

Memorias, temores y silencios:

# El conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela

Este artículo da cuenta de los retos de la escuela para abordar un tema sensible y doloroso: el conflicto armado interno que vivimos entre los años 1980 y 2000. A través de las voces de docentes y estudiantes de secundaria en Lima y Ayacucho, nos acercamos a sus recuerdos, a sus temores y a sus experiencias en el aula.

#### **PALABRAS CLAVE:**

Memoria,  
Posconflicto,  
Educación ciudadana,  
Lima,  
Ayacucho.

## Memories, fears and silence: the internal armed conflict and its treatment at school

This article gives an account of the challenges faced by schools in addressing a sensitive and painful issue: the internal armed conflict of 1980 to 2000. Through the voices of secondary school teachers and students in Lima and Ayacucho, we draw closer to their memories, their fears and their experiences in the classroom.

#### **KEYWORDS:**

Memory,  
Post-conflict,  
Citizenship education,  
Lima,  
Ayacucho.

---

#### **TAMIA PORTUGAL TEILLIER**

*Investigadora del Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Antropóloga por la Pontificia Universidad Católica del Perú con cursos en la maestría de Estudios Culturales en esa Universidad.*

#### **FRANCESCA UCCELLI LABARTHE**

*Investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Licenciada en Antropología, magíster en Educación y Desarrollo Humano en la Universidad de Columbia, Nueva York.*

---

# ela

Muerte, oscuridad y miedo pueblan tus memorias como estudiante. Ahora que eres tú quien enseña, piensas que hay un abismo –más profundo que la distancia generacional– que te aleja de tus estudiantes. No quieres contar lo vivido, tal vez piensas que no se puede explicar la guerra sin dañar.

La escuela es un espacio de encuentro. Generaciones distintas coinciden día a día a través de la interacción entre docentes y estudiantes en el aula. Al mismo tiempo, el propio grupo de estudiantes y de docentes es diverso y cada uno trae historias, experiencias y trayectorias individuales y familiares diferentes.

Esta condición de la escuela tiene el potencial de enriquecer la propia experiencia escolar. Sin embargo, se torna delicada y compleja para una sociedad como la peruana, que ha vivido recientemente un conflicto armado interno (CAI)<sup>1</sup> en el que en las comunidades, en los barrios y en las familias hubo enfrentamientos, conflictos y violencia (Del Pino, 2017).

La escuela suele encargarse de la Historia, pero la enseñanza de sucesos violentos recientes es siempre una

tarea difícil, pues supone entrar en el terreno de la memoria. Los protagonistas de los eventos siguen vivos y sus diversas versiones de lo sucedido conviven conflictivamente y con distinto grado de poder, en lo que se ha llamado las “batallas por la memoria” (Degregori, Portugal, Salazar y Aroni, 2015).

