes. Una vez obtenido el compromiso de parte de los jóvenes, la asistencia a las escuelas era obligatoria:

[Los profesores] *MC* y *JC* hablaban al pueblo de las necesidades que éste podía tener. Hablaban en cada barrio. También cuando se realizaban faenas, ellos hablaban de las cosas que debíamos hacer como el techado de la iglesia, del colegio. Cuando los *C* se fueron, los universitarios se quedaron organizando. Los que no iban a las escuelas populares eran marcados; la organización era por barrios. En aquellos años, sólo eran nueve barrios: Plaza Vieja, Plaza Nueva, Tranca, Tenería, Atocpuquio, Marayjata, Billullo, Chachapa, Tucuna y Yanama, que era el más alejado pero que ya no existe. Estos barrios estaban separados unos de otros. (CVR. BDI-P139. Notas de campo)

P139, agosto de 2002. Mujer de 55 años, partera, conoce los detalles de la violencia, fue amenazada por el PCP-SL para que entregara a sus hijas)

Sin embargo, cuando el PCP-SL logra una importante adhesión de maestros y jóvenes, el conflicto armado se complica y la captación de maestros se vuelve cada vez más violenta. Un poblador relata que, en la Navidad de 1983, ingresó un grupo de subversivos en Huamanmarca para comunicar de manera prepotente y con insultos a los maestros que «tienen plaza hasta fin del año» y «olvídense de recoger su miserable cheque» que «las clases se iban a convertir en escuelas populares» (CVR. BDI-Notas de campo P82, Huambalpa, agosto de 2002. Varón, autoridad en los años setenta, fue rondero en la época del conflicto armado interno, fue amenazado por el PCP-SL).

Según varios testimonios, las «escuelas populares» se establecieron en lo que los pobladores identifican como campamentos —concepto y denominación que no existe en el léxico y práctica del PCP-SL—, que eran además lugares de refugio, escondite y tránsito,⁸ con viviendas precarias camufladas con follaje. Los datos que posee la CVR señalan que el PCP-SL había establecido un campamento en Lloqllapampa, en el distrito de Accomarca, que operó entre 1983 y el 14 de agosto de 1985, fecha en la que la patrulla Lince 7, comandada por el subteniente EP Telmo Hurtado, asesinó a 69 comuneros entre mujeres, ancianos y niños:

En el campamento de Lloqllapampa se daban clases a los jóvenes que provenían de lugares diferentes y del lugar. (CVR. BDI-Notas de campo P34, Accomarca, junio de 2002. Varón de 40 años)

Ayudé a construir un campamento en Lloqllapampa que utilizaron durante el 84 y el 85. En este lugar, adoctrinaban a los jóvenes del PCP-SL y reunían a la población cada tres semanas, tanto a jóvenes y niños como a adultos. Los senderistas [integrantes del PCP-SL] les pedían comida y animales a la gente como colaboración. (CVR. BDI-P25. Notas de campo. Testimonio 201614, Accomarca. Varón)

Eso era 1984, por ahí. Entonces, fui a la invitación de ellos a Lloqllapampa, donde hacían fulbito así y los senderistas [miembros del PCP-SL] venían de todas partes también. Eran trescientos y tantos. (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P76, Huambalpa, agosto de 2002. Varón)

Igualmente, el PCP-SL estableció otros lugares de encuentro o campamentos en Saywa (un monte cerca de Huamanmarca) y cerca de Huambalpa:

Otro campamento senderista [del PCP-SL] funcionó en Saywa. Eran campamentos rústicos contruidos de adobe y quincha; también había comentarios de que existían túneles. (CVR. BDI-P65. Notas de campo, Accomarca, septiembre de 2002. Varón)

⁸ El PCP-SL no solamente no utiliza el término campamentos, sino que su estrategia militar no se asienta, como en el caso del MRTA, en campamentos propiamente dichos.

En Huambalpa, también hubieron campamentos, almacenados de enseres de cocina para la preparación de alimentos. (CVR. BDI-P65. Notas de campo, Accomarca, septiembre de 2002. Varón)

El campamento era todo techado, solamente con ramas de molle verde nomás. Nadie se veía dentro del molle y almacenaban todo cereales, para el consumo de ellos. Habrían habido otros productos, ya no he entrado, solamente donde cocinaban las mujeres he visto sacos. (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P76, Huambalpa, agosto de 2002. Varón)

La CVR tiene información que señala que el PCP-SL había exigido la construcción de túneles como estrategia de preparación para el conflicto armado interno en los campamentos de Accomarca y Umaru: «Sendero [el PCP-SL] había dicho que deben hacer túneles en distintos sitios para que puedan guardar sus cosas. Todo eso habían enseñado, a llevarse todas sus cositas, ponerlos ahí» (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P56, Accomarca, junio de 2002. Varón de 50 años, docente). Otro testimonio refiere que las rondas encontraron cuevas de cinco metros de profundidad en Huamanmarca:

Bueno, así, haciendo un seguimiento, los rastros de ellos ya después que todo pasado ya, ya lo hemos hecho un allanamiento, emboscadas así, en cuevas, ¿no? [...] Ellos ya tenían su bandera [...] y martillo, después folleto, alambres cortados. Así, por lo mucho, dos rollos a tres rollos [...] Eso será para bomba. También latas [...] Tenían, pues, cuevas de más o menos de cinco metros de profundidad acá atrás de altura de Huamanmarca. Ahí hemos encontrado grabadores, máquina de escribir, máquina de coser, mantas, zapatillas, frazadas. Ya totalmente deshecho, pero nuevo, pero ya podrido ya. Hasta zapatos también, pero totalmente podridos ya. (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P89, agosto de 2002. Varón, ex rondero de Huambalpa, actualmente comerciante, incursionó con los rondas de Vilcas en la zona de zona de Huamanmarca)

A partir de ciertos testimonios, es posible concluir que, en Huamanmarca, además de existir un lugar de encuentro (o campamento de acuerdo con los pobladores), había una «base de apoyo» del PCP-SL, así como también en Accomarca, en localidades como Yanto, Huanquispa, Ansarqui, Rimariq Huambalpa y Huriacocha, entre otras. En esas bases, las mujeres estaban reunidas bajo una secretaría, que organizaba las tareas que el PCP-SL encomendaba, especialmente labores domésticas para el sustento del EGP. Ocasionalmente, las mujeres debían realizar pailas comunales, en especial después de saqueos o robos a tiendas:

Cuando Sendero Luminoso [el PCP-SL] dominaba el pueblo, hasta la comida se hacía en pailas comunes y, para no ser sorprendidos, los vigías cuidaban los cuatro lados del pueblo. (CVR. BDI-P64. Notas de campo P64, Accomarca, junio de 2002. Varón agricultor de 30 años, durante la época del conflicto armado interno estudiaba en el colegio General Córdoba)

En la casa de *BG*, las mujeres viejitas preparaban chicha, hilaban para ponchos y chalinas para los tucos [miembros del PCP-SL]. Preparaban comida, molidos de trigo, cebada y maíz y preparaban cancha. Toda la gente estaba obligada a llevar sus productos y todo ello era controlado por *BG*. Una de las mujeres me comentó lamentándose «*maquiycupas manañan karqañachu, huasaycupas tukurruq qinañam nanahuaqku*» [las mujeres no descansamos ni un solo instante]. (CVR. BDI-P82 Notas de campo P82, Huambalpa, agosto de 2002. Varón, autoridad en los años 70, en la época del conflicto armado interno fue rondero, fue amenazado por el PCP-SL)

Cuando venían estos grupos, los líderes de acá los recibían y se alojaban en la casa de *GB*. Ahí hacían reuniones y comían lo que la gente les daba, lo que ellos decomisaban. Dicen [los comuneros] que, en esa casa, cocinaban, almacenaban productos y las mujeres cocinaban, algunas hacían tejidos y otros hilaban para que luego confeccionen ropa y abrigos para esta gente que tenía que ir de zona en zona. (CVR. BDI-P110. Notas de campo P110, Huambalpa, agosto de 2002. Varón, jubilado, en la época del conflicto armado fue docente y organizó un CAD)

Sin embargo, en estos lugares, la población femenina mantenía definitivamente una posición subordinada:

Aproximadamente a una semana del atentado de Lloqllapampa, *A* y los hermanos *Q* tenían previsto realizar una recepción a los senderistas [integrantes del PCP-SL] que llegarían de diferentes lugares. Para ello, se realizarían diversos preparativos en el campamento de Lloclla. Las mujeres tenían que estar a cargo de los preparativos de la comida. (CVR. BDI- P68. Notas de campo P68, Accomarca, junio de 2002. Mujer campesina de 45 años, su hijo desaparece en la masacre de 1985 en Accomarca)

Las mujeres tenían que trabajar pelando papa y maíz en bastante cantidad, sus manos estaban heridas y no les daban ni comida. (CVR. BDI-P70. Notas de campo P70, agosto de 2002. Mujer campesina, su hijo desaparece luego de la masacre de Accomarca en 1985)

A la fuerza nos hicieron todo esto. Nos obligaban a hacer cosas. Nos obligaban a cocinar y, con el temor, nosotros obedecíamos. Al ver a las personas que mataban, nosotros teníamos miedo y cómo no íbamos a obedecer. Pensábamos que a nosotros también, de la misma manera, nos iban a matar. Cuando venían los otros, venían también, teníamos miedo cuando venían los soldados. De igual manera, ambos mataban, tanto los soldados como los senderistas [integrantes del PCP-SL]. (CVR. BDI-P48. Grupo focal, Accomarca, junio de 2002. Participaron cinco mujeres)

Los campamentos sirvieron de lugares de preparación para el conflicto armado, pero también fueron escondites cuando ingresaron las Fuerzas Armadas a la zona y la violencia aumentó en 1983: «Su plan de ellos [del PCP-SL] era cuestión de amenazar, no más nadie vaya con cuentos a ninguna parte. Que estén tranquilos. Cuando vengan los militares hay que escapar al monte y eso era su organi-

zación» (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P131, Pujas, agosto de 2001. Varón antiguo líder de la comunidad).

Sin embargo, cuando la población se encontró entre dos fuegos, cualquier lugar era bueno para escapar y esconderse:

Nos escondíamos en los montes, en las cuevas, debajo de los árboles. A veces, sin cama dormíamos. No sólo era miedo a Sendero [el PCP-SL], sino miedo a los dos [también a los militares], porque, cuando estabas sembrando o cosechando o siquiera un rato estás en tu casa, y cuando decían ¡vienen los militares!, entonces tenías que correr como sea para esconderte donde sea, a los huaycos, al monte. Porque, cuando llegaban los militares, acá a la población hasta kerosene echaban a nuestros cereales que estaban almacenados. Orinaban a ese trigo o cebada que estaban depositados. Ahí orinaban, mezclando con sus heces. (CVR. BDI-P48. Grupo focal Accomarca, junio de 2002. Participaron cinco mujeres de Accomarca)

Estar en calidad de clandestino significaba que la comunidad no supiera de la existencia de las «escuelas populares» y de los lugares de encuentro. Lo importante era no divulgar su presencia más allá de las fronteras de la localidad; por ello, cuando el conflicto armado interno se intensifica, los sospechosos de ser delatores y sus familiares eran castigados muchas veces con la muerte:

Cuando salíamos del pueblo, los de Sendero [el PCP-SL] nos decían soplones, ovejas negras, están yendo a soplar a sus padres decían. (CVR. BDI-P48. Grupo focal Accomarca, junio de 2002. Participaron cinco mujeres de Accomarca)

Pero, cuando trabajamos así, reconstruir nuestras casas o a nuestras instituciones no nos dejaba trabajar. Hay veces cuando conversamos con militares, con policías, nos decían soplones, doble caras, chupa medias; diciendo nos hacían corretear, incluso nos ponían en la lista negra, incluso en esa lista nosotros estábamos buscados, varios autoridades. (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P89, agosto de 2002. Varón, ex rondero de Huambalpa, actualmente comerciante, incursionó con los rondas de Vilcas en la zona de Huamanmarca donde se dice cometieron muchos abusos contra la población)

Así, cuando estaban organizados, pues, las rondas habían muerto; por eso, hemos tenido miedo. En esa su primera incursión, cuando estaban organizados, a ese señor Azursa lo han matado, entonces lo habían cortado miembro viril (*hari kaiinintpas kuchurusqa*) y en todo acá lo habían pegado en su cuerpo papeles [que decían] ¡así mueren los soplones sirvientes de los militares! diciendo en la plaza señor. (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P104, Huambalpa, agosto de 2002. Mujer de 43 años autoridad club de madres)

Tras revisar la documentación del PCP-SL, se colige que la base principal del CZ CF no fue ninguno de estos centros poblados, pues el llamado «punto clave» fue la localidad de Concepción.

3.2. Lucanamarca, Sancos y Sacsamarca⁹

Educación y modernidad

Al igual que en la provincia de Vilcashuamán, fue en los maestros y jóvenes que el PCP-SL encontró un mecanismo para instalarse en las comunidades tratando de construir en ellas una «nueva realidad» frente al «abuso y opresión» de los poderosos. Las viejas élites comenzaron así a ser cuestionadas por el nuevo sector educado de la población.

Mediante las estrechas conexiones comerciales que los comuneros desarrollaron con diversas ciudades debido a su actividad ganadera, se constituyeron redes importantes que luego habrían de permitir el ingreso del PCP-SL a la región. La temprana relación con las ciudades les exige el manejo de ciertas herramientas como leer, escribir y hablar castellano, por lo que la educación se convirtió, desde épocas tempranas, en una preocupación importante para las élites y también para los propios pobladores.

De acuerdo con la información recogida, Huancasancos fue regionalmente reconocido como un lugar donde la élite local desarrolló un temprano interés por el estudio y la lectura.

Antes de los años sesenta, los hijos de estas élites salían a Huamanga, Lima o Ica para concluir la secundaria. En algunos casos, incluso, continuaron estudios superiores en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) o en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) en Lima. Al regresar y convertirse en autoridades del pueblo, comenzaron a desarrollar una política de construcción de escuelas, de las cuales ellos fueron los primeros maestros. Ésta no es una zona donde existiera una lucha por tierras; pero, por medio de estas familias que se autodefinieron como intelectuales, se desarrolló un discurso político que vinculaba el interés por el progreso del pueblo con el desarrollo de la educación.

El colegio Los Andes

Con el transcurrir de los años, las autoridades en Huancasancos vieron la necesidad de fundar un colegio de educación secundaria para facilitar el acceso a la educación a los jóvenes de la localidad, que tenían que trasladarse hasta Huancapi o Huamanga para acceder a este servicio. Así, en 1967, se crea el colegio secundario Los Andes que luego se formaliza como colegio nacional Los Andes.¹⁰ Los fundadores del colegio fueron las autoridades de la comunidad y del distrito, las cuales, fieles a su discurso, se mostraron interesadas en la educación como medio importante de

⁹ Factores que favorecieron la entrada y el desarrollo del PCP-SL en la región en: La violencia en las comunidades de Lucanamarca, Sancos y Sacsamarca, Capítulo 2: Historias representativas de la violencia, tomo V.

¹⁰ En realidad, se ignora la fecha exacta de la creación del colegio Los Andes, pero se sabe que sucedió durante el primer gobierno de Fernando Belaunde Terry (1963-1968).

desarrollo y modernización: «Como alcalde, mi preocupación estaba orientada a la educación, mandé a construir aulas y la conclusión de la obra del local del colegio mixto Los Andes de Huancasancos-Ayacucho» (Molina 2000: 49).

Los comuneros de Sancos, Lucanamarca y Sacsamarca empezaron a enviar a sus hijos al colegio Los Andes, mientras las élites locales continuaron enviando a sus hijos a Huamanga o Lima.

El colegio Los Andes tenía buena reputación y la calidad de la enseñanza era reconocida a escala regional. Esta fama llegó hasta las comunidades de la zona baja del río Pampas y animó a los comuneros con mayores recursos económicos a enviar a sus hijos al colegio Los Andes. Así, empezaron a llegar alumnos de los interiores, como llaman los comuneros de Huancasancos a los pueblos más pobres de Sarhua, Tiquihua, Umaru, Cayara, Hualla, comunidades de donde provenían los peones que venían a trabajar en las chacras y estancias de las familias pudientes de la provincia de Huancasancos.

Como ha sido mencionado anteriormente, los primeros profesores del colegio eran de la localidad y fue sólo a partir de la década del setenta que empezaron a llegar profesores de otros lugares, formados en la UNSCH. En aquellos años, entre los profesores del colegio Los Andes empezó a predominar una línea política de izquierda radical, acorde con el discurso político de la época, ambiente que dio pie a la organización de un frente de estudiantes.

Dentro del grupo de profesores que llegó a Huancasancos proveniente de la UNSCH, se encontraban también profesores ideológicamente formados por el PCP-SL. Paralelamente, grupos del PCP-SL empezaron a visitar las comunidades y realizaban reuniones en casas particulares.

La pedagogía del PCP-SL

El PCP-SL encontró en el maestro a un personaje capaz de ejercer un papel importante dentro de la comunidad. En muchos casos, además de ser maestro, ejercía algún cargo público. Era un líder con prestigio y autoridad, lo cual resultaba muy conveniente para el PCP-SL. En resumen, los maestros se convirtieron en aliados estratégicos para el PCP-SL para cumplir sus objetivos de convertir la «serranía en columna vertebral para desenvolver la guerra y conquistar el poder».¹¹

De acuerdo con los entrevistados, en los años setenta los profesores que llegan al colegio Los Andes provenían, en su mayoría, de la UNSCH y estaban formados por una corriente radical de izquierda propia de la época.¹² Estos profesores llegaron con

¹¹ Véase entrevista con el «presidente Gonzalo». Lima, julio de 1988.

¹² Es difícil precisar cuáles eran los grupos de izquierda más importantes, pero se sabe que el Partido Comunista del Perú Patria Roja tenía un interés en el área educativa. Sin embargo, existe una multiplicidad de partidos de izquierda que van desde las posiciones más radicales como el PCP-SL hasta las más moderadas que terminaron integrándose en los ochenta al escenario electoral. Al respecto, véanse los estudios sobre la violencia en universidades estatales.

ideas revolucionarias. Entre ellos, llegaron militantes y cuadros intelectuales importantes del PCP-SL como parte de su estrategia de formación de militantes. Esta estrategia implicaba la utilización de la estructura del Estado y buscaba su destrucción. El PCP-SL pretendió controlar el sector Educación, donde la corrupción existente le permitía comprar cargos y lograr nombramientos en zonas de interés.¹³

EL PCP-SL desarrolló una pedagogía en la cual ellos eran los maestros y los que poseían el poder del conocimiento para sacar a la población rural de la ignorancia y la ceguera en la cual habían permanecido durante siglos al recordarles la brutal explotación de la cual habían sido víctimas tanto ellos como sus antepasados:

A nosotros nadie nos recordaba y decían nosotros no comemos carne, no tomamos leche. El trabajo de ustedes se lo van a llevar. Lo que crían sus animales se lo van a llevar. Lo que trabajan sus chacras se lo van a llevar. Les van a explotar y no les van a pagar. Nosotros sabemos, decían, «a nosotros no nos cuenta nadie. Tenemos orejas y sabemos». (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P321, Sancos (Huancasancos), marzo de 2002. Pastora de puna, 70 años)

EL PCP-SL construía una realidad adecuándola a los objetivos del partido. Esta realidad se centraba en el análisis de la lucha y contradicciones de clases; el resto de elementos carecía de importancia.

El PCP-SL encontró en los profesores un vínculo importante para llegar al campo. Así sucedió con el profesor Juan, (a) *Víctor*, a quien los campesinos señalan como el principal líder del PCP-SL en Huancasancos. Él fue el primero que llegó con el propósito de adoctrinar a los jóvenes del colegio.

Las lecturas de los estudiantes se centraban en las obras de Marx, Lenin, Mao y Mariátegui (según datos proporcionados por el Juez de Paz de Huancasancos) y tenían conocimiento de la Revolución China y los acontecimientos en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Los jóvenes eran seducidos por los ofrecimientos de acceso al poder para cambiar la estructura tradicional de la comunidad y el mundo, donde las masas serían las que gobiernen: «Ellos como profesores han seducido, bien palabreado, una cosa fácil, “tú vas a ser director, tú capitán”, así es la política de Mao Tse Tung, no sé qué cosas hay y eso te estarían leyendo, qué lindo para ellos era» (CVR. BDI-Entrevista en profundidad P335, Sancos (Huancasancos), marzo-mayo de 2002, comerciante y ex autoridad, 70 años).

Las «escuelas populares»

EL PCP-SL comenzó su inserción valiéndose de grupos de militantes que se desplazaban en la noche entre Sancos, Lucanamarca y Sacsamarca hacia fines de los setenta. Estos grupos, que realizaban visitas a las comunidades cada quince días,

¹³ Véase el estudio sobre el magisterio y el sistema educativo en el tomo III.

conformaron los embriones de la «fuerza principal». La primera llegada se dio en Sancos. Los comuneros recuerdan que los primeros rumores sobre la existencia del PCP-SL provenían de la zona de Vilcashuamán. Muchos de los profesores que luego enseñarían en el colegio Los Andes trabajaron en esta zona, que llegó a ser uno de principales bastiones del PCP-SL.

Al igual que en Vilcashuamán, el PCP-SL formó e instruyó a los jóvenes de la comunidad en estrategias de guerra en las «escuelas populares», realizadas por las noches en casas particulares apartadas de la población, en la localidad u otras comunidades. Al principio, era sólo un grupo el que participaba activamente y se invitaba a los profesores tanto del colegio como de las escuelas para dictar algún curso sobre marxismo o política en general.

En las «escuelas populares» los asistentes eran adoctrinados con el dictado de clases de marxismo y política y se les entrenaba militarmente para luchar contra las fuerzas del orden con cenizas, ají y huaracas. Las «escuelas populares» carácter obligatorio para los captados y estaban divididas según edades. El PCP-SL se preocupó por formar a quienes serían los futuros líderes, educando niños según la ideología del PCP-SL y, en muchos casos, como en Sacsamarca, llevándoselos de la comunidad hacia otros lugares para formarlos militarmente. Así también existía la «escuela popular» para los jóvenes, para las mujeres y las personas mayores.

No todos los profesores, sin embargo, estaban a favor del PCP-SL. Los profesores y maestros de las escuelas primarias, especialmente en Sacsamarca, no se aliaron con éste. Uno de los principales factores para explicar este hecho puede haber sido que ellos eran las autoridades locales y, por lo tanto, tenían el poder; otro es su militancia en partidos políticos como el PAP y AP.

3.3. Chungui y Oreja de Perro¹⁴

Primera etapa: el PCP-SL se infiltra a través del circuito educativo

Después de la guerrilla de 1965, como ya ha sido mencionado, además de la destrucción del sistema de haciendas, los comuneros accedieron con mayor facilidad a la educación.

Los informantes de Oreja de Perro manifestaron que, antes de la guerrilla, los hacendados no veían con buenos ojos que sus trabajadores enviaran a sus hijos a la escuela. Por ésta y otras razones características, el espacio de la hacienda fue sinónimo de vil explotación como lo manifiesta la siguiente declaración:

Te diré que, en esta hacienda de Chapi, pues, también murió mi abuelo trabajando, vomitando sangre y, muchas veces, cuando las personas morían trabajando en las haciendas y dejaban vivas a sus mujeres. Este hacendado, cuando iba a la hacienda,

¹⁴ Los casos de Chungui y Oreja de Perro en: Capítulo 2: Historias representativas de la violencia, tomo V.

estas viudas muchas veces las violaba. Una de las víctimas también fue la madre de mi madre. Ellas tenían que ir a estas haciendas a trabajar, dejando a sus hijos. Nosotros nacimos cuando la situación estaba de esta misma forma, esto era desde el tiempo de mis padres y mis abuelos, que ellos también prestaban servicios en la hacienda, cuando yo tenía más o menos dos o tres hijos que este problema llegó a su fin y es por esta razón que recién, pues, nos preocupamos por la educación de nuestros hijos, porque los hijos de las personas de anterior generación, pues, seguían siendo ignorantes, tanto varones como mujeres, todos somos ignorantes. (CVR. BDI-I-P643. Grupo focal con mujeres, Oronqoy (Chungui))

En forma similar a lo ocurrido en los casos de Huancasancos y el valle del Pampas, el PCP-SL comenzó su actividad en Chungui captando jóvenes en las escuelas. El trabajo del Comité Zonal de Andahuaylas del PCP-SL entre 1975 y 1980 se centró en la formación de cuadros jóvenes y en la captación de escolares en los colegios de educación secundaria de Ongoy, Ocobamba y Andarapa, donde estudiaban los hijos de los campesinos de Oreja de Perro provenientes de los anexos de Tastabamba, Oronqoy, Putucunay, Socco, Santa Carmen y Mollebamba: «Mi hermano mayor estudió en Ongoy [...] en ese colegio le enseñaban profesores de ese partido. Yo también estudié ahí pero sólo un año porque tenía miedo; los profesores me obligaban a participar haciendo pintas y a hablar de ese partido; ellos [el PCP-SL] hablaban de la igualdad» (CVR. BDI-I-P627. Chungui (Chungui). Mujer, 40 años).

Estos colegios de educación secundaria contaban con la presencia de maestros de la zona que se habían formado en la UNSCH, donde habían tenido contactos con el PCP-SL. Fue de esta manera que maestros de Ocobamba y Ongoy regresaron a enseñar a los colegios de su localidad con la finalidad de formar cuadros para la «lucha armada» que el PCP-SL pretendía iniciar.

Un maestro de Oronqoy que estudió en el colegio de Ongoy relató que conoció a Abimael Guzmán, quien llegó al colegio de Ongoy en 1975 como profesor invitado de la UNSCH. Durante su visita Guzmán dio charlas a los jóvenes estudiantes sobre la realidad nacional y el problema del campesinado. El maestro afirma que Abimael Guzmán hizo una evaluación negativa de los resultados de la Reforma Agraria y de la toma de tierras de 1974. Igualmente, de acuerdo con él, Abimael Guzmán señaló que el principal problema de la guerrilla del ELN había sido la falta de formación de cuadros y «bases de apoyo» en el campesinado. Alegó que lo más importante para la revolución era adoctrinar al campesinado y formarlo dentro de una ideología lo bastante sólida como para enfrentar una revolución a largo plazo como había sucedido en China en la época de Mao Tse Tung.

El trabajo que venía realizando el PCP-SL en los colegios de Andahuaylas se difundió hasta Oronqoy, que, a mediados de 1978, ya contaba con un colegio comunal por iniciativa de autoridades que habían sido educadas en Andahuaylas. Seguidamente, se creó también en el anexo de Oronqoy el colegio secundario Neri García Zárate.

En términos generales, si bien el recuerdo de los pobladores acerca de la entrada del PCP-SL se sitúa en un momento posterior a los hechos, es muy probable también que la población no se haya percatado de inmediato de la posición que asumían algunos maestros en la zona. Ello indica, según los relatos, que el ingreso del PCP-SL fue paulatino y que el grupo mantuvo un perfil clandestino y bajo durante los primeros años:

[...] [Don EH] era la persona quien construyó la escuela [en 1978]. Él, durante dos años más o menos, enseñó y todos los comuneros le pagábamos y después es que ya tuvimos que exigir un profesor que se quede en este mismo lugar. Cuando CP enseñaba en esta escuela es que empezaron los problemas, cuando ya eran numerosos alumnos. Pero nosotros éramos personas muy confiadas, además aquejados por nuestra ignorancia. No nos dimos cuenta que el profesor del colegio les enseñaba a nuestros hijos sobre el partido político. No nos dimos cuenta que el profesor era subversivo. (CVR. BDI-I-P643. Grupo focal con mujeres, Oronqoy (Chungui))
En este colegio dice que el profesor le decía a algunos alumnos que hicieran la hoz y el martillo para ganarse un dinero y, entonces, profesores como PZ empezaron a presentir que algo iba a pasar y, a partir de ahí, los profesores dejaron de ser estables. Los profesores del colegio estaban buscados. (CVR. BDI-I-P643. Grupo focal con mujeres, Oronqoy (Chungui))

La presencia del PCP-SL en Oreja de Perro se hizo evidente a raíz de un hecho aparentemente aislado. Después de sufrir múltiples robos, la población con mayores recursos de Mollebamba presentó una denuncia en Andarapa. De manera simultánea, de acuerdo al informe de Proande (2002: 11), el 27 de septiembre de 1982 se produjo un asalto al puesto policial de Erapata (distrito de Incahuasi, Cusco, en la margen derecha del río Apurímac). En este atentado murió un policía. A consecuencia de ello, la Policía Nacional, situada en Illahuasi (distrito de Andarapa, provincia de Andahuaylas en Apurímac), ingresó en Mollebamba, donde tomó presos a siete comuneros. Las Fuerzas Policiales expulsaron a los subversivos de Mollebamba y apoyaron la formación de un sistema de vigías que luego se transformó en uno de rondas campesinas.

