

Secretos a voces

Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho

Francesca Uccelli, José Carlos Agüero,
María Angélica Pease, Tamia Portugal y
Ponciano Del Pino

Documento de trabajo



Embajada Británica
Lima

***IEP** Instituto de Estudios Peruanos*

Secretos a voces

Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho

Francesca Uccelli, José Carlos Agüero,
María Angélica Pease, Tamia Portugal y
Ponciano Del Pino

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 203



Embajada Británica
Lima

***IEP** Instituto de Estudios Peruanos*

Este documento de trabajo forma parte del proyecto “Educación y memoria: una propuesta para recordar el pasado y construir un futuro democrático en las escuelas peruanas”, financiado por la Embajada Británica.

Este estudio se llevó a cabo con la ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo-Canadá, bajo la Iniciativa Think Tank.

- © FRANCESCA UCCELLI, JOSÉ CARLOS AGÜERO, MARÍA ANGÉLICA PEASE, TAMIA PORTUGAL Y PONCIANO DEL PINO

- © INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS, IEP
Horacio Urteaga 694, Lima 11
Central telefónica: (51-1) 332-6194
Fax: (51-1) 332-6173
Correo-e: <publicaciones@iep.org.pe>
Web: <www.iep.org.pe>

- © EMBAJADA BRITÁNICA, LIMA
Avenida Jose Larco, 1301, Torre Parque Mar piso 22, Miraflores
Central telefónica: (51-1) 617 3000
Fax: (51-1) 6173100
Correo-e: <belima@fco.gov.uk>
Web: <www.gov.uk/world/peru>

Libro electrónico de acceso libre disponible en:
<http://www.iep.org.pe/biblioteca_virtual.html>

ISBN formato impreso: 978-9972-51-435-7

ISBN formato digital: 978-9972-51-436-4

ISSN: 1022-0356 (Documento de Trabajo IEP)

ISSN: 2222-4971 (Educación, 07)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2013-15825

Impreso en Lima, Perú, octubre de 2013

500 ejemplares

Corrección de estilo: Diana Zapata
Maquetación: ErickRagas.com
Cierre de edición: Gino Becerra

Francesca Uccelli, José Carlos Agüero, María Angélica Pease, Tamia Portugal y Ponciano Del Pino

Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho. Lima, IEP, 2013. (Documento de Trabajo, 203. Serie Educación, ISSN 2222-4971)

1. EDUCACIÓN; 2. MEMORIA; 3. CONFLICTO ARMADO INTERNO; 4. PERÚ

A todos los maestros y maestras que sufrieron los terribles años de la violencia. Un recuerdo especial a aquellos que se quedaron en sus pueblos cumpliendo con enseñar, cuidar y compartir.

A un gran maestro, Carlos Iván Degregori.

Índice

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	11
AGRADECIMIENTOS.....	15
El conflicto armado interno (CAI) en el contexto educativo.....	17
Objetivos y metodología del estudio	18
Resumen de hallazgos	22
Dificultades para la enseñanza del CAI	23
Posibilidades de la enseñanza del CAI.....	24
Tensiones y retos.....	27
1. La escuela pública no cumple con enseñar el CAI.....	27
1.1 Clima institucional poco propicio	27
1.2 Ausencia del tema en las aulas.....	28
1.3 Docentes se inhiben de tratar el tema.....	29
2. Dificultades de maestros y maestras para trabajar el CAI	30
2.1 Han sido protagonistas de esta historia.....	32
2.2 Carecen de espacios para procesar sus experiencias	33

2.3	No vinculan la enseñanza del CAI con la formación ciudadana	33
2.4	Doble rol: funcionario y crítico del Estado.....	34
3.	Discursos controvertidos en la escuela.....	35
3.1	Sendero Luminoso y la igualdad	36
3.2	Desconfianza hacia el Estado y la política.....	37
3.3	El diálogo como valor y sus límites	39
4.	No hay una narrativa de consenso sobre el CAI	39
4.1	El mandato de contar que nace con la CVR	41
4.2	Los problemas de cumplir el mandato	41
4.3	Ambigüedad como respuesta	42
4.4	Entonces ¿ningún guión?	43
5.	Entorno social que no legitima abordar el tema.....	45
5.1	Desconfianza e inseguridad.....	45
5.2	Lenguaje minado.....	46
5.3	Docente como sujeto de sospecha.....	47
	Rutas para la intervención	49
1.	Política de educación y memoria.....	49
2.	Sobre la narrativa escolar acerca del CAI	50
3.	Consideraciones para la formación de docentes en servicio	51
4.	Formación docente específica	53
5.	Sugerencias para el tratamiento en aula.....	54
	Referencias bibliográficas	59

Presentación

Trabajar el tema de la memoria del conflicto armado interno en los colegios tiene una connotación muy particular y delicada en nuestro país, pues el magisterio fue impactado directamente por el accionar de Sendero Luminoso (SL).

La Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), en su conclusión N.º 22, señaló: “La CVR ha encontrado que el PCP-SL se aprovechó de ciertas instituciones del sistema educativo como principal cabecera de playa y que, a través de ellas, logró expandir su prédica y captar núcleos minoritarios de jóvenes de uno y otro sexo en diferentes partes del país...”. (CVR 2003: VIII, 356). Dicha situación tuvo consecuencias y ha contribuido a extender un manto de desconfianza hacia maestros y maestras, y llevó al Ministerio de Educación, en un primer momento, a prohibir que se hablara sobre el conflicto en las aulas.