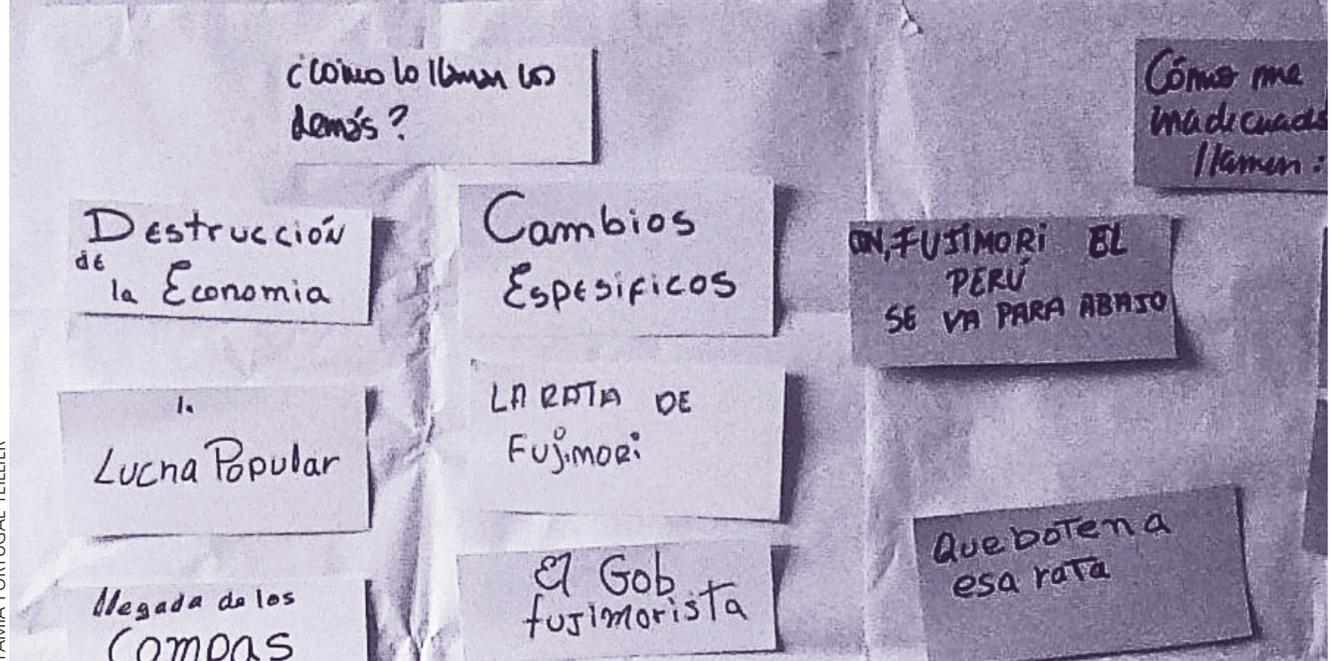
Países como Alemania, España, Chile o Argentina han aprendido con el tiempo a lidiar con el mandato moral de conocer y reflexionar sobre este tipo de pasado, que involucra violencia y delitos de lesa humanidad del propio Estado. En el Perú el tema es similar, pero tiene un desafío adicional: en nuestro país el propio sistema educativo jugó un papel central en el surgimiento y expansión de la violencia. Sendero Luminoso (SL) surgió en el contexto universitario y utilizó estratégicamente el sistema educativo público para su proselitismo, siendo los docentes y los estudiantes su base social más importante en sus inicios (CVR, 2003; Degregori, 1990; Vargas, 2009). Las instituciones educativas fueron clave para expandir su ideología a través de un discurso maniqueo pero altamente eficaz por su carácter pedagógico (Biondi y Zapata, 1989). Sin embargo, el éxito de la estrategia no puede entenderse sin la tradición educativa autoritaria y acrítica (Ansión, 1992) que permitió que muchos estudiantes y docentes siguieran un discurso simplificado y dogmático que avaló la violencia como una forma legítima de resolución de conflictos (Degregori, 1990). Por ello, en el presente el magisterio sufre una fuerte estigmatización como senderista.

El Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación es enfático al concluir que la educación es una de las cuatro reformas institucionales más importantes para asegurar la promoción de valores democráticos, el respeto a la diversidad y a los derechos humanos (CVR, 2003). En respuesta a este mandato, en el 2004 se incluyó este período de la historia en el currículo nacional

---

Nota de las autoras: En este artículo resumimos los hallazgos de un estudio realizado desde el Instituto de Estudios Peruanos que tuvo como resultado la publicación de un documento de trabajo (Uccelli, Francesca; Agüero, José Carlos; Pease, María Angélica; Portugal, Tamia & Del Pino, Ponciano, 2013), y un libro (Uccelli, Francesca; Agüero, José Carlos; Pease, María Angélica & Portugal, Tamia, 2017).

1 El término “conflicto armado interno”, acuñado por el Informe de la CVR, alude al período de violencia vivido en el Perú entre 1980 y 2000. En este artículo, al igual que en publicaciones anteriores, usamos este término porque explicita nuestro lugar de enunciación. Sin embargo, consideramos que para la enseñanza de este período debe hacerse explícita una discusión sobre las distintas formas de nombrarlo y los significados detrás de sus denominaciones, pues ello forma parte del debate sobre la memoria.



para los últimos grados de Secundaria en el área de Historia, Geografía y Economía y la de Formación Ciudadana. A partir del 2005 se incorporaron estos contenidos en los libros de textos, y desde entonces se ha ampliado el espacio dedicado a estos temas, aunque también ha habido iniciativas por sabotear estos avances.<sup>2</sup>

Las investigaciones sobre el tema muestran que hay resistencias sociales y políticas respecto a la incorporación del tema en el currículo (Sandoval, 2004; Paulson, 2010). Los maestros y maestras también han mostrado reticencias a trabajarlo (Trinidad, 2004, 2006), a lo que se suma una tradición clasista que los coloca en un papel ambivalente frente al Estado, al conflicto armado interno y a su enseñanza (Vargas, 2013). En esta línea, se señala que la formación docente en favor de una educación más democrática es una tarea urgente pero no atendida (Barrantes, Peña y Luna, 2008), y que se ha descuidado el tratamiento de estos temas en aquellas regiones que fueron epicentro de la violencia (Céspedes, Zanitayoga y Figueroa, 2011). En respuesta a estas necesidades, se han desarrollado metodologías para trabajar el conflicto armado interno en las aulas (Jave, 2015).