En 1982 los ronderos de Mollebamba ingresaron a Oronqoy —lugar considerado base de los subversivos—, capturaron a Venancio, mando local del PCP-SL, reunieron a toda la población en la plaza y, frente a ella, lo torturaron quitándole las uñas y cortándole la lengua. Finalmente, lo colgaron de un poste del colegio. Luego obligaron a la población a organizarse en rondas campesinas como se expresa en las siguientes declaraciones:

Tranquilo era todo, pero, cuando empezaron a hacer la ronda y empezaban a decir «hay que cuidarnos del enemigo que está cerca de nosotros, tenemos que cuidarnos», cuando decían eso, teníamos miedo. Nosotros decíamos «quiénes serán los enemigos», no sabíamos que eran gente como nosotros nomás. Como éramos ni-

ños, no sabíamos. (CVR. BDI-I-P641. Entrevista en profundidad, Oronqoy (Chungui). Mujer, 37 años)

Siempre hacían ronda; entonces, cuando habían venido, creo que habían venido más antes los y los habían organizado y ahí a mi papá le habían nombrado autoridad [...] y andaban de noche con huaracas y con yachi, haciendo reventar, hay, un látigo que suena como arma, haces dar vuelta y suena «plaf, plaf». Con eso andaban y andaban y, a veces, nosotros hacíamos hervir café; cuando prestaban servicio de ronda, hacía mucho frío, hacíamos hervir agua y, cuando regresaban, tomaban. (CVR. BDI-I-P641. Entrevista en profundidad, Oronqoy (Chungui). Mujer, 37 años)

El PCP-SL y las escuelas en la zona de Chungui

En 1983, la presencia del PCP-SL no solamente se hizo más abierta y agresiva sino también más persistente: tomó por asalto comunidades, asesinó autoridades, eliminó y castigó a todo aquel que consideraba representante del desorden (abigeos, mujeriegos, mujeres infieles), así como del «viejo estado», la riqueza ilícita y el abuso.

Resulta claro por qué la población tiene anclado el recuerdo del ingreso del PCP-SL posteriormente a lo que realmente ocurrió, ya que, al cruzar la información, se percibe que tuvo presencia a través del circuito educativo.

En Chungui, la asamblea comunal impulsó la creación del colegio de educación secundaria Túpac Amaru II en 1978 con recursos de la comunidad. El gestor de la obra fue Helí La Rosa, natural de Chungui, que veía necesario desarrollar la educación en la comunidad. Para ello, invitó a los residentes chunguinos de Lima y Ayacucho a regresar a su comunidad (Libro de actas de la comunidad de Chungui, 1977). En ambos centros educativos primario y secundario, la presencia de profesores subversivos fue muy importante para la captación de jóvenes estudiantes, pero también para convencer a jóvenes adultos de la población y sus familias, especialmente aquellas que contaban con menos recursos.

Los profesores que enseñaban en el colegio Túpac Amaru II de Chungui —según señalaron los entrevistados— estaban afiliados a partidos de izquierda, entre los cuales se encontraban algunos militantes del PCP-SL:

Mi hermana estaba en secundaria y ella decía que sus profesores, especialmente uno que enseñaba Ciencias Sociales, hablaba de todo lo que era comunismo y les explicaba todas esas cosas. Ella decía «¡Qué bonito todo lo que es Rusia, lo que es el socialismo, lo que fue la revolución China del 47!». Y entonces todo eso ya les explicaban. (CVR. BDI-I-P610. Entrevista en profundidad, Chungui (Chungui). Varón, 30 años)

En el 81, 82, esos años aparecen las primeras pintas. Pero nunca sabíamos de qué se trataba, qué cosa era. Eran pintas color rojo sangre. Aparecían en la plaza, en las piedras, pero no causaba ninguna impresión. ¿Por qué habrá sido? Los profesores

decían «ah son comunistas». Entonces, nos explicaban que, en otro país, Cuba, ya habían tomado el poder. (CVR. BDI-I-P610. Entrevista en profundidad, Chungui (Chungui). Varón, 30 años)

En los años ochenta, los hermanos Paredes, que habían sido captados al PCP-SL por Edith Lagos, iniciaron, a su vez, la captación de jóvenes estudiantes del colegio y de otros jóvenes de la comunidad de Chungui. Realizaban reuniones donde hablaban de la inminente presencia del PCP-SL en la zona y de cómo éste iba a luchar a favor de los campesinos. Las primeras acciones de este grupo de jóvenes fueron la realización de pintas en la comunidad en las cuales se arengaba a favor de la lucha armada y se amenazaba a las autoridades para que dejen sus cargos.

Junto a estos maestros de escuela había jóvenes pobladores, especialmente aquellos que mantenían un contacto estrecho con las ciudades que apoyaban la labor de adoctrinamiento del PCP- SL.

3.4. Huaycán¹⁵

El PCP-SL en la educación

Todas las versiones coinciden en señalar que fue en el colegio Manuel González Prada (empezó a funcionar a inicios de los noventa) donde el PCP-SL realizó su trabajo más visible.¹⁶ Sin embargo, el profesor *Juan* asegura que ningún profesor del primer contingente pertenecía a dicha organización:

Yo me siento muy orgulloso de haber sido cuasi fundador del colegio González Prada. Entonces, yo puedo dar fe firme que en el primer grupo de docentes que llegaron estaban limpios y puros de todo. Primero, porque eran todos jóvenes. Segundo, porque si bien es cierto algunos venían de la universidad Cantuta, como en mi caso, un gran grupo venía de otras universidades de Lima, ¿no? De San Marcos, por ejemplo, nadie. Unos de Villarreal, que para nada tenían comunión con la expresión comunista y de la San Martín, ¿no?, de la Católica. O sea, un grupo realmente, creo yo con toda certeza, excelente. (24 de mayo de 2002)

Durante los primeros meses del gobierno del presidente Alberto Fujimori, vendrían otros grupos de profesores, algunos de los cuales se habían formado en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga y la Universidad Nacional del Centro del Perú, e hicieron gestiones para ser reasignados a Huaycán. Este dato no deja de ser interesante, puesto que, como advierte el profesor Juan,

¹⁵ El PCP-SL en la educación en: La violencia en Huaycán, Capítulo 2, tomo V.

¹⁶ El PCP-SL tuvo más actuación en el SUTE-Huaycán que en otra parte de la estructura del SUTEP. Aprovecharon que un director de la USE 06, por influencia de otros profesores radicales enquistados en el SUTE noveno sector, les otorgó un cupo en el nombramiento de profesores.

el nuevo colegio González Prada no era precisamente una plaza atractiva: «Al comienzo nadie quería trabajar aquí. [...] Uno por la zona ¿no?, zona roja, zona peligrosa, zona de terrorismo, y otra porque el colegio estaba en esteras, estaba en tierra» (24 de mayo de 2002).

Estos profesores, según *Juan*, exponían su discurso radical entre sus colegas y en las aulas, de manera especial en los cursos de Filosofía, y contaban con alguna audiencia del alumnado. Por eso, los profesores que no estaban de acuerdo con ellos asumieron que debían actuar frontalmente, debatiendo con sus colegas radicales y desarrollando un espíritu plural entre los estudiantes. La acción magisterial del PCP-SL fue más persuasiva y, aunque era conocido que estos profesores conducían algunas «escuelas populares» en Huaycán, a la que asistían alumnos del González Prada, no utilizaron los ambientes del colegio para estos fines ni tampoco fueron escenario de algún acto violento.

Cuando se impuso la política gubernamental contrasubversiva, un profesor y un auxiliar de este colegio fueron detenidos y se incluyó en el plan de estudios el curso de Instrucción Premilitar. Se asignó para ello a dos militares como profesores.

III

INFILTRACIÓN DEL PCP-SL EN EL SISTEMA EDUCATIVO: LAS UNIVERSIDADES

1. CONCLUSIÓN 138¹

138. La CVR ha comprobado que, en ese contexto, el PCP-SL buscó instrumentalizar las instituciones educativas: universidades, colegios secundarios, institutos superiores e incluso academias preuniversitarias. El sentido común dogmático y la ambigüedad de los grupos radicales frente a la violencia le fueron favorables. A través del amedrentamiento o la cooptación logró ubicar maestros en colegios donde le interesaba realizar una labor proselitista. Aprovechando y alimentando una versión maximalista de la autonomía universitaria, accedió en algunos casos a las direcciones de Bienestar Universitario o, al menos, encontró un santuario en viviendas y comedores. Allí desarrolló un proselitismo sustentado en prácticas como el clientelismo y la movilización de los sentimientos de discriminación y agravio de los estudiantes pobres y provincianos, que utilizaban mayormente esos servicios. A esa población universitaria, carente de redes sociales en sus lugares de estudio, les ofrecía además identidad y sentido de pertenencia.

2. INTERPRETACIÓN DEL PROCESO

2.1. La infiltración del PCP-SL en el campo educativo²

La infiltración del PCP-SL en el campo educativo se realizó en cinco ámbitos: centros de formación docente, estructuras de dirección del sistema, escuelas y colegios, academias preuniversitarias y en el gremio docente.

¹ Conclusiones generales del Informe de la CVR. El papel de las organizaciones sociales: El sistema educativo y el magisterio, tomo VIII.

² El PCP-SL y el Magisterio en: El sistema educativo y el magisterio, Capítulo 3: Las organizaciones sociales, tomo III.

La infiltración en los centros de formación docente, es decir, en las facultades de Educación y en los institutos pedagógicos, públicos y privados, no le garantizó al PCP-SL el apoyo mayoritario de los estudiantes, pero sí le permitió contar con una poderosa herramienta de influencia ideológica. En el caso específico de la ciudad de Ayacucho, este interés es de antigua data y se evidencia en un hecho bastante significativo: en 1975, el PCP-SL pidió un segundo turno en los Planteles de Aplicación «Guamán Poma» de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), que habían sido siempre el semillero del FER.³ Buscaban entonces duplicar el número de alumnos y profesores a fin de alcanzar una fuerza que le permitiese recuperar el terreno perdido en la Universidad. Ante la negativa del Consejo Ejecutivo de la UNSCH, sus activistas mantuvieron tomadas las instalaciones de «Guamán Poma» a lo largo de 18 meses y dieron lugar allí a su «último gran combate de masas» (Degregori 1988: 36).

Asimismo, dado que el PCP-SL tenía presencia en el SUTE-Huamanga y, en 1976, ganó por única vez las elecciones estudiantiles, Degregori plantea como hipótesis que dicha organización «inicia sus acciones armadas con un contingente conformado básicamente por estudiantes o ex-estudiantes y maestros como elementos de apoyo» (1990a: 205).

Al respecto, en un estudio realizado en 1987 por el personal de la Oficina de Informaciones del Ejército Peruano, que se realizó en la Dirección contra el Terrorismo (DIRCOTE), se elaboró un perfil del subversivo urbano (Cruz y Cacho 1991).⁴ Con este fin, se revisaron los datos de detenidos de comprobada actividad subversiva y se llegó a determinar que los analfabetos y quienes cuentan con primaria y secundaria incompleta formaban, predominantemente, las *bases de apoyo* y, en segundo lugar, los mandos militares. A su vez, en una insignificante medida, figuran como mandos políticos y, en ningún caso, integran el rubro de ideólogos. Por su parte, quienes tienen estudios superiores completos y especialización profesional forman, predominantemente, el rubro de los ideólogos y, en segundo lugar, el de los mandos políticos. En un nivel muy bajo, conforman las *bases de apoyo* y los mandos militares. Finalmente, quienes tienen secundaria completa y estudios superiores incompletos oscilan entre los dos niveles. Así, quienes tienen secundaria completa, en su mayoría, son mandos militares y quienes tienen estudios superiores incompletos, en su gran mayoría, forman parte de los mandos políticos.

Al respecto, Dennis Chávez de Paz (1994: 226-233), en un estudio publicado en 1989 sobre las características demográficas de los condenados por terrorismo entre 1983 y 1986, halla que el perfil mayoritario corresponde a varones solteros, sin hijos, provincianos, con una edad promedio de 26 años y en un 35% (muy por encima

³ Frente de Estudiantes Revolucionarios «Por el luminoso sendero de José Carlos Mariátegui».

⁴ Los autores no proporcionan datos sobre el número de subversivos que conformaron la muestra ni de su filiación, sea del Movimiento Revolucionario Túpac Amaru o del PCP-SL. Véase el subcapítulo sobre «Las cárceles» en el tomo V.

del promedio nacional) con estudios universitarios. Es decir, sale nuevamente a la luz el espacio universitario como el preferido por el PCP-SL, lo cual explica la conformación típicamente universitaria de sus cuadros: docentes y estudiantes. El espacio universitario produce también profesores de educación primaria y secundaria, cuya misión es transmitir el marxismo a los estudiantes desde muy temprana edad (Cruz y Cacho 1991: 58). Esta misión implica, pues, el papel del maestro como correa de transmisión ideológica entre el PCP-SL y sus alumnos.

La infiltración en la estructura de dirección del sistema educativo implicaba utilizar la propia estructura del Estado a favor de su destrucción. Al infiltrarse, el PCP-SL buscaba controlar un segmento de poder en el sector Educación para tener influencia en las decisiones de la institución como, por ejemplo, realizar cambios y traslados de sus cuadros a puntos estratégicos para realizar proselitismo. Otro ejemplo es el uso de las supervisiones para coaccionar a los maestros que no compartían sus objetivos. Éstos eran amedrentados con la finalidad de asimilarlos a las filas del PCP-SL o, por lo menos, conseguir su colaboración.

Esta infiltración fue temprana. Ya en los años 70 se daba en algunas zonas del departamento de Ayacucho como se pudo constatar en las investigaciones de la CVR en el valle del río Pampas: en la zona de Vilcashuamán, en la década de 1970, los estudiantes pertenecientes al PCP-SL que concluían su carrera eran destacados por el partido hacia las zonas rurales del departamento. Para ello, utilizaban el Núcleo Educativo Comunal (NEC) de aquel entonces, ante el que tramitaban sus pedidos de asignación a las zonas de su interés.

Ya durante el desarrollo de la guerra del PCP-SL, un elemento que fue funcional a la infiltración de sus cuadros en el sector Educación fue la corrupción existente en ese medio, lo que les permitió comprar cargos y nombramientos en las zonas de su interés. De otro lado, la infiltración de escuelas y colegios tenía por objetivo transmitir la ideología del PCP-SL. Esta actividad se realizaba en algunos casos de forma sutil y, en otras, de forma pública. Al respecto, el jefe del Comando Político-Militar de Ayacucho, general EP Howard Rodríguez Málaga, señaló, aunque cuidándose de generalizar, lo siguiente en 1989:

En varios colegios, había docentes que, en el curso de Historia Universal, daban lecciones de marxismo-leninismo o sustentaban la vigencia de la guerra popular. Si a un escolar pobre su maestro le mete en la cabeza esas ideas, lo obliga a que las memorice y le toma examen sobre el por qué la rebelión se justifica y las fuerzas armadas son genocidas, termina siendo un senderista en poco tiempo. En el campo, durante algunos patrullajes, los agricultores denunciaron que sus niños estaban recibiendo lecciones de marxismo. Es así como incautamos cuadernos de caligrafía senderista para niños de primer y segundo grado. Y las frases que se enseñaban a escribir no estaban relacionadas con su vida familiar o su vida en el campo sino que eran consignas como éstas: «Viva el presidente *Gonzalo*», «ocho años de victoriosa guerra popular» y otras frases ya conocidas. Imagínese con qué ideas y aspiraciones crece ese niño. (*La República*, 11 de junio de 1989)

Así, pues, la infiltración del PCP-SL en las planas docentes de diversos centros educativos generó un alumnado *senderizado*. Ya desde 1970, el PCP-SL escogió las provincias de Cangallo y Víctor Fajardo como territorios desde los cuales empezó a hacer su campaña revolucionaria. En la zona, militantes del PCP-SL, la mayoría estudiantes universitarios de Ayacucho, ejercían como profesores en colegios de educación primaria y secundaria. Ello les permitió influir, por la autoridad que tenían, sobre los jóvenes locales, a quienes sedujeron o coaccionaron. Éstos vinieron a ser los primeros convertidos a la visión del PCP-SL. Numerosos profesores formados en Víctor Fajardo han narrado a la CVR cómo sus colegas integrantes del PCP-SL usaron una forma mixta de persuasión y coerción y, finalmente, trataron de enrolar no sólo a estudiantes sino también a sus colegas en la causa del partido. Incluso, ello incrementó su hegemonía frente a las otras escuelas locales. En ese contexto, la música jugó un importante rol en los salones de clase: la Internacional Socialista reemplazaba al himno nacional y los *huaynos* de protesta a la música folklórica tradicional (Ritter 2002).

Sin embargo, no se debe pensar que la infiltración del PCP-SL sólo se dio en zonas rurales y alejadas. También sucedió en zonas urbanas de Lima como se ejemplifica a continuación:

[En] Ate-Vitarte —zona estratégica vital para la capital de la República porque, entre otras cosas, conecta Lima con la región central del país y porque es una zona fabril—, se han visto otras «experiencias» del trabajo senderista en educación cuando, por ejemplo, a raíz de la incursión del Ejército en la Universidad de La Cantuta, se incautó un video donde se veía a un grupo de niños de un centro educativo de la zona participando de un «homenaje» al presidente *Gonzalo* en el local de la Universidad. (*Ideele* n.º 36: 10)

De otro lado, el PCP-SL no sólo se limitó a infiltrar el campo de la educación primaria y secundaria, sino que también llevó a cabo una infiltración en las academias preuniversitarias. A decir de un investigador formado en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle La Cantuta y profesor con experiencia en educación preuniversitaria, las academias de preparación para ingresar a la universidad fueron «el proyecto académico y económico más exitoso del PCP-SL». Fue exitoso porque «el rigor académico y la seriedad iban de la mano con la disciplina y la concientización ideológica». Es más, se puede decir que la exigencia académica se basaba en que todos los integrantes tenían una mística y un proyecto común: «estaban embarcados en un proyecto, sabían lo que hacían y esperaban también cultivar a los estudiantes con su solidez académica y su convicción política, poner la sangre en las ideas, pero también poner la sangre en su práctica». La exigencia académica era una característica que diferenciaba a los centros preuniversitarios de la universidad. En la segunda, el PCP-SL no exigía el mismo rigor académico en sus pares; había, más bien, una exigencia ideológica. Por otra parte, el trabajo del PCP-SL en academias preuniversitarias fue exitoso

en lo económico, porque fue un medio para generar ingresos y ello estaba en relación con su excelencia académica; pues, de lo contrario, perdería a su público potencial, ya que su prestigio se basaba en resultados concretos, es decir, en el número de alumnos suyos que ingresaban a las universidades.

La infiltración gremial fue otro de los intereses del PCP-SL. Su objetivo era controlar al gremio «para articularlo a su estrategia de construcción de un continuo sindical-barrial, clave para «cercar» a la ciudad desde dentro» (*Idele* No. 36: 7). Su estrategia en este ámbito consistió en un sistemático cuestionamiento a la dirigencia del SUTEP, a cuyos integrantes sometió a una campaña de desprestigio; también se infiltró en las movilizaciones y huelgas para presentarlas como actividades organizadas por ellos. Además, buscó crear gremios alternativos. Por ejemplo, organizaron el Movimiento Obrero de Trabajadores Clasistas (MOTC) y el Movimiento Clasista Magisterial (MCM) como organismo puente entre los maestros y las células del PCP-SL. Sin embargo, no se puede decir rotundamente que el PCP-SL no tuviera presencia en el SUTEP, pues, en algunos lugares y momentos, su presencia fue evidente.

3. EXPLICACIONES DEL CONTEXTO⁵

Durante la década de 1970, la mayoría de los partidos que luego conformarían la Izquierda Unida (IU) tendió a sacar de las universidades a una parte de los jóvenes que allí captaba, por lo general los más comprometidos, para enviarlos al campo e incorporarlos en distinto grado a un circuito de propagación partidaria cuyo objetivo central era la construcción de gremios campesinos⁶ y cuya eficacia se medía por la capacidad de control y movilización de esos gremios.⁷ Las movilizaciones gremiales, y luego el éxito electoral de esa izquierda, reforzaron su presencia y favorecieron la subestimación del PCP-SL, que a su vez descalificaba a esos grupos criticándolos por construir «partidos para los gremios y no para la guerra popular». El PCP-SL estableció un circuito diferente. Como dijimos, captó adeptos en ciertas universidades, pero los mantuvo dentro del circuito educativo para enviar-

⁵ ¿Por qué el conflicto duró tanto? en: Explicando el conflicto armado interno, Capítulo 1: Los factores que hicieron posible la violencia, tomo VIII.

⁶ Entre quienes concentraron su trabajo en el campo destacan las diferentes fracciones de VR, MIR, PCR, que asumieron por esos años en mayor o menor medida el maoísmo. El PCP-Unidad, por su parte, concentraba sus fuerzas en los sindicatos obreros y el PCP-Patria Roja entre el magisterio. Sin embargo, el criterio de eficacia era el mismo: el fortalecimiento y capacidad de control y movilización de los gremios. Ése fue el «capital socialpolítico» que acumularon, especialmente durante la segunda mitad de la década de 1970. A partir de entonces, dicho capital se transformó en «capital político-electoral», con algunas variantes como el peso creciente de líderes individuales, reforzado por la introducción, precisamente a partir de las elecciones de 1978, del voto preferencial, que permite al elector singularizar al candidato que se presenta como parte de una lista partidaria.

⁷ En la década de 1980, la medición de la eficacia se fue desplazando rápidamente del fortalecimiento y movilización de gremios al éxito electoral.

los después como maestros a colegios rurales. Éstos, a su vez, captaban estudiantes secundarios⁸ a través de los cuales el PCP-SL estableció cabeceras de playas en muchas comunidades. En este caso, el eje de reproducción partidaria eran los denominados «organismos generados»,⁹ que lo proveían de militantes a través de las «escuelas populares». El criterio de eficacia, desde fines de la década del 70, fue el grado de cohesión ideológica alcanzado por el partido que, como hemos señalado, se confundía con la sujeción a Guzmán. Luego, a partir de 1980, el PCP-SL se dedicó al crecimiento del propio partido y, sobre todo, el del llamado «Ejército Guerrillero Popular», pues todo estaba «al servicio de la guerra popular».

A partir de este eslabonamiento, el PCP-SL logró tejer una red partidaria y de apoyo, que inicialmente se desarrolló en las provincias del norte de Ayacucho. Esta es una zona paradigmática entre aquéllas donde, aparte de la migración, el acceso a la educación constituía casi la única posibilidad de superar la extrema pobreza y vincularse con la sociedad nacional. Los maestros y los jóvenes que estudiaban secundaria en las capitales provinciales gozaban con frecuencia de un gran reconocimiento como personificación del «mito del progreso» encarnado en la educación.¹⁰ Como ya lo mencionamos antes, en Ayacucho los principales movimientos sociales de las décadas del 60 y del 70 estuvieron vinculados a reivindicaciones educativas.

4. EL PCP-SL EN LAS UNIVERSIDADES¹¹

El radicalismo universitario consideraba como mecanismos legítimos de transformación social el uso de la violencia y las prácticas de confrontación. Esto permitió que el discurso autoritario, moralista y pedagógico del PCP SL se fortalezca en las universidades durante la década del ochenta y consiga administrar (en algunos casos en abierta disputa con el MRTA) el control de determinados espacios *totales*, en especial

⁸ Otra de las tareas de los maestros era servir de «huéspedes» para los cuadros que venían a activar en las «escuelas populares» y posteriormente a las fuerzas principales y locales del EGP senderista. Véase el capítulo sobre el PCP-SL en el tomo II y varias «Historias representativas de la violencia» en el tomo V.

⁹ Sobre la definición de «organismos generados», véase el capítulo sobre el PCP-SL. A éste no le interesaba tanto el control y la movilización de gremios sino la construcción, muchas veces dentro de esos mismos gremios, de pequeños «movimientos propios como organizaciones generadas por el proletariado en los diferentes frentes de trabajo» (PCP-SL 1988a. «Bases de discusión para la línea política general del PCP» cuando trata sobre el pensamiento Gonzalo y los trabajadores). El «proletariado» son ellos, por cierto. Entre los organismos generados que se volvieron famosos en los años de conflicto, están el Movimiento Obrero de Trabajadores Clasistas (MOTC), el Movimiento Femenino Popular, entre otros.

¹⁰ Tanto en las audiencias públicas, como en innumerables testimonios recogidos por la CVR, se constata la enorme importancia otorgada a la escolarización en las zonas rurales andinas. La asociación de la escuela con el acceso a la luz y a la visión y de la falta de escolarización con la noche y la ceguera ha sido referida por diferentes autores.

¹¹ El PCP-SL y sus estrategias de adoctrinamiento y reclutamiento en los claustros universitarios en: Las Universidades, Capítulo 3: las organizaciones sociales, tomo III.

aquellos que dependen de bienestar universitario (el comedor y la residencia universitaria), estratégicos para el enrolamiento de las juventudes empobrecidas.

El PCP-SL entendió el sistema educativo como un espacio estratégico que usaba para transmitir su ideología y le era funcional para sus propósitos de expansión política. A diferencia de otras agrupaciones de izquierda con mayor tradición obrera e inserción sindical como el PC-Unidad, reemplazó al sindicato por las escuelas, las universidades y las academias preuniversitarias como espacios de captación, formación y agitación política.¹² Esto fue posible gracias a la forma como se viene desarrollando el ejercicio de la educación en el Perú entendido como un proceso que privilegia lo memorístico, establece una jerarquía violenta entre el profesor y alumno, donde el maestro es el depositario central de una sabiduría letrada que el alumno debe recibir y repetir sin criticarla; y la ausencia de un proyecto pedagógico que entienda la producción de saberes como un proceso creativo basado en la reflexión. El PCP-SL empalmó con esta pedagogía autoritaria, pero también con el viraje radical del magisterio que desde los años setenta realizó una relectura nacionalista y clasista de la historia peruana y cuestionó el orden social de manera autoritaria y por medio de la confrontación.¹³ El Estado no pudo neutralizar este radicalismo ni mucho menos reemplazar el predominio de estas pedagogía tradicional y autoritaria, lo que significó que pierda, como dijimos anteriormente, en la disputa por controlar un espacio simbólico e ideológico tan importante como el sistema educativo.

La reproducción ideológica del PCP-SL no se explica sin un escenario previo: la «revolución de los manuales» de materialismo histórico que ofrecían una explicación esquemática de la realidad social. El PCP-SL no crea esta explicación simplista, se apropia de estas lecturas adaptándolas dogmáticamente a la realidad nacional. Su propuesta (y luego la del MRTA) empalma con la tradición política altamente radical, ideologizada y de confrontación que señalamos anteriormente. En esa perspectiva, las identidades políticas de los distintos grupos universitarios se construyeron bajo una interpretación revolucionaria de la sociedad cuyos contenidos y símbolos —expresados en un lenguaje clasista— fueron aprovechados por el PCP Sendero Luminoso a través de su disciplinada voluntad política. Sin embargo, el principal atractivo que los distinguió de los demás grupos maoístas fue que, a través la demostración y la reivindicación de sus acciones armadas, logró ofrecer a sus militantes la posibilidad de sacarlos del escenario universitario y ponerlos al servicio de la «guerra popular». Así pues, el proyecto pedagógico del PCP-SL conquista y educa porque fueron los únicos que pasaron

¹² Posiblemente se debe a la experiencia adquirida en los setentas cuando llegan a controlar la Facultad de Educación de la Universidad de Huamanga, facultad de donde reclutan un buen número de militantes.

¹³ Esto fue posible, entre otros factores, por la creación del sindicato de maestros (SUTEP) en 1972, controlado desde entonces por el PCP Patria Roja; la pauperización y desprestigio de la carrera magisterial y la formación de los futuros maestros con planes curriculares marxistas en universidades y centros pedagógicos. Al respecto puede consultarse, Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliari (1989).

del discurso a la acción. En el marco de la radicalización de las agrupaciones de izquierda, ofrecieron a los estudiantes la tan ansiada consecuencia revolucionaria y, a diferencia de otras agrupaciones de izquierda ambiguas, nunca renunció a la violencia y la guerra popular como estrategia para la conquista del poder.

Tal vez el caso más claro de esta ambigüedad en el ámbito universitario es el de Patria Roja, que sufre su primera escisión en 1978 con la aparición de la facción Puka Ilaqta y luego, en 1989, se desprenden los llamados Bolcheviques. Tras el inicio del accionar armado del PCP-SL, los grupos políticos derivados de los sectores radicales del maoísmo fueron víctimas de los límites de su propio discurso, pues la presencia polarizante del PCP-SL les exige el desarrollo concreto de la guerra popular que por años prometieron y en apariencia preparaban. El resultado lógico de esta tensión, un factor común en todas las universidades estudiadas por la CVR, fue la integración de un importante sector de sus militantes al proyecto del PCP-SL. De este modo, la inicial y reducida militancia de esta agrupación se alimentó de nuevos militantes que provenían de Patria Roja, Puka-Ilaqta, el FER Antifascista y Vanguardia Revolucionaria Proletario Comunista, ya curtidos en la política universitaria.

En un escenario de precariedad institucional y de crisis del país, el discurso senderista logró tener mayor éxito en los sectores más periféricos y pobres de los estudiantes, en especial de aquellos que dependían de los servicios de bienestar universitario, con quienes establece relaciones de clientelismo y de dependencia. Esto fue posible porque el PCP-SL impulsó su actividad proselitista en espacios cerrados y «totales» como el comedor y la residencia universitaria y privilegió, además, la captación de militantes en las facultades de Educación, sector donde se concentraba la mayor cantidad de estudiantes pobres y de perfil provinciano. Desarrollaron, asimismo, una estrategia de denuncia moralizadora contra la corrupción de las autoridades universitarias, organizando sus acciones alrededor de demandas economicistas como el no pago de la matrícula, la ampliación de raciones en el comedor (con los Comités de Lucha de Comensales), facilidades para el traslado interno (mediante los Comités de Lucha por el Traslado Interno) y la ampliación de vacantes (a través del Frente Único de Postulantes).

