

La implementación de la enseñanza del conflicto armado interno en un colegio público de Lima: Un análisis desde el currículo oculto que manejan los docentes de Ciencias Sociales

Gabriela Arrunátegui

Estudiante de Sociología de la PUCP

Palabras clave: Conflicto armado interno, Educación básica, Currículo oculto

¿Se debería enseñar el tema del conflicto armado interno a los estudiantes? ¿Basta con que el tema se encuentre implementado en la malla curricular y desarrollado en los libros escolares para ser enseñado? ¿O existen otros factores (o actores) que imposibilitan su enseñanza? Estas son algunas de las interrogantes que se deben tener en cuenta al momento de hablar de su enseñanza. Si bien existe una intención curricular explícita por parte del Ministerio de Educación, son los docentes quienes finalmente materializan todas estas intenciones, las cuales se encuentran influenciadas por sus experiencias vividas durante los años de violencia política. Esto influye en que el docente (consciente o inconscientemente) transmita sus creencias, opiniones, percepciones, sentimientos y miedos de esa época al momento de enseñar el tema. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo analizar de qué manera este currículo implícito que manejan los docentes, influye en la implementación de la enseñanza del conflicto armado interno en colegios públicos, donde utilizan este medio de aprendizaje de forma natural y cotidiana.

Revista La Colmena, núm 9 (2016), pp. 48-59



INTRODUCCIÓN

El informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors (1996), nos recuerda que la escuela es una institución clave para una formación ética, ciudadana y de paz, no solo de los estudiantes, sino de los docentes y miembros de la comunidad educativa en general. Esta no solo se encarga de la transmisión-aprendizaje de conocimientos, sino también de educar para valorar, de aprender a construir el juicio moral funcional a la formación ciudadana; algo que supone el diálogo, el reconocimiento de que las posiciones son plurales y la búsqueda de acuerdos mutuos entre todos. Sin embargo, “la educación también puede ayudar a promover conflictos, mediante la utilización de currículos sesgados que se encarguen de enaltecer valores de un grupo en detrimento de otro” (Márquez, 2013). Y como mencionan Arregui y Cueto “los docentes y la educación en general son uno de los pilares sobre los cuales se apoyan los procesos de promoción de la intolerancia” (1988).

Un claro ejemplo de ello fue el caso peruano, entre los años 1980 y 2000, donde se vivió un periodo de conflicto armado interno (CAI), en el que la institución educativa fue un espacio que ayudó a promover ideas y el surgimiento de grupos terroristas; y en el que los docentes fueron actores claves dentro de este proceso. Por ello, estudios como

el de Portocarrero y Oliart en “El Perú desde la escuela” (1989) describen el trasfondo emocional e ideológico de la radicalización de docentes de la época, influidos fuertemente por una formación marxista simplificada, y su percepción de la construcción de una nación inacabada y fracasada.

Es así que las principales bases de reclutamiento de Sendero Luminoso fueron las universidades, institutos superiores, escuelas secundarias e incluso institutos preuniversitarios. Por ello, “durante este tiempo, la figura y el papel del maestro, en muchos educadores del Perú, se vieron completamente afectados y tomaron un giro completamente distinto a la función formadora y humanizadora que se les encomendó desde las instituciones educativas” (Ayllón, 2012). Esto llevó al Estado y diferentes actores de la sociedad a calificar sus actividades educativas como ideológicamente peligrosas, justificando por medio de esto, la represión y estigmatización constante hacia los maestros.

Frente a la necesidad de analizar las condiciones que hicieron posible la situación de violencia en nuestro país, surge la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) en el 2001; y presenta un Informe Final (2003) en el que, además, recomiendan reformas a diferentes instituciones de la sociedad civil, como una medida de prevención para evitar experien-

cias semejantes. Una de ellas fue la escuela, en la que se enfatizó la realización de una reforma en el sistema educativo impulsado por el Estado. Estas recomendaciones tienen como finalidad cubrir vacíos que se encontraron en el sistema educativo durante la época de violencia política, como la falta de nuevas pedagogías reflexivas bajo un enfoque de derechos humanos, y la falta de atención y compromiso hacia los docentes y alumnos por parte del Estado.

No obstante, han pasado 13 años desde la entrega de las recomendaciones del Informe Final de la CVR y no se han realizado cambios profundos en el sistema educativo ni se ha enseñado de manera integral el CAI, aun sabiendo el papel que juega dentro de la construcción de ciudadanía en un país postconflicto como el Perú. No obstante, el Ministerio de Educación frente al tema ha realizado sus primeros acercamientos a través de la estrategia curricular. Pero, aun así, no se ha logrado establecer una metodología de enseñanza en la que se incorporen aspectos de las diversas memorias que coexisten en la comunidad educativa en torno a la época de violencia política en nuestro país (y que no necesariamente coinciden con lo plasmado en la malla curricular y libros escolares).