Este artículo da cuenta de los principales hallazgos de una investigación realizada entre 2012 y 2014. El es-

2 Vale la pena mencionar dos eventos protagonizados por congresistas de partidos políticos que fueron gobierno durante los años de violencia. En el 2008, la congresista Mercedes Cabanillas (APRA) envió los textos escolares a la Comisión de Defensa del Congreso para su revisión por supuesta apología del terrorismo. El Ministerio de Educación creó una comisión técnica investigadora que desestimó la inculpación. Recientemente, en el 2018, se han reactivado estas acusaciones, por iniciativa de la congresista Paola Noceda, en ese momento de Fuerza Popular (fujimorista) y presidenta de la Comisión de Educación. La sociedad civil denunció públicamente esta presión política que pretendía excluir contenidos que dan cuenta de las violaciones de derechos humanos y delitos de lesa humanidad por parte del Estado.

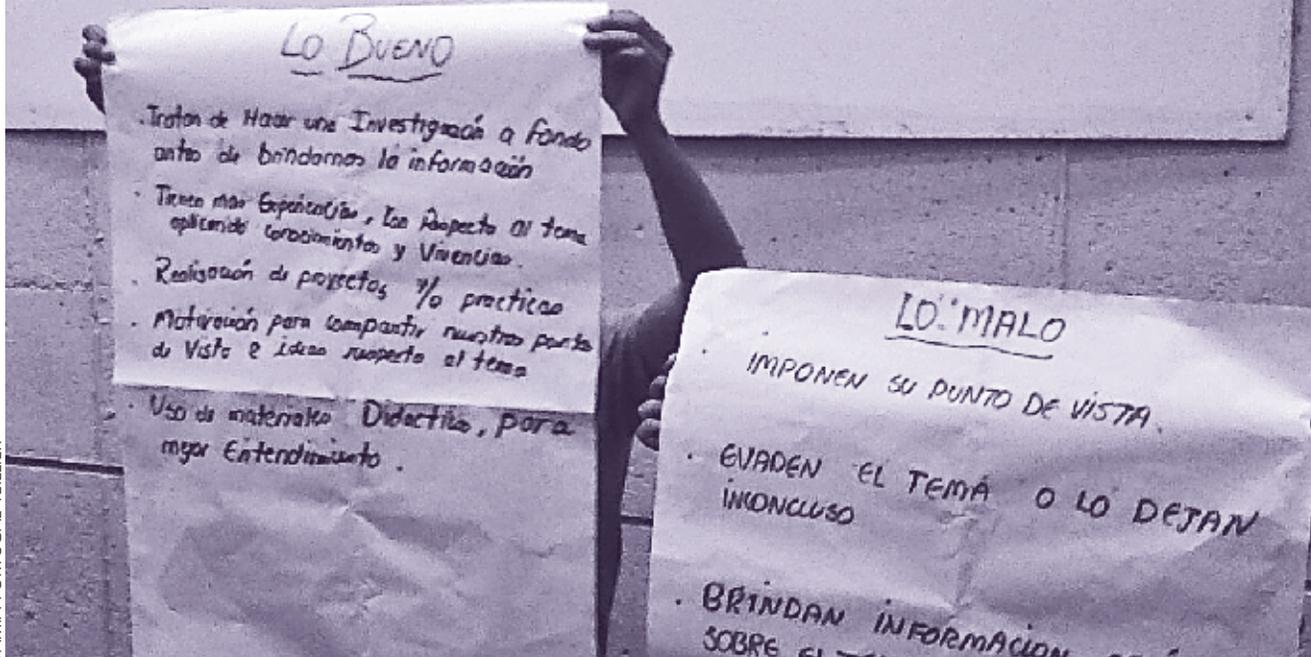
tudio se realizó en cuatro colegios: dos en Lima, uno en Lima Este y otro en Lima Metropolitana; y dos en Ayacucho, uno en la capital y otro en una provincia más rural. Todos fueron colegios secundarios públicos con más de 50 años de funcionamiento y con distinto grado de afectación por la violencia. En ellos se realizaron entrevistas y talleres con estudiantes y docentes.