De este modo, el PCP-SL logró niveles de coincidencia con otros grupos radicales de izquierda que venían aplicando la misma estrategia en décadas anteriores. El estilo de la reivindicación no fue patrimonio del PCP-SL; fue común al conjunto de organizaciones izquierdistas en las cuales se encontró condiciones para desarrollar y fortalecer sus objetivos. En suma, el discurso del PCP-SL no fue el único fenómeno violento y, menos aún, el más llamativo, pues el contexto universitario de ese momento estaba conmocionado. Con su estrategia el PCP-SL buscaba incorporar a los estudiantes más golpeados por la crisis, principalmente aquellos que eran hijos e hijas de familias inmigrantes empobrecidas o que provenían de sectores rurales. Intuía —con razón— que estos estudiantes manejaban menos redes sociales en la ciudad y necesitaban integrarse a un referente colectivo mayor que les otorgue una identidad hasta entonces negada por la sociedad dominante.

Generalmente los padres de estos estudiantes eran gente del campo. Ellos venían a la ciudad sólo a estudiar en la universidad, y los padres estaban alejados. Estos jóvenes no tenían el control de sus padres [...] La gran mayoría eran de escasos recursos y vivían en pensiones, aparte de eso, ellos tenían que vérselas de mil maneras para subsistir [...] recurrían al comedor para comer y eso era todo lo que tenían [...] hacían algunos trabajitos como las tareas de los mismos compañeros y sacaban sólo para su pasaje, sólo para subsistir; además, ellos no tenían nada, con la misma ropa venían todos los días.¹⁴

Quienes buscaban organizarse en un partido tenían motivaciones no siempre conscientes. A decir de Hinojosa «el partido, el círculo o la célula, proporcionan una identidad y un referente colectivo a sus miembros, [comportamiento] muypreciado para una base social de jóvenes universitarios quienes, en número importante, se encontraban alejados de sus lugares de origen. Todos habían dejado atrás el entorno formal y disciplinado del colegio secundario y, muchos, a la familia» (Hinojosa 1999: 81). Por lo que se podía desprender del perfil sociocultural de los simpatizantes y militantes del PCP-SL en las universidades, estos se ubicaron en una suerte de tierra de nadie, entre dos mundos: el andino-tradicional de sus padres con costumbres y visiones del mundo que ya no comparten plenamente y el occidental o, más precisamente, el urbano-criollo, que los discrimina por cholos y serranos.

A estos estudiantes, necesitados de una nueva identidad y seguridad intelectual, PCP-SL les ofrece una explicación coherente del mundo (materia y movimiento), de la historia, de la filosofía (lucha entre idealismo y materialismo), así como de la historia universal (ascenso unilineal desde la comunidad primitiva al esclavismo, feudalismo, capitalismo, socialismo, para culminar con el comunismo) y del Perú (lucha entre el camino burocrático y el camino democrático). En apariencia, estas interpretaciones surgían como intelectualmente desfasadas, pero se asentaron como políticamente eficientes en contextos de precariedad. Esto debido a que el PCP-SL no sólo les ofrece una explicación teleológica de la historia, sino además una organización (el Partido) que los acoge y les otorga identidad (Degregori 1990: 193).

[...] yo no justifico las acciones del Partido Comunista pero sí considero que hay que diferenciar que el problema de la lucha armada tiene como raíz una causa social y estructural. El problema de que se levante (el PCP-SL), de que haya insurgido y aparecido no es de repente, yo pienso que los levantamientos en el Perú no vienen de ahora, vienen de mucho más atrás... el problema siempre ha sido la sociedad injusta, una sociedad donde una clase pequeña somete a otra que es la mayoría [...]¹⁵

¹⁴ CVR. Testimonio de una ex-alumna de la Universidad del Centro y miembro del Tercio Estudiantil en 1991.

¹⁵ CVR. Testimonio de una ex-alumna de la Universidad del Centro y miembro del Tercio Estudiantil en 1991.

En algunos casos, el deseo de superación y ascenso de estos estudiantes, que los llevaba a luchar por un título por todos los medios posibles y, al mismo tiempo, manejar el discurso de la guerra popular, se ajustaba con una voluntad política real. No se trataba solamente de ser como todos, sino de imponer la hegemonía, el mando de la propia clase, del propio grupo: asumir el protagonismo efectivo en la conducción de la universidad primero; y, después, de la sociedad y el Estado. En una sociedad en la que el protagonismo estuvo siempre reservado para los de Lima y no para los de provincias, una revolución verdadera, protagonizada por quienes no eran blancos o criollos, no podía realizarse bajo el paraguas del reformismo pequeño burgués de Izquierda Unida. Los marginados y excluidos debían buscar sus modelos en la periferia y encontraron uno científico y exitoso en el maoísmo del «presidente Gonzalo».

Mira, Sendero ha trabajado con sectores de extracción popular y sobretudo con gente que viene del campo, la gente que tiene sus orígenes en comunidades, con gente de muy baja extracción económica ¿no? y de desasosiego personal. Yo creo que el fenómeno de sendero se explica en muchas estructuras psicológicas, en muchas estructuras... de eso estoy convencida. Personas por ejemplo que tienen desencuentros, que tienen postergaciones, que tienen mucha rabia, que están a punto de estallar ¿no? que quieren resarcir todo lo que les ha faltado, y todo lo malo que les ha ido [...] para mí, con un trabajo político y un poco de dogma era bien fácil que tú los captas. Entonces Sendero tenía un caldo de cultivo muy rico en el tipo de personalidad que tenían, personas con mucho desencuentro, muchas frustraciones, mucha rabia contenida, mucha desesperación, porque son personas desesperadas que quieren los cambios ya, de inmediato.¹⁶

[...] la mayoría de ellos eran de origen popular, muy parecidos, venían de sectores urbanos populares de Lima, como San Juan de Miraflores, eran hijos de migrantes, de Independencia, de Comas, unos más pobres que otros, eran de partes diversas pero no había mucha diferencia [...] no eran de clase media, eran de procedencia provinciana, de Ayacucho y de diversas partes del país.¹⁷

Tenían algo que los hacían reconocibles, varias particularidades diría yo, por ejemplo en términos físicos era gente con el prototipo del provinciano pobre. Además hacían algo intencionalmente: el no juntarse con otra gente, eran muy reacios de juntarse con otra gente, solo entre ellos se juntaban lo cual los hacía más identificables. Tenían también comportamientos muy peculiares, por ejemplo era imposible ver a un senderista riendo, bromeando, eran idénticos en el lenguaje, habían interiorizado todo un lenguaje que si tú conversabas con uno de ellos sacabas rápido que era senderista por su modo de hablar. Era una especie de submundo que era atractivo para muy diversa gente creo ¿no? Terminando los ochenta, cuando la opción Izquierda Unida había explotado, mucha gente que había antes militado en IU

¹⁶ CVR. Testimonio de una profesora de la Facultad de Sociología, Universidad del Centro.

¹⁷ CVR. Testimonio de un ex dirigente del PUM, Universidad La Cantuta.

se pasa a Sendero, hubo una especie de diáspora masiva hacia Sendero. Manejaban un lenguaje confrontacional que creo no deja de ser atractivo para mucha gente.¹⁸

Uno de los posibles factores que propiciaron que el discurso del PCP-SL sintonice con las expectativas de los jóvenes empobrecidos puede encontrarse en las motivaciones personales que PCP-SL exacerbaba a su favor. A estos jóvenes, les ofreció un discurso muy clasista que escamotea la violencia de la discriminación racial, étnica y de género para subordinarla a la lucha de clases y la construcción de un nuevo poder: el estado de la nueva democracia. De este modo, PCP-SL les facilitó una identidad grupal y partidaria con la posibilidad de quebrantar el viejo orden social y el poder de construir otro nuevo, donde la igualdad clasista borraría por añadidura la discriminación sociocultural de la que eran víctimas.

La mayoría de cuadros del PCP-SL carecían del brillo intelectual de sus competidores de izquierda a quienes rebatían con argumentos como la naturaleza inevitable de la lucha armada y la verdad irrefutable del marxismo-leninismo-maoísmo (el «pensamiento Gonzalo»). Es que para los militantes del PCP-SL, la desconfianza en el sistema político, sumado a la discriminación y exclusión cotidiana, motivaban la idea y la posibilidad de crear un orden alternativo, claro e inexorable, donde la lucha armada era la única salida viable. Muchos encontraron en las certidumbres y acciones del partido la posibilidad de recuperar una iniciativa y un poder que hasta entonces les habían sido negadas (Sandoval 2003).

Podemos, entonces, trazar el itinerario del PCP-SL en las universidades. En Ayacucho, el joven profesor Abimael Guzmán es contratado en 1963 para ejercer la cátedra de Filosofía¹⁹ en la Facultad de Educación, en el marco de reapertura de la Universidad de Huamanga. Por ese entonces, Guzmán era militante del Partido Comunista; pero, luego de su división en 1964, se alineó con el sector maoísta y asumió la conducción del Comité Regional José Carlos Mariátegui del Partido Comunista Bandera Roja. Al frente de este Comité Regional, logró obtener la hegemonía en el Frente Estudiantil Revolucionario (FER) y en la Federación Universitaria (FUSCH) e impulsó la creación de la Federación de Barrios y el Frente de Defensa del Pueblo.

Bandera Roja tuvo en 1969 una disputa interna entre las facciones del profesor Abimael Guzmán y el abogado Saturnino Paredes, justo cuando en Huanta se realizaba la lucha por la gratuidad de la enseñanza y en Huamanga se desarrollaba el congreso de la Federación Departamental de Comunidades y Campesinos de Ayacucho (FEDCCA). La facción de Guzmán fue derrotada en esta pugna e inmediatamente él y un buen sector del Comité Regional Mariátegui se alejaron

¹⁸ CVR. Testimonio de un profesor de la Facultad de Letras UNMSM. Integrante de la Coordinadora de Defensa de San Marcos 1989.

¹⁹ En 1962 el reconocido antropólogo Efraín Morote Best, llega al rectorado gracias al apoyo del Frente Estudiantil Revolucionario de la universidad de Huamanga. Morote Best es un personaje clave de esta época pues como rector logra convocar a un interesante grupo de intelectuales extranjeros y nacionales (de Lima y provincias), que le otorga a la universidad un dinamismo intelectual inédito en la región. Véase Degregori (1990).

de Bandera Roja, convencidos de que la única manera de reconstituir el Partido Comunista era apartándose de su línea oficial. Avanzaron, así, en la formación de una nueva organización política distinta a Bandera Roja, conocida como PCP Sendero Luminoso en alusión al lema que el FER controlado por ellos en la UNSCH utilizaba en sus publicaciones: «Por el sendero luminoso de Mariátegui».

El PCP-SL va a tener, entre 1969 y 1973, un predominio indiscutido en la UNSCH en cuyo Consejo Ejecutivo, sin llegar a ser mayoría, influyen decisivamente. Abimael Guzmán se desempeña por entonces como Director Universitario de Personal a cargo de todos los docentes y empleados. Otro destacado miembro del PCP-SL, Antonio Díaz Martínez, ocupó el puesto de Director de Bienestar Estudiantil, responsable del comedor y la vivienda universitaria, servicios claves para la relación con el alumnado provinciano más pobre que llegaba a Ayacucho con escasísimos recursos para tentar una de las limitadas vacantes en el comedor y la vivienda.

Entre 1970 y 1972, un sector clave de jóvenes estudiantes e intelectuales ayacuchanos (futuros cuadros del PCP-SL) conforman el Centro de Trabajo Intelectual Mariátegui (CTIM) con Guzmán a la cabeza y se sumergen en el estudio exegético de los clásicos del marxismo-leninismo, especialmente de las obras de José Carlos Mariátegui y sus interpretaciones sobre la realidad peruana (véase capítulo del PCP-SL; Degregori: 1990). Mientras tanto, la hegemonía del FER-SL en la Federación de Estudiantes de Huamanga (FUSCH) llega a su fin cuando en 1973 es derrotado electoralmente por el Frente Único de Estudiantes (FUE) que agrupaba a todos sus opositores.²⁰ Al año siguiente, pierden también la conducción del sindicato de docentes (SUTEUNSCH) por un frente amplio liderado por el MIR-IV Etapa y Vanguardia Revolucionaria. Estas derrotas hacen que el FER-SL pierda influencia en el Consejo Ejecutivo de la universidad y se repliegue en el único espacio donde aún mantenía su hegemonía: la Facultad de Educación.

Durante 1974 Guzmán, pasaba largos períodos en Lima y su presencia en Huamanga era esporádica; de modo que, en 1975, se dicta su resolución de cese de la UNSCH, que lo alejará definitivamente de la Universidad. Sin embargo, en 1976, el PCP-SL recuperó la conducción de la FUSCH, que dos años después abandona pues sus principales cuadros estaban preparándose para el inicio de la lucha armada en el marco de la «Reconstitución del Partido en función de la «guerra popular».²¹ En resumen, luego de controlar sectores importantes de la universidad, el PCP-SL terminó abandonando los claustros universitarios: trasladó a un sector de sus militantes al campo y otros se fueron a consolidar su presencia a nivel nacional a través de la docencia en colegios y universidades.

²⁰ Que congregaba al MIR-IV etapa, Bandera Roja, Vanguardia Revolucionaria, además de la Democracia Cristiana y otros sectores independientes.

²¹ La última aparición de la Junta Directiva de la FUSCH controlada por el PCP-SL, se da en 1978 durante el XVI Congreso de la FEP en el Cusco. Aquella ocasión el PCP-SL, aliado con Pukallacta y el FER-Antifascista, intentan dominar el Congreso enfrentándose a Patria Roja, pero al ser derrotados se retiran. Por otro lado, en diversas universidades del país organizan el FER Luminoso, llegando a tener una importante presencia en universidades como la UNI y la universidad de Tacna.

Esto se observa en las universidades del Centro y La Cantuta, que a través de convenios de intercambio docente, reclutaron a sus primeros militantes extra-regionales. La Universidad del Centro, por ejemplo, contrató en 1977 y 1978 a Osmán Morote Barrionuevo (hijo de Efraín Morote Best) como profesor de la especialidad de antropología quien, una vez en la Universidad, formó círculos de estudios marxistas.²² A través de las conferencias públicas y las academias preuniversitarias, Luis Kawata y Herminio Parra trataron de captar, entre 1978 y 1979, a otros militantes.²³ Por esos mismo años (1975-1980), en La Cantuta el discurso provocador y efectista de la docente Nilda Atanasio y el carisma del profesor Víctor Zavala Cataño (con un trabajo importante en los centros de folklore, danza y principalmente en el Teatro Campesino de claro tinte proselitista)²⁴ facilitaron la incorporación de un sector considerable de militantes de Pukallacta y Patria Roja a las filas del PCP-SL.

En San Marcos, ocurre un proceso similar. A mediados de los setenta, la labor proselitista de Luis Kawata en la Escuela de Filosofía y el activismo estudiantil de Edmundo Cox Bezeville en la facultad de Economía fueron continuados en los ochenta por la profesora de Psicología y ex dirigente del FER Antifascista Lourdes Carpio. La presencia del PCP-SL en San Marcos fue más importante en las facultades de Letras, Educación, Física y Psicología. Lima Metropolitana, mientras tanto, se convirtió en un espacio importante para captar cuadros, entre los que destacan Elena Iparraguirre (Educación, UNIFE), Margie Clavo Peralta, Martha Huatay (Derecho, UNMSM) Laura Zambrano (educadora) y Oscar Ramírez Durand (Ingeniería, UNI).

Para 1980, todos los cuadros políticos importantes del PCP-SL se encontraban fuera de la UNSCH. En ese año, el PCP-SL organizó su último acto público en la Universidad por el Día del Trabajo y despidió a Julio César Mezich,²⁵ el último de sus dirigentes importantes que pasaba a la clandestinidad. Esta ceremonia fue un verdadero acto performativo, ya que se realizó en medio de un mar de banderas rojas, enarboladas por militantes que vestían a la usanza de los guardias rojos de la Revolución Cultural China.

Durante la primera mitad de los ochenta, el trabajo del PCP-SL en las universidades fue más de reproducción ideológica y captación de militantes a través del Movimiento Juvenil Popular. En La Cantuta, el PCP-SL crece inicialmente

²² Llega a dictar los cursos de Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de la Ideas Políticas, y Antropología General.

²³ Kawata dictó en la academia preuniversitaria Euclides (administrado por un estudiante de la UNI cercano al PCP-SL), los cursos de materialismo histórico, materialismo dialéctico y dialéctica de la naturaleza. Fue expulsado del Comité Central del PCP-SL a mediados de 1979.

²⁴ Zavala Cataño dejó la docencia en la UNE en 1983 y pasó a la clandestinidad. El 23 de junio de 1991, la DINCOTE lo detuvo y lo sindicó como el responsable del Comité de Planeamiento y Aniquilamiento del PCP-SL a nivel nacional. Su captura se realizó casi al mismo tiempo que la de Tito Valle Travesano y Yovanka Pardavé, cuadros importantes de Socorro Popular en Lima Metropolitana.

²⁵ Mezich era egresado del colegio jesuita La Inmaculada de Lima, estudiante de medicina de la Universidad Cayetano Heredia y ex militante de Vanguardia Revolucionaria. A mediados de los setenta participó como militante de VR en las movilizaciones campesinas por la toma de tierras en Andahuaylas, pero se radicalizó junto con otros dirigentes y pasó tempranamente a las filas del PCP-SL.

absorbiendo a los militantes de grupos afines como Pukallacta. En 1987, la gestión de Izquierda Unida en la Federación de Estudiantes de La Cantuta (FEUNE) estaba desprestigiada, lo que permite que en 1989 el PCP-SL desplace a todos sus rivales y aproveche la división de Patria Roja. Se adueñó del control de espacios claves como el comedor, la residencia y algunos centros federados como Pedagogía, Ciencias Naturales, Matemáticas y Ciencias Sociales. La fue reemplazada por distintos comités de lucha controlados por sectores cercanos al PCP-SL.

Un aspecto que se debe resaltar es que, en todo este proceso de expansión del PCP-SL, el liderazgo femenino adquirió gran relevancia, lo cual no implica que el PCP-SL haya construido un discurso sobre el problema de la mujer, sino que utilizaba pragmáticamente su condición de subordinación y necesidad de reconocimiento para reclutar militantes y encuadrarlas en los objetivos de su proyecto armado. Para el PCP-SL, el problema central no era la inequidad en las relaciones de género entre hombres y mujeres; sino la lucha de clases, que tenía su expresión final en la «guerra popular»:

El problema no es luchar contra el otro sexo, con tu sexo opuesto, pues ambos son igualmente explotados, un campesino una campesina, ambos son explotados, un obrero una obrera, un profesor una profesora... más bien [el discurso de la mujer] llama a desunir, y no se puede luchar sólo por tus derechos como mujer, porque debemos de luchar contra quien nos explota [...] [aunque] también luchó contra el que no es de mi sexo, pero por el hecho de que me explota.²⁶

Una mirada instrumental parecida se encontraba en la concepción que tiene el PCP-SL sobre la música, el teatro popular y en general sobre todo el proceso educativo:

En la danza y en la cultura, se daba ese intercambio de ideas, entonces por el mismo hecho de la situación que estábamos viviendo en el país, el debate sobre la cultura no eran ajena de ninguna manera a la misma guerra popular que se desarrollaba.²⁷ Aquí en la universidad de Huancayo empezamos a desarrollar el folklore, creamos los talleres de danzas; entonces empezamos a desarrollar el folklore [...] habían grupos de chicos que bailaban danzas de la región. Esto después se extendió, incluso se hacían corta montes dentro de la universidad. A veces estábamos en clases y de pronto una banda por allí, una bulla, unos danzando detrás de la banda [...] Un día vino un chico y me dice: «señorita voy hacer un sikuri». «Ya pues» —le digo— ¿no? Pasó como un mes y de pronto veo unos chicos que están con sus ponchitos verdes, su chullo verde y aparece una chica con su bandera, su bombo, sus zampoñas. Eran excelentes chicos, hacían bromas en el salón y muy ingeniosos, a

²⁶ CVR. Testimonio de un ex estudiante de La Cantuta, reclusa en el penal de Chorrillos.

²⁷ CVR. Testimonio de un ex estudiante sanmarquino, militante del PCP-SL recluso en el penal Castro Castro.

mí me encantó... pero después todo se perdió porque los talleres de danzas fueron intervenidos, es decir se infiltraron allí los senderistas y entonces cuando los grupos se presentaban en las facultades, en los pueblos, salían las consignas. Entonces se perdió, todo ese impulso se perdió.²⁸

Se debe destacar también que, si bien al principio la militancia del PCP-SL no tuvo mayores diferencias ideológicas con los otros grupos maoístas, con el inicio de las acciones armadas, se tornó necesario el endurecimiento de su militancia por las condiciones de clandestinidad y militarización del partido. A eso se denominó la «cuota», es decir, la disposición a entregar y sacrificar la propia vida cuando el partido lo dispusiera. Era necesario «llevar la vida en la punta de los dedos», como declaró Abimael Guzmán a *El Diario* en 1988. Con el pasar del tiempo sus militantes fueron percibidos por otros estudiantes como jóvenes endurecidos con un enorme resentimiento frente al sistema y una percepción moralista de la vida.

Esto se ve plasmado en el llamado sacrificio revolucionario que significaba inmolarse el plano personal en aras de la fidelidad al partido y al denominado «presidente Gonzalo». Sus militantes compartían un sentimiento de secta que se reforzó en los ataques que cometieron contra militantes de otros partidos de izquierda, a quienes acusan de electoreros, traidores, corruptos, revisionistas y servidores del social imperialismo:

Lo peor de ellos [miembros del PCP-SL], lo más criticable y censurable, es que hablaban con esa muletilla que decía: «eres un perro miserable», «eres un encallecido revisionista», «eres un miserable que lucra con el sufrimiento de los hijos del pueblo»; y así utilizaban otros términos para diferenciarse.²⁹

De acuerdo a lo investigado por la CVR, podemos decir que el PCP-SL no piensa la universidad como un espacio de confrontación militar, sino como un centro de agitación política, captación de militantes y eventualmente de refugio. También aprovecha los recursos y la infraestructura de la universidad a través del control de la Dirección de Bienestar Universitario, que les permitía imprimir sus volantes y publicaciones, obtener víveres, colchones y medicinas para entregar a sus militantes presos o heridos.

A fines de los ochenta e inicios de los noventa, el PCP-SL llegó a controlar en La Cantuta y en la Universidad del Centro importantes espacios como las comisiones de admisión, los concursos de cátedras y de trabajadores no docentes; además, se infiltró en las academias preuniversitarias y los diversos Frentes de Postulantes. En 1990, el PCP-SL colocó a 11 de sus militantes en la Asamblea

²⁸ CVR. Testimonio de una profesora de Pedagogía y Humanidades, Universidad del Centro.

²⁹ CVR. Testimonio de un ex militante de la UDP-San Marcos, durante la segunda mitad de la década de 1980.

Universitaria de la Universidad del Centro, donde el conflicto se desarrolló como una verdadera guerra interna debido al intenso fuego cruzado entre los militantes del PCP-SL y el MRTA, que luchaban por el control físico de diversos espacios de la universidad. Esto produjo un significativo número de muertos entre docentes, estudiantes y trabajadores. A esta lucha, se le sumaron, luego, los comandos paramilitares y las propias fuerzas del orden que detienen, desaparecen y ejecutan extrajudicialmente a docentes y estudiantes por su supuesta filiación con los grupos subversivos. El saldo final fue de 109 muertos y desaparecidos y otros 39 casos en proceso de verificación.

En La Cantuta, el PCP-SL controló los comités estudiantiles del comedor, la residencia, de transporte y los grupos culturales, lo que le permitió ejercer presión sobre las autoridades universitarias.³⁰ Este mismo copamiento no se produjo en la Universidad San Marcos, donde el PCP-SL encontró la resistencia organizada de los estudiantes. En 1989, los estudiantes formaron la Coordinadora de Defensa de San Marcos, integrada por militantes de agrupaciones de izquierda y comunidades cristianas de base, juntando diversas iniciativas contra la violencia del PCP-SL. Este grupo sólo logra focalizar su trabajo en el Centro de Estudiantes de Historia, el Comité de Lucha en el Comedor y el Sindicato de Trabajadores no Docentes. En la Universidad de Huamanga, el feroz ataque de las fuerzas paramilitares contra la universidad y los asesinatos contra miembros de la comunidad universitaria, los obligó a mantener un perfil bajo.

Pero la expansión del PCP-SL empezó a decaer desde 1991 con la instalación de destacamentos militares dentro de las universidades, la captura de Abimael Guzmán en septiembre de 1992, la propuesta de Acuerdo de Paz en 1993 y la división interna que enfrentaba. Al quedar sin liderazgo su estructura partidaria, los militantes universitarios son paulatinamente capturados por la efectividad de la nueva estrategia contrasubversiva, la debilidad del PCP-SL y el uso antojadizo de la ley de arrepentimiento.

Esto se pudo apreciar en una encuesta que la CVR realizó en los penales Castro Castro y Santa Mónica de Lima, entre 143 internos (106 hombres y 37 mujeres) con instrucción superior acusados de pertenecer al PCP-SL. Se constató que el 53% (76) ingresaron a la universidad entre 1987 y 1992, y que el 57% (81) fueron capturados entre 1992 y 1994. Las especialidades de Educación y Ciencias Sociales fueron las carreras donde más se agruparon los internos con un 34% (49); y las universidades de San Marcos y La Cantuta concentraron el 57% (82) del total de estudiantes reclusos.

³⁰ La presión no sólo fue verbal sino también física, llegando incluso al asesinato, como fue el caso de Rosa Pretell, supervisora de la residencia estudiantil, a quien acusaron de ser informante de las Fuerzas Armadas (septiembre, 1991).

IV

INFILTRACIÓN DEL PCP-SL EN EL SISTEMA EDUCATIVO: EL MAGISTERIO

1. CONCLUSIÓN 137¹

137. La CVR ha comprobado que, entre muchos maestros y estudiantes universitarios, se volvió parte del sentido común considerar el cumplimiento fatal de la historia a través de la vía de la confrontación. Esa visión abrió espacios para el desarrollo de propuestas autoritarias de extrema izquierda. La del PCP-SL fue sólo la más extrema.

2. INTERPRETACIÓN DEL PROCESO²

2.1. La educación en el Informe de la CVR

A partir de 1950, se produjo en el Perú una gran expansión de la cobertura educativa. Este proceso de masificación del sistema educativo se acompañó de un deterioro de la calidad del contenido mismo de la enseñanza, que privilegió la memorización y la sumisión del juicio crítico del estudiante frente a una supuesta autoridad inapelable del libro de texto y del maestro, y por el deterioro de las condiciones materiales y de infraestructura que la rodeaban. Durante el período 1978-2000, el gremio magisterial, organizado alrededor del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP), centró sus actividades, antes que en la elaboración de propuestas propiamente pedagógicas, en la formulación de demandas en el campo laboral y económico. Esta actitud de confrontación frente al Estado, sumado a su filiación política de izquierda, contribuyó a crear una imagen del magisterio, entre sectores del gobierno, como un grupo potencialmente subversivo. Por otro lado, puesto que la educación es vista como un mecanismo de progreso y movilidad

¹ Conclusiones generales del Informe de la CVR. El papel de las organizaciones sociales: El sistema educativo y el magisterio, tomo VIII.

² El sistema educativo y el magisterio en: Las organizaciones sociales, capítulo 3, tomo III.

social en el contexto de los sectores populares, éstos concebían al magisterio como un grupo de prestigio y liderazgo, que podía actuar como intermediario entre los ciudadanos y las dependencias del Estado. Esta doble percepción que se tenía del gremio magisterial convirtió a los maestros, por un lado, en una pieza fundamental dentro de la estrategia de difusión de la ideología del PCP-SL y, por otro lado, en víctimas de la represión perpetrada por agentes del Estado.

La CVR ha observado que, a lo largo del período investigado, el sistema educativo funcionó como un espacio de difusión de la ideología del Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso (PCP-SL) incluso desde antes del inicio de su lucha armada. Asimismo, el crecimiento del sistema educativo a partir de la segunda mitad del siglo XX suscitó, entre la población en general y entre el magisterio en particular, un conjunto de expectativas con respecto a la educación como una vía de ascenso social y con respecto a un proceso de modernización del país que, finalmente, se vieron defraudadas. De acuerdo con la hipótesis de la CVR, estos elementos explican, en parte, la receptividad que el discurso del PCP-SL tuvo entre la población.

En ese sentido, la CVR, en este capítulo, se propone determinar qué factores explican la importancia que le asignó el PCP-SL a los maestros dentro del contexto del conflicto armado interno. A su vez, discute por qué un sector del gremio magisterial se compromete con la propuesta ideológica del PCP-SL. Finalmente, analiza la actitud de los sucesivos gobiernos con respecto a las demandas socioeconómicas del gremio docente.

Principales hallazgos³

Tradicionalmente, los maestros han sido vistos, desde el gobierno, como quienes trataban de subvertir el orden establecido y, desde los sectores populares, como quienes les abrían los ojos a nuevas posibilidades de desarrollo. Además, el gremio magisterial, por sus reclamos en el campo laboral y económico, su filiación política de izquierda y su actitud de confrontación frente al gobierno ha sido percibido y tratado como potencialmente subversivo. Sobre sus agremiados no sólo recayó la sospecha por ser docentes, de servir como posible correa de transmisión de la ideología del PCP-SL, sino que las consecuencias del mencionado estereotipo se agudizaron por estar organizados en un sindicato y por sus características étnicas y sociales. Ello no debe ser entendido como que el gremio magisterial fue sujeto pasivo de la represión perpetrada por los agentes del Estado. La situación estuvo más matizada: un sector del magisterio y del gremio se involucró con el PCP-SL por convicción o por presión.