Esto sucede debido a que no se está trabajando con un actor cla-

ve dentro de la institución educativa: el docente. Y es que el docente es quien transmite estos conocimientos, guiados por diferentes currículos que se encuentran conviviendo dentro de la escuela (lugar donde se reflejan las memorias de la sociedad). Por ello, no hay que olvidar que “la práctica docente, que es un hecho objetivo, tiene como complemento una realidad subjetiva que de una forma u otra se encuentra “organizada” e “influye” o “determina” la actividad dentro del aula” (Muñoz 1992). Es decir, será importante que el docente ocupe un lugar central dentro de las políticas educativas, sobre todo en materia de ciudadanía, pues no se puede asumir que todos manejan los mismos valores y competencias, y que solo basta con que ellos los transmitan. Sin embargo, “nadie se pregunta cómo son los docentes en tanto ciudadanos, cuál es su nivel de solidaridad, de participación, de comprensión de los fenómenos políticos” (Arregui y Cueto 1998).

En ese sentido, esta investigación desea entender de qué manera el currículo implícito que manejan los docentes de Ciencias Sociales influye en la enseñanza del conflicto armado interno en un colegio público de Lima. Con ello, pretende volver a colocar al docente como centro de estudio y darle agencia, con la finalidad de entender las razones de la lenta implementación de la enseñanza del conflicto armado interno en los colegios.

METODOLOGÍA

Se utilizó una metodología cualitativa no probabilística, en base a un estudio de caso representativo. Se emplearon como instrumentos principales entrevistas semiestructuradas a docentes y etnografía en el aula. Con ello se busca conocer los discursos y prácticas que manejan los docentes en las interacciones dentro del aula al momento de enseñar el CAI.

Se seleccionó un colegio emblemático de la jurisdicción de la Ugel 02 de Lima Metropolitana por dos motivos: cuenta con más de 65 años de creación, es decir, estuvo en funcionamiento durante la época de la violencia política; y posee una historia particular, pues en 1995 la DINCOTE fue a inspeccionar el colegio debido a que se identificó a un docente afín a Sendero Luminoso. Por otro lado, para la elección de los 5 docentes, se tuvo en cuenta dos criterios: quinto de secundaria y los cursos de “Cívica y Formación Ciudadanía” e “Historia, geografía y economía”. Esta decisión fue tomada siguiendo el DCN del 2009, ya que indica que el tema de la violencia política, vivida en el Perú, se debería enseñar en el año de estudio y en los cursos anteriormente señalados.

HALLAZGOS

“Por mi cabeza pasaban balas y no sabía dónde esconderme”: Experiencia de los docentes entrevistados durante los años de violencia en el país

Esta sección tiene la intención de conocer qué marcas y aprendizajes les ha dejado la guerra; y cómo esta ha ido configurando su forma de actuar, de relacionarse con los demás y de vivir. Específicamente, nos interesa comprender su experiencia personal como estudiantes de educación en ciencias sociales y, posteriormente, desempeñando su rol como docentes dentro de esa área.

• Estudiantes de educación en Ciencias Sociales

El lugar de estudio universitario ha influenciado en el tipo de experiencia que tuvieron durante los años del conflicto. Aquellos docentes que estudiaron en una universidad pública como la U. La Cantuta y U. San Marcos, tuvieron experiencias de violencia y encuentros directos tanto con terroristas como con las Fuerzas Armadas. Mientras que los docentes que estudiaron en universidades privadas como la U. San Martín y U. Garcilaso, narran su experiencia de manera menos directa; por ejemplo, a través de lo que se informaban en los medios de comunicación. Esto denota que hubo maneras distintas de vivir la época de terrorismo. Una de las razones para explicar esto es el tipo de universidad y entorno en el que se desenvolvían los estudiantes; y cómo los medios de comunicaciones construían una imagen determinada para cada ámbito.

Y si bien el lugar de estudio universitario ha marcado el tipo de experiencia vivida en esos años, también lo ha hecho la época de estudios en ellas. Uno de los entrevistados, Pedro de 58 años, estudió en la Universidad particular Inca Garcilaso de la Vega y opinaba que “las universidades estaban infiltradas por los movimientos terroristas. Como estudié en una universidad privada no se sintió mucho, más fue en las estatales”. Sin embargo, Glenda de 63 años, que también estudió en la misma universidad, cuenta con una opinión distinta: “cuando estudiaba en la Garcilaso y a pesar de que era particular, la mitad de mis compañeros eran senderistas y nos querían convencer”. Ambos docentes, a pesar de haber estudiado en la misma universidad particular, tuvieron experiencias distintas y acercamientos distintos con Sendero Luminoso.

Esto nos dice que la diferencia generacional de los docentes frente a sus años de estudio, podrían estar marcando una separación en cuanto a su formación. Esto se debe a que durante esos más de 20 años de violencia hubo diferentes etapas del conflicto armado, el cual fue enfrentado de acuerdo a cómo cada gobernante decidió controlarlo a nivel nacional y, particularmente, dentro de las instituciones educativas.