En nuestra investigación constatamos que hay un ambiente de sospecha en el aula que dificulta la libre reflexión sobre el tema, y ésta es la principal razón –aunque no la única– por la que maestros y maestras prefieren evitar el tema o tratarlo de modo superficial. Al mismo tiempo, fuimos testigos del vasto conocimiento que tienen docentes y estudiantes sobre la violencia vivida. Los saberes docentes provienen principalmente de la experiencia directa, como testigos de aquellos años, mientras que para los estudiantes sus fuentes son sobre todo las historias y recuerdos familiares. Unos cargan con el recuerdo próximo, los otros con el heredado; en ambos casos el conocimiento suele ser cercano, pero también parcial y atomizado. Por tanto, se requiere de espacios seguros de escucha, indagación y reflexión que contribuyan a conocer nuestra historia en toda su complejidad y a analizarla desde un enfoque democrático y de respeto de los derechos humanos.

Si bien la violencia se vivió con distinta intensidad en el territorio y es preciso atender dicha diversidad, consideramos que la necesidad de conocer, reflexionar y aprender de lo vivido es de importancia nacional y que, como veremos, requiere ir más allá de lo curricular y de lo exclusivamente pedagógico.

## CONTEXTO GENERAL NACIONAL

Entre 1980 y el 2000 hemos vivido el conflicto armado con más víctimas en toda nuestra época republicana. Se



inició con la declaración de guerra de Sendero Luminoso al Estado peruano desde zonas rurales del país, donde logró ganar inicialmente adeptos y expandirse hasta las ciudades, atacando violentamente a quienes se opusieran a su proyecto político.

Con la captura de Abimael Guzmán en 1992, el fujimorismo se proclamó como el vencedor del terrorismo. Sobre la base de dicha victoria justificó su permanencia en el poder y reprimió las críticas al gobierno. De esta manera se fue instaurando una “memoria salvadora” –término de Steve Stern (2002)– que narra una épica de pacificación en la que las fuerzas del orden, bajo el mandato de Fujimori, derrotaron a la subversión. En ese relato “salvador”, las violaciones de derechos humanos se consideran como “excepciones necesarias”, y las víctimas, cuando son reconocidas, se asumen como costos para el logro de la paz.<sup>3</sup>

Si bien contamos con una versión oficial propuesta por la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), ésta carece de legitimidad social. Peor aún: es desdeñada por “el poder” y poco conocida por el gran público. La “memoria salvadora” fujimorista, en cambio, sigue vigente como el discurso hegemónico que se mantiene a través de grupos de poder y los medios de comunicación.

La memoria salvadora deslegitima la posibilidad de contar experiencias propias que se alejen de ese gran relato. Esa memoria hegemónica relativiza los daños y el sufrimiento, e invisibiliza experiencias y reflexiones personales. Sostener una visión diferente, que incluya el

abuso, torturas, muerte o desapariciones por parte del Estado, puede ser señalado como sospechoso de proximidad a posiciones subversivas. Por tanto, la memoria salvadora subordina o silencia a la memoria individual y colectiva de los docentes y de los estudiantes con los que conversamos. Es en este contexto que se trabaja –o, más bien, se evita trabajar– el tema del conflicto armado en las aulas.