Sin embargo, la investigación realizada evidencia que los sucesivos gobiernos no atendieron seriamente los problemas del magisterio, lo cual ocasionó movilizaciones y paros que llegaron a convertirse en grandes huelgas magisteriales.

³ Reflexiones finales en: Las organizaciones sociales, capítulo 3, tomo III.

Éstas fueron utilizadas por el PCP-SL como una forma de infiltrarse en el gremio. No obstante, la presencia real del PCP-SL en el gremio era minoritaria, aunque muy bien organizada y efectiva. Los agentes del Estado, lejos de actuar selectivamente para identificarlos, actuaron como si se tratara de un grupo homogéneo y lo reprimieron indiscriminadamente. Incluso llegaron a utilizar pruebas falsas para acusar de subversivos a los contestatarios docentes como ocurrió en la huelga de 1991. En esa oportunidad, el gobierno buscó intencionalmente destruir el gremio; pero quien salió fortalecido del enfrentamiento entre el Estado y el SUTEP fue el PCP-SL. Cabe señalar que éste también buscó destruir las instituciones gremiales, entre éstas el SUTEP, y para ello creó gremios alternativos como el Movimiento Clasista Magisterial.

La investigación también demuestra que los gobiernos, durante el período 1980-2000, al tratar de combatir la presencia del PCP-SL en el espacio escolar, utilizaron estrategias que no hicieron más que incrementar el conflicto y generar más violencia.

En cuanto a la conexión entre el PCP-SL y el magisterio, se puede afirmar que el objetivo de los subversivos fue utilizar al magisterio como medio de transmisión de su ideología y como fuente de militancia. En ese sentido, un actor que requiere de una especial atención son los jóvenes que se están formando en la carrera magisterial. Por ello, es necesario revisar las propuestas metodológicas y pedagógicas de la formación docente y reorientarlas para que brinden herramientas que permitan a los futuros maestros ser productores y constructores de conocimiento y ejercitar su capacidad de reflexión y análisis crítico. Ello implica también un compromiso estatal de aumentar la inversión pública en educación para mejorar su calidad y no sólo para ampliar su cobertura.

Dentro de esta misma línea, se deben mejorar los contenidos curriculares de los programas de estudio. Por ejemplo, introducir temas generales y también otros relacionados con la experiencia local. Tomando como punto de partida la puesta en marcha del proceso de descentralización en el país, se deben limitar los contenidos centralistas y más bien generar propuestas de diversificación curricular. Atendiendo a la carencia de materiales sobre historia contemporánea y regional y considerando que la CVR ha desarrollado un interesante trabajo de reconstrucción de historias regionales, sería apropiado elaborar documentos de trabajo para los docentes no sólo referidos a lo que sucedió en su localidad durante el conflicto armado interno, sino a lo que sucedió con su gremio durante la época de la violencia de origen político. Ello es fundamental para fomentar una conciencia crítica con respecto al papel que jugaron en la historia reciente.

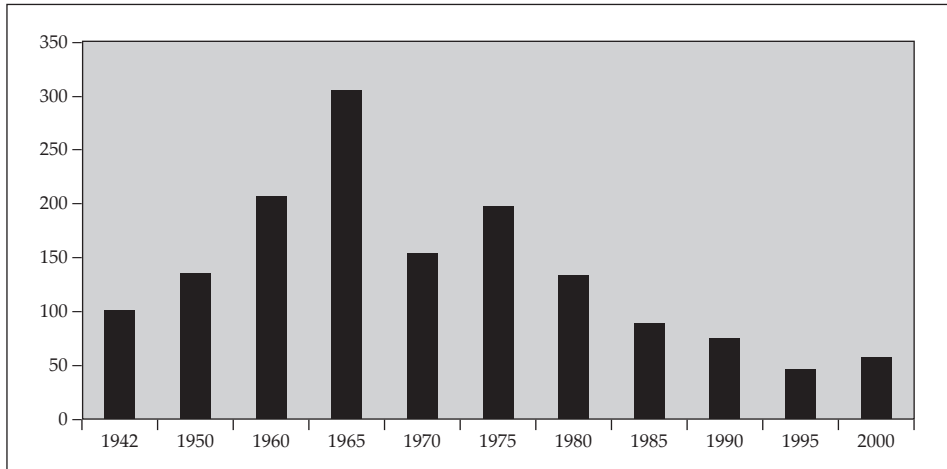
Condiciones económicas y sociales del maestro

Un indicador del deterioro en el sector educativo lo constituye la disminución de la calidad de vida de los maestros a raíz de una política salarial estatal de bajos sueldos. La situación económica de los maestros los obliga a destinar las

horas que deberían dedicar a la preparación de clases y/o capacitación a buscar opciones laborales adicionales. Así, por ejemplo, en 1980, el 20% de los maestros a escala nacional tenía una segunda actividad para generar ingresos. Por ejemplo, un estudio realizado en Lima Metropolitana en 1998 revela que el 57% de los maestros varones y el 33% de las mujeres tenían una actividad complementaria en el caso de los colegios públicos. Los porcentajes en los colegios privados eran similares (Díaz y Saavedra 2000: 36).

CUADRO 16

Perú 1942-2000: Evolución del índice del poder adquisitivo del docente peruano (1942 = 100)



Fuente: IPP.

Sin embargo, esto no siempre ha sido así. Hubo momentos en la historia del magisterio en que sus sueldos eran significativos para el promedio de haberes del sector público. El pico más alto fue en 1965, año en que el sueldo promedio del docente equivalía a US\$ 918 del año 2000 (Miranda Blanco 2000). El belaudismo buscó movilizar la influencia de los maestros sobre el electorado. Así, mediante la ley 15215, se dispuso un aumento salarial del 100% para los maestros, que se llevaría a cabo en cuatro años, a razón de 25% cada año. No obstante, esta ley no podía ser ejecutada por falta de fondos en el tesoro público, por lo que sólo se ejecutaron los dos primeros aumentos y, en diciembre de 1966, se promulgó una ley congelando los haberes del magisterio (Pezo y otros 1981: 46-47). La medida le costó al Estado aumentar en un 40% los gastos del gobierno central en 1965 y 1966, los dos años en que el incremento fue cubierto (Angell 1982: 8).

En 1965, el maestro promedio tenía un poder adquisitivo equivalente al triple del que tenía en 1942. Para agosto del 2002, el docente solamente podía adquirir

el 50% de lo que compraba en 1942, es decir, la sexta parte de lo que podía adquirir en 1965. En los últimos sesenta años, lejos de mejorar su situación socioeconómica, el promedio de los maestros se hizo más pobre. Desde 1975 y con todos los gobiernos de turno, el magisterio fue perdiendo su capacidad de compra rápidamente (IPP 2002: 2) como se grafica en el cuadro 16.

El progresivo deterioro de los salarios hizo que el estatus social de los maestros perdiera prestancia. El docente ya no es un miembro de una clase media acomodada, sino, más bien, parte de los sectores populares, con una escasa capacidad económica y una deficiente calidad académica (Contreras 1996: 30). Desde décadas atrás y hasta la fecha, la carrera magisterial es considerada una de las menos exigentes en cuanto a las calificaciones necesarias para acceder a ella.

A partir de este panorama, podría pensarse que las nuevas generaciones no conciben a la docencia como una opción laboral. Sin embargo, no es así. Actualmente, las facultades con mayor número de alumnos matriculados en todas las universidades a escala nacional son las de Educación: 38,428 matriculados el año 2000 y 39,295 el año 2001. En ambos casos, conforman el 9.02 % de la población estudiantil universitaria total (Fuente: Asamblea Nacional de Rectores, s/f, cifras preliminares). Adicionalmente, al 30 de junio de 2002, la carrera profesional más ofertada en el conjunto de las universidades del país es la de Educación, con un total de 122 —sumando Educación Secundaria (49), Educación Primaria (38) y Educación Inicial (35)— frente a las 54 de Administración y 51 de Contabilidad, que son las siguientes carreras en el *ranking* (Fuente: Asamblea Nacional de Rectores, s/f). Ello sin contar con los institutos pedagógicos que funcionan a lo largo y ancho de todo el país: 130 públicos y 195 privados en 1998 (Díaz y Saavedra 2000: 8). ¿Cómo interpretar esta situación? A pesar del deterioro anteriormente descrito, la carrera magisterial sigue siendo una opción mayoritaria para un amplio sector que, por su deficiente formación escolar, opta por una carrera en la que el puntaje para el ingreso es mínimo; además, es una carrera barata y es la única ocupación que goza de estabilidad laboral en el Perú, puesto que siempre se requiere de profesores, dada la expansión de la cobertura del servicio educativo en el país (Díaz y Saavedra 2000: 3).

2.2. La politización y radicalización del magisterio

Situación del magisterio previa a la creación del SUTEP

Las primeras organizaciones magisteriales se remontan a 1885. A partir de 1930, se observa una presencia importante de partidos políticos en el magisterio, específicamente resalta la del Partido Aprista Peruano (PAP). Las células magisteriales apristas se organizaron en los Sindicatos de Maestros Apristas; las del Partido Comunista del Perú (PCP), en la Asociación Nacional de Maestros Primarios. Tanto en el gobierno de Óscar R. Benavides como en el de Manuel A. Odría se reprimió el movimiento popular, liderado por apristas y comunistas, y se intervino las asociaciones de maes-

tros con el argumento de que se habían convertido en un espacio de hegemonía y sectarismo político del PAP. Durante la convivencia apro-pradista, se presenta una hegemonía de los gremios magisteriales apristas, expresada en la creación de la Federación Nacional de Educadores del Perú (FENEP). La hegemonía del PAP se deteriora a inicios de los años 60, lo que provoca que, desde 1964, la alianza Acción Popular (AP)-Democracia Cristiana (DC), con el apoyo del Partido Comunista Unidad, desplace al PAP y gane la dirección de los sindicatos magisteriales. Entonces, a partir de la huelga de 1967, la FENEP quedó en manos del PC Unidad. Hasta entonces, el magisterio estaba organizado en diversos gremios, por niveles y especialidades. Sin embargo, esta atomización del movimiento magisterial tuvo su punto final en la formación del SUTEP en 1972.

La unificación de los gremios magisteriales: la formación del SUTEP

Como hemos visto, hasta inicios de la década de 1970, el magisterio había sido tradicionalmente controlado —primero por el PAP y luego por el PCP— y tenía una posición radical y contraria al gobierno que, sin embargo, no tenía un carácter uniforme. La postura oscilante que mostró el PCP se hizo bastante evidente cuando la dirigencia de la FENEP, a contracorriente del sentir de las bases, levantó la huelga magisterial de 1971. A ello se suma la presencia de nuevas generaciones de maestros formados en las universidades que, desde la década del 60, asistían al nacimiento de nuevas fuerzas de izquierda marxista. Tales razones hicieron que los maestros empezaran a fijar la mirada en corrientes distintas, en tanto las restantes tendencias en el seno del magisterio (AP, DC, etc.) eran también dejadas de lado.

Ya en octubre de 1970 había hecho su aparición el Comité Magisterial de Unificación y Lucha (COMUL) como un intento orgánico de distintos sectores de la izquierda marxista dentro del magisterio para oponerse a las dirigencias tradicionales. También en esa época empezaban a cobrar importancia otras fuerzas como Vanguardia Revolucionaria (VR), el Partido Comunista del Perú Bandera Roja y el PCP-SL.

En el Congreso de 1972, llevado a cabo en el Cusco, se tomó como acuerdo el cambio de nombre de la antigua FENEP por el de SUTEP⁴ y se abandonó así la antigua división basada en niveles educativos. La unificación sindical del magisterio contó con alguna oposición, especialmente del PAP, aunque no hay acuerdo entre diversos autores con respecto al peso de la oposición aprista (Ángell 1982: 9-10; Pezo y otros 1981: 170).

También cabe afirmar que, en el Congreso de 1972, las diversas fuerzas políticas que confluían en el magisterio se manifestaron explícitamente y desarrollaron un debate ideológico entre los diversos sectores. El punto de partida común

⁴ No obstante ello, la FENEP proseguiría funcionando, bajo el control del PCP, y dio lugar posteriormente al FENEP (Pezo y otros 1981: 276).

era la colocación de la lucha magisterial dentro del marco de una lucha política mayor: la lucha por la revolución. Sin embargo, al momento de la elección del responsable del SUTEP, el PCP Patria Roja se alió con el PAP, AP, la DC y los remanentes del PCP y triunfó sobre el COMUL. De esa manera, consiguió la dirección del sindicato, cuya secretaría general recayó en Horacio Zevallos Gámez (Pezo y otros 1981: 167-168).

Zevallos Gámez, profesor de educación primaria moqueguano, era militante del PCP Patria Roja, partido que mantuvo su hegemonía en la dirigencia del SUTEP por décadas, terminando así con la preeminencia del PAP y del PCP en la dirigencia magisterial. Desde entonces, el SUTEP se convirtió en importante pieza del juego político del PCP Patria Roja. Los planteamientos del partido frente al gobierno y a la situación política nacional, entre otros, fueron asumidos como propios por el sindicato. Así, los militantes del PCP Patria Roja en la dirección del SUTEP llegaron a confundir al sindicato con el partido. Por otra parte, en el seno del magisterio, continuaron actuando otras fuerzas políticas menores como el PCP Bandera Roja y el PCP-SL. A partir de su influencia en regiones específicas como Ayacucho, éstas mantuvieron su presencia en las diferentes reuniones del magisterio (Pezo y otros 1981: 172).

2.3. El gobierno militar y la izquierda

Los primeros años de existencia del SUTEP se enmarcan dentro del contexto del gobierno militar. Una característica del gobierno del general EP Juan Velasco Alvarado fue haber hecho realidad las demandas sociales enarboladas por diversos sectores izquierdistas de la época, como la Reforma Agraria y la nacionalización del petróleo. Así, el gobierno recibió el apoyo de algunos grupos de la izquierda nacional, entre ellos el PC Unidad. Sin embargo, aun cuando los militares emprendieron reformas que estaban dentro de la misma agenda de la izquierda, ésta no olvidaba de manera fácil el carácter represivo de un Ejército que sólo pocos años antes había destruido los focos guerrilleros de 1965.

De otro lado, a medida que transcurrían los años, el gobierno del general EP Juan Velasco Alvarado iba aumentando su trato duro contra las organizaciones de izquierda más radicales. Además del SUTEP, se vieron golpeadas organizaciones como VR y el PCP Patria Roja, las que se oponían a las medidas del gobierno militar argumentando razones más de fondo: «desde un análisis puramente clasista, las fuerzas armadas eran el sostén de la burguesía, por lo que no cabía esperar que impulsaran una revolución contra su propia clase» (Hinojosa 1999: 84).

Terminado el gobierno del general EP Juan Velasco Alvarado, se inició la llamada segunda fase del gobierno militar, encabezada por el general EP Francisco Morales Bermúdez. El PC Unidad no pudo avanzar en el terreno sindical porque mantuvo su apoyo al régimen, aun varios meses después de depuesto Velasco Alvarado. Ello significó el avance de organizaciones más radicales en los sindicatos. De otro lado, el trato del gobierno hacia la izquierda se endureció. Los

militares más progresistas fueron removidos de sus cargos. Ello, unido a la crisis económica, generó el avance del movimiento social, que desembocó en protestas y medidas de lucha cuyo punto más álgido fue alcanzado en el paro nacional de julio de 1977.

Ya hacia 1978, nuevos caminos para la izquierda aparecerían a raíz de las elecciones para la Asamblea Constituyente. Distintas agrupaciones, que antes habían mantenido un discurso de defensa de la lucha armada como eje revolucionario, participaban en las elecciones. Sin embargo, no todas actuaron de esa manera. Entre las que optaron por el boicot a las elecciones, destaca el PCP Patria Roja. Podría pensarse que dicha postura respondía a que esta agrupación se preparaba para la lucha armada —lo cual se vería apoyado por el tono radical de su discurso político y por su lema militarista «el poder nace del fusil»— y a su oposición a establecer alianzas. No obstante ello, poco después se presentó a las elecciones generales de 1980. El número de firmas válidas que presentó para su inscripción fue el más alto entre los partidos de izquierda. Asimismo, lideró la alianza electoral maoísta Unión de Izquierda Revolucionaria (UNIR), que, con el tiempo, devendría en sinónimo de dicho partido. Al PCP Patria Roja le fue demasiado bien electoralmente como para seguir sosteniendo un discurso tan radical. Así, a lo largo de la década, varios cuadros suyos fueron elegidos parlamentarios, alcaldes, concejales (Hinojosa 1999: 87).

De esa manera, al iniciarse la década de los 80, gran parte de los partidos radicales de izquierda estaba ya inscrito en la legalidad, participaba en elecciones y formaba parte de la vida política formal o, al menos, no se alejaba mucho de ella. Por su parte, otras organizaciones —entre las que resalta el PCP-SL— iniciaban ya el camino del enfrentamiento armado.

El SUTEP y el gobierno militar

Al igual que las organizaciones de izquierda que no siguieron el ejemplo del PC Unidad durante el gobierno del general EP Juan Velasco Alvarado, el SUTEP, cuya dirigencia estaba bajo el control del PCP Patria Roja, también recibió un trato duro durante dicha época. El comportamiento represivo del gobierno con el gremio magisterial se hizo patente como consecuencia del paro nacional del SUTEP del 24 de octubre de 1973: más de 500 profesores fueron encarcelados y 91 de ellos fueron enviados a la colonia penal de El Sepa (Yovera 1991: 33-34).

En 1972, el gobierno había emprendido una reforma educativa con una intención democratizadora. Sin embargo, las expectativas se frustraron debido a la crisis del sistema, que dejó a la deriva a un importante sector juvenil que fijó su mirada en posibilidades autoritarias; es decir, la fuerte crisis generó que la expansión de la educación pública socave ideológicamente al Estado, en lugar de fortalecerlo, que era el objetivo inicial (Hinojosa 1992: 90-93). Más allá de sus aciertos y limitaciones en cuanto a modificación de las estructuras y contenidos educativos, la reforma generó un saldo en términos de movimiento social popular, dentro

del cual destaca el movimiento magisterial que alcanza un desarrollo importante durante la década de 1970, período en el que logra cohesión gremial.

La crisis económica provocó un recrudescimiento del movimiento magisterial y, como respuesta, la política del gobierno se hizo más rígida. La Reforma Educativa de 1972 era motivo de rechazo por parte de algunos sectores magisteriales, fundamentalmente de sus dirigencias. Así, en los documentos aprobados en el Congreso Nacional Pedagógico del SUTEP de 1974, se plantea «desenmascarar el carácter burgués y corporativo de la Reforma como práctica superestructural [sic] de una clase dominante que quiere consolidar su dominación, para la cual la educación es el instrumento para obtener mano de obra barata y trabajadores moldeados dentro de una mentalidad colaboracionista de clase» (Tovar 1988: 87). Más allá del rechazo y la oposición, la dirigencia magisterial no supo proponer alternativas pedagógicas y configuró así lo que sería una constante a lo largo de la historia del SUTEP: la limitación de su accionar a demandas mayoritariamente laborales que dejaban de lado las preocupaciones por el quehacer propiamente pedagógico.

Adicionalmente, el gobierno militar, que buscaba en los maestros apoyo y agentes transmisores de su ideología, creó una organización paralela en 1974: el Sindicato de Educadores de la Revolución Peruana (SERP). No obstante, esta organización mostró rápidamente su debilidad en tanto el SUTEP crecía. Este crecimiento se basó en tres factores importantes: la historia política de las agremiaciones magisteriales, sumada a la rápida expansión del número de docentes en la década del 60 y el deterioro de su posición económica; el adoctrinamiento ideológico contenido en la Reforma Educativa de 1972 no fue bienvenido por un grupo que rápidamente desarrolló una actitud hostil a la ideología del gobierno; es más, los docentes estuvieron resentidos por la imposición de la Reforma sin consultarlos; y la relación entre la expansión de los docentes maoístas y su posición de clase. La escolarización era vista como la clásica forma de ascenso social y las barreras halladas en este proceso de ascenso generaban resentimiento, sobre todo en el grupo social del *cholo ascendente*, un grupo alejado de su pasado pero no siempre aceptado en sus nuevos espacios. Así, el PCP Patria Roja dibuja una gran imagen de la frustración de numerosos insatisfechos de este sector social (Ángel 1982: 5).

Los alcances de la Reforma Educativa de 1972 empezaron a ser desmantelados durante la segunda fase del gobierno militar, de tendencia conservadora. En ese período, las acciones del magisterio se radicalizan, como lo prueban las huelgas magisteriales de 1978 y 1979. La de 1978 duró ochenta días. En ella, el gremio básicamente solicitaba un aumento general de sueldos en un 100% (congelados desde 1965), reposición de los maestros subrogados y trasladados como represalia ante su participación en actividades sindicales, y el reconocimiento legal del SUTEP. La reacción del Estado se manifestó en la represión de las movilizaciones magisteriales, la subrogación de maestros, la calificación de la huelga como política y extragremial y la adjetivación de los dirigentes como subversivos

y ultraizquierdistas. La huelga terminó con el ofrecimiento del gobierno de satisfacer algunas de sus demandas. Sin embargo, el incumplimiento de las promesas gubernamentales llevó, en 1979, a lo que se conoce como la huelga magisterial más larga de la historia peruana: 118 días. La respuesta represiva del gobierno implicó también el receso de diversos centros educativos, además de la negativa a entablar diálogo con la dirigencia del SUTEP, la cual fue calificada de ultraizquierdista.

Los maestros huelguistas hallaron apoyo y rechazo en diversos sectores de la sociedad. En varias localidades del interior, se llevaron a cabo paralizaciones en apoyo a la huelga. Algunas organizaciones gremiales manifestaron ser contrarias a ella —como es el caso del SINDEL, de filiación aprista, y del SERP—, mientras diversas organizaciones populares y partidos políticos de disímiles tendencias expresaban su protesta frente a la renuencia al diálogo por parte del gobierno. La represión prosiguió terminada ya la huelga. Las posteriores protestas estudiantiles en el interior del país fueron atribuidas a escolares de educación secundaria manipulados por *profesores politizados* del SUTEP.

Las huelgas de 1978 y 1979 demostraron la capacidad del SUTEP para movilizar a una gran masa de maestros y la influencia de su liderazgo.

La politización del espacio escolar

No sólo un sector del magisterio estaba politizado antes de la década de 1980. También lo estaba un sector de los escolares, marcados por discursos izquierdistas y apristas. Hacia fines de los años 70, se vivían momentos de mucha euforia política en el país.

Ya para octubre de 1978, la prensa local daba cuenta de una «organización de reciente formación», el Comité de Coordinación del Movimiento Estudiantil Secundario (CCUMES), el cual se hallaba al frente de las movilizaciones escolares originadas a raíz del alza de los pasajes y de las tarifas de combustibles (*Resumen Semanal Desco* 1978, 3-10 de noviembre).

La politización de un sector del estudiantado de secundaria se manifiesta también en la frontal lucha entre apristas e izquierdistas en el colegio. Dos cosas se pueden decir de todo este proceso de politización escolar. En primer lugar, que ello obedece al trabajo de captación y adoctrinamiento de los diversos partidos de izquierda y el PAP. El trabajo que posteriormente hizo el PCP-SL en el espacio educativo no es, pues, una originalidad, ya que era una tradición política. En segundo lugar, que, si bien existía una politización del espacio escolar, no significaba que todos los colegiales participaran políticamente; es más, los activistas constituían una minoría.

Sin embargo, no se puede afirmar que la politización en el espacio escolar sea propia de finales de los años 70. Durante la década anterior también se dio y no sólo en Lima. Prueba de ello son los movimientos estudiantiles en Huanta y Ayacucho en 1969, protagonizados por escolares cuyo adoctrinamiento era parte de

los grupos politizados universitarios y que se movilizaron en torno a la defensa de la gratuidad de la enseñanza, amenazada por el gobierno del general EP Juan Velasco Alvarado (Degregori 1990).

De otro lado, aun en plena época del conflicto armado interno, un discurso marxista, no necesariamente perteneciente al PCP-SL, se dio en el espacio escolar de determinadas localidades. Ejemplo de ello es el colegio secundario de Cauday, provincia de Cajabamba, en Cajamarca, donde varias promociones llevaron el nombre de importantes íconos de la izquierda mundial y nacional. Así, la promoción 1988 se llamaba «Vladimir Ilich Uliianov»; la de 1989, «Carlos Marx»; la de 1990, «Javier Heraud»; y la de 1991, «Horacio Zeballos Gámez» (Quechua 1994: 461).

2.4. El papel del magisterio en las transformaciones de la sociedad peruana⁵

La masificación de la educación ha generado que el Estado tenga presencia en todo el Perú. La presencia de la escuela implica la del maestro en los lugares más remotos del país; maestro que es asalariado estatal no sólo para educar a los jóvenes sino también para transmitir ideas que al Estado le interesa promover: patriotismo, nacionalismo, modernidad y desarrollo. Sin embargo, los maestros pueden, a veces, adoptar causas políticas contrarias a las del Estado o a las de los sectores hegemónicos y convertirse en un sector social poco estable y ambivalente, no siempre promotor de los intereses estatales ni de las hegemónías locales y nacionales, sino, en ocasiones, incluso abiertamente opuesto a ellos (Wilson 1999: 60-62).

Así, cuando es visto *desde arriba*, el maestro es un elemento sospechoso de contribuir a la subversión del orden establecido. Por su parte, la mirada *desde abajo* lo cataloga como un hombre educado. Esto es importante en un contexto en que la educación se ve como un mecanismo de progreso y de movilidad social. Un ejemplo lo pone Montoya para el caso de Puquio, quien afirma que los indígenas le dan tal importancia a la educación que explican mediante ella la acumulación de riqueza y el cambio social (Montoya y otros 1979: 192). Para el caso de Lampián, Celestino (1972) presenta a los maestros como actores políticos preocupados por el desarrollo comunal. De otro lado, Alberti y Cotler (1972) muestran la importancia de la educación como mecanismo de ascenso social dentro de la comunidad. Adicionalmente, Fuenzalida y otros (1982) muestran, para el caso de Huayopampa, cómo la educación impulsa un ascenso comunal económico y social.

Si bien estos textos se basan en experiencias de la década del 70 e inicios del 80, cabe afirmar que, aun en los lugares afectados por el conflicto armado y el desplazamiento interno, la educación sigue siendo un factor central para evitar

⁵ El PCP-SL y el Magisterio en: El sistema educativo y el magisterio, Capítulo 3: Las organizaciones sociales, tomo III.

ser víctima de violencia, engaño y abuso (Ames 2000: 370). Hoy en día, la importancia dada a la educación por estos sectores puede corroborarse, en gran parte, mediante los testimonios recogidos por los equipos de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) en zonas como Ayacucho, por ejemplo, donde la alusión a la pérdida de oportunidades de educación y la exigencia de reparación en términos de acceso al sistema educativo ocupa un lugar importante.

Por su parte, la mirada *desde arriba* implica, muchas veces, una sospecha de subversión, sospecha que ya José Antonio Encinas denunciaba en la década de 1930 al afirmar que las autoridades y grupos de poder locales contrarios a los maestros calificaban a éstos de anarquistas, adjetivo que cambiarían luego por el de comunistas. Ello limitaría al docente a la ejecución de un rol «opaco y poco activo» para no arriesgarse a ser calificado por los detentadores del poder local como un «personaje disociador» (Contreras 1996: 16-17).

Por lo demás, la percepción del maestro como subversivo, desestabilizador, comunista y anarquista se ha visto incrementada a través del tiempo.

2.5. El cruce de miradas⁶

¿Por qué el PCP-SL centra su mirada en el magisterio?

La presencia estratégica que los maestros tienen a escala nacional como consecuencia de la masificación de la educación y la legitimidad que tienen tanto la educación como el maestro son dos aspectos claves por los que el PCP-SL centró su atención en el magisterio. Son los maestros quienes con frecuencia actúan como intermediarios entre los ciudadanos y las dependencias del Estado, por lo que han adquirido una fuerte capacidad de influencia.

El hecho de que el maestro sea un líder de su comunidad explica la importancia que pudo asignarle el PCP-SL en tanto podía ser un valioso aliado (Ansión 1993: 64). Esto es así porque, entre otras cosas, a través del magisterio, el discurso del PCP-SL podía llegar a los jóvenes, que eran su interés central, de tal forma que podían ganar prosélitos y formar futuros cuadros. Otra razón es la del prestigio popular ligado a la escuela, el que en zonas rurales andinas puede incluso llevar a identificar la falta de educación con la ceguera.

Abrir los ojos, ver, despertar, tomar conciencia: he ahí las virtudes atribuidas a la educación que son útiles al PCP-SL si y sólo si este despertar y toma de conciencia pasan por el filtro del dogma ideológico. Así, desde el punto de vista del PCP-SL, las facultades de Educación fueron el vehículo ideal para generar un grupo de militantes, pagados por el propio Estado por su condición de docentes, en las zonas que eran de interés para el desarrollo de sus actividades (Scott Palmer 1994: 354).

⁶ Lo desarrollado en este acápite ha sido elaborado sobre la base del siguiente trabajo: «El espacio escolar y las memorias de la guerra» (Trinidad 2002).

¿Por qué un sector del magisterio mira al PCP-SL como una alternativa política?

No sólo el PCP-SL fijó su interés en el magisterio; también un sector de él apuesta y se compromete con aquél. Cabe, entonces, preguntarse: ¿por qué muchos docentes se comprometen con el PCP-SL?