“Una de ellas fue la escuela, en la que se enfatizó la realización de una reforma en el sistema educativo impulsado por el Estado”

Para aprender más

El informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación

En agosto de 2003, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) dio a conocer las conclusiones de su investigación sobre las violaciones a los derechos humanos ocurridas en el Perú entre los años 1980 y 2000.

Factores históricos de la crisis de violencia

- Las brechas sociales. El Perú tiene una de las peores distribuciones de ingreso en Latinoamérica y el mundo. La inequidad entre ricos y pobres fue un factor central en el desarrollo de la violencia.
- El centralismo y la ausencia del Estado. El distanciamiento entre la capital y el resto del país causó que la cobertura territorial del Estado resultara insuficiente.
- Discriminación y racismo. A lo largo del siglo XIX no desaparecieron las desigualdades étnicas. Los prejuicios étnicos solo se han reformulado y siguen afectando a los grupos de siempre: indígenas y afroperuanos.

Las dimensiones del conflicto

La CVR calculó en 69 250 el número de víctimas fatales del conflicto. Esta cifra supera a las pérdidas humanas de todas la guerras que ha librado el Perú durante su vida republicana.

La población campesina fue la más afectada por la violencia. De las víctimas reportadas, el 79% vivía en zonas rurales y el 56% se dedicaba a labores agropecuarias, lo cual demuestra la notoria relación entre situación de pobreza, exclusión social y la posibilidad de ser víctima de la violencia. Además, el 75% de las víctimas fatales tenían como lengua materna el quechua u otras lenguas nativas, que, en términos relativos, los otros tenían grados de instrucción promedio nacional.

La violencia impactó de manera desigual en los ámbitos geográficos y en demérito a la población de Ayacucho, en todo el país, la violencia causó 1 200 000 muertos y desaparición, 340 000 se hubiesen reportados a la CVR.

DEBATE Y JUICIO CRÍTICO

El Lugar de la Memoria

En el año 2008 el gobierno alemán ofreció una donación de dos millones de euros para financiar la construcción y el mantenimiento de un Lugar de la Memoria. El 1 de abril de 2009, el gobierno peruano aceptó la donación y creó para eso la Comisión de Alto Nivel presidida hasta el mes de setiembre de 2010 por el escritor Mario Vargas Llosa, Premio Nobel de Literatura, y luego por Fernando de Szyszlo, reconocido pintor peruano. Desde noviembre de 2011 está presidida por el jurista Diego García Sayán. El asunto ocasionó un arduo debate público. Al respecto, el reconocido museólogo Alfonso Castañón (2012, párr. 1) opinó lo siguiente:

Desde que se decidió crear primero un "lugar" de la memoria, se han creado espacios que pueden resumirse en dos palabras: son un espacio neutral, abstracto, del cual se ha extraído todo de su función social y crítica de memoria que ayuda a conocer los hechos, a reconocer los errores del pasado. Me atraen mis ideas y por razones profesionales creo que el problema es museológico: ¿cómo se va a decir y cómo se va a

Fuente: Libro de Historia, Geografía y Economía de 5to de secundaria. Edición Santillana 2012, pp. 120.



Gabriela Arrunátegui
La Colmena

Sin embargo, a pesar de que algunos de los docentes entrevistados estuvieron cerca a senderistas, la decisión de proclamarse o no seguidor de sus ideas, no solo era una decisión que iban a tomar por estudiar en cierta universidad y leer ciertos textos. Se vieron influenciados por otras instancias de socialización que frenaron su participación dentro de organizaciones terroristas, como la familia, en la que fueron formados bajo valores, como el amor a la vida y el amor a Dios.

• Rol como docente dentro del área de Ciencias Sociales

Luego de haber culminado sus años de estudiantes universitarios, comenzaron su carrera docente. En ella también vivieron situaciones que estuvieron marcadas por lo que ocurría en los centros educativos durante el conflicto armado, pero ya no como estudiantes, sino como profesores responsables de transmitir conocimientos sobre la historia del país, la identidad y valores de su nación a un grupo de estudiantes menores de edad. ¿Qué enseñar de la historia del Perú? ¿Cómo hablar de ciudadanía con todo lo que estaba ocurriendo en el país? ¿Cómo enfrentar su rol de docente de Ciencias Sociales durante esos años? ¿Qué decir y qué callar? Estas fueron algunas de las preguntas que los mismos docentes se plantearon, luego de haber experimentado como estudiantes la carga social de ser parte de esa institución.