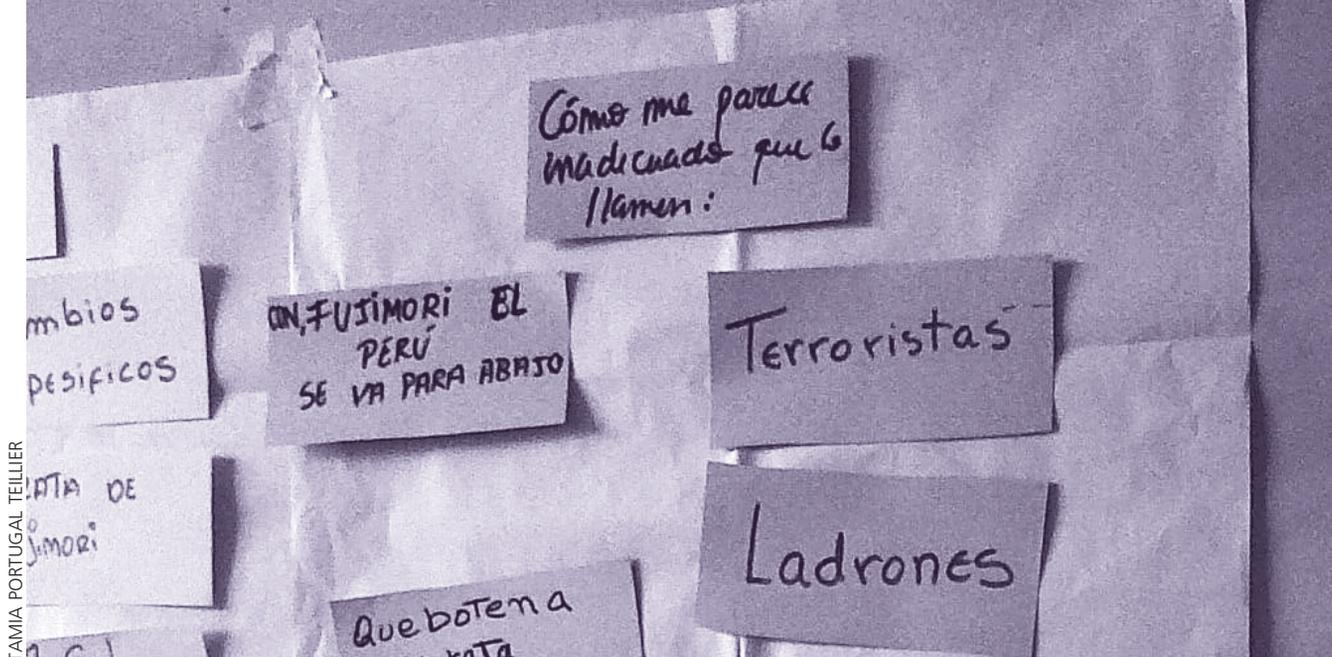
### TRATAMIENTO DEL CONFLICTO ARMADO EN EL AULA

En el contexto descrito, es urgente que la escuela cumpla un rol esclarecedor sobre el período del CAI, que suscite reflexiones que permitan construir nuevas bases para una convivencia en la que predominen valores democráticos y el respeto a la vida. Sin embargo, el magisterio solo ha recibido el mandato curricular de enseñarlo, sin tener formación ni actualización específica sobre el tema ni sobre el uso de los libros de texto. Tampoco han recibido apoyo para procesar sus experiencias, considerando que la mayoría ha vivido esos años de violencia. Además, saben que el pasado forma parte del presente.

Por todo ello, los docentes temen que si abordan el tema en clase pueden recibir represalias (de Sendero, de los militares o del Estado en general); señalan que en la escuela se vive un ambiente de vigilancia e inseguridad. Su percepción tiene un correlato concreto: el Decreto Ley N° 25475, que en su artículo 7 sanciona con pena de cárcel la apología al terrorismo. En otras palabras: hay un mandato curricular para tratar el tema, pero no hay claridad sobre qué enseñar ni cómo hacerlo; en paralelo, las sanciones en caso de un abordaje que otros consideren “incorrecto” sí son claras y contundentes.

Pero además tienen varios otros temores y dudas: ¿tratar el tema puede atraer a sus estudiantes hacia la violencia?, ¿el

<sup>3</sup> En este sentido, el discurso fujimorista y el discurso senderista se dan la mano: para unos, la salvación de una patria abstracta, alejada de sus ciudadanos más vulnerables, estaba por encima de las víctimas de las políticas contrainsurgentes; para los otros, la lucha por una utopía revolucionaria requería el sacrificio de la vida de representantes del pueblo por el que decían luchar.



horror de esa violencia puede traumar a sus estudiantes?, ¿a qué edad es apropiado tratarlo, con qué profundidad? Temen también por su propia movilización emocional: habiéndolo vivido, sienten que no tienen la distancia ni la serenidad para hablar sobre ello. En este escenario, no se puede juzgar negativamente a quienes optan por evadir o tratar superficialmente el tema en la escuela.