En las zonas del país en las que el conflicto armado fue vivido literalmente como una guerra, especialmente en las zonas rurales, quedaron secuelas en las relaciones sociales de las comunidades y en muchos casos en la salud mental de las personas afectadas directamente. La memoria de lo ocurrido, y sus experiencias reales y traumáticas, muchas veces han sido silenciadas por los padres y madres, ocultándolas a sus descendientes. Sin embargo, están presentes y se expresan en la vida cotidiana de diferentes maneras, afectando la familia y la vida en comunidad.

Por otro lado, cuando la CVR presentó su *Informe final* en 2003, recomendó que este fuese parte de la enseñanza en los colegios. Desde entonces, diferentes grupos de la sociedad civil han venido demandando que se cumpla esta recomendación.

Los primeros pasos para incluir en los textos escolares la historia del conflicto armado interno fueron realizados durante el gobierno del presidente Alejandro Toledo, sin mucho éxito. Más adelante, en el gobierno de Alan García, la congresista Mercedes Cabanillas, exministra de educación, envió los libros de texto distribuidos por el Estado a consulta de la Comisión de Defensa del Congreso. A raíz de esto, se levantó una campaña mediática de crítica a los textos escolares por hacer (supuestamente) apología al terrorismo. Como respuesta al escándalo, el Ministerio de Educación creó una comisión para que analizara el texto de Ciencias Sociales para el 5.º grado de educación secundaria. La comisión concluyó en su informe técnico que el texto no hacía apología del terrorismo y que, por el contrario, era útil e innovador para estudiantes y docentes.¹

1. La comisión estuvo conformada por representantes del Consorcio de Colegios Católicos, el Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo, la Universidad Federico Villarreal, la Universidad Enrique Guzmán y Valle La Cantuta, la Pontificia Universidad Católica del Perú y el Ministerio de Educación. Se emitió el Informe Técnico el 6 de octubre de 2008.

Las dimensiones señaladas hacen que la tarea de abordar el tema de la memoria del conflicto armado interno en los colegios se convierta en algo muy complejo. Primero, la desconfianza hacia maestras y maestros y la propia vivencia directa que estos tuvieron de la violencia senderista. Segundo, las familias de los alumnos, que han vivido experiencias traumáticas. Tercero, las batallas por la hegemonía de la memoria del conflicto. Por ello, la enseñanza del conflicto armado interno, especialmente en las escuelas de las zonas rurales donde se vivió fuertemente esta violencia, exige que se aborde integralmente.

El proyecto “Educación y memoria: una propuesta para recordar el pasado y construir un futuro democrático en las escuelas peruanas” se plantea adecuadamente estas dimensiones. Considera acertadamente las experiencias previas vividas sobre el conflicto armado interno y el clima institucional poco propicio para la enseñanza del tema. Y todo esto, en medio de un escenario de desconfianza y poca capacidad para la búsqueda de entendimientos.

El gran reto será crear un espacio adecuado para que nuestros docentes puedan procesar sus experiencias y trabajar el periodo del conflicto armado interno con sus alumnos y sus familias, historizar el conflicto y debatir sobre el uso de la violencia para resolver problemas sociales.

Sofía Macher
Excomisionada
Comisión de la Verdad y Reconciliación
Agosto, 2013

Introducción

*Los libros que prefiero no son de papel
Sino de yerba de madera
De alabastro de misteriosas materias
Que quizás no existen
Antiguos libros de piedra
Grabados por la sangre y el sollozo*

Jorge Eduardo Eielson

Somos una sociedad que ha vivido 20 años de violencia que ha implicado muertes, desapariciones, torturas y la violación de los derechos de miles de ciudadanos y ciudadanas peruanas que hasta el día de hoy no han recibido debida atención ni justicia.² Considerar que somos una sociedad posconflicto es reconocer que los sucesos de violencia acontecidos en las décadas de los ochenta y noventa han marcado nuestra historia y nuestra sociedad de una manera profunda que supone enormes secuelas y desafíos por atender.

A una década de la entrega del *Informe final* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), los avances en la implementación de sus recomendaciones han sido insuficientes. Esto es particularmente crítico en la escuela, que la CVR consideró una de las instituciones clave para modificar las condiciones que ahondaron el conflicto armado interno (CAI).³ En ese sentido, reformar el carácter autoritario, intolerante y acrítico de la escuela es uno de los temas pendientes más importantes para evitar que las aulas sean espacios propicios para alentar la violencia como forma legítima de resolución de conflictos (CVR 2003: III).

Sin embargo, la enseñanza de este periodo de nuestra historia no es sencilla. Forma parte no solo de la historia reciente, sino de un periodo violento cuya memoria está en disputa. El informe de la CVR representa una memoria “oficial”, dado su carácter de documento público; sin embargo, no

-
2. Nota a esta edición: en este documento hemos procurado emplear un lenguaje inclusivo, recurriendo a diferentes recursos narrativos recomendados para ello. El resultado siempre será perfectible y seguramente es insuficiente, pero nos ha motivado el deseo de no contribuir a la invisibilización de las mujeres por medio de un lenguaje aparentemente neutro.
 3. La denominación sobre el periodo de la violencia forma parte del debate sobre la memoria. En este documento optamos por usar el término usado por la CVR, es decir, conflicto armado interno o CAI por sus siglas. Si bien reconocemos que existen otros términos válidos para referirse a dicho periodo, había que optar por uno en el texto y este es el que explicita nuestro lugar de enunciación. Sin embargo, para la enseñanza de dicho periodo consideramos fundamental discutir y problematizar los significados detrás de los nombres, antes que optar por una u otra forma de nombrar el periodo.

ha sido reconocido como tal por distintos sectores de la sociedad, e inclusive el propio Estado no lo ha hecho suyo.