“Yo soy de La Cantuta. Muchos me tildaron de terruco, lógico que he sido de izquierda, de repente de por mi situación que vivido en Huancayo. La gente pudiente de esa época nunca se preocupó por la clase necesitada. Éramos como sus sirvientes, lo que les sobraba nos daban. Uno va adquiriendo conocimiento, va guardando rencores de repente; y yo estaba en izquierda. ¡PERO NO!, yo jamás he comulgado con el terrorista, puedo ser de izquierda y bien de izquierda, pero no más allá tampoco. Porque tengo hermanos, mamá, tenía papá. Pero mis padres me enseñaron a valorar a la vida”

- Juan (58 años)

Por ello, unas de las consignas que se formó (explícita e implícitamente) entre los docentes, fue el no mencionar a sus estudiantes lo que estaba ocurriendo en el país. Como menciona Rita: “no tocábamos el tema, les enseñábamos otros. Prefería no hablar porque nos podían catalogar como apología al terrorismo (...)”. Esto se debe a que el miedo se había interiorizado de tal modo, que los llevó a cuidarse de lo que decían y frente a quién lo decían, pues no solo se encontraban bajo el control del Ministerio y las Fuerzas Armadas, sino también de los medios de comunicación. Es en base a este ambiente de temor por ser tildados de “terrucos” (y asumir todas las consecuencias que ello significa) y bajo un “consenso” de mantenerse en silencio, que fueron moldeando su rol como docentes de escuela.

“Han pasado 13 años desde la CVR y no se han realizado cambios profundos en el sistema educativo ni se ha enseñado de manera integral el CA”

El currículo implícito que manejan los docentes de Ciencias Sociales en relación al tema del conflicto armado interno

¿Por qué he relatado sus experiencias como estudiantes universitarios y docentes durante la época del CAI? Porque se olvida que las condiciones y contextos en los que el docente ha sido socializado, durante el periodo de violencia, influirán en las prácticas pedagógicas al momento de enseñar el tema a sus estudiantes.

Los docentes transmiten “versiones oficiales” en relación al CAI, guiados por un currículo intencional, el cual entendemos como un “conjunto de propósitos educativos que la escuela se plantea de manera explícita en términos de contenidos y de estrategias” (Espinoza, 2006), como el DNC y los libros escolares en los que se encuentra desarrollado el tema. Sin embargo, contar con materiales oficiales que desarrollen el tema no garantiza que los docentes lo enseñen de esa forma, e incluso que lo lleguen a enseñar, pues existen contenidos que presentarán a sus estudiantes, independientemente de si estuvo programado o no. Esto quiere decir que también van a transmitir versiones “no oficiales” en base a cómo ellos han vivido y percibido el CAI. Como lo señala Glenda: “así me pongan memorándum, me pongan lo que sea, a la hora que hablo de algo que yo he vivido y que yo pienso que los chicos deben estar claro, lo hago. Como lo que pasó en esa época”. Y es aquí donde entra a tallar la categoría analítica del currículo implícito.

El currículo implícito “engloba todos aquellos aspectos relacionados a percepciones, creencias o costumbres que los docentes incorporan en su práctica pedagógica [de manera consciente o inconsciente]” (Benavides, 2005). En el caso de los docentes entrevistados, cada uno de ellos ha llegado a las aulas con una previa opinión y percepción de lo ocurrido en los años de violencia, de las cuales, se pudieron encontrar tres opiniones bien marcadas.

• Opiniones en el ámbito político: ¿Quién acabó con el terrorismo?

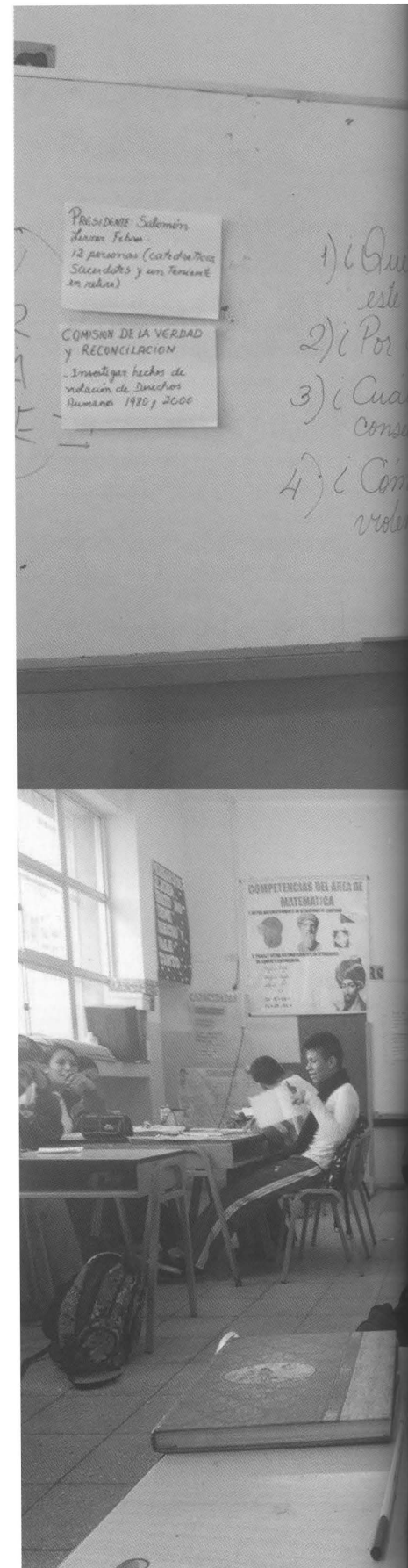
La mayoría de los docentes entrevistados considera que quien acabó con el terrorismo y mejoró las condiciones económicas y sociales en el Perú, fue el ex Presidente Alberto Fujimori.

