

SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO

CUADERNO DE TRABAJO N° 24

¿CULTURA DE PAZ? TRES APROXIMACIONES

María Eugenia Ulfe

Noviembre 2015

SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO

DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS SOCIALES



PUCP

DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS SOCIALES



PUCP

CUADERNO DE TRABAJO N° 24

¿CULTURA DE PAZ? TRES APROXIMACIONES

Ponencia presentada en el Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA) en la ciudad de San Juan- Puerto Rico (27-30 de Mayo 2015)

Autores:

MARÍA EUGENIA ULFE - PUCP, mulfe@pucp.edu.pe

Noviembre, 2015

Editado por la Pontificia Universidad Católica del Perú -
Departamento de Ciencias Sociales, 2015
Av. Universitaria 1801, Lima 32 – Perú
Teléfono: (51-1) 626-2000 anexo 4300
Fax: (51-1) 626-2815
dptoccss@pucp.edu.pe
www.pucp.edu.pe/departamento/cienciassociales/

María Eugenia Ulfe

¿CULTURA DE PAZ? TRES APROXIMACIONES

Ponencia presentada en el Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA) en la ciudad de San Juan- Puerto Rico (27-30 de Mayo 2015)

Lima, Departamento de Ciencias Sociales, 2015

Diseño y diagramación: **K&J Soluciones Gráficas** de: Elit León Atauqui
Calle Santa Francisca Romana 395, Lima
Teléfono: 657-1260
Correo electrónico: elit.leon@gmail.com

Primera edición: Noviembre, 2015

ISBN: 978-612-4206-93-1

Índice

Tres caminos:	5
I.	5
II	8
III	10
IV. Colofón	16
Bibliografía	17

Hice unos cambios sustanciales en el acercamiento al tema planteado inicialmente. Dejo abierta la pregunta sobre qué se ha hecho en el espacio público para construir una cultura de paz.

Tres caminos:

I.

Es la manera cómo desde lo cultural se ha instalado el recuerdo como práctica social

Sentados en un café en el Centro Cultural del Arzobispado de Ayacucho, Edilberto Jiménez me entrega una copia de su manuscrito con testimonios y dibujos recogidos en Chungui, Ayacucho. La noche anterior lo había acompañado a la inauguración de su exposición “Chungui: en blanco y negro. Trazos de memoria” en el Centro Cultural de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, la cual había recibido una gran acogida en la ciudad. Era fines de agosto del 2003 –días previos a la entrega del Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (29 de agosto del 2003). La ciudad de Ayacucho estaba en ebullición con actividades culturales, eventos y presentaciones de documentales. El gigante retablo que serviría de estrado para la entrega del Informe Final de la CVR estaba en construcción. Ayacucho, lugar donde en mayo de 1980 se había iniciado la violencia del PCP-SL con la quema de ánforas en el poblado de Chuschi, serviría de escenario para la devolución simbólica del Informe final -69,280 muertos, la mayoría perpetrados por el PCP-SL y otro gran porcentaje por las FFAA, miles desplazados y viudas en el campo.

Edilberto, quien es también antropólogo y retablista, no le gustaba mucho la idea del uso del retablo como un gran estrado. Las figuras de yeso, tiza y cola que tantas veces han representado los santos patronos de los animales, las escenas de marcación de ganado u otras de fiestas religiosas, serían reemplazados por los comisionados, los cantantes, los músicos y los danzantes en una noche memorable dedicada a la verdad, la memoria y la justicia en Ayacucho.

Edilberto y yo pasamos la tarde conversando sobre el proceso de la violencia política, sobre la creación de nuevas obras de arte en tiempos de violencia y sobre la memoria. Chungui aparecía una y otra vez en la conversación. Él viajó por primera vez a Chungui en 1999 como parte del equipo del Centro de Desarrollo Agropecuario de Ayacucho (CEDAP). Sus recorridos iniciales por el distrito, su pobreza y desolación, y los testimonios que comienza a recoger, lo

llevan como una necesidad a dibujar los testimonios. Necesita de la visualidad para dar sentido a aquello que se volvía inenarrable y desde así dar cuenta de la “pequeña historia” que nos muestra el conflicto en una dinámica más íntima y personal. Aparecen los hechos y también los relatos e historias personales y familiares, las dinámicas de la vida cotidiana en medio de tanta violencia y el ejercicio de esta como una tecnología de poder.