En el sector educación se percibe mucha inseguridad sobre cómo tratar el tema, pues no hay una política de Estado que le brinde respaldo. El Ministerio de Educación (MINEDU) se siente solo —¿poco legítimo?— en la construcción de una narrativa que trasladar a las aulas y bajo enormes presiones de diversos sectores de la política nacional para abordar el tema en una u otra dirección. En este contexto, la implementación de lo que establece el Diseño Curricular Nacional —que se enseñe el conflicto armado interno en 5.º de secundaria— es un tema sensible y altamente politizado desde las esferas más altas de la política nacional hasta las propias aulas.

A pesar de este complejo escenario, propio de las sociedades posconflicto, consideramos que es fundamental y urgente que la escuela atienda el pasado reciente de violencia. En primer lugar, el CAI tiene valor histórico en sí mismo dado que forma parte de nuestra historia y tenemos derecho a conocerlo y comprenderlo, y en ese sentido la escuela parece un lugar privilegiado para asegurar que todos, y particularmente las nuevas generaciones que no lo han vivido, tengamos acceso a dicho espacio de reflexión. En segundo lugar, el CAI tiene un importante potencial aleccionador: el análisis del conflicto puede ser usado para reflexionar sobre el pasado, pero sobre todo para pensar en el presente y las bases para la convivencia ciudadana que queremos construir. Finalmente, el tema forma parte aún de nuestro presente y, por tanto, es oportuno que las inquietudes y dudas sobre el tema sean atendidas y canalizadas por rutas de elaboración democráticas.

¿Es la memoria del conflicto la garantía para la no repetición? Ciertamente no lo es. Consideramos que el tema fundamental es la formación ciudadana sobre bases democráticas y de derechos humanos, pero consideramos que la reflexión crítica sobre el conflicto armado interno desde este marco tiene mucho que aportar a la formación ciudadana de los estudiantes en el país. Este es un tema que desarrollamos a lo largo de todo el documento, sobre todo en la sección “No hay una narrativa de consenso sobre el CAI”.

PÚBLICO OBJETIVO Y ORGANIZACIÓN DEL DOCUMENTO

Este documento tiene un carácter exploratorio en tanto presenta avances en la comprensión de un complejo fenómeno social como la memoria del conflicto armado interno y su proceso de incorporación en las aulas. El documento está organizado en tres partes: la primera sección presenta una breve mirada de los avances en la incorporación del tema en el sistema educativo, las características del estudio realizado y las dificultades propias de enseñar un conflicto como el que hemos vivido en el país. La segunda parte organiza los hallazgos del estudio a modo de tensiones y retos para su enseñanza. Finalmente, el documento concluye proponiendo rutas para su incorporación en la escuela que, más que recetas, pretenden ser propuestas para iniciar un debate más profundo sobre cómo dar atención a los desafíos planteados.

Esta forma de organizar el documento se ha realizado con la intención de brindar información útil a quienes toman decisiones de política nacional, regional y local en lo que se refiere a temas de educación y memoria. Por tanto, consideramos que comprende al sector educación —en sus distintos niveles descentralizados— y a la vez lo trasciende, ya que el tratamiento del CAI en la escuela pública no puede desarrollarse aisladamente desde un sector. Proponemos que su incorporación en las aulas requiere de una política de educación y memoria más amplia que le dé sustento y legitimidad; que involucre desde los más altos niveles de consenso político como el Acuerdo Nacional o el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN) hasta los sectores clave involucrados en la efectiva implementación de estas demandas, como la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM), el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (MINJUS), el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), la Comisión Multisectorial de Alto Nivel (CMAN), y los Gobiernos Regionales.

Con este documento queremos aportar a la discusión de la desafiante tarea de la educación desde la memoria. Por tanto, esperamos que pueda ser también de interés de estudiantes, académicos, activistas de derechos humanos y público en general interesado en temas de educación y memoria.

Agradecimientos

Este documento no hubiera sido posible sin el concurso de numerosas personas, amigos e instituciones que nos acompañaron desde que fue solo una idea. La Embajada Británica en Lima apostó por nuestro proyecto en un contexto que era y sigue siendo difícil para hacer visible este tema en la esfera pública. Durante estos meses nos facilitaron el trabajo con gran delicadeza y comprensión, tomando en cuenta las dificultades que resultaron de un año complejo política, social y gremialmente. Queremos reconocer a Lorna Pugh por su cercanía e interés y, en su nombre, agradecer a quienes desde la embajada nos prestaron su respaldo.

Nuestro proyecto contó además con fondos complementarios del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo-Canadá, bajo la Iniciativa Think Tank. El respaldo y prioridad que Roxana Barrantes, directora del IEP, nos brindó permitieron contar con actividades complementarias de reflexión, difusión e incidencia en la que participaron activamente los investigadores e investigadoras del área de educación. Por ello, a la dirección general y al área de educación del IEP nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Debemos mencionar como un antecedente significativo el apoyo que en 2011 nos brindaron Consejería en Proyectos (PCS) y Apoyo para la Paz (APP), pues permitieron al Grupo Memoria realizar un pequeño trabajo piloto que sería la semilla de este estudio.

Han colaborado en este proyecto numerosos profesionales en diferentes momentos y en distinto grado, pero siempre con gran entusiasmo y aportando ideas y productos concretos que enriquecieron nuestra comprensión del trabajo. En este grupo tan diverso debemos mencionar a quienes nos ayudaron a revisar la literatura nacional e internacional sobre memoria y educación, y que no se limitaron a un balance bibliográfico, sino que propusieron recomendaciones, sugerencias e ideas que nutrieron nuestra metodología y la propuesta: Patricia Oliart, Lucía Ginocchio, Sebastián Muñoz-Nájar y Lorena Barbosa. También el trabajo de revisión de la cobertura noticiosa sobre el tema de la memoria fue realizado por Keyla Barrero, en Lima, y Roberto Ayala, en Ayacucho.