Existen rasgos del magisterio que el PCP-SL supo, en su momento, utilizar a su favor. Entre dichos rasgos se hallan la precariedad económica del sector magisterial y su extracción popular. Lo que antes era una carrera de sectores medios en proceso de ascenso social, lo es cada vez más de sectores populares. Se podría, entonces, inferir que en parte de los maestros atraídos por el PCP-SL pesaría la frustración de expectativas de cambio social vía el magisterio. La percepción de ser un sector olvidado y oprimido y la necesidad de dar cauce a sus propias expectativas serían reelaboradas a la luz del discurso del PCP-SL (Ansión 1993: 81-89; Wilson 1999: 65). Existe, además, un ingrediente importante: la concepción del PCP-SL como una nueva estrategia para obtener estatus y poder manteniéndose en una situación diferenciada y gozando de ciertas prerrogativas. La inserción en el PCP-SL podía generar una sensación de poder por la posibilidad de ser parte de una organización fuerte y de generar temor en otros. Ello resultó siendo un atractivo que funcionó con los jóvenes, con los grupos menos favorecidos y también con los docentes.

Otra particularidad del magisterio que el PCP-SL supo aprovechar fue el grado de politización de los docentes. En las facultades de Educación, en los sindicatos de docentes y, recientemente, en los institutos pedagógicos, prima un discurso de izquierda radical sin renovación (Ansión 1993: 89). No obstante, aquí cabe preguntarse cómo se ha dado la primacía de este discurso no renovado y cuáles son sus características. En la década de 1960, el discurso político radical en el magisterio no tenía la presencia que obtendría años después (Degregori 1990a: 135-136). La posterior radicalización, ya en la década de 1970, hallaría sus bases en factores como la miseria y la situación de atraso por la que atravesaba el país, las tradiciones políticas locales y nacionales de tipo autoritario, los sentimientos de inseguridad de los jóvenes universitarios provincianos, entre otros (Degregori 1990b: 104). Sin embargo, también hallaría sustento y fortaleza en el llamado *marxismo de manual*, fenómeno surgido en 1970 cuando un conjunto de manuales soviéticos sobre materialismo histórico, dialéctico y economía política invaden las universidades nacionales. Esos textos contribuyeron a crear y fortalecer una concepción de las ciencias sociales como un sistema cerrado de verdades universales, que apela al principio de autoridad para legitimarse y que considera la política fundamentalmente como confrontación (Degregori 1990b: 103-115).

La masificación del *marxismo de manual* se explica por varias razones. Una de ellas es que ofrece todas las explicaciones y todas las seguridades a una juventud que necesita de ambas; se encuentra validado por modelos sociales existentes y asegura una victoria inevitable. Es decir, halla una categoría de dogma, la cual no

es casual, puesto que encuentra su correlato en las formas educativas tradicionales. Así, los manuales se hallan en una concepción pedagógica tradicional, en la que el libro y el maestro gozan de una autoridad inapelable, lo cual empalma también fácilmente con la experiencia previa de la mayoría de estudiantes en el colegio (Degregori 1990b: 113). El autoritarismo en la educación conlleva una concepción de *magister dixit* —lo que es transmitido, no admite réplica—, por lo que la manera más eficiente de educar es privilegiar la memorización de los contenidos.

Por tanto, un deficiente sistema educativo, que privilegia la memorización, permitió que el *marxismo de manual* se expandiera rápidamente por las universidades nacionales. Esta expansión se aceleró más aún cuando el discurso se propagó en las facultades de Educación y, a través de sus egresados, en los colegios. A ello se agrega el hecho de que muchos egresados de ciencias sociales encuentran trabajo como profesores y refuerzan así esa tendencia (Degregori 1990b: 118).

Éste sería, entonces, uno de los factores que explican la veloz expansión del PCP-SL en los primeros años de la década de 1980. La clave de esta vertiginosa expansión se halla en el significativo número de jóvenes rurales con educación secundaria que ingresaron al partido y constituyeron el sector más activo de los organismos generados por el PCP-SL en el campo y, posteriormente, de los órganos de poder del *nuevo Estado* en construcción del PCP-SL. Estos jóvenes estaban política y socialmente *disponibles*, puesto que ya en los colegios habían sido expuestos al discurso del PCP-SL (Degregori 1996: 190) y a la denominada *idea crítica del Perú*, una idea con visos autoritarios que cuestiona el orden establecido mediante la confrontación (Portocarrero y Oliart 1989: 104).

En suma, existe una evidente relación entre la radicalización del magisterio, la expansión del *marxismo de manual* y la llamada *idea crítica*. El marxismo panfletario se volvió catecismo. Si bien el *ñawwiyoy* abría los ojos, no era libre, no era más que un subordinado cuya mirada estaba dirigida desde afuera, de manera que su espectro de visión se hallaba reducido a los límites que el dogma imponía. Ello puede explicar, entonces, por qué el PCP-SL logra incidir en algunos profesores que, a pesar de las transformaciones ocurridas en la izquierda nacional, han mantenido posiciones dogmáticas y visiones simplistas de la realidad (Ansión 1993: 89). Debido a esas condiciones, el tránsito hacia el PCP-SL se hace relativamente fácil.

Si bien es cierto que hubo docentes que formaron parte del PCP-SL, no todos éstos se plegaron a la organización por voluntad propia o por convicción. Especialmente en las zonas más remotas del país, muchos de ellos fueron presionados para incorporarse a la militancia y a otros no les quedó más alternativa que ésa. También optaron por el PCP-SL en tanto dicha decisión fue percibida como una alternativa pragmática, segura y cómoda.

De otro lado, tampoco debe obviarse el hecho de que pudieran pesar otras motivaciones en la adopción del discurso del PCP-SL por parte de algunos maestros. Mencionemos tres de ellas. La primera es encontrar al fin una organización consecuente con los postulados de los partidos de izquierda de los años 60 y 70 (graficados en lemas como «el poder nace del fusil»). La segunda es identificar en el

PCP-SL una verdadera alternativa frente a los problemas del país. La tercera es el reconocimiento de una necesidad de comprometerse con un cambio radical que signifique justicia para el pueblo. En este último caso, cabe la posibilidad de que algunos docentes que se identificaron con el PCP-SL hubiesen sido movidos a ello por una sensibilidad ante la injusticia y desigualdad imperantes. Sin embargo, esta sensibilidad no puede ser justificación para los actos cometidos por ellos.

2.6. El discurso pedagógico del PCP-SL

¿Qué significa el poder del discurso pedagógico del PCP-SL? El discurso alude al contenido ideológico; lo pedagógico, a la forma en que se transmite; y el poder, a su efectividad. En cuanto al discurso del PCP-SL, éste se caracteriza, como ya se ha visto, por ser *de manual*. Su discurso ideológico es la adaptación de un conjunto de ideas preestablecidas para crear un supuesto *nuevo evangelio*, por lo que se convierte en una mera repetición y no una construcción original y contextualizada. El PCP-SL no recurrió a alternativas forjadas desde y para la sociedad peruana, sino que apeló a «la memorización de un esquema acabado, coherente y fácilmente transmisible que favorecía dominar las respuestas más que las preguntas» (Hinojosa 1992: 91). Si a ello agregamos su diagnóstico cerrado de la realidad circundante y su poca disposición al debate, su visión libresca de la realidad tiene nivel de ciencia y verdad universal e incuestionable. Así, el PCP-SL se presenta como *caudillo-maestro*, como el motor del cambio y como el *educador armado*, el que tiene a la violencia y al discurso como instrumentos en los que basa su poder.

Pero, ¿cómo se pasa del discurso a la práctica? Por medio de la educación didáctica; por eso, se dice que el discurso es pedagógico. Así, un elemento fundamental que contribuyó a la expansión del discurso dogmático del PCP-SL fue, como se dijo líneas arriba, la forma didáctica en la que éste se transmitió. Cabe señalar aquí que con *pedagógico* no se pretende afirmar que el PCP-SL tuviera un discurso sobre la ciencia de la enseñanza; el término, más bien, alude a la forma clara y sencilla en que el discurso se presenta, se elabora y se emite.

Uno de los medios que ayudó a que la gente se contactase con el mensaje del PCP-SL ha sido la forma en que éste fue expresado. Los documentos del PCP-SL tienen mayores posibilidades de recepción y comprensión en la población que los textos del Ministerio de Educación. Ello se debe a que los primeros expresan mejor la realidad circundante mientras que los segundos hacen referencia a una situación irreal. Por ejemplo:

Mientras que el Perú para Sendero Luminoso es un Perú injusto y contradictorio, que el pueblo debe cambiar a través de la violencia revolucionaria, el Perú de los textos oficiales es un país grande y hermoso, con toda clase de riquezas y que nos da todo lo que necesitamos: «[...] Todo se lo debo a mi patria porque me dio la cuna, la casa. Produce papa, la quinua; la carne, la leche con que nos alimentamos». Y los

niños —dice Eduardo Zapata— son criaturas pero no son tontos. (Biondi y Zapata en *Sí* 20.10.89)

Estratégicamente, el PCP-SL, sobre todo sus cuadros en el magisterio, exacerbaban las tensiones existentes y los confrontan con la cruel realidad en la que muchos de los niños y jóvenes se sitúan. Así, provocan en ellos no sólo una toma de conciencia de su situación sino también un compromiso político de participar mediante la lucha armada en la búsqueda del cambio.

La simplicidad de su discurso se basa también en la utilización de recursos prácticos como es el caso del *graffiti*. Por medio de éste, el PCP-SL ocupa el espacio público —muros y paredes— con sus símbolos para evidenciar su presencia física y discursiva, para competir con el poder y contestarle haciendo un «uso sistemático de signos» que le sirven para expresar su ideología. Asimismo, mediante el *graffiti*, el PCP-SL pone de manifiesto su preocupación educativa, ya que busca, por medio de éste, «educar a los suyos en el fortalecimiento de la propia moral sobre la base del menoscabo de la moral ajena» convirtiendo «los muros de la ciudad o el campo [...] en la pizarra de la escuela» (Biondi y Zapata 1989: 82-83).

Un factor clave que determinó que el discurso del PCP-SL pudiera ser comunicado y comprendido, especialmente en la sociedad rural peruana, ha sido el carácter particular del discurso maoísta. La entrada de éste en los sectores rurales está emparentada con las particulares características del Partido Comunista Chino: organización provinciana y aislada en cuyo seno la formación ideológica era mínima por la ausencia de textos en chino y el masivo analfabetismo imperante; incluso el líder, Mao, carecía de roce cosmopolita y nivel intelectual, no leía otros idiomas aparte del chino y tuvo acceso a las obras de Marx tardíamente. Por su básica formación y la de sus seguidores, sus textos son sumamente fáciles de asimilar, pues cuentan con explicaciones simples y metáforas ilustrativas de la realidad. En conclusión, se puede decir que el carácter del discurso maoísta es menos sofisticado y más asequible que el discurso marxista en general. A ello podemos añadir el hecho de haber sido Mao un docente rural, factor clave que explica el empate (Hinojosa 1992: 89).

Así, pues, se acredita el uso por parte del PCP-SL de un discurso pedagógico útil a sus fines. Sin embargo, podemos afirmar que no existen textos del PCP-SL consagrados exclusivamente a abordar el tema educativo, que sólo fue tratado en documentos en que se abordan diversos tópicos, uno de los cuales es el de la Tercera Conferencia Nacional de julio de 1983, donde Abimael Guzmán Reinoso señala la importancia de la educación, el rol del maestro y de la captación de los jóvenes para el proyecto revolucionario: «Hay que educar a las masas: no debemos educar sólo a los niños; también a los adultos. El criterio que enrumbe la educación debe ser el marxismo-leninismo-maoísmo. Vemos cómo el gobierno está abandonando al campesinado; por lo tanto, debemos llenar ese vacío [...] la educación debe prestar o merecer principal atención porque la reacción lo está entregando en bandeja» (Guzmán citado por Zapana y otros 1992: 28-29).

La intención del PCP-SL de tomar los Institutos Superiores Pedagógicos se patentiza en el «Quinto gran plan para desarrollar bases en función de conquistar el poder» de marzo de 1991, en el que se precisan los planes del PCP-SL para infiltrar las universidades, colegios, el magisterio y los centros de salud usando como arma, fundamentalmente, el terror (*Ideele s/n*). En el mismo año, en el *Nuevo Diario*, a la postre vocero oficial del PCP-SL, se hizo referencia a la importancia que la *nueva educación* tenía para el PCP-SL y la importancia de la educación en la guerra popular:

Resuelto el problema del poder en las *bases de apoyo*, el *nuevo Estado* avanza en la forja de hombres de nuevo tipo. Especial atención presta a la niñez, que es dueña del mundo y tiene en sus manos el futuro [...] Espiritu de solidaridad, sacrificio y reto a la muerte, comprensión de la ciencia y la tecnología y dominio del arte y de la literatura como armas de combate, como parte de la educación en medio de la guerra popular y la construcción de la República Popular del Perú en rumbo al socialismo. Tales son algunas características de la educación impartida a la niñez en las *bases de apoyo* y *comités populares abiertos* de la pujante República Popular de Nueva Democracia. (*El Diario*, 30 de noviembre de 1991, citado por *Ideele* n.º 36: 7)

Ello no quedaba en un mero discurso. En un número de la revista *Caretas* de 1991, se da cuenta de que en documentos encontrados a Tito Róger Valle Travesaño, integrante del PCP-SL, se ponía de manifiesto el interés del PCP-SL en el campo educativo mediante una pregunta constante que aparecía en sus documentos: ¿qué hacer para forjar hombres nuevos? Ello daba a entender que la preocupación central del PCP-SL era la formación de la Escuela de Pioneros, la que estaba encargada de formar a la infancia en la ideología del PCP-SL.

Llama la atención la preocupación metodológica y didáctica para transmitir de forma eficiente el mensaje del PCP-SL a un público infantil realizando entretenidas actividades y utilizando técnicas no convencionales, lo que confirma el carácter pedagógico de su discurso. Otro aspecto que llama la atención es la inculcación de sentimientos de rechazo al enemigo: el odio de clase. Con ello, el PCP-SL buscaba socializar a los niños en una ideología de violencia y destrucción, en un fundamentalismo radical que viera en todo aquel que no compartiera sus principios a alguien a quien combatir e incluso eliminar.

De otro lado, investigaciones de la CVR en el valle del río Pampas dan cuenta del papel que cumplían los niños como apoyo de los combatientes del PCP-SL. Dado que las armas con las que contaban no eran numerosas ni sofisticadas, generalmente se confeccionaban *quesos rusos*, para lo cual los niños en las escuelas tenían la tarea de recolectar latas de leche.

V

RESPUESTAS ESTATALES Y SECUELAS

1. CONCLUSIONES 139 Y 140¹

139. La CVR encuentra una grave responsabilidad del Estado: i) en el descuido de la educación pública en medio de un conflicto que tenía al sistema educativo como importante terreno de disputa ideológica y simbólica; ii) en el amedrentamiento y/o la estigmatización de comunidades enteras de maestros y estudiantes de universidades públicas, especialmente de provincias;² iii) en el deterioro de la infraestructura de servicios de varias universidades públicas;³ iv) en haber permitido graves violaciones de los derechos humanos de estudiantes y profesores por el hecho de ser tales.⁴
140. La CVR repudia los crímenes cometidos contra estudiantes, profesores y trabajadores, al margen de su filiación política. Condena especialmente la matanza de más de cien estudiantes, profesores y trabajadores de la Universidad Nacional del Centro (UNCP), por los diferentes actores de la guerra —incluyendo escuadrones de la muerte— enfrentados en un fuego cruzado y confuso.⁵ Condena, asimismo, la masacre de ocho estudiantes y un profesor de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta, en julio de 1992 y la posterior amnistía de los perpetradores, miembros del escuadrón de la muerte denominado «Colina» en 1995. Señala, a partir de sus investigaciones, que además de las ya mencionadas, las

¹ Conclusiones generales del Informe de la CVR. El papel de las organizaciones sociales: El sistema educativo y el magisterio, tomo VIII.

² Aunque poco aplicada, en la década de 1990 la ley de «apología del terrorismo» legalizó el amedrentamiento al magisterio.

³ Véase el apartado sobre «Las Universidades» en el tomo III del Informe.

⁴ De acuerdo a testimonios recogidos por la CVR, del total de víctimas producidas por agentes del Estado durante el conflicto, el 3% fueron maestros y el 2.4% estudiantes universitarios o de institutos superiores.

⁵ Sobre este punto véase el subcapítulo dedicado a «Las Universidades» en el tomo III.

universidades de San Cristóbal de Huamanga, Hermilio Valdizán de Huánuco, Callao, Huacho y San Marcos, entre otras, resultaron afectadas por la estrategia contrasubversiva de detenciones-desapariciones y destrucción de infraestructura y, durante el régimen autoritario de la década de 1990, por la instalación de bases militares en los campus universitarios.

2. INTERPRETACIÓN DEL PROCESO⁶

En los párrafos que siguen, se verá cómo la política contrasubversiva desplegada por los distintos gobiernos entre 1980 y el 2000 con el propósito de combatir la presencia e influencia del PCP-SL en el espacio representado por el sistema educativo incrementa más el grado de violencia del conflicto armado interno. Esta forma de proceder acarrea que se desatendan tanto las demandas socioeconómicas del magisterio como que se replanteen los objetivos y las metodologías pedagógicas del sistema educativo. Incluso, por momentos, dicha actitud por parte del Estado degenera en una represión indiscriminada del gremio docente.

2.1. Gobierno de Fernando Belaunde Terry (1980-1985)

1980 como el inicio de un nuevo período histórico

El año 1980 marca no sólo el retorno del Perú a un sistema democrático formal tras doce años de militarismo, sino que también abre nuevos caminos para la izquierda peruana, los cuales significaban un viraje con respecto al discurso radical presente en la mayoría de organizaciones de orientación marxista, en cuyo programa la lucha armada ocupaba un lugar central. Desde 1978, se produjo una progresiva apertura de las estructuras y dirigentes de izquierda antes clandestinos, mientras van apareciendo locales públicos y se perfilan candidaturas para la Asamblea Constituyente.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, no toda la izquierda participó en las elecciones para la Asamblea Constituyente. Es más, algunas agrupaciones no sólo se negaron a participar del proceso, sino que incluso se propusieron boicotarlo. Entre éstas, la más grande e importante fue el PCP Patria Roja. Por su parte, el PCP-SL también optó por la no participación sobre la base de seguir su propia agenda «persistiendo en su posición de no vincularse a proceso electoral alguno» (Hinojosa 1999: 86).

Para las elecciones de 1980, el PCP Patria Roja se presentaba como una fuerza electoral grande. Cabe preguntarse si ello implicaba un abandono de la opción violenta. En primer lugar, y teóricamente, el viraje hacia formas legales de acción política por parte de algunas agrupaciones marxistas no debe entenderse

⁶ El Estado frente al magisterio en el contexto del conflicto armado interno. (1980 - 2000) en: El sistema educativo y el magisterio, Capítulo 3: Las organizaciones sociales, tomo III.

como un rechazo a la violencia armada como parte de sus proyectos de acción, sino como el establecimiento de nuevas prioridades en función de la coyuntura del momento. Ya Mao, décadas antes, había indicado que si bien la «forma más alta de toda revolución es la toma del poder por medio de la fuerza armada», la aplicación de tal principio se manifestaba en distintas formas, de acuerdo con las condiciones, de manera que, en algunas circunstancias, se podía «emprender una larga lucha legal, utilizar la tribuna del parlamento, recurrir a las huelgas económicas y políticas, organizar sindicatos y educar a los obreros» (Tse Tung 1967: 1). En segundo lugar, ya en el terreno práctico, el discurso de diversos sectores de izquierda de la década de 1980 no implicó necesariamente el abandono de la posibilidad del uso de la violencia armada. Como se señaló anteriormente, la falta de deslinde —el silencio o la ambigüedad— frente a las actividades subversivas en algunos casos y el no zanjar con algunos postulados ideológicos del PCP-SL mas no con sus formas de acción en otros son una clara muestra de esto.

El caso del PCP Patria Roja es bastante particular. Éste se internó cada vez más en el terreno de la lucha legal, aunque discursivamente defendía aún la violencia armada. Sin embargo, tuvo demasiado éxito en las ánforas electorales como para seguir sosteniendo un discurso radical. A lo largo de los años 80, al igual que UNIR, varios de sus cuadros resultaron elegidos, con lo cual entraron de lleno en la legalidad (Hinojosa 1999: 87). Horacio Zeballos Gámez, quien fue candidato presidencial y llegó a ser elegido diputado, es uno de ellos. Una recordada anécdota sirve para graficar el momento de cambio al que se hace referencia en este acápite. Durante su último mitin de la campaña presidencial de 1980, Zeballos Gámez empuñó un fusil de madera en el estrado al dirigirse a sus partidarios. La explicación que dio años después, en 1983, fue que: «estratégicamente estamos por el cambio cualitativo de nuestra sociedad mediante el enfrentamiento a los dueños del Perú y la única salida es la práctica de la revolución armada. Ésta es una ley universal que se ha dado en China, en Nicaragua y tiene que darse en todos los países donde se luche por la liberación nacional y la democracia de masas» (*Caretas* n.o 744: 30).

Sin embargo, al referirse al PCP-SL, calificó a éste de «movimiento abortivo» por no considerar las características del momento que se vivían en ese entonces, «que no es de enfrentamiento a un Estado burgués reaccionario al que favorece la correlación de fuerzas y que puede liquidar evidentemente el movimiento embrionario revolucionario que hemos iniciado en nuestro país». Agregaba el dirigente que la revolución era una cuestión de tiempo; no obstante, para ello, había que «educar a las masas» con miras a su participación en una radical transformación social.

Finalmente, Zeballos Gámez precisa que el deslinde con el PCP-SL se basa en que esta organización «no va con las masas. Quienes no van con las masas sólo son abortivo de la verdadera revolución» (*Caretas* n.o 744: 28). En realidad, hay aquí una diferencia de niveles: en tanto el PCP-SL es una organización de cuadros que busca destruir el orden imperante y, por ende, al Estado, el SUTEP es una organización sindical, de bases, que se enfrenta al Estado para arrancarle

concesiones. Sin embargo, tampoco se debe olvidar que, en la época a la que corresponden las declaraciones de Zevallos Gámez, la dirigencia del SUTEP estaba en manos del PCP Patria Roja, otro partido maoísta de cuadros que contemplaba, al menos teóricamente, la posibilidad de la violencia armada como una opción de cambio y cuyos militantes a cargo de la dirigencia del gremio, como se ha visto ya, confundían al partido con el sindicato. El deslinde entre el PCP-SL y SUTEP se dio también, a decir de Luis Muñoz, actual subsecretario general del gremio, en las concepciones de línea sindical clasista (sostenida por bases magisteriales copadas por el PCP-SL) y unidad sindical clasista (propugnada tradicionalmente por el SUTEP). La línea implica un pensamiento homogéneo, en tanto que la unidad implica intereses comunes concretos, aunque distintas ideologías.

EL SUTEP

Los años en los que el SUTEP demostró su mayor fuerza fueron 1978 y 1979. Los últimos años del gobierno militar fueron de una enorme crisis económica y política, lo que generó la potenciación de grandes movimientos sociales, que tuvieron su mayor intervención en la escena política nacional en el paro nacional del 19 de julio de 1977. El SUTEP fue un gran protagonista en este contexto. Así, esta agremiación llegó a la inauguración del nuevo período democrático como un gran movimiento social que proyectaba una imagen de fuerza, combatividad, energía y alta representatividad.

En este contexto y habiendo obtenido AP la victoria electoral en 1980, se produjo un acercamiento entre las autoridades elegidas y el gremio. Ya en junio de ese año, una delegación del SUTEP se entrevistó con Fernando Belaunde Terry. Éste prometió que se repondría a los maestros despedidos y se reconocería oficialmente al SUTEP; además, ofreció la revisión de su pliego de reclamos. Se vivía, pues, una etapa de esperanzas y el nuevo gobierno se mostraba dispuesto al diálogo. Quizás esta actitud respondía a un interés del gobierno de AP por captar al gremio magisterial en la medida en que era un sector influyente y de considerable tamaño. Otro factor que pudo haber contribuido a este trato es el hecho de haber tenido los maestros, a mediados del primer gobierno de Belaunde Terry, la mejor capacidad adquisitiva de su historia. No se debe olvidar que 1965 fue el punto más alto en cuanto a los sueldos magisteriales. Ello trajo como consecuencia la captación de una generación de maestros mediante el paternalismo y clientelismo del primer belaudismo. Por otro lado, es preciso indicar que este acercamiento entre el gobierno de Belaunde Terry y el magisterio tuvo también mucho de instrumental: por parte del SUTEP, en tanto búsqueda de solución a sus demandas socioeconómicas y laborales; por parte del nuevo gobierno, en tanto creación de una base social nada despreciable.

Asumido el poder en julio de 1980, las primeras acciones del gobierno sugerían el mencionado acercamiento. Una prueba de ello se dio en agosto de ese año cuando el gobierno decidió reponer a los maestros cesados por motivos de-

rivados de actividades sindicales. Sin embargo, esta aproximación duraría poco tiempo. Ese mismo mes, ante la exigencia gremial del pago de haberes dejados de percibir por los maestros suspendidos por participar en actividades sindicales, el gobierno respondió que no había fondos para satisfacer dicho pedido. Poco después, el dirigente César Barrera Bazán manifestaría que el gobierno estaba condicionando el prometido reconocimiento oficial del SUTEP a cambios en su junta directiva y modificaciones en la tendencia política sindical.

Es interesante señalar que, a lo largo del gobierno de AP, el SUTEP no ejecutó grandes medidas de fuerza, salvo algunos paros de 24 horas. En oposición a sus acciones sindicales en la década anterior, sólo recurrió una vez a una huelga indefinida: fue en junio de 1984 y tuvo una duración de nueve días. La huelga se levantó al conseguirse el reconocimiento oficial del gremio por el Instituto Nacional de Administración Pública y ante el compromiso gubernamental de cumplir con algunas demandas formuladas por el SUTEP como aumentar el sueldo magisterial y nombrar a alrededor de 30 mil maestros contratados.

Fuera del reconocimiento formal, el gobierno no cumplió con todos los puntos acordados al levantarse la huelga. Así, en octubre de 1984, la dirigencia anunció un paro de protesta por el incumplimiento de los puntos prometidos al tiempo que denunciaba la persecución de sus dirigentes nacionales. Al finalizar el mes, se convocó a una paralización de 24 horas y se demandó más dinero para el sector Educación, entre otros pedidos en el campo laboral. Sin embargo, lo particular de esta anunciada paralización es que constituía la primera vez que se tenía noticia de la formulación de demandas adicionales a las estrictamente laborales; pues, además de plantear la libertad, reposición y cese de persecución contra los docentes, el gremio exigía que se acabara con las desapariciones y muertes de maestros, lo cual tenía que ver con el clima de extrema violencia que se vivía en el país ya desde finales de 1982 cuando el Ejército Peruano se hizo cargo de la lucha contrasubversiva.

De otro lado, a pesar de que el SUTEP no movilizó al magisterio tanto como en la década anterior, el sector tuvo una relevante presencia en la escena política local. Sin embargo, a medida que la situación nacional se tornaba más violenta, otros frentes de acción se abrieron para el gremio, esta vez signados por la inseguridad causada por el hecho de hallarse atrapado en medio de un conflicto armado entre el Estado y la subversión.

Magisterio, violencia de origen político y represión

A medida que se intensificaba el conflicto armado interno, se intensificaban también las acciones, por parte de los agentes del Estado y de los grupos subversivos, contra los maestros en particular y contra el espacio educativo en general.

Un caso significativo de violencia contra maestros ocurrió en Paras, provincia de Cangallo, departamento de Ayacucho. En abril de 1983, tres docentes fueron detenidos en la feria del lugar por las fuerzas del orden y hallados muertos más tarde. Poco después, el diputado Horacio Zeballos Gámez pidió en la Cámara

Baja un minuto de silencio en memoria de las víctimas, acto que provocó que el diputado Manuel Arce Zagaceta lo vinculara al PCP-SL. Es evidente que esta vinculación no se debía solamente a sus afirmaciones coyunturales; el hecho mismo de militar en el PCP Patria Roja y defender la necesidad de la lucha armada hacía que las acusaciones se multiplicaran. Al margen de ello, debe indicarse que el estado de violencia y gran peligro que se vivía ya en 1983 se hizo más evidente en la misma localidad de Paras al mes siguiente de los sucesos antes descritos: esta vez las víctimas fueron también profesores, pero los perpetradores de los actos violentos no fueron ya las fuerzas del orden sino integrantes del PCP-SL.

El clima de violencia fue tal que muchos profesores tuvieron que dejar sus puestos de trabajo frente al avance del PCP-SL. Un ejemplo lo constituye el caso de las provincias de Pampas y Tayacaja, en Huancavelica. El SUTEP denunció que, a la medianoche del 29 de septiembre de 1983, varios maestros fueron detenidos y vejados durante un operativo militar. A raíz de ello, unos ochenta maestros de la zona tuvieron que huir a la ciudad de Huancayo.