En palabras de Edilberto, “Ha sido esa voz apagada de muchísimos, el llanto y el dolor humano. Siempre he dibujado y desde que comenzó la violencia política en Ayacucho –yo en esa época terminaba de ingresar a la Universidad—la sangre entró en mis retablos. El manto negro los cubría, pues había muchísimos muertos en el retablo, tal como estaba sucediendo en Ayacucho... Imagínate, si eso pasaba en el mismo corazón de Ayacucho, ¿qué pasaba en el campo? Ahí la crueldad fue mucho mayor. La violencia estuvo ahí con más fuerza y poco o nada conocíamos de lo que pasaba”.

Estos dibujos han sido publicados en tres ediciones que combinan los dibujos, los testimonios recogidos y hasta una vasta colección de retablos que Edilberto realizara en años posteriores (Jiménez, 2005, 2009; Pajuelo y Golte, 2011). Los retablistas no fueron los únicos en representar la violencia peruana. También estuvieron los artistas que hacen tablas de Sarhua (González, 2011), las canciones de pum pin (Ritter 2013, Aroni 2013), el cine regional que comienza a emerger con estas temáticas (Quinteros, 2014). La lista aumenta cuando se agregan performances como “Gloria incorporada”, “Lava la bandera”, el “Muro de la Vergüenza” o representaciones actuales sobre la masacre de Accomarca en los concursos de carnaval en Lima (Bernedo y Fernández Stoll 2015¹, Aroni 2015) o el carnaval en Ocos (Robin 2013). Pero no queda ahí.

Si bien las prácticas culturales de memoria y memorialización ya se daban desde antes del trabajo de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, es durante este periodo (2001-2003) que se instala el recuerdo como un mandato cultural (Milton, 2014). El terreno cultural es un espacio simbólico en disputa. Del otro lado, hay una producción plástica importante de quienes formaron parte del PCP-SL, por ejemplo, quienes instruían en su ideología a través del Movimiento de Artistas Populares asentado en penales como El Frontón a inicios y mediados de 1980. En el tercer piso de la Dirección Nacional contra el Terrorismo dos salas con obras

1 <https://www.youtube.com/watch?v=obavTkWdsKk>

y piezas, muchas realizadas en prisión, por militantes de los grupos alzados en armas, principalmente senderistas y emerretistas. Son las memorias “tóxicas” que están encerradas, obras que además, son utilizadas principalmente para dos propósitos: primero, para enseñar sobre ideología senderista a los oficiales de inteligencia de la Policía Nacional del Perú; segundo, fueron utilizados como documentos en juicios contra militantes senderistas que ayudan para mostrar su afiliación –esto, sobre todo, porque lleven seudónimos utilizados durante la guerra (Ulfe y Ríos 2015)

Pero también están también las voces disidentes que comienzan a escribir sus propios testimonios y dar cuenta de los horrores de la guerra, como es el libro publicado por Lurgio Gavilán, *Memorias de un Soldado Desconocido* (IEP, Lima, 2012). Su voz es disidente también de otro grupo de memorias, que corresponderán a aquellas de los oficiales del ejército, que también tendrán sus versiones hegemónicas, como el libro *En honor de la Verdad* llevado a cabo por la Comisión Permanente del Ejército Peruano (Lima, 2012) y versiones más personales, como las novelas del Mayor Carlos Freyre, *Desde el Valle de las Esmeraldas* (Editorial Estruendomudo, Lima, 2011). Cabe destacar el libro *Los Rendidos* de José Carlos Agüero que es una reflexión testimonial sobre el perdón (IEP, Lima, 2015).