El equipo de trabajo de campo mostró un compromiso y seriedad tan importantes en el recojo de información que no ha sido aprovechado aún en toda su magnitud. Tanto en el desarrollo de las entrevistas como en el de los talleres se generaron dinámicas que nos permitieron obtener una ingente cantidad de información. El documento que presentamos ahora emplea solo una parte de este esfuerzo desarrollado por nuestro equipo con el apoyo sustancial de Rita Carrillo, Maritza Huamán, Magrith Mena, Sebastián Muñoz-Nájar, Raquel Pérez y Rosa Vera. Esperamos hacer honor pronto a este gran esfuerzo en una publicación mayor.

Merece un agradecimiento especial nuestra colega y amiga Rosa Vera, cuya labor siempre amable y eficiente combinó el apoyo en la investigación con un esfuerzo logístico que procuró las mejores condiciones para la realización de nuestro trabajo, con gran sensibilidad y respeto por las y los estudiantes y maestros que participaron de esta experiencia. En esta misma línea, nuestro reconocimiento a Lucía Ginocchio, quien participó en casi todas las etapas de este proceso aportando apoyo en el esfuerzo, ideas y frescura en los momentos más pesados. Asimismo, agradecemos al equipo administrativo y contable del IEP, y en especial a Juana Agapito, por su dedicado apoyo en la rendición, ejecución y elaboración de informes económicos.

Nuestra metodología y productos se enriquecieron gracias a los comentarios que Patricia Oliart nos aportó en distintas fases del proyecto. Agradecemos también a Patricia Ames y Ludwig Huber por la lectura atenta y los valiosos comentarios que nos hicieron llegar.

No queremos dejar de mencionar a Patricia Balbuena y Elisa Wiener, del Ministerio de Cultura, que nos facilitaron con gentileza el uso de espacios en esta institución para desarrollar las sesiones finales del taller con estudiantes en Lima, luego de visitar con ellos la muestra fotográfica Yuyanapaq.

Durante el proyecto tuvimos varias reuniones en Lima y Ayacucho con grupos de expertos; reunimos académicos interesados en el tema de la memoria y el conflicto armado interno, funcionarios del sector educación, de gobiernos regionales y locales, maestros, maestras, representantes gremiales y de organismos de derechos humanos. Todos sus aportes nos han sido de gran utilidad.

Hemos dejado para el final nuestra mayor deuda de gratitud. Este trabajo no hubiera podido realizarse sin haber contado con la anuencia, colaboración e interés de la dirección de cada uno de los colegios visitados, de las maestras y los maestros entrevistados y el grupo de estudiantes que participó en los talleres. Su natural desconfianza inicial, su ánimo crítico y por momentos cansado, fue recompensado para nosotros con el descubrimiento de una esperanza terca en el futuro de la educación pública, de la paz y de nuestra sociedad. Por respeto, sus nombres permanecen en el anonimato, pero esperamos que puedan reconocer en este modesto documento, ecos de sus voces, experiencias y silencios.

El conflicto armado interno en el contexto educativo

¿Qué se ha hecho en el campo educativo para incorporar la enseñanza del CAI en las aulas? Luego de la entrega del *Informe final* de la CVR se introdujo el tema en el Diseño Curricular Básico de Secundaria de 2004; pero fue a partir de 2005, con el Diseño Curricular Nacional (DCN), que esta incorporación adquirió un carácter más amplio a través de la distribución del texto a cada docente.⁴

Actualmente, en el DCN —vigente desde 2009— se establece el tratamiento del conflicto armado interno en 6.º de primaria y 5.º de secundaria, es decir, al final de cada nivel educativo. En primaria, el contenido está presentado solo implícitamente en el área de Personal Social, en donde se indica tratar “los hechos más importantes del siglo XX en el Perú” (DCN 2009: 227). En secundaria la inclusión del CAI es mucho más explícita y es tratado en dos áreas curriculares a través de temas como “la violencia y conflicto interno en el Perú”, “la verdad, justicia y memoria colectiva” y “la reconciliación nacional” como contenidos del área de Formación Ciudadana y Cívica (DCN 2009: 408); y “el terrorismo y subversión en el Perú y América Latina”, “la defensa de la democracia: sociedad, fuerzas armadas y fuerzas policiales”, y “los procesos de pacificación en el Perú” como parte de los contenidos del área de Historia, Geografía y Economía (DCN 2009: 395).

A partir de la introducción del tema en el currículo se han ido desarrollando contenidos en los libros de texto. En 2005 se produjeron los primeros libros para la escuela pública que introducían contenidos referidos al conflicto en el área de Ciencias Sociales (Norma 2005). En 2012, siguiendo la integración curricular, se han producido libros de texto y guías docentes para el área de Historia, Geografía y Economía y el área de Formación Ciudadana y Cívica. La revisión de los textos muestra que, con el correr de los años, la sección sobre el conflicto armado interno ha ido ganando extensión y amplitud de temas.