Pero mientras la mayoría de docentes muestra recelo, inseguridad y desconfianza frente al tratamiento del tema en el aula, sus estudiantes demandan conocer más sobre este período de la historia.<sup>4</sup>

## MEMORIAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES

¿Pero qué han vivido o qué saben docentes y estudiantes sobre esa época de nuestra historia reciente?

Comencemos con los profesores y profesoras. Hemos mencionado que Sendero Luminoso utilizó el sistema educativo público como una “correa de transmisión” de su ideología marxista-leninista-maoísta (Sandoval, 2004). El magisterio vivió y sufrió la violencia senderista cercanamente, y se estima que fue el grupo profesional más afectado por la represión estatal, con más pérdidas de vidas durante el conflicto (CVR, 2003). Hoy conviven con los recuerdos de esos años: la presencia de Sendero Luminoso, la persecución de las fuerzas del orden, la muerte o desaparición de sus colegas, la tensión de trabajar entre tanta convulsión social. ¿Cómo enseñar una historia de la que se es parte?

Es trascendente mencionar además que los docentes fueron formados en el marco de lo que se denominó *la idea*

*crítica*, es decir, una interpretación con bases marxistas de la sociedad, que comprende la historia del país como una secuencia continua de opresión y fracasos, y ofrece a la violencia como una “medida de fuerza” válida del oprimido sobre el opresor (Portocarrero y Oliart, 1989).

Luego del CAI, la cultura política que expresa la idea crítica todavía es compartida: su lenguaje, polarizante y dicotómico, sigue siendo usado como una expresión simplificada para explicar nuestra realidad social. Pero hay una gran diferencia entre el discurso que proponía la idea crítica y el que hoy expresan los docentes con los que conversamos: la violencia no ha pasado en vano, y ya no es una opción válida para cambiar la realidad. Sin embargo, la preocupación por el colectivo de este lenguaje permanece.<sup>5</sup>

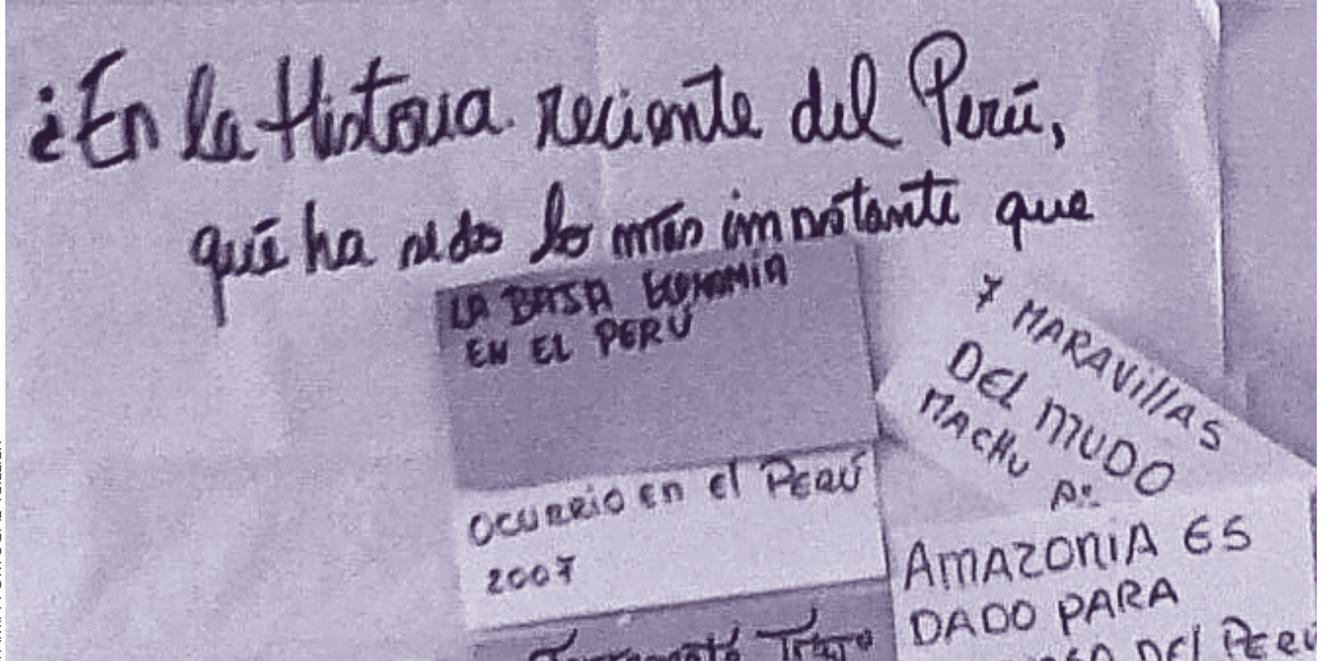
Además, en sus recuerdos, ante la violencia de esos años el Estado fue centralista, corrupto, inepto y violador de derechos humanos. ¿Cómo enseñar entonces sobre esa guerra sin dejarlo desprestigiado? Más aún si varios de los gobiernos de esa época fueron gobiernos democráticos.