“Por mi cabeza pasaban balas y no sabía dónde esconderme. Una persona que valora la vida no estaría a favor de eso. Por eso ahora yo soy de un partido que ha combatido por el terrorismo, soy Fujimorista [...]”

- Juan

• La CVR y su Informe Final: ¿Un referente legítimo?

La mayoría de los docentes entrevistados considera que quien acabó con el terrorismo y mejoró las condiciones económicas y sociales en el Perú, fue el ex Presidente Alberto Fujimori.





“En cuestión de justicia, me parece que hicieron un buen trabajo. Tenía gente que sabía lo que estaba haciendo. Se han cometido errores, pero no tan grave, son humanos”

- Sol

Otros opinan que fue hecha por “caviaristas” que solo querían hacer dinero con el tema, aprovechándose y utilizando a aquellas personas que habían vivido situaciones de violencia; y que, además, no fue realizada con rigurosidad:

“La conozco. Tengo mis dudas, porque en 1999 yo fui a trabajar lejos de Huancavelica, 2 horas de caminata. Me contaban los pobladores que había un señor que apoya al terrorismo y cuando se fue el terrorismo y apoyó a los militares. Jugaba a los dos bandos. Cuando llegó la CVR él dijo que fue el agraviado. Yo no puedo decir que la CVR ha sido muy estricta, muy verídica. La verdad, es que ME INDIGNA; estaba dirigida políticamente por Toledo”

- Juan

• ¿Culpables o inocentes?: Terroristas versus Fuerzas Armadas

Los docentes consideran que, si bien el Estado y las Fuerzas Armadas fueron responsables de actos de violencia, masacres y decisiones políticas antidemocráticas, justifican y respaldan estas decisiones. Por un lado, por un tema de autoridad y, por otro, porque creían que un escenario tan violento era necesario tomar medidas radicales para contrarrestarlo. Sin embargo, ellos también sufrieron esa represión por parte de estos actores, como lo comentaron en sus experiencias como estudiantes universitarios y docentes durante esa época. Esto puede indicar que al interior se van tejiendo argumentos contradictorios y justificatorios para intentar explicar(se) lo ocurrido (lo que les ocurrió) en el conflicto armado.

Vemos cómo a partir de las experiencias vividas, las memorias de esa época, han formado (y siguen formando) decisiones políticas; creencias sobre quién acabó con el terrorismo; opiniones sobre quiénes fueron los inocentes y quiénes los culpables; creencias alrededor de un Estado que abandona e infunde miedo; temores por ser catalogados como terroristas; sentimiento de tristeza al recordar esa época; valores en relación al amor a la patria y a la vida; opiniones políticas en relación a la CVR. Y todo ello, forma parte del currículo oculto que manejan los docentes en relación al tema, lo cual influye en que el docente decida si desea enseñarlo o no. En el caso de los docentes entrevistados, todos coinciden en que este debe enseñarse y comentan que lo mencionan en sus clases de Historia y Ciudadanía. Pero las nuevas preguntas que surgen son, si han decidido enseñarlo ¿qué enseñarán?, ¿cómo lo harán?, ¿mencionarán o no a la CVR? ¿qué dirá sobre su el Informe Final? ¿Qué imagen transmitirán de Fujimori?



“...también van a transmitir versiones “no oficiales” en base a cómo ellos han vivido y percibido el CAI”

¿Enseñanza del Conflicto Armado Interno en las aulas?: “Sí, pero como un subtítulo”

Los docentes, en este colegio, sí enseñan el tema y se esfuerzan metodológicamente en desarrollarlo, aunque con algunos temores de ser sospechosos de estar realizando “apología al terrorismo”. Es por ello que recalcan constantemente que lo explican como un “hecho histórico”, “un subtítulo”. No obstante, esta investigación no solo pretende conocer si consideran importante hablar del tema y si lo enseñanza, sino preguntarles ¿cómo lo hacen?, ¿qué mencionan y qué no? Enseñanza que se encuentra ligada a este currículo implícito que manejan en relación al tema, pues, es en base a este que toman decisiones pedagógicas. Para demostrarlo, se ha realizado las siguientes tres preguntas.

• ¿De qué manera enseña el tema del CAI a sus estudiantes?

En primer lugar, en cuanto a la metodología, es importante para los docentes manejar claramente los contenidos básicos del tema. Por ello, introducen en sus clases una estructura, que toman como referencia, al momento de enseñarlo a sus estudiantes: por qué, cómo, para qué y conclusiones.

En segundo lugar, señalan que lo desarrollan como un subtítulo. En el caso de los docentes de Historia lo mencionan cuando hablan de los gobiernos que les ha tocado enfrentar la violencia política. Mientras que los de Cívica, dentro del tema de “Convivencia Democrática y Cultura de paz”. Existe la intención de esforzarse por abarcar el tema, pero siempre en un nivel “moderado”, como si ellos mismo se autovigilaran en no pasar la línea de tratarlo como un hecho histórico.

En tercer lugar, dentro de este marco, también “resulta difícil separar los hechos y contenidos históricos a ser transmitidos de las valoraciones y juicios morales orientados a “formar” ética y moralmente al estudiante” (Jelin y Lorenz, 2004). Y es en base a estas lecciones morales, que los docentes utilizan otro recurso para responder el por qué, el cómo y el para qué del tema, y que traspasan los “hechos históricos oficiales”: las experiencias directas e indirectas (o versiones “no oficiales”) que han vivido durante el conflicto.

Pero estos no son los únicos en compartir sus experiencias, sino que también les da a sus estudiantes la oportunidad de hacerlo. Y si bien ellos no tienen memorias directas de esa época, son sus padres quienes se las han transmitido. Por ejemplo, durante la observación en el aula, para el curso de Cívica y Formación Ciudadana, la maestra relata una experiencia personal que ella cataloga como triste y dolorosa. Luego, algunos de los estudiantes comentan, muy cortamente, que sus padres han pasado por lo mismo cuando vivían en provincia. Y ella responde “felizmente eso ya acabó. A ver, ¿gracias a quién se acabó el terrorismo?”, los estudiantes contestan: “a Fujimori”, y ella termina diciendo “eso es lo que podemos rescatar de él”.

Pese a que en los libros no se menciona que Fujimori acabó con el terrorismo¹, son los docentes quienes incorporan, a través del currículo oculto, todas sus creencias, opiniones y percepciones de esa época. Y estas “divergencias entre la “historia oficial” [currículo explícito] y las versiones “no oficiales” [currículo implícito] son una realidad que enfrenta y repro-

“Lo enseñó de acuerdo a mi vivencia y de acuerdo a lo que fue. Uno ha sido parte de ese momento. Pero el Ministerio sancionó a una profesora porque se explayó más de lo debido, incluso salió en las noticias y la retiraron. Creo que no es nada de malo hablar de Abimael, la CVR”

- Sol

duce cualquier docente enfrentado a la tarea de enseñar Ciencias Sociales o Historia” (Jelin y Lorenz, 2004). Sus experiencias de esa época son consideradas por ellos tan o más legítimas que lo que el Ministerio de Educación ha plasmado en los libros escolares.

• Conforme a lo desarrollado en el libro, ¿les habla de la Comisión de la Verdad y Reconciliación?

Como ya se había mencionado anteriormente, cuando se les preguntó a los docentes qué opinaban de esta comisión, ellos respondieron que había sido hecha por y para intelectuales, y que no era un material de apoyo al momento de tocar el tema. Sin embargo, por un lado, tres docentes (formación en universidades públicas) preferirían no hablar con sus alumnos de la CVR, ya que no la considera legítima. Mientras que una de las docentes quien había estudiado en una universidad particular y no había tenido una experiencia que le afectara

directamente durante esa época, la mencionaba y desarrollaba en sus clases (esto fue corroborado en la observación en el aula). Entonces, una vez más, vemos cómo la experiencia personal influye en las dinámicas escolares que incorporan lo docentes a través del currículo implícito

• ¿Menciona a los grupos terroristas de esa época como Sendero Luminoso?

Cuando se les planteó esta pregunta a los docentes, todos respondieron “sí, ellos ya saben, no son tontos”. Se notó la incomodidad y se prosiguió con las siguientes preguntas. Aunque algunos lograron explayarse más: “Sí lo menciono, pero hay que tener cuidado. Una vez me dijeron, profesora usted está enseñando apología al terrorismo. Un momentito, le dije, yo estoy hablando UN HECHO HISTÓRICO, un aspecto político, social y económico de ese gobierno. El alumno se quedó callado porque

cuando uno habla con autoridad, el estudiante tiende a guardar silencio, pero igual ellos murmuran, señorita, ellos murmuran” (Rita). Tal vez, se produjo esa incomodidad por temor a afirmar que ellos pueden hablarle a sus alumnos de Sendero Luminoso o del MRTA. Temores que, como ya se ha dicho, los acompañan desde que eran estudiantes y profesores de Ciencias Sociales durante ese periodo, temor a que otros piensen, como menciona Rita, que estén haciendo apología al terrorismo.

¹Por el contrario, si se llega a señalar que, durante su gobierno, se creó el grupo Colina “una red de inteligencia que incurrió en una serie de delitos en el marco de la lucha antisubversiva” (Libro de Cívica y Formación Ciudadana, 2012). Además, se menciona que las capturas de Víctor Polay (líder del MRTA) y Abimael Guzmán (líder de SL) fueron hechas por la Policía Nacional y no por Fujimori.

CONCLUSIONES

Esta investigación presenta la implementación de la enseñanza del conflicto armado interno en un colegio público de Lima, a través del análisis del currículo implícito que manejan los docentes de Ciencias Sociales, como medio de aprendizaje que introducen en la escuela. Tras el análisis del discurso y práctica de los docentes se comprobó que, pese a los temores que aún mantienen en relación al tema, han decidido enseñarlo. Sin embargo, lo hacen de acuerdo a sus vivencias como estudiantes universitarios y docentes durante los años de la violencia política; en base a sus opiniones, creencias y percepciones que poseen actualmente de esa época; y, finalmente, esto influirá en la forma en la que lo enseñan, en lo que omiten o en lo que aportan al tema.

En primer lugar, si bien la institución educativa fue una de las más afectadas durante los años del conflicto armado interno, debido a la constante represión y estigmatización de los estudiantes y docentes universitarios (especialmente los de ciencias sociales), no todos experimentaron estos sucesos de la misma manera, como lo demuestran los docentes entrevistados. Por un lado, el tipo de universidad y el año en el que se estudió en ellas influyen en sus vivencias como estudiantes de educación en ciencias sociales. Los docentes que estudiaron en universidades públicas tuvieron un contacto más directo con estudiantes senderistas, influencia marxista

o de izquierda (situación en la cual respondieron mediante distintas estrategias) e incluso también con represión por parte de las FFAA. Por otro lado, durante sus años como docentes de esta área, vivían con miedo de ser considerados terroristas por sus ideas o por los estereotipos que se manejaban en la época, lo que los llevó a mantener un silencio sistematizado.

En segundo lugar, las condiciones y contextos en los que el docente ha sido socializado, durante el periodo de violencia, influyen en la formación de decisiones políticas; creencias sobre quién acabó con el terrorismo; opiniones sobre quiénes fueron los inocentes y quiénes los culpables; creencias alrededor de un Estado que abandona e infunde miedo; temores por ser catalogados como terroristas; sentimiento de tristeza al recordar esa época; valores en relación al amor a la patria y a la vida. Todo esto ha sido transmitido en tres grandes afirmaciones.

Finalmente, este currículo implícito que maneja cada docente, es único y particular, por lo que cada docente tiene una entrada distinta del tema. Algunos mencionan que quien acabó con el terrorismo fue Fujimori, otros omiten hablar de la CVR, y tienen cuidado en sobre pasar la línea de un “hecho histórico” al momento de mencionar a las organizaciones terroristas.

En base a ello, se puede reflexionar sobre la importancia que ad-

quiere el docente dentro del aula para la formación de los estudiantes, pues este lleva consigo una enseñanza “invisible”. Invisible en el sentido de que en el currículo explícito no se muestra una guía rígida acerca de la metodología a aplicar en el dictado de los cursos, lo cual sería imposible, ya que la carga valorativa de quien lo enseñe siempre estará presente. Por ello, los maestros y maestras deben ser conscientes de que, a través de ellos, los niños y niñas aprenden no solo lo que se encuentra planteado en el currículo explícito (materiales educativos), sino también estereotipos, prejuicios y subjetividades transmitidas por sus maestros durante las clases.

Cabe mencionar que, a través de esta investigación, se busca sensibilizar a las autoridades educativas de que aún existe mucho por discutir y trabajar de la mano de los docentes en cuanto a temas de salud mental, ya que estos manejan un currículo implícito sobre este periodo de violencia, el cual también está lleno de temores y silencios. Además, para que no se perciba a la escuela como imparcial y no se oculte más que, a través de ella y los docentes, se transmiten ideologías. Sin embargo, si se es consciente de esta problemática se podría lograr un cambio en la educación al momento de transmitir conocimientos a los estudiantes. Por ello, considero de suma importancia empezar a mirar al docente como un actor clave dentro de la escuela.●

Para entonces el PCP-SL emboscaba a militares y asesinaba a campesinos y autoridades elegidas, a funcionarios, maestros, monjas y sacerdotes. Mientras tanto, el MRTA realizaba secuestros, asaltos a bancos y cometía asesinatos selectivos. En este período surge el comando paramilitar Rodrigo Franco.

Las Fuerzas Armadas y Policiales, en su afán por combatir la violencia terrorista, ejercieron una dura represión contra el PCP-SL y el MRTA. La Comisión de la Verdad y Reconciliación ha registrado casos donde algunos de sus miembros actuaron contra la población y violaron derechos humanos.

En 1990, Alberto Fujimori Fujimori ganó las elecciones presidenciales, en un contexto en que el Estado parecía desbordado por la violencia y por la crisis económica. Si bien en el interior del país la violencia se había desatado crudamente años atrás, la población de Lima tomó mayor conciencia de la gravedad de la situación cuando se produjeron dos atentados terroristas: contra el Canal 2 de televisión (5 de julio de 1992) y el de la calle Tarata, en el distrito de Miraflores (16 de julio de 1992). Y es que, hasta ese momento, las acciones terroristas se habían perpetrado, fundamentalmente, en la sierra central y sur del país y, en menor escala, en los barrios populares de las ciudades.

Luego del autogolpe de Alberto Fujimori (5 de abril de 1992), el Gobierno emprendió una doble política. Por un lado, en la vía oficial, endureció la política antisubversiva, instituyendo los tribunales sin rostro; además, se dictó la Ley de Arrepentimiento. Por otro lado, en la vía extraoficial se conformó el grupo Colina, una red de inteligencia que incurrió en una serie de delitos en el marco de la lucha antisubversiva.

En este contexto, el 9 de junio de 1992, Víctor Polay, líder máximo del grupo terrorista MRTA, es capturado. El 12 de septiembre de 1992, una fuerza de élite de la Policía Nacional, al mando del general Antonio Kafán Vidar, captura a Abimael Guzmán, líder máximo del PCP-SL.



La fotografía muestra el momento en que Abimael Guzmán, el jefe de la agrupación terrorista Sendero Luminoso, es mostrado ante la prensa. Su captura se produjo el 12 de septiembre de 1992.

4.6 La lucha contra el terrorismo

¿Qué factores permitieron la derrota del terrorismo?

En la década de 1990, la lucha de la sociedad y el Estado peruanos contra el terrorismo rindió sus frutos. No obstante, también fue un período en el que se desplegó plenamente el autoritarismo y la corrupción del régimen fujimorista.

La derrota del terrorismo

Hacia fines de la década de 1980, el recrudecimiento de la violencia motivó cambios en la estrategia contrasubversiva del Estado peruano. Por una parte, se crearon los Comités de Autodefensa (CAD), principalmente en el campo Dec. 1. Además, se crearon mecanismos como los jueces sin rostro y se aplicó una estrategia de "terror contra terror" a través de destacamentos como el Grupo Colina. Entre 1990 y 1992, el Grupo Especial de Inteligencia (GEIN) de la Dirección Nacional Contra el Terrorismo (Dincote) de la Policía Nacional del Perú (PNP) capturó a los principales líderes de SL y el MRTA. En septiembre de 1992 cayó Abimael Guzmán, máximo líder senderista. Debido a la organización vertical y autoritaria de SL y al culto a la personalidad de su líder, la agrupación terrorista empezó a derrumbarse. En los años siguientes, sus acciones de violencia se redujeron drásticamente.

profesor de la Universidad Enrique Guzmán Cantuta el 18 de julio de 1992, entre otros. En 1993, cuando el Congreso investigaba la desaparición de estudiantes de la Universidad de Valle, camos blindados del ejército las calles en demostración de fuerza. Al Poder Judicial intervinieron y medios de ec sobornados fueron utilizados por el régimen car a los rivales políticos o desacreditar i nes periodísticas.



La operación "Chavín de Huántar"

A pesar de los avances en la lucha contra a fines de 1996 ocurrió un hecho que al ción del mundo. En la noche del 17 de ese año, un grupo remanente del MRTA

Fuente: Libro de Cívica y Formación ciudadana de 5to de secundaria. Edición Santillana 2012, pp. 59.

Fuente: Libro de Historia, Geografía y Economía de 5to de secundaria. Edición Santillana 2012, pp. 120.

Bibliografía

AYLLÓN, G.

2012 "La pedagogía memoria como elemento fundamental para la formación en Derechos Humanos". Lima: Tesis PUCP.

BENAVIDES, M.

2005 "Educación de las niñas. Lección del proceso peruano". Lima: Grade.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN - CVR

2003 Informe Final t. III, IX. Lima: CVR < <http://cverdad.org.pe/ifinal/> >

DELORS, J.

1996 "La educación encierra un tesoro". Madrid: Santillana. UNESCO

EDITORIAL SANTILLANA

2012 Historia, Geografía y Economía, 5to de secundaria. Lima: Editorial Santillana.

2012 Cívica y Formación Ciudadana, 5to de secundaria. Lima: Editorial Santillana.

JELIN, E. Y LORENZ, F.

2004 "Educación y memoria. La escuela elabora el pasado". Madrid: Siglo XXI de España Editores.

MÁRQUEZ, A.

2013 "El papel de la educación en situaciones post conflicto: estrategias y recomendaciones". Colombia: Tesis en la Pontificia Universidad Javeriana.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - MINEDU

2004 Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria. Lima: MINEDU.

2005 Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de Articulación. Lima: MINEDU.

2009 Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Lima: MINEDU.