Este bagaje de obras da cuenta de las formas cómo va instalándose el recuerdo, desde la comunidad, desde ciertas instituciones y organizaciones, desde los actores involucrados en el conflicto armado interno. Pero también al traer al espacio público estas memorias en disputa, muestran las zonas grises del conflicto. La tenue línea divisoria entre víctima y perpetrador que nos lleva a plantearnos ver cómo estos no son grupos homogéneos de sujetos sociales. Al contrario, cada grupo tendrá sus propios conflictos sobre qué memoria instalar, qué relato deberá contarse y cómo deberá este ser narrado. El problema es que pocas veces estos relatos están conectados entre sí o establecen relaciones con un relato mayor que se enmarque, por ejemplo, en una reflexión más amplia sobre el país o la nación o naciones.

Desde el Estado tenemos pocas propuestas de memorialización en el terreno cultural. Están las manifestaciones que nacen desde la Comisión Permanente del Ejército Peruano, la propuesta aún en construcción del Lugar de la Memoria, Tolerancia e Inclusión Social, o la performance de la toma de la casa del embajador de Japón y el operativo conocido como Chavín de Huantar, el Museo de la DINCOTE (Ulfe y Ríos, 2015), el monumento frente a Palacio de gobierno

y algunas asociaciones de víctimas que nacen desde los propios sujetos.

Además, están las prácticas que nacieron de propuestas de políticas municipales como fue en su caso el momento que se colgó en el balcón municipal la Chalina de la Esperanza o las Rutas de la Memoria.²

Para cerrar esta primera idea, solo deseo subrayar que estas prácticas se realizaron y llevan a cabo desde el terreno cultural ya sea por la precaria institucionalidad del propio Estado así como por el proceso de deshistorización y despolitización a la que ha sido sometida la memoria misma.

//

Ya en estas movilizaciones se vislumbra la participación política del sujeto nombrado “víctima” –su agencia y determinación políticas quedan dibujados en sus pasos, en sus petitorios de justicia, de verdad, de memoria. Sin embargo, con la creación del Programa Integral de Reparaciones en el 2004/2006 se da un tránsito más desde lo cultural a lo político que en muchos casos llevará a redibujar testimonios y participaciones anteriores.

“Siempre está rondando eso que nos ha pasado... no nos deja desarrollar. Eso es lo que nos diferencia a los de extrema pobreza”. Rufina Rivera durante la presentación del libro *¿Hemos avanzado? A diez años de las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación* de Sofía Macher (IEP, Lima, 2014). Setiembre de 2014.

La señora Rufina se define como desplazada. No es cualquier pobre. Es una desplazada que tiene una historia que le impide avanzar con su vida. Sostiene que los desplazados no son vistos como parte de la categoría de víctima y sus necesidades han sido poco atendidas por el Estado. Se mira a sí misma como una ciudadana de tercera categoría. No es la única. En una sesión de casi cuatro horas con la Asociación de Víctimas de Huancasancos en agosto de 2013, dos pastores narraron sus sufrimientos, torturas y vejaciones. Hablaban en quechua. No entendían por qué el Estado no los reparaba. Luego un señor más o menos de mi edad, se levantó en la audiencia y se definió como torturado. El Perú del siglo XXI nos presenta una variedad de identidades y condiciones de ciudadanía fruto del periodo del conflicto armado interno: afectados, arrepentidos, desaparecidos,

2 <http://www.justiciaviva.org.pe/webpanel/eventos/programa/programa15082013-211738.pdf>

desplazados, detenidos, desvinculados, indultados, perpetradores, terroristas, torturados, víctimas. Es una extensa lista de términos en la cual incluso podríamos añadir más variables como por ejemplo, capitulados, perseguidos, reintegrados, requisitorizados. Estos vocablos se utilizan para referirse a situaciones específicas del periodo de violencia, pero como son categorías utilizadas, muchas han generado sentidos de identificación y pertenencia. La que resume gran parte de estas distintas condiciones de nuevas ciudadanía es víctima.