Por su parte, las y los estudiantes están lejos de ser ignorantes sobre el tema, conocen mucho y con detalle. Tienen curiosidad y ésta aumenta a medida que se informan más. Tienen sus propias elaboraciones, sensaciones y conclusiones sobre el conflicto armado.

Como hemos mencionado, su mayor fuente de información no es la escuela, sino sus familias. Tanto las y los jóvenes ayacuchanos como los limeños pudieron compartir recuerdos familiares sobre esos años. La mayoría había vivido la violencia de manera intensa. Había

4 En la investigación encontramos docentes que sí enseñan el tema –que lo consideran prioritario y por ello han desarrollado sus propias estrategias–, pero éstas fueron iniciativas individuales y aisladas.

5 Este discurso va a contracorriente de los discursos hegemónicos que promueven el individualismo y el éxito basado en el esfuerzo personal (el “emprededurismo”), que invisibilizan las causas estructurales de la pobreza.



estudiantes que perdieron abuelos o tíos que fueron autoridades, que tuvieron que huir de SL o de la contrasubversión estatal. Esas experiencias de sus padres, madres, abuelas y abuelos se han hecho parte de su identidad. Aunque ellos no vivieron directamente esa época, la recuerdan. A pesar de que nos contaron que para sus familiares era difícil hablar de estos temas, ellos compartieron esos recuerdos mostrándose como portadores legítimos de esas vivencias. En un sentido afectivo, son recuerdos propios.

La transmisión intergeneracional se convierte en el ejercicio de un derecho: padres, madres, abuelos y abuelas pueden expresar lo que pasó, y perennizar en nuevas generaciones el significado personal y social de sus recuerdos ante una memoria hegemónica que trata de borrar las vivencias particulares. Para las familias, relatar el pasado no es solo un recuento de daños o dolor; es útil para resaltar las injusticias del presente y para advertir a sus descendientes sobre los peligros de apuestas políticas radicales. La familia es además el espacio donde se interpela a otra gran fuente de información para las y los jóvenes: los medios de comunicación, generalmente portadores de la memoria hegemónica.

Al igual que las y los docentes, los jóvenes con los que conversamos han establecido la no violencia y el diálogo como valores primordiales, aun cuando la realidad política actual los confrontan. Comparten con los maestros una profunda aversión a la política tal y como opera en nuestro país, pero mantienen valores basados en la solidaridad y el interés colectivo, y establecen empatía con otros ciudadanos que están en condiciones más difíciles y precarias, a pesar de la preponderancia de discursos que promueven el individualismo.

Pero esas memorias particulares se encuentran con límites. Observamos dificultades en docentes y estudiantes

para 'historizar' sus recuerdos personales y poder inscribirlos en narraciones de largo plazo. Queda pendiente la potencialidad de que puedan encontrarles significado en un contexto histórico y reconocerlas como experiencias compartidas por un colectivo ciudadano nacional.

## EL POTENCIAL ROL DE LA ESCUELA

La escuela podría y debería ser entonces el lugar de encuentro donde se tome en cuenta el valor de la experiencia personal y familiar, donde el relato del CAI se descentralice y las memorias de docentes y estudiantes puedan enmarcarse en un relato nacional.

La escuela debería ser el lugar en el que se resalte la apuesta por el diálogo y la paz, donde se rescate la solidaridad y el compromiso con la colectividad que se evidencia entre los estudiantes cuando evocan la experiencia de la violencia. En la escuela la comprensión de la política podría adquirir una perspectiva diferente, para que ese término no solo sea acaparado por la corrupción o los intereses individuales. En ese sentido, el conflicto armado interno nos da la oportunidad de sacar lecciones para la convivencia ciudadana: evidenciar el valor de la diversidad y la necesidad de tener un Estado con políticas interculturales, que desenmascare y sancione el racismo cotidiano.

Pero esta visión optimista requiere de una inversión importante de recursos humanos y materiales, que logren dar una base estructural para trabajar este período de tiempo en cada contexto. Es importante también promover y dar pautas para el tratamiento del tema desde la formación docente. Requiere además que los profesores encuentren un lugar legítimo para hablar de esos años, que puedan procesar sus vivencias, y no cargar con el temor de la censura. Por otro lado, se necesita que las aulas sean un espacio en el que puedan acogerse las experiencias par-

ticulares, poniendo realmente en práctica metodologías constructivistas que ahora solo están en el papel.

Todo ello supone que el Estado asuma claramente una posición responsable sobre nuestro presente, que convierta las consecuencias de este conflicto en posi-

bilidades de crear una mejor convivencia ciudadana. La apuesta por el tratamiento del CAI en la escuela requiere de voluntad política para reconocer que el conflicto vivido nos interpela como sociedad y nos demanda priorizar la construcción de una ciudadanía democrática. 

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSIÓN, Juan; Daniel DEL CASTILLO; Manuel PIQUERAS & Isaura ZEGARRA (1992). *La escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. Lima: Centro de Estudios y Acción por la Paz / TAREA / Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz.

BARRANTES, Rafael; Jesús PEÑA & Diego LUNA (2008). Políticas educativas de formación ciudadana en Huamanga y Abancay. *Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, 4, pp. 19-29.

BIONDI, Juan & Eduardo ZAPATA (1989). *El discurso de Sendero Luminoso: contratexto educativo*. Lima: CONCYTEC.

CÉSPEDES, Nélica; Mario ZANITAYOGA & Miguel FIGUEROA (editores) (2011). *Educación y conflicto armado. ¡Nunca más!* Ayacucho: Red por la Calidad Educativa.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN – CVR (2003). *Informe final*, tt. III, VIII, IX. Versión web. Lima: CVR. Disponible en [www.cverdad.org.pe/ifinal](http://www.cverdad.org.pe/ifinal) (última consulta: 8/12/2017).

DEGREGORI, Carlos Iván (1990). La revolución de los manuales. La expansión del marxismo y leninismo en las ciencias sociales y la génesis de Sendero Luminoso. *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, 3, pp. 103-124.

DEGREGORI, Carlos Iván; Tamia PORTUGAL; Gabriel SALAZAR & Renzo ARONI (2015). *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria y consolidación democrática en el Perú*. Lima: IEP.

DEL PINO, Ponciano (2017). *En nombre del gobierno. El Perú y Uchuraccay: un siglo de política campesina*. Lima: La Sinistra.

JAVE, Iris (2015). *Memorias de la violencia en la escuela. Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula. Institución Aldea del Niño Beato Junípero Serra*. Lima: Idehpucp.

PAULSON, Julia (2010). History and hysteria: Peru's Truth and Reconciliation Commission and conflict in the national curriculum. *International Journal for Education, Law and Policy* (Special Issue).

PORTOCARRERO, Gonzalo & Patricia OLIART (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

SANDOVAL, Pablo (2004). Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del Informe de la CVR. Documento de trabajo 142. Serie Antropología. Lima: TAREA / Instituto de Estudios Peruanos.

STERN, Steve (2002). De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En JELIN, Elizabeth (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI Editores.

TRINIDAD, Rocío (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En JELIN, Elizabeth & LORENZ, Federico (Eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI Editores.

TRINIDAD, Rocío (2006). *El informe final de la CVR y el reto de la diversificación curricular en Ayacucho*. Lima: Asociación de Servicios Educativos Rurales.

UCCELLI, Francesca; José Carlos AGÜERO; María Angélica PEASE; Tamia PORTUGAL & Ponciano DEL PINO (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: IEP.

UCCELLI, Francesca; José Carlos AGÜERO; María Angélica PEASE & Tamia PORTUGAL (2017). *Atravesar el silencio. Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: IEP.

VARGAS, Julio (2009). 35 años después. Conflicto y magisterio en Ayacucho. En GROMPONE, Romeo & TANAKA, Martín (Eds.), *Entre el crecimiento económico y la insatisfacción social*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

VARGAS, Julio (2013). El gobierno de la clase. Una aproximación al radicalismo en el magisterio peruano. *Revista Argumentos*, 4. Lima: IEP.