Como se sabe, los meses finales de 1982 marcaron un cambio radical en la estrategia contrasubversiva, la cual pasó de ser responsabilidad de la Policía Nacional a ser responsabilidad de las Fuerzas Armadas. En este nuevo contexto, la violencia recrudesció y fueron muchos los maestros que perdieron la vida durante el enfrentamiento entre las fuerzas del orden y la subversión. Así, pues, 1983 fue el año del gobierno de Fernando Belaunde Terry que arrojó la cifra más alta de maestros asesinados. Por lo demás, cabe añadir también que más del 50% de las acciones que aquí nos ocupan se dieron en el departamento de Ayacucho y, aproximadamente el 20%, en Lima Metropolitana. Una menor proporción se dio en Huancavelica, Cusco, Arequipa, Puno y otros puntos del país.⁷ Finalmente, debe añadirse que 1984 marcó la entrada en la escena del conflicto armado interno de otro actor: el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), quien ese año reivindicó de manera pública por primera vez un atentado. Las acciones del MRTA frente al espacio educativo consistieron, fundamentalmente, en las tomas de colegios con fines de propaganda.

La violencia, por esos años, se generalizó y radicalizó. No sólo maestros sino también estudiantes estaban en la mira del PCP-SL y de los militares. Si bien en algunas oportunidades los estudiantes estaban realmente comprometidos con la ideología del PCP-SL, muchas veces fueron utilizados. Sin embargo, sin importar dichas diferencias, todos los estudiantes fueron igualmente sospechosos simplemente por el hecho de ser alumnos de docentes supuestamente integrantes del PCP-SL. Así, los alumnos sufrían por extensión las consecuencias de la creencia común de que ellos, al igual que sus profesores, eran miembros de la subversión.

La represión sufrida por el magisterio posee tal magnitud que, en febrero de 1984, un maestro y dirigente del SUTEP de la localidad ayacuchana de Huanta, con

⁷ Información basada en el banco de datos de Descó «Actos de violencia política y número de víctimas».

el propósito de proteger su vida, se entregó ante el Ministerio Público en Lima para ser investigado con «imparcialidad» y para que no se le identifique arbitrariamente como integrante del PCP-SL: «he decidido pedir garantías porque tengo miedo que me detengan y me hagan desaparecer como ha ocurrido con muchos otros profesores en Huanta» (*Resumen Semanal Desco* 1984, 24 de febrero-1 de marzo).

Sin embargo y a pesar de este clima de gran violencia, es importante señalar que el SUTEP nunca dejó de reclamar ante las autoridades por sus muertos y desaparecidos. Es más, por momentos, la postura del SUTEP con respecto a las acusaciones de infiltración del PCP-SL en el gremio fue bastante tajante y carente de matices. Así, en algún momento, Horacio Zeballos Gámez sostuvo un discurso bastante extremo en el que planteaba que ningún maestro del SUTEP pertenecía al PCP-SL y que las detenciones de docentes acusados por terrorismo se debían, más bien, a simples sospechas (*Caretas* n.o 744: 28).

El SUTEP, como se dijo, mantuvo siempre un discurso a favor de sus agremiados muertos o desaparecidos. Así, en julio de 1983, con motivo de celebrarse el Día del Maestro, se realizó una romería al cementerio El Ángel en homenaje a los maestros desaparecidos. En medio de una cruenta etapa de violencia de origen político, el gremio magisterial reivindicaba a los docentes víctimas de la guerra. Ello sería una nota recurrente cada año.

De otro lado, la organización sindical también presentó algunos de los casos de maestros muertos y desaparecidos a instancias internacionales. Así, mediante la Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales Libres (CIOSL), presentó ante la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el caso de ocho maestros del SUTEP detenidos y ejecutados extrajudicialmente por la Guardia Civil (GC) en localidades de Cangallo y Ayacucho en 1983 (Canessa 2002).

Finalmente, es importante señalar que el clima de violencia en esos años fue tal que se llegaron a suspender los desfiles escolares por Fiestas Patrias en las zonas declaradas en estado de emergencia. El argumento para estas suspensiones fue siempre el tema de la seguridad del alumnado. Sin embargo, el valor simbólico de éstos quedó plasmado durante las Fiestas Patrias de 1984 en Ayacucho. En esa ocasión, se realizó el desfile escolar en medio de estrictas medidas de seguridad y a pesar de las explosiones dinamiteras producidas en la ciudad en horas de la mañana del día señalado para la actividad cívico-patriótica. La realización del desfile tenía un valor simbólico y encerraba un mensaje dirigido al PCP-SL: el Estado no le temía. Sin embargo, actos simbólicos como éstos no hicieron que el curso del conflicto armado interno variara su curso.

Estigmatización del magisterio

Un punto importante a destacar en todo este período es la acentuación de la estigmatización de los maestros como posibles subversivos. Evidentemente, no se está negando la existencia del vínculo entre el magisterio y el PCP-SL, pues realmente sí lo hubo. Lo que se pretende resaltar en este punto es que se efectuó

una generalización de este vínculo en muchos medios de comunicación y en declaraciones oficiales, lo que provocó la creación y propagación de estereotipos que generaron no pocos excesos de parte de las fuerzas del orden en sus intentos de combatir la subversión. Un ejemplo de esto lo encontramos en un informe policial de 1981, en el que se sindicaba a Horacio Zeballos Gámez como líder del PCP-SL. La respuesta de éste no se hizo esperar. Afirmó que imputaciones como las contenidas en el mencionado informe policial formaban parte de la política general de un gobierno que se mostraba incapaz de enfrentar la crisis y buscaba «liquidar a los cuadros más representativos de la oposición».

Ésta no sería la única vez en que se afirmaba que la persecución a maestros y dirigentes sobre la base de acusaciones de terrorismo tenía como propósito, más bien, atacar al movimiento social antes que a la subversión. Un ejemplo de ello es el caso de Elser Elera, secretario general del SUTE en Jaén, detenido en septiembre de 1982 por la Policía Nacional debido a sus presuntas vinculaciones con el PCP-SL. El secretario general del SUTEP, César Barrera Bazán, denunció que la GC de Jaén estaba utilizando de forma indiscriminada y arbitraria la ley antiterrorista para detener a dirigentes gremiales. Agregó que los cargos eran inexistentes, puesto que la GC había calificado de subversivos los libros de estudios del docente, así como documentos del UNIR, un partido político legal.

La mencionada ley antiterrorista fue objeto del rechazo y las críticas tanto de la dirigencia magisterial como de las diversas agrupaciones de izquierda. Se trataba del decreto legislativo 046, de marzo de 1981. El SUTEP mostró su rechazo durante su II Congreso Nacional Ordinario, realizado en agosto de ese año, evento en el que se planteó exigir la derogatoria de dicha medida.

Sin embargo, el decreto legislativo 046 no fue la única ley que motivó el rechazo del SUTEP. Más allá del tema estrictamente contrasubversivo, se dieron normas que, a juicio de la dirigencia magisterial, atentaban contra la organización sindical. Ése es el caso de la Ley del Magisterio, promulgada en mayo de 1981, que facultaba a los maestros a formar todo tipo de asociaciones gremiales. Ello fue visto por el SUTEP como una forma de restarle fuerza a su organización. El reglamento de dicha ley, promulgado en 1985, motivó también el repudio del gremio.

En suma, el período de gobierno de Fernando Belaunde Terry se caracteriza por un constante incremento de los niveles de violencia que tiene su punto más alto en 1983. Tras una inicial estrategia contrasubversiva encargada a las Fuerzas Policiales, se encarga el control de la lucha contrasubversiva a las Fuerzas Armadas.

Como consecuencia de la entrada a la escena del conflicto armado interno de este nuevo actor, se desarrolla una abierta confrontación que supuso la ejecución de una represión indiscriminada. Este clima de violencia afectó en grado sumo al espacio educativo. Sus efectos concretos fueron la muerte de maestros y estudiantes a manos de fuerzas estatales de represión o de la subversión, la toma de colegios por parte del PCP-SL y del MRTA y los atentados contra centros educativos e infraestructura administrativa educativa.

2.2. Gobierno de Alan García Pérez (1985-1990)

El SUTEP

Si durante el régimen belaudista el gremio no protagonizó grandes acciones, durante el gobierno de Alan García Pérez esta situación cambiaría. En julio de 1985, juramenta Grover Pango como ministro de Educación. Entre sus primeras labores, entabla diálogo con la dirigencia del SUTEP. Sin embargo, no se tienen noticias de un acercamiento de la envergadura del que se dio en el período de gobierno de Fernando Belaunde Terry. La influencia aprista sobre el magisterio no era ya lo que fue hasta inicios de los años 60, aunque ello no quiere decir que el PAP no contara con una base social magisterial. Es interesante notar que, a diferencia de los dirigentes gremiales, en su mayoría adscritos al PCP Patria Roja, el común de las bases era, más bien, heterogéneo. Así lo muestra una encuesta hecha por la revista *Autoeducación* (n.o 13, 1985, p. 50) a una muestra de maestros en Lima Metropolitana a pocos días de realizadas las elecciones presidenciales en las que se les preguntaba a los encuestados por quién habían votado en dichas elecciones. Si bien Izquierda Unida (IU) tenía la preferencia (39%), el PAP no estaba lejos (35.5%). Ello podría significar que los maestros de base se identificaban con su dirigencia no por su filiación e inclinaciones partidarias, sino por su combatividad y presencia gremial.

Lo cierto es que, a lo largo del gobierno aprista, el SUTEP muestra una actitud de confrontación frente al Estado. Exceptuando el primer acercamiento y diálogo entre el Ministro de Educación y el gremio, las siguientes acciones del SUTEP son ya medidas de fuerza. Dos razones se pueden ensayar para explicar esta casi inexistencia de un período de tregua que sí le dio el gremio al gobierno de Fernando Belaunde Terry. La primera es el tradicional antagonismo entre la izquierda y el PAP, que los llevó a muchos enfrentamientos a lo largo del siglo XX. En esta oportunidad, dado que el PCP Patria Roja poseía el control del gremio, dicho enfrentamiento tradicional se tradujo en oposición constante al gobierno del PAP. La otra razón es la desconfianza del gremio hacia un partido que, según ellos, lo había traicionado ya muchas veces.

La política del gobierno aprista frente al magisterio generó protestas de diverso tipo. Una acusación que resalta es el intento de *apristización* del sector educativo. Así, César Barrera Bazán, dirigente del SUTEP y entonces diputado, denunció, en febrero de 1986, que cientos de profesores titulados venían siendo despedidos debido a que el PAP pretendía incorporar al magisterio a sus militantes. En marzo de 1988, Olmedo Auris, secretario general del SUTEP, afirmó que las autoridades educativas estaban violando todas las normas legales en materia de promociones y ascensos con el fin de cubrir plazas de directores y profesores con elementos del PAP, llegando incluso a nombrar a maestros sin título. Para la revista *Amauta* (marzo de 1989), la *apristización* del sector educativo formaba parte de un plan que incluía la militarización de la conciencia de los estudiantes y la

satianización de los profesores izquierdistas o del SUTEP (*Noti-Aprodeh*. Número de acceso 12791).

Las acusaciones de *apristizar* el espacio escolar parece que contaban con cierto fundamento. Por las características endogámicas del PAP, siempre un militante era preferido sobre un especialista. Y, ante una posible infiltración del PCP-SL, se pensó que la estrategia para recuperar el espacio y contrarrestar su presencia era colocando a maestros del PAP y así se hizo. Sin embargo, no siempre se logró, mediante esta estrategia, frenar la presencia del PCP-SL.

Así, pues, el tema de la *apristización* de la educación formó parte del discurso del SUTEP al momento de realizar sus protestas. Durante el gobierno de Alan García Pérez, además de numerosas paralizaciones de 24 horas, se llevaron a cabo tres huelgas indefinidas. La primera de ellas duró 18 días (entre el 8 y el 26 de mayo de 1986). En ella, se exigió, básicamente, mejoras salariales. La huelga fue descalificada por el gobierno y el ministro de Educación, Grover Pango Vildoso, le atribuyó al SUTEP tener móviles políticos. Más aún, en una entrevista concedida al diario *El Nacional* el 16 de mayo de 1986 el mencionado funcionario dio a entender que mucha de la beligerancia del SUTEP provenía del grupo armado Pukallacta (escisión violentista del PCP Patria Roja). Incluso, en posteriores declaraciones a la prensa, Pango Vildoso calificó la paralización como partidaria y especuló con la posibilidad de que grupos subversivos presionaban a la dirigencia del SUTEP. La huelga fue levantada el 26 de mayo una vez que el gobierno ofreció un aumento salarial.

La realización de la segunda huelga magisterial indefinida durante el régimen de Alan García Pérez coincidió con la gestión de Mercedes Cabanillas Bustamante como ministra de Educación. La huelga se inició el 8 de junio de 1988 y duró 32 días, es decir, hasta el 10 de julio. Se le atribuyó un cariz político y se le calificó de ilegal. La Policía Nacional detuvo a decenas de maestros durante la marcha realizada el primer día de paralización.

Cabe resaltar que el levantamiento de la medida de fuerza recibió críticas de algunas bases, que acusaron al PCP Patria Roja de haber traicionado al magisterio. Por ejemplo, la base del SUTEP del departamento de San Martín continuó la huelga en protesta por el allanamiento de su local y por la detención de casi un centenar de maestros. Al año siguiente, en abril de 1989, el 26° Juzgado Civil de Lima multó a la dirigencia del SUTEP «por haber ocasionado el bajo rendimiento de los alumnos como consecuencia de la huelga magisterial del año pasado». Para los dirigentes, el fallo constituía «una típica venganza política» y dijeron que no pagarían la multa (*Resumen Semanal Descos* 1989, 7-13 de abril).

La tercera huelga general indefinida del magisterio durante el período de gobierno de Alan García Pérez se llevó a cabo por un lapso de 14 días entre el 15 y el 29 de mayo de 1990. Durante esta paralización sindical, el gobierno aprista promulgó la ley del profesorado 25212 el 19 de mayo, la cual otorgaba una serie de beneficios económicos y laborales al gremio magisterial. Esta ley, remitida por el Congreso de la República, había sido observada en un principio

por el Ejecutivo porque no había cómo financiar su aplicación. La dación de la ley provocó que se acusara al régimen aprista de apropiarse de las demandas magisteriales.

No obstante este contexto conflictivo, el gobierno aprista tuvo una preocupación, desde el Ministerio de Educación, por conocer con precisión las implicancias del fenómeno subversivo en el espacio educativo.

Estrategias de reconocimiento de la presencia subversiva en el campo educativo

Si bien la presencia e infiltración de los grupos subversivos en el espacio escolar se incrementó conforme pasaban los años, el tema no fue punto de la agenda de la transferencia de mando ni de las conversaciones entre el Ministro de Educación saliente y el entrante al iniciarse el gobierno de Alan García Pérez. Según un alto funcionario aprista que se desempeñaba en el Ministerio de Educación, ello se debió a que había una especie de resistencia a darle importancia al tema; ya que, si bien era uno de los más preocupantes, no era el único, pues se debían enfrentar también las presiones generadas a partir de las demandas de carácter laboral y económico del SUTEP, que copaban gran parte del tiempo del despacho ministerial. Recién más adelante, cuando se nombraron directores regionales, el problema se vio en su real magnitud y se evidenció el impacto de la subversión no sólo en el espacio escolar sino también en la administración educativa. Dado que el PAP contaba con muchos militantes y no se creía en la división entre el cuadro técnico y el político, se apeló a los militantes del PAP para resolver el problema, básicamente por pertenecer al entorno político del gobierno y por ser gente de su absoluta confianza.

Con el paso del tiempo, los funcionarios apristas del sector se dieron cuenta de que la situación era más grave de lo que se pensaba inicialmente, más aún cuando empezaban a llegar reportes desde el interior del país. Para confirmar tales reportes y recoger información sobre el tema, se encomendó a uno de los asesores de Pango Vildoso realizar una investigación de campo. Así, éste realizaba viajes a lugares clave de manera extraoficial. Su perfil bajo le ayudaba a conseguir información de primera mano. Existía también «un comité para las ocasiones de riesgo» en el que participaban pocas personas con las que se tomaban «decisiones de tipo político» sobre la base del reporte del asesor. Lo que se encontró fue que existían infiltraciones en los institutos pedagógicos y que en ellos, además, circulaban materiales con contenido ideológico del PCP-SL.

Otro medio estratégico para conseguir información sobre el tema fueron las brigadas de alfabetización, creadas por el gobierno para cumplir uno de sus objetivos más publicitados: las campañas de alfabetización especialmente dirigidas a las poblaciones del trapecio andino. Durante la gestión de Pango Vildoso, se anunció que se alfabetizaría a 56 mil personas. La alfabetización de 36 mil de estas personas correspondería a un trabajo de los estudiantes de la Universidad

Nacional Federico Villarreal, de filiación aprista; las 20 mil restantes serían responsabilidad del Programa de Enseñanza para Adultos del Ministerio de Educación. Para ello, ambas instituciones firmaron convenios de cooperación.

Las brigadas de alfabetización no sólo tuvieron un trasfondo práctico sino político. Por medio de ellas, se buscaba conocer la situación de la violencia política. Ellas iban a recabar información, mas no a enfrentarse con el PCP-SL. Si bien a los encargados de la alfabetización se les capacitó y se les previno de lo que podían encontrar, el resultado fue calificado como un desbande: «[...] cumplieron su plazo un número corto; creo que llegaron a cumplir su tarea como 300. Entonces, eso alteró las cifras de alfabetización que se habían planteado [...] Fue un desbande; Sendero [Luminoso] los expulsó de la peor manera. Entonces, muchos de ellos regresaron asustadísimos, ¿no? Entonces, ese tema no lo manejamos a nivel de prensa, porque no era conveniente [...]» (Declaración de *PM* al equipo de la CVR, diciembre de 2002).

Fueron estos jóvenes universitarios los que llevaron al Ministerio de Educación información y pruebas tomadas de universidades e institutos pedagógicos — como documentos pedagógicos, monografías, trabajos — que daban cuenta de la infiltración del PCP-SL en el campo educativo y de la intensidad del problema en el interior del país. Obtenida la información, el Ministro de Educación dio cuenta al Consejo de Ministros y el asunto se derivó al Ministerio del Interior, puesto que no le correspondía al sector Educación, según afirma Pango Vildoso, actuar directamente con respecto a ese tema.

A partir de lo señalado, se puede apreciar que, durante la transferencia de mando, el tema de la presencia del PCP-SL en el sistema educativo no fue abordado directamente. Durante los primeros años del gobierno aprista, especialmente mientras Grover Pango Vildoso ocupó la cartera de Educación, la cantidad de problemas que debía resolver el Ministerio, además del de la subversión, era abrumadora. El gremio magisterial requería de su atención debido a sus exigencias para el mejoramiento de sus condiciones laborales y económicas. Las estrategias que se desplegaron desde el Ministerio de Educación para conocer la situación del sistema educativo del interior del país no fueron acompañadas por estrategias eficientes de mejoramiento de la calidad de la educación, de la situación del docente ni de programas para promover la cultura de paz. Por el contrario, toda la información recolectada se derivó al Ministerio del Interior, lo que supone plantear el tema de la subversión como un problema de seguridad antes que como un problema integral. Así, pues, la manera de enfrentarlo seguiría siendo eminentemente represiva.

Estigmatización del magisterio

Durante las huelgas magisteriales de 1986, 1988 y 1990, se incrementaron las voces que establecían una relación entre el gremio y el PCP-SL, fundamentada en la actitud contestataria y combativa de aquél. Así, el ministro Grover Pango Vil-

dos, durante la huelga de 1986, emitió fuertes declaraciones donde la calificaba como política y donde establecía conexiones entre el gremio y grupos subversivos. Denunció, asimismo, que la mayoría de la dirigencia del SUTEP militaba en el partido maoísta Patria Roja y también en otras dos fuerzas políticas de izquierda poderosas: el Partido Unificado Mariateguista (PUM) y el grupo armado Pukallacta. Dio a entender que mucha de la beligerancia del SUTEP provenía de este último grupo, que junto con el PCP-SL desarrollaba «acciones frontales al gobierno aprista» (*El Nacional*, 16 de mayo de 1986). Por esas mismas fechas, el Ministro calificó la paralización del SUTEP como partidaria y reveló que existían fuerzas políticas que forzaban a la dirigencia magisterial a tomar medidas de esta naturaleza. También hizo referencia a cierta infiltración de grupos subversivos en las movilizaciones realizadas por el gremio magisterial.

Comentarios y publicaciones como los mencionados originaron fuertes protestas de los dirigentes del SUTEP, donde aclaraban su posición y zanjaban, aunque de una manera un tanto ambigua, cualquier vínculo con los grupos alzados en armas. Así, en un comunicado de mayo de 1986, el SUTEP denuncia que el gobierno «calumnia a los maestros atribuyendo a «partidos políticos extremistas» la responsabilidad de la huelga» y aclara lo siguiente:

Hace mucho tiempo que los maestros hemos deslindado claramente posiciones con las tendencias anarquistas, aventureras y provocadoras y hoy reafirmamos tal deslinde, porque es probable que se nos pretenda acusar de terroristas, subversivos y otras cosas más. El magisterio y el SUTEP tienen sus propios métodos de acción y de lucha en correspondencia con la situación y con la invariable práctica de la democracia sindical y la obediencia irrestricta al mandato de las bases. ¡Que Pango [Vildoso] y su «equipo» se esfuercen, pues, en imaginar argumentos con alguna racionalidad!

En estas declaraciones, el gremio señala las diferencias con el PCP-SL en cuanto a métodos de acción y llama la atención al gobierno para que las observe y comprenda cabalmente.

Por su parte, la ministra Mercedes Cabanillas Bustamante, durante la huelga de 1988, declaró que ésta obedeció a una sinrazón con marcado tinte político, ya que casi todas las demandas habían sido resueltas y las pocas pendientes estaban en vías de solución. Los medios de comunicación también contribuían a propagar esa idea. Así, el diario *Expreso*, en un editorial, considera que «cuando la dirigencia del SUTEP sale a las calles en marchas de protesta, está colaborando [...] con los objetivos de la subversión en la medida en que distrae a la democracia de la necesidad de dar una respuesta unitaria a un desafío que la está poniendo en peligro evidente» (Descso 1989: 716).

Así, pues, en un clima en el que primaba aún la identificación casi mecánica entre maestros y subversivos, no es extraño que el espacio educativo siguiese siendo objeto de una gran represión.

Magisterio, violencia y represión

Durante el gobierno aprista, el espacio educativo y sus actores continuaron siendo objeto de la violencia de origen político. El magisterio siguió viéndose atrapado entre dos fuegos. Así, en octubre de 1988, Olmedo Auris, secretario general del SUTEP, reveló que seis maestros habían sido desaparecidos por las fuerzas del orden y que dirigentes magisteriales en Pucallpa, Ica, Piura, Lima, Tingo María, Cusco y Jaén habían recibido amenazas de muerte por parte del Comando Rodrigo Franco. A este mismo grupo paramilitar, se atribuyeron los atentados en las viviendas de un maestro en Ayacucho y otro en Tingo María en noviembre del mismo año. El mismo Auris recibiría, en febrero de 1989, una amenaza suscrita por el comando en mención.

La política represiva de las fuerzas del orden contra la dirigencia gremial queda evidenciada en las ejecuciones extrajudiciales de Vilma Melgarejo, dirigente de Oxapampa, asesinada por militares en dicha localidad en 1989, y de Alcides Palomino Aronés, secretario general del SUTE Ayacucho, a quien un grupo de individuos vestidos con uniforme militar dio muerte el 9 de diciembre de 1989. Este último caso motivó una denuncia de la CGTP ante la OIT (Canessa 2002). Sin embargo, el Estado, en su descargo, arguyó que el crimen había sido cometido por subversivos.

No obstante, no sólo las fuerzas estatales o paramilitares son las responsables de la violencia en este espacio. También el PCP-SL ejerció violencia contra el magisterio. Es importante señalar que, a diferencia de lo ocurrido durante el período belandista, cuando la mayoría de los casos de violencia en el espacio educativo tenían como escenario el departamento de Ayacucho, a lo largo del período de gobierno aprista, este escenario estuvo mayoritariamente dividido entre Lima y Ayacucho, incluso con una ligera ventaja para Lima. La violencia, pues, al menos en el ámbito educativo, se estaba trasladando hacia la capital de la República.⁸

Se debe añadir que el proceso de violencia tuvo un efecto colateral que se intensificó en este período: la desertión magisterial, fenómeno también atribuido a la situación económica. Así, por ejemplo, Olmedo Auris afirmó, en marzo de 1987, que alrededor de 20,000 maestros habían anunciado su propósito de retirarse para dedicarse a labores «que les permitan vivir con algo de dignidad» (*Resumen Semanal Desco* 1987, 6-12 de marzo). Mas no sólo la crisis económica generó la desertión durante este período; el clima de violencia fue también un gran responsable del fenómeno. Así, en marzo de 1988, el dirigente César Barrera Bazán señaló que los problemas afrontados en las zonas declaradas en emergencia habían generado la desertión de maestros hasta en un 60% en zonas rurales alejadas de Ayacucho, Apurímac, Huancavelica y San Martín. Olmedo Auris dijo también en marzo que, en los dos años y medio de gobierno aprista, cerca de 7 mil profesores habían abandonado sus puestos de trabajo en las zonas en emer-

⁸ Información basada en el banco de datos de Desco «Actos de violencia política y número de víctimas».

gencia debido al peligro que representaba el avance de la subversión y la falta de incentivos económicos.

Asimismo, durante el gobierno aprista, al igual que durante el anterior, el magisterio agremiado siguió reivindicando a sus compañeros detenidos, muertos y desaparecidos tanto a causa de sus luchas sindicales como a causa de la violencia de origen político. Así, al presentar su plataforma de lucha en enero de 1986, pidieron la libertad de los maestros presos por delitos de terrorismo.

Ese mismo año, los días 18 y 19 de junio, ocurrió una de las acciones más cruentas acontecidas durante el gobierno aprista: la denominada matanza de los penales. En dichos sucesos, fallecieron docentes procesados y sentenciados por delito de terrorismo. A causa de la existencia de una sospecha de infiltración del PCP-SL en el gremio, al día siguiente de los sucesos, exactamente el viernes 20 de junio, se llevó a cabo una incursión policial en el local sindical con la intención de registrarlo a la búsqueda de explosivos y otros elementos comprometedores. Como consecuencia de la incursión policial, el 21 de ese mes, el SUTEP elaboró un comunicado oficial, firmado por su dirigencia, en el que denunciaban lo ocurrido. Buscaron publicar dicho pronunciamiento en el diario *La República*, pero éste no admitió su publicación. En dicho comunicado inédito, el gremio reiteraba su «línea clasista de conducta»;⁹ deslindaba su relación con «el terrorismo de ningún matiz»; rechaza a quienes promovían las relaciones entre el gremio magisterial y los grupos subversivos; rechazaba la militarización del país que estaba realizando el gobierno; reclamaba la unidad del pueblo, de las organizaciones gremiales y políticas para detener la «oleada fascistoide [sic] aprista»; y denunciaba la incursión policial a su local gremial y el apresamiento de los dirigentes del SUTE departamental de Huancavelica (Juan Cristóbal 1987).

Asimismo, tras la masacre de los penales, con ocasión del Día del Maestro, la dirigencia del SUTEP reclamó públicamente una investigación exhaustiva del hecho e información sobre los profesores internos muertos y desaparecidos durante los sucesos. También exigió la libertad de 45 docentes presos en diversos puntos del país acusados de participar en acciones terroristas sólo por haber reclamado los ofrecimientos incumplidos por el gobierno. Durante esa semana, se realizaron actos religiosos por los mártires del magisterio y una romería al cementerio El Ángel, que incluyó un homenaje tanto a los profesores caídos en las luchas sindicales como en los penales.

Nuevamente, se observa, como sucedió en el caso del período del gobierno de Fernando Belaunde Terry, una tendencia a pedir la libertad de todos los maestros detenidos, sin detenerse a evaluar si su detención ha sido legal o no. Ello se puede deber al miedo, porque la dirigencia estaba también amenazada o a que, con tal actitud, la dirigencia podía ganarse el respeto de todos los maestros por defenderlos sin hacer diferencias.

⁹ Debe notarse aquí que se están refiriendo a «línea clasista de conducta» y no a «línea sindical clasista», idea que propugnaban las escasas bases magisteriales adscritas al PCP-SL como se ha visto ya.

Un hito importante en este período lo constituye la propuesta elaborada al interior del gremio en octubre de 1986 de crear una Secretaría de Derechos Humanos en el SUTEP, debido al alto número de maestros detenidos y a la ola de acusaciones de subversión de la que eran objeto muchos de sus dirigentes. Sin embargo, no sólo la represión y la estigmatización fueron utilizadas en la estrategia contrasubversiva del régimen; también lo sería la búsqueda de la militarización del espacio educativo como se verá a continuación.

La militarización del espacio escolar como respuesta a la subversión

Las estrategias contrasubversivas sufrieron diversas variaciones en este período con respecto al gobierno de Fernando Belaunde Terry, en el cual, en el espacio educativo, además de la actuación indiscriminadamente represiva de las fuerzas del orden sobre maestros y alumnos, muchas veces basada en estereotipos, no hubo una estrategia específica. El gobierno aprista muestra una preocupación por combatir a la subversión en el espacio escolar; pero esta respuesta se basó en un método bastante discutible: la búsqueda de la militarización de los centros educativos.

Ya en 1986, el presidente Alan García Pérez había anunciado sus intenciones de extender el servicio militar obligatorio a los escolares. El Ministro de Guerra de entonces había precisado que el servicio militar obligatorio se llevaría a cabo de tres maneras: en los cuarteles, dominicalmente (para los movilizables) y por medio de la instrucción premilitar en los colegios. Esta medida se adoptaba dada la imposibilidad de acuartelar a más jóvenes por la falta de recursos e infraestructura (*Oiga*, 11 de agosto de 1986: 29).