Si bien estos son avances importantes y se han producido en relativo corto tiempo —considerando que son hechos violentos de nuestra historia reciente—, la incorporación del tema en el currículo no ha estado libre

4. En la revisión de documentos del MINEDU se identifica la presencia curricular del CAI antes de la entrega del informe de la CVR, pero lo cierto es que estos documentos fueron propuestas curriculares que no vieron la luz o proyectos experimentales circunscritos a un piloto de escuelas: i) Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores 2001; ii) Propuesta de Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores 2002, y iii) Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores 2003.

de conflictos. En los propios libros de texto persisten tensiones y temas no resueltos, en relación con el propio nombramiento del tema, el rol asignado a las Fuerzas Armadas en el conflicto y el uso del informe de la CVR como una fuente válida. Y es que la producción de textos escolares sobre el tema supone producir una versión “oficial” sobre la que no hay consenso y, por tanto, el contenido presentado en los textos ha sido varias veces motivo de conflicto y disputa.⁵

En resumen, la estrategia curricular ha quedado como una medida aislada sin una política integral del Estado, sin la transformación de las condiciones de enseñanza y desprovista de legitimidad, es decir, sin el respaldo social y político para su enseñanza.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La incorporación del conflicto armado interno en la enseñanza pública es relativamente reciente en el país y su estudio es también incipiente, pese a la centralidad que el *Informe final* de la CVR le dio al tema de la educación para explicar el surgimiento y expansión de Sendero Luminoso.

Esta relación entre educación y violencia ya había sido señalada por estudios pioneros como el de Biondi y Zapata que analizan el carácter pedagógico del discurso de Sendero Luminoso (SL) y por qué caló tanto en algunos sectores de la sociedad. Los autores denominan a este discurso “contratexto educativo”, ya que presenta un país injusto, desigual y corrupto que hay que cambiar, lo que interpela la representación idealizada del Perú en los textos escolares de la época. El análisis semiótico que realizan da cuenta de la eficacia que tuvo este discurso (Biondi y Zapata 1989). Igualmente Degregori describió el proceso de masificación de un discurso marxista simplificado y dogmático a través de manuales y panfletos que coparon universidades e institutos superiores pedagógicos públicos, y la fuerte influencia que tuvieron entre docentes y futuros docentes (Degregori 1990).

Asimismo, un trabajo que sigue siendo clave sobre la enseñanza de la historia en la escuela pública es el de Portocarrero y Oliart que dio cuenta de la vigencia, sobre todo a partir de los años setenta, del predominio de lo que denominaron la “idea crítica” sobre la nación. *El Perú desde la escuela* describe el trasfondo emocional e ideológico de la radicalización de los maestros y maestras de la época, influidos fuertemente por una formación marxista simplificada, y su percepción de la experiencia histórica republicana de fracasos que proyecta una imagen del país como nación inacabada, en donde el periodo del incanato es fuertemente idealizado (Portocarrero y Oliart 1989).

5. En 2008 la congresista Mercedes Cabanillas realizó una denuncia por “contrabando ideológico” que llevó a conformar una comisión técnica para revisar los textos producidos por la editorial Norma (2008). Asimismo, en 2012 se desató un intenso debate en la opinión pública, a partir de un informe en los medios de comunicación, en relación con la forma en que era presentado Sendero Luminoso en los libros para 4.º de secundaria de la editorial Bruño.

Estudios posteriores sobre el tema se han enfocado sobre todo en la descripción de la institucionalidad escolar, la relación profesor-estudiante y la permanencia de un modo poco democrático de entender y practicar la enseñanza y, más recientemente, en las percepciones y prácticas del tratamiento del tema en el aula.

Varios estudios mostraron el tipo de relación autoritaria que predominaba en las escuelas por esos años, donde el recurso a la coerción para lograr la disciplina de los estudiantes fue algo corriente y el nivel de participación y diálogo era prácticamente nulo (Ansión et ál. 1992). Estudios actuales sugieren que estas relaciones verticales aún tienen un grado de continuidad (Ames 2000, Evans 2004, Rojas 2011).

Las investigaciones específicas sobre el tratamiento del CAI son pocas y exploratorias, pero dan cuenta de las grandes limitaciones y temores que enfrentan maestros y maestras para abordar el tema o del entorno poco propicio para incorporarlo de manera sostenible en la política pública. En este sentido, los trabajos de Sandoval (2004) y Paulson (2009) señalan los agudos conflictos que se pueden generar en torno de los intentos de incorporar el tema en el currículo oficial, mostrando la alta sensibilidad de la opinión pública y los actores políticos al respecto.

En el mismo sentido, Trinidad (2004, 2006) muestra para el caso de Ayacucho que, si bien maestros y maestras en su mayoría consideran importante tocar este tema en las aulas, suelen presentar argumentos para no abordarlo en sus clases, incluyendo el temor a ser malinterpretados y las consecuencias legales negativas que eso puede acarrearles. Asimismo, muchos docentes en Ayacucho no solo desconocen el *Informe final* de la CVR sino que cuestionan su legitimidad.

Barrantes et ál. (2009) llama la atención sobre la distancia entre el consenso que existe sobre la necesidad de una escuela democrática, que se plasma en la propuesta del proyecto educativo nacional y el currículo, *versus* las prácticas docentes reales, debido sobre todo a la ausencia de políticas destinadas a formar docentes para cumplir esta tarea.

Las iniciativas regionales también se muestran incipientes, circunscritas por ahora a un nivel normativo o enunciativo, sin un desarrollo real que se plasme en las aulas, lo que puede evidenciarse del balance que hacen para Ayacucho diversos autores desde el campo de los derechos humanos (Céspedes et ál. 2011).

Es en este contexto, aún poco conocido, que se inscribe nuestro proyecto de investigación “Educación y memoria: una propuesta para recordar el pasado y construir un futuro democrático en las escuelas peruanas” realizado entre julio de 2012 y febrero de 2013. El estudio tuvo como objetivo conocer las percepciones y memorias de estudiantes y docentes sobre el conflicto armado interno para identificar los principales retos y potencialidades para la incorporación del tema en las escuelas públicas del país.

De acuerdo con lo previsto en el Diseño Curricular Nacional, se dio prioridad el trabajo en colegios secundarios, buscando recoger información de diversidad de zonas, población y grado de afectación de la violencia.