Dos son las ideas centrales que me interesa resaltar en este punto. La primera es que un país de posguerra se levanta sobre nuevas formas de ser ciudadanos, eso es el Perú del siglo XXI. La segunda idea es que estas nuevas formas generan sentidos de afiliación y arraigo en los sujetos, pero en sus demandas de justicia, de verdad, de memoria es difícil ir solos, es decir, transitar como individuos. Muchos forman parte de asociaciones, colectivos, coordinadoras. Es decir, parte del proceso que la guerra interna nos ha dejado es una forma colectiva de ejercicio de ciudadanía que agrupa y representa a estos otros ciudadanos. Esta manera de ejercer ciudadanía descansa también en experiencias previas como el trabajo de organizaciones sociales, dirigencias, sindicatos y el trabajo comunitario que muchos pobladores migrantes en Lima desarrollaron para conseguir servicios básicos para sus asentamientos. Estas son las formas de organización y trabajo que describieron estudios sobre migración realizados sobre todo en Lima durante la década de 1980. Será esta cooperación que ayudará a estrechar lazos y construir comunidad. Pero en su propia performatividad es cómo también emergerán los sentidos de identificación.

Durante los minutos de su presentación, la señora Rufina menciona la Agenda Nacional de Desplazados como una tarea pendiente de incorporación de los y las desplazadas en el Programa Integral de Reparaciones. Esta agenda ha sido lanzada por la Coordinadora Nacional de Desplazados y Comunidades en Reconstrucción del Perú (CONDECOREP). Esta Coordinadora reúne a su vez una serie de Asociaciones de poblaciones desplazadas en el interior del país. Ella representa un colectivo de voces e historias personales.

Si bien con la instalación del neoliberalismo en la década de 1990, se configura un discurso hegemónico de pobreza para mí es importante lo que señala la señora Rufina al diferenciarse e intentar replantear la forma cómo viene ejecutándose el PIR, no todos los pobres son iguales y además algunos llevan en sí las marcas de la guerra instaladas en sus cuerpos.

El PIR ha requerido diseñar un instrumento, que es el RUV, el cual define y caracteriza un sujeto víctima –no afiliado ni que haya formado parte de un grupo alzado en armas (artículo 4).³ Esta condición tiene una historia en sí mismo que deberá rastrearse hasta inicios del periodo del conflicto armado interno y el deslinde que la izquierda y los organismos de derechos humanos tendrán que hacer de Sendero Luminoso y de los otros grupos subversivos.⁴ El RUV se hace necesario porque ayuda a definir a un grupo poblacional –lo caracteriza, define, marca, frente al resto de ciudadanos y les entrega un Certificado que definirá al sujeto en su nueva condición ciudadana: víctima. Este documento lo acreditará como potencial beneficiario de una reparación. Digo, una porque si bien muchos han perdido no uno sino varios miembros de sus familias o han sido afectados de maneras distintas, solo pueden acceder a una reparación económica individual.

Pero atrás quedó aquello que alguna vez me dijeran Gastón Garatea, SJ., y Carlos Iván Degregori cuando para ellos el PIR era una manera de pensar un nuevo “pacto social” que ayudaría a aligerar las fragmentadas relaciones entre el Estado y sus poblaciones, el Programa Integral de Reparaciones (Plan Integral de Reparaciones o PIR) tiene un espacio importante en las conclusiones y recomendaciones del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003).

Van más de 15 listas de reparaciones económicas individuales que se han ido entregando, también muchas críticas sobre las formas cómo se resuelven casos específicos, cómo se lleva a cabo la selección de beneficiarios, cómo se priorizan afectaciones –unas sobre otras, como se reproducen relaciones de poder.

///

Aplicación en el terreno de la educación, ¿cuánto se ha avanzado? ¿Qué se ha hecho? Con el IDEHPUCP y el apoyo de Vera Lucía Ríos realicé en el 2014 una investigación-acción en tres escuelas trabajamos en tres escuelas, dos públicas y una público-privado, representativas de tres provincias en tres regiones del Perú como son Huancasancos en Ayacucho, Satipo en Junín y Azángaro en Puno. En estas provincias se tomaron escuelas con grados de formación en

3 Este es un debate álgido en torno al artículo 4 (Exclusiones) que excluye que se inscriban en el RUV personas que han tenido participación en las filas de los grupos alzados en armas.