No obstante, tardaría algún tiempo en imponerse en los colegios el curso de Instrucción Premilitar.¹⁰ Recién en marzo de 1989 fue implementado, durante la gestión de Mercedes Cabanillas Bustamante, y mereció el rechazo de la dirigencia del SUTEP, que señaló que era negativo para los estudiantes, los padres de familia y los docentes. La responsabilidad del mencionado curso no corrió a cargo del Ministerio de Educación, sino del de Defensa, como lo anunció en abril Cabanillas Bustamante, la que añadió que se orientaba a resaltar las virtudes cívico-patrióticas y el respeto a los símbolos y paradigmas patrios. Así, pues, el sector Educación transfería sus responsabilidades al Ministerio de Defensa, sector eminentemente militar. Sin embargo, es curioso ver que, simultáneamente a la implementación del curso, se desarrollaba un discurso ministerial de defensa de la cultura de paz y los valores democráticos. En ese sentido, en mayo de 1989, la ministra Cabanillas Bustamante afirmó, en Pasco, que trabajar por la educación y «llevar un mensaje de paz y cultura al corazón de las mismas zonas de emergencia es la respuesta a los grupos desquiciados que ejercen la violencia como arma de terror y miedo» (*Noti-Aprodeh*. Número de acceso 13550).

¹⁰ Tiempo antes del período que nos ocupa, dicho curso existió en todos los colegios.

La implementación del curso de Instrucción Premilitar era una opción que tenía como premisa la verificación de la infiltración subversiva y, por ende, la conversión del espacio educativo en uno de combate *contrasubversivo*.

Aproximaciones en torno al espacio educativo como campo para la contrasubversión

En 1989, el general EP Howard Rodríguez Málaga, entonces jefe político-militar de Ayacucho, afirmaba que había indicios de que el PCP-SL estaba presente en el campo educativo y que ya los docentes estaban bajo sospecha. El militar quería la atención de la ministra de Educación, Mercedes Cabanillas Bustamante, para que tome medidas, especialmente con respecto a las carencias de infraestructura, mobiliario y materiales de las escuelas. En esos años, también eran visibles y cotidianas las pintas en los colegios, las cuales nadie se atrevía a borrar y tampoco, según dijo, era posible hacerlo una y otra vez por falta de presupuesto (*La República*, 11 de junio de 1989).

La percepción de los militares sobre los docentes no era muy elaborada. En general, los veían como peligrosos y sospechosos. Esta visión se vio agravada por la aplicación casi mecánica de ciertos estereotipos relativos a la generación y a la procedencia étnica de los subversivos: jóvenes, provincianos y étnicamente considerados como cholos. Esto se puede constatar al revisar el manual de lucha contrasubversiva del Ejército Peruano de 1989, en el que se propone a la educación como uno de los campos en que se debe realizar acción cívica (Ministerio de Defensa 1989). En el mencionado manual, se lee que los integrantes del PCP-SL que actúan en las zonas urbanas son estudiantes, profesores y pobladores de pueblos jóvenes, en su mayoría inmigrantes de la sierra. Con respecto a las características comunes del subversivo, destaca su juventud de éstos —entre 18 y 30 años—; se dice, además, que puede ser hombre o mujer, que suele vestir ropa *sport*, —comúnmente pantalones vaquero— y que normalmente lleva disfraz, bigote, barba y anteojos (Ministerio de Defensa 1989). Para los autores del manual, el escolar es un espacio privilegiado para consolidar el accionar del PCP-SL. A su vez, en dicho espacio, el maestro se convierte en potencial transmisor de la ideología y, por ello, en un actor que debe ser vigilado.

No obstante, no sólo los maestros son objeto de las sospechas de los militares. El mismo manual señala que los miembros del PCP-SL, para realizar actividades de inteligencia, utilizan informantes y militantes, los cuales se infiltran en sectores estudiantiles y magisteriales. Incluso señala que utilizan a niños como vigías para alertar sobre la presencia y acciones de las fuerzas del orden, lo cual también convierte en potenciales sospechosos a los alumnos de colegios, mucho más cuando específicamente señala que una de las modalidades de asalto a vehículos es normalmente ejecutado por jóvenes de 12 a 14 años que portan granadas y armas cortas y son dirigidos por tres o cuatro adultos (Ministerio de Defensa 1989). Esto pone en evidencia no sólo el potencial vínculo entre la subversión y los docentes

sino que extiende el lazo hacia los jóvenes alumnos, los cuales supuestamente se podrían ver involucrados por sus profesores en este tipo de acciones.

Otro indicio del enfoque de las fuerzas militares en el espacio educativo como un lugar en el que se debe dar batalla a la subversión queda evidenciado en el hecho de invitar a algunos profesores al Centro de Altos Estudios Militares (CAEM) para convencerlos de su forma de pensar. En gran parte de los trabajos de investigación elaborados en el CAEM durante este período, se lee una aproximación simplificadora al problema de la subversión, según la cual éste se explica por la pobreza y el abandono de las zonas rurales. Asimismo, se propone poner la educación al servicio de la defensa nacional y en contra de la subversión. Para ello, se afirma que existe la necesidad de un trabajo conjunto entre los sectores Educación y Defensa y se plantea la decisión de encomendar esta estrategia contrasubversiva, con claros lineamientos, a un grupo interdisciplinario para trabajar en un proceso transformador de la educación, en el que los maestros sean *recuperados* (Gómez 1989: 58).

En 1989, se termina de preparar el llamado Plan Verde, un documento militar en el que se analizaba la posibilidad de llevar a cabo un golpe militar a mediados de 1990. Entre los diversos temas del documento, existe una referencia a la presencia subversiva en el espacio educativo:

Reconoce en estas páginas el Servicio de Inteligencia, aunque no lo prevé abiertamente todavía, la importancia que tendrá, para desarticular a la subversión y, sobre todo, para que pierda apoyo externo y abastecimiento de cuadros, la caída universal de las ideas marxistas, el gran aliento violentista en las universidades, educación y sindicatos, todas ellas canteras de Sendero [Luminoso] y el MRTA. (*Oiga*, 12 de julio de 1993, p. 28)

Los grupos de izquierda leninista, como parte de su accionar subversivo, han realizado un [...] trabajo prioritario de infiltración e impregnación ideológica en los sectores vinculados a la educación y a la comunicación social para ejercer una influencia dominante sobre los medios transmisores de cultura y la formación de la opinión pública nacional.

Al respecto, estas agrupaciones han logrado:

[...] Una influencia dominante sobre el magisterio nacional, la que se mantiene a través del SUTEP.

El control hegemónico de las organizaciones de estudiantes secundarios, a los que se busca convertir en mecanismos de presión política con una dimensión nacional.

Una presencia significativa, por la vía específica de la infiltración, en los cuadros directivos y técnico profesionales del sector educacional, particularmente a nivel de los núcleos educativos y de las áreas de investigación, capacitación y diseño curricular [...]. (*Oiga*, 12 de julio de 1993, p. 30)

En suma, diversos sectores, sobre todo militares, realizan un balance en el que el espacio educativo resulta siendo un campo en que se desarrolla la subversión.

Ello puede generar como consecuencia que sea un espacio en el que se pueda librar la lucha contrasubversiva. La militarización de la escuela, específicamente la implementación del curso de Instrucción Premilitar en el plan de estudios, es un componente de esta lucha.

2.3. Gobierno de Alberto Fujimori Fujimori (1990-2000)

Los primeros cambios en política educativa y magisterial

Cuando Alberto Fujimori Fujimori asume la Presidencia de la República, el despacho de Educación es encargado a Gloria Helfer Palacios. Al asumir ella la cartera, al igual que en el caso de la transferencia de mando de 1985, el tema de la subversión y su infiltración en el campo educativo no fue parte de la agenda. Sin embargo, si bien el tema de la presencia del PCP-SL en el sistema educativo no era explícito, tuvo que ser asumido por la nueva Ministra.

Una de las acciones que ejecutó Gloria Helfer Palacios tan pronto asumió su cargo fue la supresión del curso de Instrucción Premilitar. Eliminado éste, las presiones de las fuerzas militares se dejaron sentir y los enfrentamientos se hicieron evidentes. Básicamente, se mostraba hacia ella gran desconfianza por provenir de las filas izquierdistas, a quienes se había aplicado el estereotipo de estar relacionados o aliados con el PCP-SL.

La alternativa educativa que ofreció la ministra Gloria Helfer Palacios frente a la eliminación del curso de Instrucción Premilitar fue reforzar el de Educación Cívica. A diferencia de lo sostenido por Mercedes Cabanillas Bustamante, que consideraba el curso de Instrucción Premilitar como un mecanismo válido para enfrentar a la subversión, Helfer Palacios consideraba que tal curso era un programa poco aconsejable en razón de la situación interna del país y porque duplicaba los contenidos de los cursos de Historia, Educación Cívica y Educación Física (*Caretas en Resumen Semanal Descó* 1990, 16-22 de noviembre).

Sin embargo, el espíritu innovador que Helfer Palacios insufló en el sector Educación duraría muy poco. A cinco meses de iniciada su gestión, renunció al cargo por discrepancias con el gobierno, las que se hicieron patentes en la inflexibilidad del premier Juan Carlos Hurtado Miller y del propio Presidente de la República para atender los reclamos salariales de los maestros. Éstos adujeron que era imposible atenderlos porque iban en contra del cumplimiento del programa de estabilización económica, el que implicaba, más bien, un recorte de los sueldos del magisterio.

EL SUTEP

El 8 de mayo de 1991 se inició la huelga de los 260 mil maestros estatales, en ese entonces, afiliados al SUTEP. El secretario general del SUTEP en aquella época era José Ramos Bosmediano. La huelga se realizó como protesta por los bajos

sueldos del magisterio, por lo que el gremio reclamaba al gobierno un incremento general. El mismo día de iniciada la huelga, la Cámara de Diputados aprobó por unanimidad una moción multipartidaria elevada por la IU, el Frente Independiente Moralizador (FIM) y el PAP en la cual recomendaban a los titulares de Economía y Finanzas y de Educación que hicieran lo posible por encontrar una pronta solución al problema del magisterio. También, el pleno del Senado demandó la coordinación de acciones entre los ministros de Economía y Finanzas y Educación y la comisión Bicameral de Presupuesto para buscar la solución inmediata al problema del magisterio nacional. Evidentemente, esta actuación parlamentaria fue posible por la composición de las cámaras y en la medida en que el Legislativo aún no había sido capturado por el Ejecutivo, situación que ocurriría a partir de 1992 a raíz del golpe de Estado de Alberto Fujimori.

Durante la huelga, el Secretario General del SUTEP denunció la existencia de campañas de intimidación y exterminio contra docentes que participaban en ella en diversos lugares del país. Así, por citar algunos ejemplos, en Ayacucho, tres profesores del SUTEP que participaban activamente en la huelga magisterial fueron secuestrados de sus casas por desconocidos en mayo. El mismo mes, el gremio también denunció la desaparición de Erasmo Huamán, maestro y diputado regional de la región Libertadores Wari.

Ante estos y otros hechos, el gremio anunció que demandaría garantías para sus vidas no sólo a los organismos nacionales de derechos humanos sino también a los internacionales como la Cruz Roja Internacional y la Central Mundial de Educación. Varias de las muertes de maestros se incluyen en el caso 1598 de la OIT, donde se acoge la denuncia de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (CMOPE). En el documento, se menciona que, en mayo, siete docentes fueron detenidos por el Ejército Peruano en Ayacucho y que, más tarde, se descubrió una fosa común con los cadáveres de cinco de ellos. En ese mismo mes, desaparecieron tres docentes en Pucallpa y uno en Huancavelica. De otro lado, en Tarapoto, tres maestros fueron torturados, encostalados y luego arrojados desde un helicóptero; uno de ellos logró sobrevivir y denunciar el hecho. El caso 1598 denuncia el asesinato de tres maestros en Puno en mayo de 1991. Es importante mencionar que, en una nota de respuesta del gobierno a la OIT, se precisa que: «El SUTEP no tiene capacidad moral para denunciar sobre supuestas violaciones de derechos sindicales cuando su máximo dirigente, así como otros de sus afiliados, son elementos subversivos confabulados con los narcotraficantes que violan los derechos humanos de toda la ciudadanía del país» (Canessa 2002).

No obstante la fuerte represión que significó la detención de varios maestros por la DIRCOTE, el Secretario General del SUTEP dijo, a fines del mes de mayo, que no levantarían la huelga. Mientras tanto, siguieron las denuncias por desapariciones, como la hecha por dirigentes departamentales del SUTEP con respecto a la desaparición de unos 300 maestros en los departamentos de Junín y Huancavelica en los últimos diez. Conminaron a las autoridades de los ministerios del Interior y de Educación a dar explicaciones.

Durante la huelga, se llevaron a cabo campañas de represión. Se capturaba a miembros del magisterio por participar en las manifestaciones y se les acusaba de ser integrantes de grupos subversivos. Así, Olmedo Auris hizo público el encarcelamiento de dos profesores pertenecientes al SUTEP que participaban en una marcha de protesta, quienes fueron reclusos en el penal de Canto Grande acusados de delitos de terrorismo. También se sostuvo que miembros de las fuerzas del orden difundieron propaganda subversiva durante los actos de protesta con el objetivo concreto de comprometer a los integrantes del gremio. Ello sucedió, entre otros sitios, en Huaraz, donde policías vestidos de civil fueron capturados por miembros de su mismo cuerpo cuando distribuían propaganda del MRTA aprovechando el contexto de la marcha que realizaban cerca de 2 mil profesores afiliados al SUTEP.

Acciones como las mencionadas llevaron al SUTEP a denunciar y acusar a la Policía Nacional y al Ejército Peruano de estar ejecutando un plan para amedrentarlos con el propósito no sólo de detener, sino de humillar, maltratar y vejar a su dirigencia. Así, Olmedo Auris fue apresado en junio cuando participaba en las movilizaciones callejeras. Él confirmó el maltrato del que eran objeto los maestros detenidos.

Sin embargo, cabe señalar que el magisterio no sólo fue reprimido por los agentes estatales, sino que también fue acosado por integrantes de grupos subversivos como una manera de presionar a sus miembros para continuar con las medidas de lucha. En ese contexto, se inscribe el ataque perpetrado por un grupo del PCP-SL al local central del SUTEP, ubicado en el centro de Lima, con piedras y artefactos explosivos. Antes de abandonar el local gritaron en coro «consulta a las bases es traición a la huelga» en alusión a que la dirigencia estaba consultando a las bases para ver si deponían o no la paralización.

Pasados más de tres meses de iniciada la huelga, el gobierno la declaró ilegal y dispuso la reincorporación obligatoria de los educadores «como medida de emergencia a fin de salvar el año escolar y salvaguardar el estado de derecho, restableciendo el principio de autoridad». Sin embargo, el 13 de agosto, el Senado aprobó un proyecto que dejaba sin efecto dos decretos supremos por los cuales el gobierno suspendía de sus cargos a los directores de colegios de todo el país y declaraba ilegal la huelga emprendida por 270 mil maestros.

Finalmente, el 22 de agosto, la larga huelga de los maestros fue suspendida. De acuerdo con el diario *La República*, el balance arrojaba 2 mil docentes arrestados, veinte desaparecidos y 15 asesinados. La mencionada publicación agregaba datos de la Secretaría de Derechos Humanos del SUTEP que atribuía las muertes, ocurridas en poblaciones que se encontraban en estado de emergencia, al PCP-SL (5), fuerzas paramilitares (4), Policía Nacional del Perú (4) y Ejército Peruano (2) (*La República*, 1 de septiembre, de 1991) (*Resumen Semanal Descos* 1991, 30 de agosto-5 de septiembre).

Si se realiza un balance de la huelga magisterial de 1991, se puede decir que el PCP-SL se vio beneficiado básicamente por tres razones. En primer lugar, el

gobierno, con su actitud represiva, frontal y cerrada al diálogo, no supo manejar el tema de la huelga, de modo que el PCP-SL pudo avanzar y ganar simpatías entre los sectores más desesperados del magisterio, aquellos que buscaban radicalizar la lucha y provocar la confrontación con el Estado. Esta actitud radical se vio favorecida debido a que las acciones del gobierno daban la impresión de estar orientadas a lograr la destrucción del gremio. En segundo lugar, los medios de prensa casi asumieron una función de portavoces de las afirmaciones del gobierno, por lo que, en los momentos más duros de la huelga, buscaron presentarla como una acción del PCP-SL. Si bien es cierto que hubo presencia del PCP-SL, ésta no fue mayoritaria, aunque la capacidad de organización, la agresividad y la capacidad de generar temor de esta minoría la hicieron aparecer al grupo subversivo como si tuviese más fuerza de la que realmente tenía. En tercer lugar, el fujimorismo golpeó duramente al sindicato magisterial, lo que fue aprovechado por el PCP-SL para infiltrarse en él. En suma, las torpezas del gobierno sirvieron para incrementar la presencia del PCP-SL en el gremio y el magisterio. Sin embargo, el SUTEP no volvería a adoptar una medida de fuerza de igual contundencia durante el resto del régimen fujimorista.

Estigmatización, ley de apología del terrorismo y otras respuestas estatales

Uno de las acciones más desproporcionadas del gobierno destinadas a combatir la infiltración del PCP-SL en el magisterio fue la ley de apología del terrorismo con agravante por la función docente, dada después del golpe de Estado de Alberto Fujimori del 5 de abril de 1992. En julio de ese año, durante la huelga magisterial, la Dirección de Inteligencia del Ejército Peruano elaboró el documento secreto «Infiltración subversiva en el magisterio». No se tiene mayor información al respecto; sin embargo, en septiembre de ese año, la revista *Caretas* publicó un artículo en el que se afirmaba que, entre los planes elaborados por el Comando Conjunto de las Fuerzas Armadas para combatir la subversión, figuraba el copiamiento de todos los espacios donde ésta había incursionado, incluido el educativo. Se señalaba también que el Comando Conjunto solicitaba la colaboración del Ministerio de Educación para identificar a los docentes sospechosos (*Caretas* 16 de septiembre de 1991). También se pone en evidencia el interés del PCP-SL en el campo educativo como lo demostraban unos documentos encontrados a Tito Róger Valle Travesano, abogado de la Asociación de Abogados Democráticos. En ellos, primero se hacía alusión a una pregunta que se repetía en los folletos del PCP-SL: ¿qué hacer para forjar hombres nuevos? Ello se traducía en la preocupación central del PCP-SL por la formación de la Escuela de Pioneros, un organismo generado a cargo de los responsables políticos de cada célula o comité de base. En segundo lugar, aparecía la consigna de incentivar al profesorado a integrar el Grupo de Intelectuales Populares (GIP) a fin de aleccionar a los escolares para buscar entre ellos nuevos militantes y dirigentes (*Caretas*, 16 de septiembre de 1991).

Meses después, en noviembre de 1991, se promulgaron 79 decretos legislativos sobre temáticas distintas, aunque la mayoría era sobre seguridad nacional. En ese grupo de normas, una de las que más controversia causó fue el decreto legislativo 699 y su complementario, el decreto legislativo 700, ambos referidos al campo del sistema educativo. En general, todos los decretos fueron criticados por los diversos representantes de los partidos políticos. El decreto legislativo 699, en su artículo 25, establecía que, en las zonas declaradas en emergencia, las Fuerzas Armadas debían actuar como entidad promotora, celebrando convenios con la autoridad educativa o política de cada jurisdicción, los que serían elevados al Ministerio de Educación para su aprobación. Por su parte, el decreto legislativo 700, complementario al anterior, prevenía, entre otras cosas, la evaluación de programas curriculares en todos los niveles y modalidades con el fin de reajustarlos y orientarlos a los fines de la pacificación y señalaba que, en las zonas declaradas en emergencia, el Estado, mediante sus órganos competentes, debía brindar seguridad y apoyo a las actividades educativas. Agregaba que, en los casos que se requiriera, las Fuerzas Armadas y las Asociaciones de Padres de Familia asumirían responsabilidad directa en las acciones y programas. Ambas normas fueron duramente criticadas. La ex ministra de Educación Gloria Helfer Palacios elaboró un documento público en el que se proponía la derogatoria del decreto legislativo 699. La razón fundamental para rechazar la propuesta legislativa se basaba en que si el PCP-SL utilizaba el espacio de la escuela para su desarrollo orgánico e ideológico, la estrategia que el gobierno debería utilizar, para ser exitosa, debía dirigirse a los campos ideológico y político. Sin embargo, a diferencia de la forma de proceder del PCP-SL, el Estado debería tratar de usar formas «ideológicas y políticas opuestas al adoctrinamiento y al terror» (Helfer 1991: 50). Por lo tanto, en ese esquema, una salida militar como proponía la norma en mención no era lo más indicado.

De acuerdo con Helfer Palacios, la mencionada norma tenía, entre otros, cuatro efectos negativos. En primer lugar, propendía a la militarización de las escuelas al autorizar a las Fuerzas Armadas a ser la entidad promotora en las zonas declaradas en emergencia. En segundo lugar, la revisión del perfil del docente y la evolución de los programas curriculares con el fin de reajustarlos, orientándolos a los fines de la pacificación, sí era necesaria; pero ello debía estar en manos de entidades, instituciones y personas que tuviesen la capacidad, preparación e interés para hacerlo y que el Estado podía convocar para realizar un trabajo en conjunto. En tercer lugar, se podría generar que el PCP-SL y las Fuerzas Armadas se disputen a los niños y jóvenes de las escuelas. Ello los colocaría entre dos fuegos. Esta situación alejaría más a la población de las fuerzas del orden, lo que tornaría insalvable el abismo existente entre ellas debido a que la población siente que de sus niños y jóvenes depende su futuro. En cuarto lugar, se mostraba una gran desconfianza hacia el magisterio; pues, en el tema de participación, no se le daba espacio al docente y sólo mínimamente a los padres de familia (Helfer 1991).

Las medidas estipuladas por los mencionados decretos legislativos no son sorprendentes si se considera que ambas normas salieron a la luz después de los

incidentes de la huelga de 1991, donde la actuación del gobierno estuvo dirigida a destruir al gremio y a incriminar a los maestros como subversivos por su actitud beligerante. Hubo, efectivamente, infiltración del PCP-SL en la huelga y algunos de los maestros participantes estaban vinculados al grupo subversivo. Sin embargo, ésa no era razón suficiente para que se desconfiara del magisterio en general y se redujera al mínimo su posibilidad de participación en el espacio escolar.

Finalmente, el decreto legislativo en cuestión no prosperó, pues fue derogado en enero de 1992 por el Congreso de la República. Luego vendría el golpe de Estado del 5 de abril. El gobierno demoró más de un mes en nombrar como ministro de Educación a Alberto Varillas Montenegro. El 6 de abril, dirigentes sindicales del SUTEP y la Confederación General de Trabajadores del Perú (CGTP) rechazaron y condenaron el golpe de Estado. Los locales sindicales permanecieron cercados por militares y policías. Días después, un dirigente denunció la desaparición de Olmedo Auris, a quien extrajeron a la fuerza del local sindical. Lo liberaron poco después. El 6 de mayo, fue promulgado por el gobierno el decreto ley 25474, norma que, en su artículo 7, tipificaba el delito de apología del terrorismo: «Artículo 7.- Será reprimido con pena privativa de la libertad no menor de seis ni mayor de doce años el que públicamente, a través de cualquier medio, hiciere la apología del terrorismo o de la persona que le hubiere cometido [...]».

Meses después, el 16 de octubre, el gobierno anunció su intención de publicar un decreto ley que sancionara drásticamente a todos aquellos docentes que cometieren apología del terrorismo. Esto causó muchas suspicacias, pues si bien la infiltración del PCP-SL en el campo educativo era evidente y su erradicación una necesidad imperiosa, la norma podía ser aplicada irresponsable y arbitrariamente. Rosa María Mujica, activista en derechos humanos, grafica este temor:

[...] contra los maestros comprometidos por un proyecto educativo al servicio de la paz, justicia y la democracia, sobre todo contra los dirigentes sindicales, porque su discurso y actitud no gustan —ni han gustado nunca— a los diferentes gobiernos [...]. ¿Cómo evitar que inocentes sean considerados culpables? [...] Los maestros están paralizados y tienen miedo, dicen, con justo temor, que cualquier cosa se puede entender por «apología del terrorismo»: hablar de la democracia en un sistema dictatorial, o de injusticia en una sociedad profundamente injusta o de derechos humanos cuando tantas veces el señor Fujimori [Fujimori] se ha referido a ellos como «manto protector» de Sendero Luminoso. (Mujica 1992: 31)

Incluso antes de que los anuncios de una nueva norma que penara a los maestros se hicieran realidad, entre septiembre y octubre, se realizaron intervenciones y detenciones en centros educativos donde laboraban profesores que supuestamente realizaban apología del terrorismo. Así, en octubre, la Dirección Nacional contra el Terrorismo (DINCOTE) afirmó haber identificado a profesores miembros del PCP-SL que hacían apología del terrorismo en colegios de educación

secundaria de Lima y enseñaban a estudiantes la doctrina y prácticas de esa organización. Los docentes desarrollaban su labor en los colegios y grandes unidades escolares del cono norte, especialmente en planteles del distrito de Comas (*Noti-Aprodeh*. Número de acceso 33386).

Un mes después, el 26 de noviembre, los anuncios se hicieron realidad al promulgarse el decreto ley 25880, ley de apología del terrorismo docente, cuyo artículo principal dice: «Artículo 1, Apología del terrorismo docente.- El que valiéndose de su condición de docente o profesor influye en sus alumnos haciendo apología del terrorismo será considerado como autor del delito de traición a la patria reprimiéndose con la pena máxima de cadena perpetua, quedando la mínima a discreción del juez, de acuerdo con la gravedad de la acción delictiva».

Esta ley no dejó de ser lo que se temía. Si antes de su promulgación, cuando sólo existía la tipificación general, resultó ser una amenaza para los docentes, cuando se publicó el agravante por función docente, su aplicación se convirtió en una verdadera *cacería de brujas*. A esta persecución habría que añadir ciertos factores de estigmatización que, adicionalmente, afectaron a los maestros. En primer lugar, los estereotipos étnicos mediante los cuales los rasgos indígenas equivalían a sospechoso de agente subversivo, más aún en una sociedad en que el magisterio está constituido por gente de extracción popular, en que tales rasgos raciales son comunes. En segundo lugar, la universidad de procedencia. Así, un egresado de una universidad nacional del interior tenía también sobre sí el estigma de la sospecha, más aún si provenía universidades *cuna del terrorismo* como la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga o la Universidad del Centro. En tercer lugar, se encontraba la edad, pues las sospechas recaían con mayor facilidad sobre un joven que sobre una persona ya madura (Trinidad 2002).

También es cierto que esta normatividad actuó muchas veces más como una amenaza que pendía sobre el maestro que como una acusación real. Las estadísticas de la Comisión ad hoc de Indultos, creada por ley 26655 en 1996, refieren que, de las 3,225 solicitudes de indulto o derecho de gracia presentadas ante ella, un total de veinte casos correspondían al delito de apología del terrorismo docente (Trinidad 2002).

Finalmente, el gobierno de Alberto Fujimori Fujimori puso en marcha una estrategia —si se quiere simbólica— para contrarrestar la subversión: las *obras*. A través de éstas, se quería manifestar una presencia simbólica personal más que estatal. Construir colegios era responder a un reclamo popular, a una exigencia social vigente; porque la educación, si bien no era de calidad, seguía siendo considerada como una gran posibilidad. Así, la construcción de centros educativos era una forma de ganarse a la población que potencialmente podía ser captada por la subversión como afirma Fujimori Fujimori: «[los campesinos] sin salir de su asombro escuchan al Presidente anunciando la construcción de una escuela, allí donde Sendero Luminoso acababa de destruir la vieja escuela del pueblo. Así, empezamos a quitarle las banderas al terrorismo, sin la fuerza de las armas, con la fuerza de las obras» (página *web*. Carta del 10 de enero de 2002).

Según los datos proporcionados por el diario oficial *El Peruano*, hacia 1993 se construyeron 7,500 aulas que beneficiaron a más de 300 mil alumnos en menos de un año, lo que implicó una inversión de 60 millones de dólares. Sin embargo, la misma publicación consideraba que ello no era suficiente, ya que aún el 45% de los colegios en el Perú eran obsoletos y el 70% carecían de los servicios básicos.

Magisterio, violencia de origen político y represión

En abril de 1991, luego de haberse inscrito como candidatos a las elecciones complementarias municipales por un grupo de izquierda, fueron detenidos por una patrulla militar y desaparecidos Zenón Huamaní Chuchón, profesor en el distrito de Huancaraylla y secretario general del SUTEP de la provincia de Víctor Fajardo, en el departamento de Ayacucho, y otros maestros y miembros de la lista.

En mayo de 1991, mientras se llevaba a cabo la huelga magisterial, un grupo de presuntos miembros del PCP-SL detuvo un camión en el que se trasladaban diversos maestros de Pucará a Puno para asistir a una reunión de delegados. Los atacantes volaron el camión; un maestro resultó muerto y 18 quedaron heridos. En marzo de 1992, un comando de aniquilamiento del PCP-SL acribilló en Huanacayo a un grupo de ocho profesores de un colegio para hijos de policías. De los ocho maestros, cinco eran civiles y tres asimilados a la Policía Nacional del Perú. Asimismo, la ola de actos terroristas por parte del MRTA y el PCP-SL contra centros educativos, incluidos atentados e incursiones, provocaron que, en julio de 1992, el Ministerio de Educación emitiera un comunicado oficial en el que protestaba enérgicamente y repudiaba tales actos. Ese mismo año, en septiembre, el Ministerio reveló que se estaban llevando a cabo coordinaciones con el Ministerio del Interior con la finalidad de proteger los centros educativos y a los alumnos de posibles atentados terroristas. Sin embargo, se aclaró que existían enormes dificultades para tomar acciones contra personas que no podían ser claramente identificadas.