Se seleccionaron colegios en Lima y Ayacucho, dos por cada región. En Lima se trabajó en un colegio emblemático ubicado en Lima Metropolitana y en un colegio ubicado en el distrito de San Juan de Lurigancho. En Ayacucho se seleccionó un colegio emblemático ubicado en la ciudad de Huamanga y un colegio ubicado en una provincia de Ayacucho de gran afectación por la violencia. Los cuatro colegios seleccionados fueron instituciones educativas estatales de modalidad presencial, mixtas, a cargo de un número significativo de estudiantes en sus localidades y con más de 30 años de creación, es decir, en funcionamiento durante los años de violencia.

Una vez identificados los colegios, se procedió con la selección aleatoria de estudiantes e invitación a docentes de 5.º de secundaria para trabajar en talleres y entrevistas, respectivamente.⁶ Se buscó formar grupos plurales en lo que respecta a género y edad. En lo que concierne a docentes, se dio prioridad a aquellos de las áreas de Formación Ciudadana y Cívica e Historia, Geografía y Economía; sin embargo, se incluyó a docentes de otras áreas para recoger la mirada diversa del conjunto de docentes y explorar si el CAI era abordado en otras áreas además de las indicadas por el currículo.

Entrevistas a docentes

Las entrevistas a docentes estuvieron orientadas a recoger información sobre: i) las percepciones y memorias respecto del CAI, ii) las interpretaciones docentes respecto del CAI, iii) el tratamiento del tema en el aula. Se estableció realizar 10 entrevistas a docentes de aula de 5.º de secundaria en cada colegio seleccionado, lo que fue complementado con entrevistas a las personas a cargo de la dirección y funcionarios de órganos intermedios. En total, se realizaron 52 entrevistas, a 40 docentes en aula y 12 docentes-autoridades. Véase el cuadro 1 donde se resume el perfil de los entrevistados por zona.

6. La estrategia de recojo de información consideró el tratamiento colectivo, a docentes y estudiantes, a través del diseño de talleres interactivos, que permitieran un recojo de información y una reflexión al respecto. Por las propias características del tema y por el contexto en que se desarrolló el proyecto (huelga magisterial de 2012 que postergó el inicio del recojo de información), los talleres con docentes tuvieron que ser reemplazados por entrevistas individuales.

Cuadro 1
PERFIL DE MAESTROS Y MAESTRAS ENTREVISTADAS

		DOCENTES AYACUCHO	DOCENTES LIMA	TOTAL
Sexo	Varón	13	9	22
	Mujer	8	10	18
Edad	Menor de 35 años	4	0	4
	Entre 35 y 45 años	10	10	20
	Mayor de 46 años	7	9	16
Estatus laboral	Contratado	9	5	14
	Nombrado	12	14	26
Área de enseñanza	Historia y/o ciudadanía	8	11	19
	Otras áreas	13	8	21

Fuente: Trabajo de campo, 2012.

Talleres a estudiantes

Se desarrollaron tres sesiones grupales con estudiantes de cada colegio para conocer cuáles eran los conceptos e información que manejaban en torno al CAI. Las sesiones abordaron tres problemáticas: i) identificar contenidos y sistemas de circulación de la memoria, ii) conocer su cultura política, y iii) recoger percepciones sobre el tratamiento del CAI en el aula.

Los talleres tuvieron una estructura con contenidos y preguntas definidos pero flexibles a la intervención de las facilitadoras, con comentarios o preguntas que buscaran aclarar, ampliar y profundizar los temas tratados. La última sesión del taller contó con la visita guiada a un museo de memoria sobre el CAI. En el caso de Lima, el grupo de estudiantes asistió a la muestra Yuyanapaq del Museo de la Nación; en Huamanga, la visita se realizó al Museo de la Memoria de ANFASEP (Asociación Nacional de Familiares de Secuestrados, Detenidos y Desaparecidos del Perú); y en el colegio de provincia de Ayacucho, en ausencia de un museo local, se mostró una selección de las fotos de la muestra Yuyanapaq. Por la necesidad de profundizar y entender mejor los temas tratados, se hicieron entrevistas individuales complementarias a cuatro estudiantes por colegio.

Cuadro 2
PERFIL DE ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN LOS TALLERES

		ESTUDIANTES AYACUCHO	ESTUDIANTES LIMA	TOTAL
Sexo	Varón	13	9	22
	Mujer	8	10	18
Edad	Entre 15 y 16 años	9	13	22
	17 o más años	9	6	15
Lugar de nacimiento de estudiante	Ayacucho	13	0	13
	Lima	4	15	19
	Otros	1	4	5
Lugar de nacimiento del padre	Ayacucho	15	0	15
	Lima	0	6	6
	Otros	3	13	16
Lugar de nacimiento de la madre	Ayacucho	18	0	18
	Lima	0	9	9
	Otros	0	10	10

Fuente: Trabajo de campo, 2012.

RESUMEN DE HALLAZGOS

Los principales hallazgos del estudio dan cuenta de que, a pesar de la incorporación del conflicto armado interno en el currículo, este no es tratado en las aulas, salvo contadas excepciones, ya que prevalecen dificultades, resistencias personales y desconocimiento de los maestros y maestras sobre cómo y qué enseñar, lo que es agravado por la sensación de ausencia de garantías para poder hacerlo libremente, sin ser objetos de represalias. A este contexto se suma una secundaria pública caracterizada por discursos y prácticas intolerantes y discriminatorias que configuran un clima institucional poco propicio para abordar el tema desde un enfoque democrático y de derechos humanos.

En cuanto a los saberes, se identifica que la mayoría de estudiantes maneja información sobre el conflicto. La principal fuente de estos saberes suelen ser las memorias familiares cercanas, cargadas de detalles y de fuerte carga afectiva, y en segundo lugar los medios de comunicación, más bien distantes y que suelen destacar hechos ajenos a las experiencias locales. Estas memorias se caracterizan por su fragmentación y por ser poco comprensivas respecto del proceso histórico. Se identifica entonces una gran debilidad de los conocimientos escolarizados, que podrían justamente brindar la conexión entre la historia familiar y el proceso histórico nacional e internacional.

En cuanto al magisterio, el análisis de las entrevistas muestra una gran diversidad de perspectivas, nivel de reflexión e información en relación con el conflicto armado interno en cada institución educativa visitada. Por tanto, no se han identificado discursos docentes asociados a determinados colegios o zonas, como se esperaba, sino más bien una diversidad de posturas que están presentes en cada una de las instituciones educativas visitadas. La mayoría ha vivido la experiencia directa del CAI y maneja un discurso de rechazo a la violencia de esos años. Si bien señalan que no quieren que se repita, varios muestran poca confianza frente al Estado y resaltan que las condiciones que generaron la violencia siguen presentes; por tanto, temen volver a pasar por un proceso semejante. En ese sentido, la enseñanza del tema es importante para la mayoría y, sin embargo, no hay claridad sobre el qué, el cómo tratarlo e incluso para qué, ya que para algunos docentes enseñar el CAI en la escuela puede alentar a sus estudiantes hacia discursos poco democráticos.

DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DEL CAI

El conflicto armado interno fue un periodo de crisis y barbarie. La CVR lo describió como el peor conflicto de nuestra historia republicana, con la mayor cantidad de víctimas mortales, incluyendo las guerras internacionales en las que el Perú ha participado. Las personas desaparecidas, aproximadamente 15 mil, siguen sin ser halladas.⁷ Las víctimas sobrevivientes de tortura o violación sexual habitan aún hoy los pueblos del país. Los deudos de las víctimas fallecidas siguen envejeciendo, en su inmensa mayoría, sin haber logrado acceder a sus derechos de justicia y reparación (Consejo de Reparaciones 2013). El Estado ha hecho poco para implementar las recomendaciones de la CVR.⁸ La clase política interpelada por el CAI y el *Informe final* de la CVR no ha asumido su responsabilidad por lo ocurrido.

Ese es el tema que deben tratar maestros y maestras en la escuela. Sin duda no es sencillo. Por su propio contenido y sus implicancias para el presente, pero sobre todo por el desafío que supone para la escuela, en cuanto interpela el modelo de enseñanza de la historia como medio para la construcción y consolidación del Estado-nación. La historia que plantea el CAI a los docentes peruanos no es un buen material para este fin. ¿Cómo contribuir a la idea de nación cuando la violencia y los crímenes perpetrados dan cuenta de las fracturas de esta nación? ¿Cómo hablar del pasado cuando este es muy próximo y vergonzoso?

7. La cifra es provisional y está en permanente actualización. La referencia fue dada por Rafael Barrantes, del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) durante su ponencia “La política de búsqueda de personas desaparecidas en el Perú”, en el Seminario Internacional Políticas en Justicia Transicional, Lima, 21 de agosto de 2013.

8. Para un balance actual del cumplimiento de las recomendaciones de la CVR, véase: Defensoría del Pueblo 2013.

Lo temporal nos pone al conflicto armado interno muy cerca, hace solo 30 años que tuvo su inicio y apenas diez que la CVR presentó su *Informe final*. Hace apenas seis años que el Estado empezó un proceso de reparaciones fuertemente cuestionado. Este pasado es muy próximo, y la naturaleza del conflicto muy compleja. El CAI, como lo describió la CVR, implicó un conjunto de crisis simultáneas, así como violencia cruzada que, aunque tuvo como principales responsables a Sendero Luminoso y las fuerzas de seguridad del Estado, generaron un estado de confrontación que involucró en diferentes grados a las comunidades, colectivos, gremios y políticos.⁹

En resumen, el CAI no aparece como un hecho ajeno al presente. Es un proceso cuyo impacto parece prolongarse hasta hoy, sigue siendo un tema político y no un tema exclusivamente académico o pedagógico. No hay una épica salvadora en la cual ampararse. En cada contexto, sobre todo local, la dinámica del CAI colocó a los diferentes actores sociales en posiciones que cambiaron con el tiempo. ¿Cómo contar esa historia ahora cuando esos actores siguen vigentes?

POSIBILIDADES DE LA ENSEÑANZA DEL CAI

Ahora bien, es preciso reconocer que el tratamiento del conflicto armado interno, pese a lo complejo que resulta, supone en el ámbito pedagógico una enorme oportunidad para transformar la escuela pública en cuanto a la concepción de los contenidos, el manejo de las fuentes, el rol docente y la incorporación de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El contexto actual, en el que la versión oficial sobre el conflicto armado interno no ha terminado aún de legitimarse y en el que los hechos y sus interpretaciones resultan sumamente polémicos o cercanos temporalmente, puede ser una ocasión para comprender que el conocimiento no es estático ni acabado, sino que se construye constantemente. Al existir perspectivas claramente contrapuestas respecto del CAI, la importancia de ampliar y diversificar las fuentes así como analizarlas críticamente se vuelve fundamental. De la misma manera, considerando que las emociones asociadas a conflictos como el vivido en el Perú son sumamente intensas y tamizan la visión de la realidad, puede entenderse mejor la importancia de incluirlas en el proceso de aprendizaje. Esto puede favorecer la reflexión sobre el rol y el valor de las emociones en el proceso de aprendizaje como reflejo del bagaje previo que traen consigo estudiantes y docentes, al momento de aprender y de enseñar.