4 Con Ximena Málaga Sabogal hemos escrito al respecto, “Los nuevos suplicantes del Estado peruano: las víctimas y el Programa Integral de Reparaciones” (manuscrito por publicarse).

primaria y secundaria y asistencia de estudiantes tanto de la propia capital de provincia como de comunidades aledañas. Es decir, se priorizó la presencia de población indígena. Además, se tomaron estos casos por considerárseles significativos centros educativos en sus regiones y estas regiones, por ser lugares que padecieron el conflicto armado interno de forma desigual.

Son estas las preguntas que guían el estudio: ¿qué aprenden nuestros niños, niñas y jóvenes sobre la historia reciente del Perú en la escuela? ¿Cómo lo aprenden principalmente en el aula? ¿Cuáles, son además de la escuela y sus textos educativos, los otros canales por donde transita la memoria del pasado reciente? ¿Cómo es que este pasado se aprehende y se transmite?

Asumimos estas preguntas como las pautas para delinear nuestro trabajo de campo y ahí asumimos como primordial responderlas principalmente desde la perspectiva del maestro y maestra –es decir, desde el sujeto que es la “voz formal” de transmisión y enseñanza. Nuestra principal inquietud radicaba en conocer cómo cada docente, a nivel personal, valora e interpreta este periodo de nuestra historia reciente con sus alumnos en el contexto del aula. Aprender con el docente cómo se siente y qué narraciones de la historia local son las que transmite y por qué, a su vez que conocer si estas se insertan en tramas y argumentaciones más densas y amplias que lleven a reflexiones críticas sobre la región, el país o la nación.

En esta investigación partimos de asumirnos como una sociedad de posguerra. Es decir, de considerar que los veinte años de violencia y autoritarismo que dejaron miles de muertos y desaparecidos, y otro tanto de denuncias de violaciones de lesa humanidad débilmente atendidas por el Estado, han dejado una huella profunda en nuestra historia y en nuestra manera de relacionarnos unos con otros. El conflicto opera como un filtro que influye de distintas maneras en la forma cómo nos conducimos actualmente en sociedad.

Para llevar a cabo esta investigación, tomamos la etnografía como enfoque y método cualitativo para conocer desde el maestro y la maestra, principalmente, cómo y qué se enseña sobre nuestra historia reciente en estas escuelas. La información cualitativa luego servirá en un segundo momento de la investigación, para proponer una pedagogía de memoria cuyo fin es incorporar en la escuela peruana el trabajo en memoria histórica sobre la violencia siguiendo las líneas trazadas por la Comisión de la Verdad y Reconciliación con una perspectiva crítica sobre los actores armados y sobre las fallas históricas de la sociedad

que permitieron la violencia. En este sentido, se convierte en una investigación-acción organizada en dos momentos, el diagnóstico etnográfico y la propuesta pedagógica.

En el Informe Final de la CVR se parte de la premisa que la memoria es un requisito fundamental para consolidar la paz y la democracia y para fortalecer la vigencia de los derechos humanos. Aquí consideramos que es necesaria la reflexión y el conocimiento de nuestra historia para abrir el derrotero de pensarnos como sociedad y vernos en nuestra diversidad. La memoria colectiva es importante porque nos ayuda a zanjar cuentas con el pasado, que permanece e interviene en el presente. Sin embargo, una de las dificultades de esta memoria es que desde el Estado nos encontramos con propuestas atomizadas y fragmentadas que no llevan a estructurar una política institucionalizada de memoria. De un lado, puede verse el Programa Integral de Reparaciones cuyo objetivo es restaurar la ciudadanía dañada de la víctima y la construcción del Lugar de la Memoria, de la Tolerancia y la Inclusión Social. Por otro lado, textos escolares destinados a la escuela pública que no concuerdan en el uso de términos para referirse al periodo más violento de nuestra historia reciente y que ameritó la instalación de una Comisión de la Verdad y Reconciliación (2001-2003).

La enseñanza de nuestra historia reciente se vuelve un “terreno minado” de memorias en disputa (Jelin, 1998). Conocemos los distintos intentos de instalar una “memoria salvadora”, como denominó Carlos Iván Degregori (2003) a la memoria fujimorista de resaltar el papel de las Fuerzas Armadas (y el suyo propio) en lo que denominan la “derrota del terrorismo” y lo que consideran “costos políticos” de la guerra, es decir, desaparecen las responsabilidades del Estado como agente que sistemáticamente ha cometido violaciones a los derechos humanos (que es uno de los resultados críticos del Informe final de la CVR). Frente a esta narrativa y con el temor a cuentas, ha sido difícil para el maestro y maestra, trabajar el tema en el aula. Muchas veces, como encontraremos en Satipo, el tema llevará a levantar los ánimos y provocará descontrol en los niños y niñas que acusarán a sus familias directamente de participar en distintos grupos durante el conflicto armado interno. El tema, es por lo tanto, complejo en su naturaleza.

En el Diseño Curricular Nacional, vigente desde el 2009, establece como tareas básicas de la escuela pública, el formar al niño y niña de manera integral para ejercer su ciudadanía, considerando su diversidad, para el mejor desarrollo del país. Así quedan fijadas las tareas fundamentales: “Formar personas capaces

de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado”(DCN, 2009: 12)

Elizabeth Jelin (2004: 2) señala que además el sistema educativo público debe tener como funciones, además de la enseñanza o aprendizaje de conocimientos, la transmisión de valores y normas básicas para la convivencia social, y la transmisión de sentimientos de pertenencia nacional. La escuela es un escenario privilegiado ya que es el primer espacio de socialización de nuestros niños y niñas, de aprendizajes colectivos y también de movilización política de docentes y estudiantes.

En la escuela pública se combinan y transmiten distintos saberes y conocimientos. Es un punto de encuentro de los relatos y experiencias familiares (padres, hijos, tutores, amigos, docentes) junto con los temas establecidos en los currículos oficiales, las políticas que determinan esos currículos y los recursos que se distribuyen. No hay un engranaje ni acompañamiento de uno con otro, la convivencia y la manifestación de experiencias puede ser divergente (Jelin y Lorenz, 2004: 3), y en realidad mucho de lo que encontramos son los ecos de esta discrepancia. Asumimos que el trabajo en educación es una tarea en construcción constante. Es esta la institución que formará a los ciudadanos jóvenes en los valores, enseñanzas y conocimientos y ahí el peso de la historia es fundamental como fuente para construir arraigos, miradas críticas y una democracia más sólida son vitales.

En el contexto peruano el papel de la escuela pública en nuestra vida republicana es importante. Ha sido el gran motor para la ansiada movilidad social y el mito de la educación sirvió para entender la transformación de la forma de pensar de muchos peruanos que dejaron sus lugares de origen para, independientemente y de forma individual, progresar (Degregori, 1986, Matos Mar, 2004). La educación

formó parte del gran mito del progreso y desarrollo y contribuyó al crecimiento y urbanización de muchos centros poblados. Así la creación de escuelas y Colegios secundarios en zonas rurales, por el papel de líderes locales, resultan en importantes logros para muchas comunidades, como ha sido el contar con un Colegio con niveles formativos en primaria y secundaria en Huancasancos por cincuenta años. La escuela es una de las instituciones públicas que aseguran la presencia del Estado, junto con el Servicio Militar Obligatorio y los programas sociales.

Y será la escuela pública también el espacio privilegiado por el Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso (PCP-SL) para formar militantes en su ideología y para desde ahí arremeter, desde el corazón mismo de una institución del Estado, su lucha contra el Estado (Vargas, 2013). Ya Zapata y Biondi (1989), en un texto novedoso para la fecha de su publicación, mostraban que el discurso de Sendero Luminoso funcionaba como un “contratexto”. La referencia se hacía hacia la ruptura que estos autores encontraban con el funcionamiento en el momento de estudio, del discurso político. Más en el discurso de Sendero Luminoso, y en su propia visualidad, destacaban su carácter pedagógico que resultaba eficaz y atractivo para captar militantes. Esto aunado a una forma eficaz de transmisión a través del uso doctrinario de panfletos y manuales, cuadros sinópticos y versiones reducidas y dogmáticas, que ofrecen explicaciones y seguridades, que validan modelos sociales existentes y legitiman la autoridad del maestro y del libro en una cultura letrada vertical y autoritaria, empalma con la experiencia educativa de maestros, maestras y estudiantes Degregori (1990). Esto que Degregori (1990) denomina “la revolución de los manuales” ayuda a entender la forma dogmática cómo se extiende la ideología y como se asume como verdad absoluta.

A partir de entender el proceso histórico de crecimiento del sector educativo desde los años 1950, en el Informe final (2003), se aprecia como este vuelco de poblaciones locales movilizadas por la educación no se traduce en una mayor inversión en el sector educativo. Hay una masificación del sector educativo, pero un deterioro en las condiciones del magisterio. Este deterioro se observará en dos terrenos, en las condiciones de enseñanza y en las condiciones materiales (dígase, por ejemplo, infraestructura, salario a maestros y maestras) (Informe final, 2003: 552-553). A esto es necesario sumar una mayor radicalización política (Vargas, 2013), o como señala el propio Informe final “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 apistas.

Hacia fines de los años 70, se vivían momentos de mucha euforia política en el país.” (2003: 559) Maestros y maestras venidos a menos económicamente y en términos de prestigio social, una sección del magisterio politizado y una ideología radical encontrarán en Sendero Luminoso su manifestación más clara. Como señala el Informe final (2003) era estratégico considerar el sistema educativo como central en su propuesta de expansión ya que, además de ser los maestros y maestras intermediarios entre el Estado y sus enseñanzas y las familias, estos por efectos de la masificación se encontraban en todo (casi) el territorio nacional. Se le retrata como un encuentro (digamos, explosivo) de un sector del magisterio radicalizado con militantes de Sendero Luminoso, como señala Scott Palmer “pagados por el propio Estado por su condición de docentes, en las zonas que eran de interés para el desarrollo de sus actividades” (citado en Informe final, 2003: 561).

Hoy la Escuela pública, en su manifestación de formación secundaria y universitaria, vuelve a ser objeto de atención mediática y debate público desde que asomara el fantasma de la subversión en versión pulida con el Movimiento por la Amnistía y los Derechos Fundamentales (MOVADEF). Mucha de la preocupación y tema de debate fue nuevamente la escuela. Si bien no se retoma aquello planteado en el Informe Final como recomendación (ahí la pregunta debería ser por qué es que el Informe Final no ha logrado ser leído y aprehendido como herramienta para el establecimiento de una nueva base social), si las preguntas se centraron en qué aprenden los niños y jóvenes que no han vivido durante el conflicto armado interno sobre este, cómo hacer para que los hechos del pasado no vuelvan a ocurrir. Se apeló a la “ignorancia” de los jóvenes, sin preguntarse por qué el PCP-SL continúa teniendo adeptos aun hoy después de darse a conocer su violencia; se volvió a estigmatizar al vilipendiado docente de la escuela pública, sin preocuparse tampoco por movilizar mayores recursos para su mejor capacitación y facilidades para que pueda llevar su trabajo con dignidad.

El panorama de la escuela pública es complejo. A la estigmatización que llevan encima como radicales, radicalizados, con salarios y condiciones mínimos, un prestigio venido a menos, el maestro y la maestra son sujetos con miradas que interpelan. Los estudiantes no son sujetos pasivos sin capacidad de discernir sobre ideas y posturas; al contrario, cada estudiante tiene una historia familiar que narrar que lo vincula con una trama política de la historia reciente de este país. En ambos casos, queda conocer cuánto de estas historias y relatos se

conectan, de qué maneras, cómo se interpretan o qué reflexiones se tienen sobre este periodo tan violento de nuestra historia reciente.

IV. Colofón

Para terminar. El martes 21 de diciembre de 1982 el entonces presidente del Perú Fernando Belaúnde aprobó el ingreso de las FFAA en Ayacucho y Andahuaylas -ya algunas provincias en estos departamentos habían sido declaradas como zonas de emergencia, pero el control seguía estando en manos de la Policía. Pero en diciembre de 1982 se dio un cambio al encargar a las fuerzas armadas el control del orden interno. Lo que sucedió después es parte de la historia. 33 años después el gobierno vuelve a tomar la misma decisión al declarar 7 regiones en estado de emergencia y dar una ley que permite el uso de fuerza a miembros de la policía y las FFAA.

Bibliografía

Aroni, Renzo.

2013 *Sentimiento de Pumpin: Música, migración y memoria en Lima, Perú*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Antropología. Universidad Nacional Autónoma de México.

2015 “Coreografía de la matanza”: Rememoración y escenificación de una historia trágica en el carnaval ayacuchano en Lima”. *Revista Antropológica* Vol. 33, número 34.

Biondi, Juan y Eduardo Zapata

1989 *El discurso de Sendero Luminoso: contratexto educativo*. Lima: CONCYTEC.

Comisión de la Verdad y Reconciliación

2003 Informe final. Disponible: <http://cverdad.org.pe/ifinal>

Hatun Willakuy

2004 Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. http://idehpucp.pucp.edu.pe/images/docs/hw_version_abrev.pdf

Degregori, Carlos Iván

1986 *Del Mito de Inkarri al Mito del Progreso: Poblaciones Andinas, Cultura e Identidad Nacional*. *Socialismo y Participación* 36, pp. 49-56

1990 “La revolución de los manuales. La expansión del marxismo leninismo en las ciencias sociales y la génesis de Sendero Luminoso”. *Revista Peruana de Ciencias Sociales* 3, Lima, pp. 103-124.

2003 Introducción. Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Lima: IEP. (1986) “Del Mito de Inkarri al Mito del Progreso: Poblaciones Andinas, Cultura e Identidad Nacional”. *Socialismo y Participación* 36: 49-56.

González, Olga

2011 *Unveiling Secrets of War*. Chicago: Chicago University Press.

- Jelin, Elizabeth
 1998 The Minefields of Memory. En: *NACLA Report on the Americas XXXII* (2), pp. 23-32.
- Jelin, Elizabeth y Federico Lorenz, editores
 2004 *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Jiménez, Edilberto
 2005 *Chungui: violencia y trazos de memoria*. Lima: COMISEDH.
 2009 *Chungui: violencia y trazos de memoria*. Lima: IEP, COMISEDH, DEED (2da edición).
- Matos Mar, José
 2004 *Desborde popular y crisis del Estado: veinte años después*. Lima: Fondo editorial del Congreso del Perú.
- Milton, Cynthia (editora).
 2014 *Art from a Fractured Past. Memory and Truth-Telling in Post-Shining Path Peru*. Durham: Duke University Press.
- Ministerio de Educación.
 2009 *Diseño Curricular Nacional (DCN)*. Lima: MINEDU. <http://ebr.minedu.gob.pe/pdfs/dcn2009final.pdf>
- Pajuelo, Ramón y Jürgen Golte (editores)
 2011 *Universos de Memoria. Aproximación a los retablos de Edilberto Jiménez sobre la violencia política*. Lima: IEP.
- Quinteros, Alonso
 2014 Sueños peruanos I. De imágenes migrantes a figuras emprendoras en el documental peruano. *Revista Chilena de Antropología Visual*, número 24, http://www.rchav.cl/2014_24_art01_quinteros.html
- Ritter, Jonathan.
 2013 “Producción cultural y memorias de la violencia
 Canciones de sirenas: ritual y revolución en los Andes peruanos”. Ponciano del Pino y Caroline Yezer (editores), *Las formas del recuerdo. Etnografías de la violencia política en el Perú*. Lima: IEP.

Robin, Valérie.

2013 “Con San Luis nos hemos hecho respetar”: la guerra, el santo y sus milagros en la construcción de una memoria heroica del conflicto en Huancapi (Ayacucho, Perú).” Ponciano del Pino y Caroline Yezer (editores), *Las formas del recuerdo. Etnografías de la violencia política en el Perú*. Lima: IEP.

Ulfe, María Eugenia y Vera Lucía Ríos.

2015 “Memorias tóxicas.” *Latin American Perspectives* (en prensa).

Vargas, Julio

2013 “El gobierno de la clase. Una aproximación al radicalismo en el magisterio peruano”. En *Revista Argumentos*, año 7, número 4, Setiembre de 2013. Disponible: http://revistargumentos.org.pe/el_gobierno_de_la_clase.html