En junio de 1993, un balance del INIDEN sobre acciones subversivas en el campo educativo arrojó como resultado que, entre enero y mayo de ese año, se habían producido treinta atentados, que incluyeron asesinatos a profesores y estudiantes, así como ataques a locales escolares en varios departamentos del país. El mismo informe daba cuenta de 115 hechos de violencia registrados a lo largo de 1992, que habían afectado a alumnos, docentes y colegios. Se precisaba que los departamentos más afectados habían sido, fundamentalmente, Lima, Junín, Ayacucho, Huánuco, San Martín, Ancash, Cajamarca, Cusco, Piura y Pasco (*Noti-Aprodeh*. Número de acceso 38773).

Un indicativo de la indiscriminada actuación estatal represiva sobre los maestros lo constituye la posterior liberación de varios de éstos por falta de pruebas o por otros mecanismos. Así, por ejemplo, en octubre de 1995, tras nueve meses de prisión en Huacho, fue liberado el profesor Teobaldo Cadillo, acusado de colaborar con el PCP-SL por el hecho de haberle entregado cinco soles a dos miem-

bros del PCP-SL que lo amenazaron. También fue liberada, en enero de 1996, en Barranca, la profesora Lidia Villarroel, tras diez meses de prisión, donde fue recluida por la sindicación de un arrepentido.

Debe notarse que, de los actos de violencia en el espacio educativo consignados en esta década, un 40% se produjeron en el departamento de Lima, un 20% en Junín y un 10% en Ayacucho. Así, las acciones del conflicto armado interno, al menos en el ámbito del espacio educativo, habían terminado de trasladarse a Lima.¹¹

Asimismo, no se cuenta con datos exactos con respecto al número de maestros víctimas del conflicto armado interno desde 1980, aunque sí hay aproximaciones. En una entrevista concedida a la revista *Ideele* en 1992, Olmedo Auris refiere que, entre 1980 y abril de 1992, los maestros detenidos-desaparecidos suman aproximadamente 300; por su lado, Víctor Manuel Quechua, en su libro *Perú, 13 años de oprobio*, señala que, entre las pérdidas socioeconómicas ocurridas entre 1980 y 1993, figura la muerte de 127 profesores; el Primer Proyecto de Libro Blanco de la Defensa Nacional (página *web* del Ministerio de Defensa) considera que el número de maestros muertos entre 1980 y 1993 es también de 127; y, para el Centro de Documentación de Desco, entre 1980 y 1993, el total de maestros detenidos-desaparecidos es de 112. Es de notar acá que la institución que debería manejar cifras más exactas, por agrupar a los afectados directos, es el SUTEP; pero, lamentablemente, no posee archivos actualizados ni sistematizados, lo que limita de alguna manera la reconstrucción histórica de la represión soportada por el magisterio.

3. SECUELAS¹²

Por otro lado, el sentido del desarrollo de la comunidad se vio alterado por la presencia de factores externos que trastocaron la escuela, espacio considerado muy importante para la promoción de la movilidad social y el crecimiento. Las acciones del PCP-SL no sólo habían corrompido la función de la escuela, sino la habían convertido además en un espacio peligroso para la comunidad. En las aulas los pobladores eran aleccionados en la doctrina de la subversión, o eran incluso asesinados. Esa circunstancia produjo la huida de alumnos y profesores.

[...] no culminé mis estudios por culpa de la subversión, por culpa de las amenazas de los ronderos mismos de la comunidad y de los militares... A los jóvenes, el retraso les dio por miedo, ya no queríamos estudiar, nos encontrarán, nos llevará, nos matará, no van a saber nuestros padres. Daba miedo ir al colegio, daba miedo ir a

¹¹ Información basada en el banco de datos de Desco «Actos de violencia política y número de víctimas».

¹² Paralización del desarrollo comunitario en: Las secuelas de la violencia, Capítulo 3: Las secuelas socioeconómicas, tomo VIII.

la chacra, eran como unos tigres que si nos encontraban nos comían. Eso ha dado mucho retraso a la economía, en la educación.¹³

En los lugares donde habían enfrentamiento violentos, la juventud fue conminada a realizar trabajos y desempeñar roles para los que no estaban preparados ni obligados.

De esa manera hemos pasado ese momento más difícil y más crítico por los... por manos de esos asesinos, de esos malditos terroristas que sin compasión nos ha tenido a todos esos hijos que hemos quedado más de ciento veinte huérfanos, todos menores de edad. Yo soy el hijo primogénito de mi padre y me han seguido todos mis hermanos menores. Nosotros somos diez hermanos que hemos quedado en orfandad y así muchos también han quedado con ocho, con nueve, todos. Y nosotros hemos quedado desde ese momento sin educación, no hemos podido estudiar. Desde ese momento nosotros realmente no teníamos qué agarrar, porque realmente mis hermanos menores han sido pues niños, no sabían trabajar... Yo, desde ese momento, he tenido esa carga de esos mis hermanos y así muchos hermanos mayores han estado cargados. Y así muchos hermanos realmente han representado como padres para poder apoyar a sus hermanos menores y hacer crecer. Para mí, realmente, el 90%, el 95% de huérfanos no han acabado sus estudios, han quedado en primaria. Algunos, bueno, en secundaria, ni algunos no habrán terminado también. De esa manera estamos hasta ahora [...]»¹⁴

También la transmisión de los conocimientos ancestrales sufrió transformaciones o mutilaciones, no sólo porque los mayores dejaron de tener la libertad y la oportunidad de transmitirlos, sino también porque se desestructuraron los espacios de socialización colectivos. Ello condujo a que muchos jóvenes dejaran de acudir a las instituciones de formación o capacitación, para no verse involucrados en el proceso de la violencia.

Hubo mucha desertión, bastante desertión. Hubo muchos que dejaron la universidad y hay otros que permanecieron pero, cuando me encuentro con ellos me dicen: «Señorita no hemos aprendido nada en esos años», porque más era el tiempo de escapar que de concentrarse en los estudios. Esos años fueron muy, muy flojos y fueron de terror constante, porque en cuanto habían movimientos, ya decíamos quién será: Sendero, MRTA o el Ejército. Entonces, todo el mundo asustado por ver quién aparecía. Entonces, si aparecían con sus capuchas así como, como un costal así ya: Sendero; pero si aparecían con su pasamontañas negro: MRTA, y lo del

¹³ CVR. BDI-I-P776. Entrevista a mujer de 24 años profesora de educación inicial, Cushiviani (Junín), 17 octubre de 2002.

¹⁴ CVR. BDI-II-P48. Audiencia Pública en Huancavelica (Huancavelica). Segunda sesión, 25 de mayo de 2002, caso 8. Testimonio de Rubén Chupayo Ramos.

Ejército ya lo sabíamos desde la..., desde antes que llegaran ya sabían los chicos: ¡El Ejército, el Ejército, el Ejército! Y ya todo mundo que podía se iba.¹⁵

En otros lugares, la escuela desapareció por acción de la violencia, dejando a los jóvenes a su suerte e incrementándose el analfabetismo. La imposibilidad de ofrecer una educación a los hijos se convirtió en un serio obstáculo para hallar formas de salir de la pobreza.

[...] aquella fecha yo estaba niño 14 o 15 años pero mi meta era llegar a ser un profesional, pero después con la violencia ha cambiado mi vida. Yo cuánto hubiera querido terminar mis estudios, pero no he podido. Pero, como acabo de contarles, en nuestros colegios apareció unas pintas y por eso no he podido terminar. Ahora, la vespertina en Huanta, en donde yo estudiaba a cada rato salían las patrullas militares a las calles a hacer batidas en ese tiempo se llamaban. Entonces, sin motivos que te llevaban, te sacaban la mierda y eso da miedo. A causa de eso yo he perdido mis estudios, yo he dejado en cuarto año de secundaria. Tenía poco tiempo para terminar, pero hasta el momento hay muchas familias que han dejado así, todos mis hermanos, mis hermanas, nos hemos quedado a causa de eso, hemos dejado de estudiar. Ese es un gran dolor que yo siento ahora. Si no hubiera sido la violencia uno de mis hermanos o de repente yo hubiéramos sido profesional, no está ahora que estamos sacrificados, estamos diariamente en la chacra como cualquiera, no valemos nada.¹⁶

De este modo, pues, el conflicto armado interno paralizó el proceso de desarrollo del mundo rural, y dejó graves secuelas en la estructura productiva, la organización social, las instituciones educativas y los proyectos de vida de las poblaciones afectadas. Sumadas estas repercusiones a las analizadas en los puntos anteriores respecto del capital humano y el saqueo y destrucción de los bienes de las comunidades, resulta posible concluir que el proceso de la violencia dejó un panorama económico desolador, con una inmensa cantidad de personas afectadas, con respecto a las cuales la sociedad y el Estado tienen una deuda de reparación.

¹⁵ CVR. BDI-I-P444. Audiencia pública en Huamanga (Ayacucho). Tercera sesión, 11 de abril de 2002, caso 16. Testimonio de familiares de la víctimas.

¹⁶ CVR. BDI-I -P233. Grupos focales, Huaycán, Ate (Lima), 24 de junio de 2002. Pobladores varones.

VI

RECOMENDACIONES

1. CONCLUSIÓN 157¹

157. La CVR ha constatado 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.

2. EDUCACIÓN Y RECONCILIACIÓN²

La educación permite plasmar en las nuevas generaciones los ideales de cultura y de civilización que cada pueblo posee. Toda tarea educativa forma y construye identidades, ideales y valores, como el valor de la paz y el ideal de la justicia. Existió una cultura que justificó la violencia y la muerte como medios supuestamente legítimos de la praxis política.

La amarga experiencia del conflicto armado interno debe llevar a la absoluta convicción de que sólo la institucionalidad democrática y el estado de derecho garantizan la convivencia pacífica de los pueblos. La construcción de la ciudadanía por medio de una educación basada en los valores de la tolerancia, la justicia y el respeto a la diferencia constituyen su garantía.

La situación crítica de la educación en el Perú refleja nuestras desigualdades, exclusiones y falta de perspectiva. Últimamente también se ha confundido, por ejemplo, el adiestramiento de un saber práctico o técnico con el de una adecuada formación humana. Ésta es el fin de la educación, aquél sólo su medio. La educación impartida no plantea ideales y valores de solidaridad e interculturalidad; aquí podemos rastrear la causa de la indiferencia y la primacía de los

¹ Conclusiones generales del Informe de la CVR. Sobre las secuelas del conflicto armado interno, tomo VIII.

² Reconciliación por medio de la educación en valores en: Los componentes de un proceso exitoso de reconciliación, Capítulo 1: Fundamentos de la reconciliación, tomo IX.

intereses individuales en los momentos más difíciles de la violencia que vivió el país.

Ética y educación deben ir de la mano: cualquier intento de separarlas destruye las bases de la comunidad política y genera división y conflicto.

3. REFORMAS INSTITUCIONALES³

Esta última área de recomendaciones de la CVR está aparentemente más alejada de su mandato específico de realizar recomendaciones en el ámbito institucional para evitar que se repita la violencia. La reforma de la educación es un tema que concierne a todos los peruanos, y tiene implicancias generales que parecen no guardar una relación directa con el tema de la violencia. Sin embargo, en realidad, las investigaciones de la CVR muestran que, en la conformación y desarrollo de los grupos subversivos, algunas características del sistema educativo resultaron fundamentales, y se debe actuar sobre ellas.

El principal espacio de reclutamiento de los grupos subversivos estuvo en la escuela y la educación superior públicas más débiles. Los grupos subversivos surgieron, lograron captar militantes y simpatizantes, y prosperaron, aprovechando las consecuencias de una escuela que socializó a jóvenes en patrones autoritarios, rígidos, de mala calidad, que no les ofrecían perspectivas de superación. Aprovechó, además, algunos espacios en la educación superior signados por la ideologización, la ausencia de valores democráticos, la negación del pluralismo y el no respeto de la diversidad y las diferencias. Para comprender este fenómeno, la caída de la calidad magisterial, la desactualización y límites de su formación docente, así como la influencia de visiones críticas del Perú inspiradas en un empobrecido marxismo de manual, resultan elementos indispensables.

Para que la historia no se repita, es imprescindible una profunda reforma de la educación pública, sobre todo en las zonas más pobres. Allí donde los grupos violentos encontraron un entorno más plural, participativo, tolerante, diverso, integrado, un pensamiento verdaderamente crítico, que ofrecía oportunidades, tuvieron grandes dificultades para actuar. Por ello, la reforma de la educación y la promoción de valores democráticos constituyen un área fundamental de recomendaciones. En el último tiempo, afortunadamente, se discute sobre la necesidad de reformar la educación y, recientemente, se ha declarado a ésta en emergencia. Se ha llamado la atención sobre la mala calidad de la educación y sus efectos sobre el desarrollo social y económico del país, pero no se ha resaltado la importancia de la reforma educativa para prevenir que se repita la violencia subversiva o que proliferen discursos dogmáticos y autoritarios que, por más descabellados

³ Recomendaciones para la elaboración de una reforma que asegure una educación de calidad que promueva valores democráticos —el respeto de los derechos humanos, el respeto a las diferencias, la valoración del pluralismo y la diversidad cultural— y visiones actualizadas y complejas de la realidad peruana, especialmente en las zonas rurales en: Reformas institucionales, Capítulo 2: Recomendaciones, tomo IX.

que parezcan, encuentran eco en estudiantes formados en discursos de esas características.

Por ello, la CVR realiza un conjunto de recomendaciones y empieza por enumerar algunos principios que deberían guiar la actuación del sistema educativo:

1. *Poner énfasis en políticas educativas destinadas a la transformación de la escuela en un lugar donde se respete la condición humana del alumnado y se contribuya al desarrollo integral de su personalidad. Lograr una conciencia de paz y afirmar la educación como su instrumento*

La paz como actitud se aprende, fundamentalmente, con el ejemplo. La persona que sufre violencia a lo largo de su vida la ejercerá cuando tenga autoridad y, en esas condiciones, no se puede construir en el largo plazo ni una sociedad pacífica, ni un país democrático, pues ambos exigen como requisito esencial la sustitución de la violencia por la paz. A ello deben colaborar tanto la educación formal como la informal, en todos sus niveles.

La CVR propone, para lograr una conciencia de paz, que la educación tenga un papel fundamental que jugar en la construcción de una sociedad pacífica y democrática. El primer requisito para lograrlo es que las personas desarrollen al máximo grado posible sus habilidades y capacidades para ser mañana trabajadoras creativas y ciudadanas responsables. Esto incluye poner énfasis tanto a los cursos de formación humanística y de derechos humanos, como a los cursos de ciencias. De esta manera se logrará una formación más integral de la persona y, con ello, se le permitirá la creación y el progreso —elementos que la alejan de la proclividad a la destrucción y la violencia—.

No hay que descuidar ningún nivel educativo, desde el inicial hasta el superior. Las autoridades educativas peruanas tienen que redefinir los contenidos, metodologías y coberturas para lograr su máxima extensión a las personas involucradas.

2. *Establecer un plan de estudios que estimule el conocimiento y oriente el saber hacia el bienestar para lograr una formación integral y alejamiento de la proclividad a la violencia. Reformulación de visiones simplistas y distorsionadas de la historia y realidad peruana*

Se recomienda promover una reforma curricular que ponga mayor énfasis en cursos de formación general y humanística, en cursos de formación en derechos humanos y humanitario, en cursos de formación científica tanto de las ciencias sociales como de las naturales, y en la práctica del deporte y del arte.

Son particularmente urgentes modificaciones en el contenido de los programas de estudios de Historia y de las humanidades. La Historia es enseñada con visión pasadista y derrotista y no contribuye al desarrollo de la autoconciencia de un pueblo que asume que puede tomar el destino en sus manos. La Geografía es enseñada de manera tal que no da una idea cabal de la realidad física del país ni de su ubicación en el contexto mundial. Es preciso dar idea de los grandes procesos

culturales y políticos contemporáneos en su real complejidad y diversidad, y ubicarlos en el espacio del mundo. En la enseñanza de la Historia se deben resaltar los logros individuales y colectivos del pueblo peruano a lo largo del tiempo; deben mostrarse también nuestros defectos y derrotas, pero de manera que esto último no sea lo determinante como ocurre hoy en día. Se debe lograr que el y la estudiante descubran las explicaciones científicas de la vida y la realidad que le permitan un diálogo informado con las ciencias naturales y sociales actuales y lo alejen de las explicaciones simplificadoras y sin fundamento. La formación científica básica, aquella que podría ayudar a la población estudiantil a comprender la imagen del mundo y de la naturaleza que comparte la comunidad científica internacional, es sumamente deficiente y alienta explicaciones míticas de la realidad, teorías pseudocientíficas de toda índole y hasta concepciones arcaicas y mágicas.

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

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

La educación peruana debe atender a la diversidad cultural, étnica y lingüística del país promoviendo la enseñanza en el idioma materno como mejor sistema de aprendizaje de la niñez. Se deben promover también programas no escolarizados de educación para los adultos.

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

Se recomienda reforzar las instancias de participación y de democratización de la escuela reconociendo la responsabilidad que en la educación corresponde a la comunidad educativa —compuesta por educadores, autoridades, el alumnado y padres de familia— en los diversos niveles. Es necesario que esta participación vaya orientada hacia la promoción de la calidad educativa y la seguridad del alumnado y que sea adoptada respetando las particularidades que en cada lugar puede aportar la pluriculturalidad del Perú. También debe reconocerse, en su debido lugar, la participación de las autoridades locales y regionales dentro del sistema educativo en lo que a sus respectivos gobiernos corresponde.

5. *Disciplina*

La disciplina que se desprende de una gestión democrática, permite la autonomía y el crecimiento personal del ser humano. En cambio, una disciplina basada en el castigo y la amenaza no contribuye a la construcción de una cultura de paz; es más, genera violencia. La CVR propone prohibir y sancionar drásticamente el empleo de toda forma de castigo físico o de práctica humillante contra niñas y niños como forma de disciplina y ejercicio de violencia.

Un área particularmente crítica es la de la escuela rural, especialmente en las zonas más afectadas por la violencia. Cabe aquí la implementación de un programa especial que contemple lo que se presenta a continuación.

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

Se recomienda propiciar la implementación de una política agresiva de educación bilingüe-intercultural, que permita una mejor integración de los distintos grupos componentes de la sociedad peruana, la superación del racismo y la discriminación y una elevación de los niveles generales de autoestima. Se debe impulsar de manera especial la educación inicial, para niñas y niños de 0 a 5 años, teniendo en cuenta la diversidad étnico-lingüística y cultural del país, desarrollando, según convenga, modalidades escolarizadas y no escolarizadas de atención integral (salud y alimentación). Se debe privilegiar, en un primer momento, a las niñas y niños de las zonas azotadas por la violencia.

Lo anterior requiere un abordaje multisectorial que implica atender la situación de salud, nutrición, seguridad alimentaria y educación. Se recomienda que el plan de emergencia de la educación que el Gobierno ha de promulgar contemple este abordaje multisectorial.

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

La experiencia señala que la educación de la mujer tiene un efecto multiplicador para el desarrollo. La proporción de la población analfabeta femenina es significativamente más alta que el de la población masculina; además, se constata que la deserción de las niñas es también mayor, lo que trae como consecuencia un mayor índice de analfabetismo funcional en las adolescentes.

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

Para el desarrollo y el abandono de la pobreza, la educación es un factor esencial de potenciación de las capacidades personales, especialmente entre los más pobres.

Por ello, la CVR propone que las autoridades educativas deben redefinir los contenidos, metodologías y cobertura para garantizar que, al terminar la educación básica, la persona esté capacitada para acceder al mercado laboral y, también, sea capaz de tomar planificadamente las decisiones principales de su vida laboral y productiva. Si este trabajo debe hacerse en todos los ámbitos de la nación, debe ponerse énfasis en los sectores de la población rural que son, estadísticamente hablando, los más afectados por la pobreza. Se deben incrementar los niveles de prestación efectiva del servicio, adecuando la escuela en términos de cronogramas y horarios a la realidad de cada región y al ritmo de vida de las poblaciones.

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

Se recomienda desarrollar rápida y significativamente la educación de la población rural del país. Lo anterior supone cuando menos cambiar y adecuar la concepción de los planes de estudio de manera que permitan un aprendizaje relacionado a la realidad; devolver dignidad a la escuela rural preocupándose porque sea un lugar y un ambiente en el que se pueda estudiar con decoro; incentivar suficiente y creativamente a educadores que opten por trabajar en la escuela rural para que puedan ir los buenos o mejores; y promocionar el activo apoyo de las instancias estatales de gestión educativa y de salud a las escuelas rurales. Algunos asuntos que requieren atención inmediata son:

- El mejoramiento de la infraestructura de las escuelas rurales. Las escuelas destataladas son un signo visible de desprecio que debe ser erradicado.
- El establecimiento de un sistema de incentivos y premios a los profesores que opten por ejercer su profesión en zonas rurales o remotas del país, sistema que ayude a tener maestros de calidad en dicho ámbito.
- La promoción de equipos multidisciplinarios que acompañen al magisterio para brindar apoyo y orientación en temas de salud, alimentación y manejo antropológico adecuado de la población. La contratación de profesionales de la Psicología Social y Antropología en las Direcciones Regionales de Educación y en las USE es indispensable.

Finalmente, la CVR considera importante hacer mención a un tema que, si bien no se ajusta estrictamente a su mandato, resulta fundamental para actuar eficazmente sobre los temas de los que se ocupa. Es el tema de los medios de comunicación. Los medios pueden jugar un papel importante tanto para crear un ambiente o clima propicio para la violencia, como para la pacificación y estabilidad del país. También pueden colaborar con objetivos educativos y culturales, o pueden contribuir al ahondamiento de los problemas de la calidad educativa y el desinterés por la cultura. En el marco de un estricto cumplimiento de la libertad de prensa, deberían buscarse mecanismos transparentes para que los medios colaboren con algunas tareas colectivas a favor de la educación y la cultura en el país.

4. REPARACIONES⁴

4.1. Justificación

La violencia que asoló el país entre 1980 y 2000 no sólo significó la pérdida de decenas de miles de vidas humanas, sino también el desplazamiento masivo de poblaciones, torturas y efectos psicológicos devastadores. 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 que sufrieron al tener que abandonar sus lugares de origen en búsqueda de seguridad; y unos terceros, al dedicarse a la defensa de sus comunidades integrándose a los CAD. La pérdida de oportunidades educativas se generó también por la carencia de infraestructura necesaria, producto de la destrucción de centros educativos durante el período de violencia, así como por la poca flexibilidad de los organismos de educación para acoger y comprender este fenómeno.

Esta situación opera en la actualidad como un factor limitante para la recuperación de los niveles de vida de cientos de personas que vieron truncado su futuro. Estos jóvenes y niños que hoy en día son adultos, al no tener una educación adecuada, se encuentran en una situación de desigualdad frente a quienes sí pudieron culminar su educación y alcanzaron mejores niveles de vida y la posibilidad de un futuro más promisorio.

Reconociendo la responsabilidad de toda la sociedad peruana por los hechos ocurridos en nuestro país y por la indiferencia que mostró en esos difíciles momentos, la CVR, además de recomendar las acciones que competen al poder público, hace un llamado a la empresa privada, a las instituciones privadas educativas y a las organizaciones de la sociedad civil a sumarse y apoyar las recomendaciones del PIR en general y del Programa de Reparaciones en Educación, en particular. La CVR invoca el compromiso y la solidaridad de estas instituciones con las víctimas del conflicto armado interno en la búsqueda de una reconciliación sostenible y duradera

4.2. Objetivo

El objetivo general del Programa de reparaciones en el ámbito educativo es dar facilidades y brindar nuevas o mejores oportunidades de acceso a las personas que, como producto del conflicto armado interno, perdieron la posibilidad de recibir una adecuada educación o de culminar sus estudios.⁵

⁴ Programa de Reparaciones en Educación en: Los programas del Plan Integral de Reparaciones, Capítulo 2: Plan Integral de Reparaciones, tomo IX.

⁵ Otras medidas relacionadas con el tema educativo en general propuestas por la CVR pueden encontrarse en el capítulo sobre reformas institucionales.

4.3. Beneficiarios⁶

Se considerarán como beneficiarios del Programa de Reparaciones en Educación:

- Del universo de los beneficiarios individuales, aquellos que por razón de lo sufrido tuvieron que interrumpir sus estudios
- A los hijos e hijas producto de violaciones sexuales
- A las personas que siendo menores integraron un CAD

4.4. Componente de acceso y restitución del derecho a la educación

Exoneración de pagos

La CVR recomienda que el poder ejecutivo, por medio de un decreto supremo, establezca la exoneración de los pagos de matrícula y pensiones, incluyendo los derechos de examen de ingreso, en las escuelas primarias y secundarias, en las Universidades, los Institutos Superiores, los Centros Educativos Ocupacionales (CEO), los Programas no Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) y las demás instituciones educativas del Estado, así como los pagos de ingreso o re-ingreso a dichos centros de educación. Dicha exoneración incluye los derechos correspondientes a la obtención de certificados de estudios, constancia de egresados, grados académicos y títulos profesionales.

Programa de becas integrales

Adicionalmente a las exoneraciones de pagos, la CVR recomienda la organización por el Ministerio de Educación, y en lo pertinente a través del Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo (INABEC), de un programa de becas integrales, para concursar (con cuotas, por regiones y por tipo de carrera profesional), para estudios superiores, tanto técnicos (contabilidad, pedagogía, técnicos sanitarios, agropecuarios, de enfermería, etc.) como universitarios, en centros de educación ubicados fuera del lugar de residencia del postulante. Este beneficio incluye becas tanto nacionales como internacionales. En aquellos casos en los que los beneficiarios no tengan los niveles adecuados de preparación para concursar en igualdad de condiciones con otros postulantes, la CVR recomienda el acceso gratuito de estas personas a programas de educación y preparación preuniversitaria a cargo de instituciones con experiencia en este tema y supervisadas directamente por la oficina pertinente del Ministerio de Educación o por el ente post-CVR encargado de aplicar las reparaciones recomendadas por la CVR, luego de exámenes y cursos especiales de nivelación. Los exámenes especiales de nivelación servirán para

⁶ Véase el acápite 2.2 «Los beneficiarios del Plan Integral de Reparaciones».

evaluar en qué nivel educativo se encuentran los beneficiarios y qué tipo de esfuerzo necesitan para su acceso a los centros de estudios de educación superior.

En aquellas zonas con altos niveles de afectación o que han sido receptoras de población desplazada, la CVR recomienda contratar los servicios de instituciones con experiencia y comprobada calificación en materia educativa para que desarrollen y/o adecuen los contenidos curriculares de preparación preuniversitaria a las necesidades específicas de este universo poblacional. La CVR recomienda que estos contenidos curriculares tengan en cuenta la problemática de salud mental que haya sido identificada en estas zonas.

Educación para adultos

La CVR recomienda la ampliación o el establecimiento por el Ministerio de Educación de programas de educación de adultos por medio de su Programa Nacional de Alfabetización, en aquellas zonas de mayor incidencia de la violencia, tanto urbanas como rurales, en coordinación con instituciones educativas locales que tengan experiencia en este tipo de programas y que puedan desarrollar metodologías y contenidos específicos para este sector, tomando en consideración las diferencias culturales y lingüísticas de cada zona, así como los diagnósticos locales sobre salud mental. Para identificar dichas zonas, la CVR recomienda utilizar el concepto de «colectivos afectados» descrito en el Programa de Reparaciones Colectivas.

Del mismo modo, la CVR recomienda la organización de programas especiales no escolarizados orientados a permitir la culminación de los estudios primarios y secundarios por aquellos beneficiarios del Programa, por medio de programas de educación a distancia o de nivelación con adecuación de los horarios, de modo que no interfieran con sus actividades de sustento, con un enfoque de educación bilingüe intercultural. Estos programas se desarrollarán por el Ministerio de Educación por medio de su Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural-Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, la cual deberá ser reforzada, tanto en recursos humanos como en su alcance y cobertura territorial, en coordinación con las oficinas respectivas de los gobiernos regionales y por medio de convenios con organizaciones que cuenten con experiencia en el tema.

Consideración adicional

En el caso de que los beneficiarios individuales del Programa de Reparaciones en Educación no deseen hacer uso personal de las medidas del componente de acceso y restitución, la CVR recomienda que se les permita transmitir su derecho a un familiar bajo la forma de créditos educativos. Estos créditos educativos son definidos como un servicio de apoyo financiero destinado a facilitar estudios de educación superior y de mejoramiento ocupacional y profesional, con un criterio

de solidaridad social, caracterizado por otorgar préstamos a una tasa de interés preferencial. Los créditos se otorgarán en coordinación directa entre el INABEC y el Ministerio de Educación y podrán ser para uso directo del beneficiario, o transferibles a sus familiares.

La opción de acogerse a determinado componente del Programa de Reparaciones en Educación, descansa exclusivamente en la decisión de los beneficiarios. No depende del ente que implemente el Programa definir quiénes se acogen al componente de acceso y restitución de derechos o al de créditos educativos.

EL SISTEMA EDUCATIVO DURANTE
EL PROCESO DE VIOLENCIA
se terminó de imprimir
en los talleres de Gráfica Delvi S.R.L.
Av. Petit Thouars 2009, Lince
teléfonos 471-7741 / 265-5430
e-mail: graficadelvi@gmail.com



Asdi

AGENCIA SUECA DE COOPERACIÓN
INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO