

3.5. EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL MAGISTERIO

A partir de 1950, se produce en el Perú una gran expansión de la cobertura educativa. Este proceso de masificación del servicio educativo estuvo acompañado por el 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 el 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 Única 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 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 Comisión de la Verdad y la Reconciliación (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.

3.5.1. Situación del sistema educativo y del magisterio antes de 1978

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

3.5.1.1.1. 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, 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.

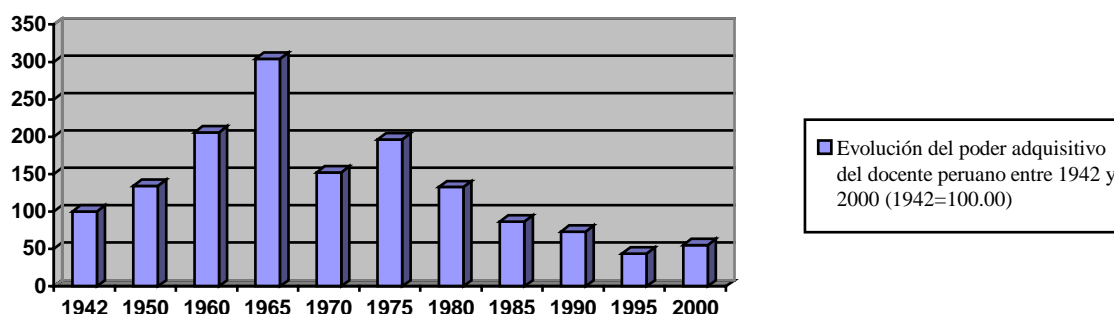
3.5.1.1.2. Condiciones económicas y sociales del maestro

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 (ibíd: op. cit.). 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).

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 et al. 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 (Ángel 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 siguiente cuadro:



Fuente: IPP 2002: 2.

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).

3.5.1.2. La politización y radicalización del magisterio

3.5.1.2.1. 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 maestros 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.

3.5.1.2.2. 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 Cuzco, se tomó como acuerdo el cambio de nombre de la antigua FENEP por el de SUTEP¹ 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 et al. 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 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 Zeballos Gámez (Pezo et al. 1981: 167-168).

Zeballos 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

¹ No obstante ello, la FENEP proseguiría funcionando, bajo el control del PCP, y dio lugar posteriormente al FENTEP (Pezo et al. 1981: 276).

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 et al. 1981: 172) (véase el capítulo dedicado a los partidos de la izquierda legal).

3.5.1.2.3. 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.

3.5.1.2.4. 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 recrudecimiento 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: a) 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; b) 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 c) 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.

3.5.1.2.5. 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 Uliánov»; la de 1989, «Carlos Marx»; la de 1990, «Javier Heraud»; y la de 1991, «Horacio Zeballos Gámez» (Quechua 1994: 461).

3.5.2. *El Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso (PCP-SL) y el magisterio*

3.5.2.1. **El papel del magisterio en las transformaciones de la sociedad peruana**

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 hegemonías 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 et al. 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 et al. (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 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.

3.5.2.2. El cruce de miradas²

3.5.2.2.1. ¿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, la 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).

3.5.2.2.2. ¿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

² 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).

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 et al. 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 citación 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 aun 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 *ñawiyoq* 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 et al. 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.

3.5.2.3. 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 favorecería 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 et al. 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 [...] Espíritu 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.

3.5.2.4. La infiltración del PCP-SL en el campo educativo

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.

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

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

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 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 (véase el capítulo dedicado a universidades).

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

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 capítulo sobre cárceles.

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. Imagínesse 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» (*Ideele* N.º 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.

Sin embargo, un punto fundamental al hacer referencia a la presencia del PCP-SL en el SUTEP es reconocer que no necesariamente la actitud combativa del gremio lo vinculaba globalmente con el PCP-SL. Es cierto que no existió un deslinde claro y definido de parte del gremio con respecto al PCP-SL, por lo que terminó transmitiendo una imagen de ambigüedad. Sin embargo, a pesar de que compartían el ser de izquierda y el convencimiento de la necesidad de una revolución, en líneas generales, las convicciones políticas del SUTEP distaban de las del PCP-SL en la medida en que no sostenían que la revolución debía ser ejecutada mediante la lucha armada. Sin embargo, dado su carácter contestatario, revolucionario y radical, el SUTEP ha sido usualmente considerado como un organismo subversivo. Si a esto se añade su incapacidad para haber zanjado directamente con grupos como el PCP-SL, se comprende porqué se le ha conferido la calidad de peligroso, más aun si se toma en cuenta que sus integrantes son provincianos y étnicamente considerados cholos. No obstante, este estereotipo no coincide con la realidad. Si bien existe un porcentaje de docentes del SUTEP involucrados con el PCP-SL, éste es sólo una minoría —aunque ruidosa y muy bien organizada, como un buen partido de cuadros—. No obstante, gran parte del magisterio ha pagado las consecuencias de la opción de esta minoría. Así, los docentes, sobre la base del estereotipo descrito, han sido considerados subversivos y reprimidos por el Estado; pero también han sido acusados por los propios subversivos de no unirse a sus filas o de ser soplones. Por ello, especialmente en las zonas rurales, se han visto atrapados entre dos fuegos.

3.5.3. El Estado frente al magisterio en el contexto del contexto armado interno (1980-2000)

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 desatiendan 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.

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

3.5.3.1.1. 1980 como el inicio de un nuevo periodo 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 boicotearlo. 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 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 Zeballos 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.

3.5.3.1.2. 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 belaundismo. 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 derivados 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 30,000 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.

3.5.3.1.3. 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 agente 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 hacían 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 (FFAA). En este nuevo contexto, la violencia recrudeció 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, Cuzco, Arequipa,

Puno y otros puntos del país.⁵ 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 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).

⁵ Información basada en el banco de datos de DESCO «Actos de violencia política y número de víctimas».

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.

3.5.3.1.4. 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 a 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 mencionada 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 FFAA. 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.

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

3.5.3.2.1. 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, abril-mayo de 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 satanización de los profesores izquierdistas o del SUTEP (*Noti-Aprodeh*. Número de acceso 12791).

Las acusaciones de *apristizar* el espacio escolar parece 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 aun, 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 DESCO* 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.

3.5.3.2.2. 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 aun 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 56,000 personas. La alfabetización de 36,000 de estas personas correspondería a un trabajo de los estudiantes de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de filiación aprista; las 20,000 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.

3.5.3.2.3. 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 Vildoso, durante la huelga de 1986, emitió fuertes declaraciones donde le calificaba como política y donde la 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» (DESCO 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.

3.5.3.2.4. 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, Cuzco 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 a 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 belaudista, 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.⁶

Se debe añadir que el proceso de violencia tuvo un efecto colateral que se intensificó en este período: la deserción 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 deserción 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 deserción 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 7,000 profesores habían abandonado sus puestos de trabajo en las zonas en emergencia 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»;⁷ deslindaba su relación con «el terrorismo de ningún matiz»; rechazaba 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).

⁶ Información basada en el banco de datos de DESCO «Actos de violencia política y número de víctimas».

⁷ 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.

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.

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.

3.5.3.2.5. 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.⁸ Recién en marzo de 1989 fue implementado, durante la gestión de Mercedes Cabanillas

⁸ Tiempo antes del período que nos ocupa, dicho cursó existió en todos los colegios.

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).

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

3.5.3.2.6. 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 habían 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.

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

3.5.3.3.1. 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 DESCO* 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.

3.5.3.3.2. El SUTEP

El 8 de mayo de 1991 se inició la huelga de los 260,000 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 ocurriría a partir de 1992 a raíz del golpe de Estado de Alberto Fujimori 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 2,000 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 270,000 maestros.

Finalmente, el 22 de agosto, la larga huelga de los maestros fue suspendida. De acuerdo con el diario *La República*, el balance arrojaba 2,000 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 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 DESCO* 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.

3.5.3.3.3. 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 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 FFAA para combatir la subversión, figuraba el copamiento 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 Travesaño, 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 FFAA 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, preveía, 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 requiera, las FFAA 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 FFAA 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 FFAA 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 aun 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 aun 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 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 300,000 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.

3.5.3.3.4. 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 Huancayo 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, Cuzco, 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 miembros 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.⁹

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 *Idéele* 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.

3.5.4. Reflexiones finales

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

⁹ Información basada en el banco de datos de DESCO «Actos de violencia política y número de víctimas».

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. 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.

Bibliografía

Ames, Patricia

2000 «¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú». En Carlos Iván Degregori (ed.). *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: IEP.

Angell, Alan

1982 «Classroom maoists: The politics of peruvian schoolteachers under military government». *Bulletin of Latin American Research*, vol. 1, n.º 2.

Ansión, Juan; Daniel del Castillo; Manuel Piqueras e Isaura Zegarra

1993 *La Escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. Lima: TAREA.

Biondi, Juan y Eduardo Zapata

1989 *El discurso de Sendero Luminoso: contratexto educativo*. Lima: s/e.

Canessa Montejo, Miguel

2002 *Las violaciones a la libertad sindical en el Perú (1980-2002): los pronunciamientos de los órganos de control de la OIT*. Mimeografiado.

Chávez de Paz, Dennis

1994 «Juventud y terrorismo. Características sociales de los condenados por terrorismo y otros delitos». En Heraclio Bonilla (comp.). *Perú en el fin del milenio*. México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Contreras, Carlos

1996 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de trabajo n.º 80. Serie Historia n.º 16. Lima: IEP.

Cristóbal, Juan

1987 *¿Todos murieron?* Lima: Tierra Nueva.

Cruz Columbus, María y José Cacho Vargas

1991 *Planeamiento de la contrasubversión en el sector Educación*. Lima: CAEM.

Defensoría del Pueblo

2002 *Compendio de legislación para víctimas del terrorismo*. 2ª ed. Lima: Defensoría del Pueblo.

Degregori, Carlos Iván

1990a *El surgimiento de Sendero Luminoso*. Lima: IEP.

1990b «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*, vol. 2, n.º 3.

1991 «Jóvenes y campesinos ante la violencia política: Ayacucho 1980-1983». En Enrique Urbano (comp.) y Mirko Lauer (ed.). *Poder y violencia en los Andes*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

1996 «Cosechando tempestades. Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso en Ayacucho». En Carlos Iván Degregori (ed.). *Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso*. Lima: IEP/UNSCH.

Díaz, Hugo y Jaime Saavedra

2000 *La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Documento de trabajo n.º 32. Lima: GRADE

Evans, Nelly

1985 «Entrevista al ministro Pango: algo más que un comentario». *Autoeducación*, n.º 15.

Gomez Arias, Julio

1989 *La educación y la defensa nacional en el contexto de la subversión*. Lima: CAEM.

Helfer Palacios, Gloria

1991 *Derogatoria con propuesta. Análisis del decreto legislativo 699, sobre Educación. Propuestas alternativas*. Lima: TAREA.

Hinojosa, Iván

1992 «Entre el poder y la ilusión: Pol Pot, Sendero y las utopías campesinas». *Debate Agrario*, n.º 15.

Hinojosa, Iván

1999 «Sobre parientes ricos y nuevos ricos: las relaciones entre Sendero Luminoso y la izquierda radical peruana». En Steve Stern (ed.). *Los senderos insólitos del Perú*. Lima: IEP-UNSCH.

Ministerio de Defensa

1989 *ME 41-7. Guerra no convencional* (reservado)

Miranda Blanco, Arturo

2000 «Elementos para entender el Presupuesto de Educación». *Jornada Pedagógica*, año XI, n.º 73.

Montoya, Rodrigo; María José Silveira y Felipe José Lindoso

1979 *Producción parcelaria y universo ideológico: el caso de Puquio*. Lima: Mosca Azul.

Morillo Miranda, Emilio

1994 *La luz apagada. Un siglo de políticas educativas*. Lima: Mendoza Chong Long.

Mujica, Rosa María

1992 «Nuevas acechanzas para la escuela y los maestros». *Ideele*, octubre.

Pezo, César; Eduardo Ballón y Luis Peirano

1981 *El magisterio y sus luchas 1885-1978*. 2ª ed. Lima: DESCO.

Portocarrero, Gonzalo y Patricia Oliart

1989 *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

Quechua, Víctor Manuel

1994 *Perú. 13 años de oprobio*. Lima: s/e.

Ritter, Jonathan

2002 *Siren songs: ritual and revolution in the peruvian Andes*. Los Angeles: UCLA.

Saavedra, Jaime y Pablo Suárez

2002 *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Documento de trabajo n.º 38. Lima: GRADE.

Sandoval, Pablo

2002 *Violencia política en Lima Metropolitana – Zona San Juan de Lurigancho*. Mimeografiado.

Scott Palmer, David

1994 «La rebelión de Sendero Luminoso en el Perú rural». En Heraclio Bonilla (comp.). *Perú en el fin del milenio*. México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Tovar, Teresa

1988 *Reforma de la educación: balance y perspectivas*. 2ª ed. Lima: DESCO.

Trinidad Zapata, Rocío

2002 *El espacio escolar y las memorias de la guerra*. Investigación llevada a cabo sobre la base de una beca de investigación de SSRC. Mimeografiado.

Tse Tung, Mao

1967 *Problemas de la guerra y de la estrategia*. Pekín: Ediciones en lenguas extranjeras.

Wilson, Fiona

1999 «Una historia interrumpida: escuelas y maestros en el Perú». En Fiona Wilson (ed.). *Violencia y espacio social. Estudios sobre conflicto y recuperación*. Huancayo: Universidad Nacional del Centro.

Yovera Ballona, Julio

1991 *Horacio. Maestro y líder popular*. Lima: Derrama Magisterial.

Zapana Beltrán, M.; B. Alvarado Cornejo; H. Duncan Robinson y A. Voisest Horna

1992 *La problemática educativa en las zonas declaradas en emergencia y zonas de frontera*. Lima: CAEM.

Páginas web, periódicos, revistas y otros textos

Asamblea Nacional de Rectores. <http://www.anr.edu.pe>. Consulta hecha el 15 de febrero de 2003.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. www.inei.gob.pe .Consulta hecha el 5 de febrero de 2003.

Ministerio de Defensa. www.mindef.gob.pe. Consulta hecha el 4 de enero de 2003.

Diario *La República*

- 11 de junio de 1989

Diario *El Nacional*

- 23 de marzo de 1986
- 16 de mayo de 1986

Revista *Caretas*

- N.º 744, 18 de abril de 1983.
- 16 de septiembre de 1991

Revista *Ideele*

- N.º 36, de abril de 1992

Revista *Palabra de Maestro*

- Año 11 N.º 34, febrero de 2002
- Año 11 N.º 35, julio de 2002

Revista *Oiga*

- 20 de julio de 1982
- 11 de agosto de 1986
- 12 de julio de 1993

Revista *Sí*

- 16 de octubre de 1989

Revista *Autoeducación*

- N.º 13, abril-mayo de 1985
- N.º 14, julio-septiembre de 1985

APRODEH

1988-1999 *Noti-Aprodeh. Resumen diario de noticias elaborado por el Área de Documentación e Información.* Lima: APRODEH.

DESCO

1978-2000 *Resumen Semanal.* Lima: DESCO

DESCO

1989 *Violencia política en el Perú 1980-1988.* 2 tomos. Lima: DESCO.

Instituto de Pedagogía Popular

Informes sobre remuneraciones docentes de 2002: septiembre y octubre. Lima: IPP.