9. Ya esta complejidad la señalaba la CVR en su *Informe final*, pero ha sido puesta de relieve por diferentes investigaciones que, sobre todo, han llamado la atención sobre la capacidad de agencia de las poblaciones rurales y urbanas, que inicialmente tendían a ser consideradas solo como “víctimas entre dos fuegos”. Véanse los trabajos pioneros de Stern 1999 o Manrique 2002. Y para desarrollos más recientes, Theidon 2004, Del Pino 2008, Caro 2012, Pereyra 2012, entre otros.

En resumen, el tratamiento del CAI tiene el potencial para interpelar aspectos fundamentales —y muy difíciles de cambiar— del paradigma transmisionista de enseñanza-aprendizaje ya que, a través de un tema concreto de enseñanza se pueden mostrar los principios del paradigma *constructivista*.¹⁰ La aproximación constructivista es excelente aliada de la promoción de una educación democrática en tanto plantea que tanto aprendices como maestros construyen saberes juntos, empodera al estudiante en la elaboración de significados y promueve a pensar diversos puntos de vista en la elaboración del conocimiento de manera crítica.¹¹

-
10. El modelo transmisionista asume un cuerpo de conocimiento finito, dominado por el profesor, quien es el encargado de transmitirlo a sus alumnos, con una tendencia a no incorporar los propios saberes, experiencias y emociones del estudiante. Por el contrario el modelo constructivista elabora significados respecto del conocimiento, el mismo que se concibe como dinámico y socialmente construido por individuos con sus propios sesgos y valores y considera a los saberes y experiencias previos de los estudiantes como el punto de partida para construir aprendizajes. Véase Pease (2010) para una discusión de estos paradigmas, de su impacto en la enseñanza y el aprendizaje y su relación con la educación ciudadana.
 11. La educación democrática concibe como meta la formación de ciudadanas y ciudadanos activos y participativos, identificados con su comunidad, críticos respecto de actitudes y situaciones antidemocráticas. Desde esta perspectiva, la democracia no es un estado que hay que alcanzar, sino una construcción permanente en las experiencias cotidianas dentro y fuera del aula. Para una discusión de esta perspectiva véase Apple y Beane 1995.

Tensiones y retos

En esta sección presentamos los principales hallazgos del estudio a modo de tensiones y retos para la enseñanza del conflicto armado interno en la escuela. En ese sentido destacamos cinco retos: el primero es que la escuela no está cumpliendo adecuadamente con enseñar el tema; para ello, el análisis comprende distintas tensiones que se aprecian en el clima institucional, la ausencia del tratamiento en las aulas y las razones docentes para no hacerlo. Un segundo reto es reconocer el perfil y características del magisterio y sus propias experiencias, saberes y resistencias para enseñar el CAI en la escuela. Varias tensiones se desprenden: la carencia de espacios para procesar las propias experiencias docentes durante el conflicto, la poca relación establecida entre el CAI y temas de formación ciudadana, y el doble rol docente, como funcionario y detractor del Estado. Un tercer reto que atender son los discursos complejos que conviven en la escuela —entre estudiantes y docentes— en relación con Sendero Luminoso, el Estado, la democracia y la violencia. En cuarto lugar, están los desafíos de no contar con una narrativa de consenso sobre el CAI y el lugar de la CVR en este proceso de construcción, sus limitaciones y posibilidades. Finalmente, un reto enorme está en la poca legitimidad social y política que hay actualmente para abordar el tema.

1. LA ESCUELA PÚBLICA NO CUMPLE CON ENSEÑAR EL CAI

Pese a estar previsto en el currículo, nuestro estudio muestra que el tratamiento del tema del CAI en la escuela es, por lo menos, muy deficitario. ¿Qué hemos podido observar? En primer lugar y como telón de fondo, un clima institucional poco propicio para promover esta enseñanza. En segundo lugar, que el grupo de estudiantes señala la ausencia casi completa de tratamiento del tema en el aula. Y, finalmente, una serie de temores en los maestros y maestras que les dificultan e incluso impiden trabajarlo en el aula y que los llevan a inhibirse de tratar este tópico tan espinoso. Como resultado, alumnos y alumnas muestran un conocimiento escolar muy pobre del CAI.

1.1 *Clima institucional poco propicio*

Las instituciones educativas (IIEE) seleccionadas en nuestro estudio son colegios urbanos públicos tradicionales y emblemáticos en sus zonas, sin embargo, su ideario e historia contrasta con el desgaste de sus paredes, la escasez de sus libros, la precariedad de sus baños y, en general, el deterioro de las condiciones materiales de enseñanza. En resumen, se percibe una secundaria pública en franco abandono, en donde la tarea educativa carece del soporte material necesario para la enseñanza.

Sin embargo, la infraestructura —desprovista de adecuado mantenimiento y renovación— es solo el escenario físico en donde hemos sido testigos de problemas mayores que merecen urgente atención y solución.

Por un lado, en cada institución educativa se identifica una plana docente diversa compuesta por docentes de distintas trayectorias, experiencias y canteras ideológicas. Sin embargo, estas diferencias no son un motivo de orgullo sino de alta tensión al interior de la IIEE, que generan un clima laboral altamente conflictivo entre maestros.

Por el otro, el grupo de estudiantes con el que trabajamos reporta el poco interés y seriedad de algunos de sus maestros y maestras para enseñarles, sintiéndose poco escuchados y atendidos en sus demandas por aprender. A esta situación se añaden situaciones de corrupción y abuso que involucran desde el cobro por notas, la violencia física y simbólica, hasta el acoso sexual. Estas situaciones reflejan una secundaria no solo poco amigable, sino insegura y amenazante, que afecta la integridad personal y el derecho a la educación.

1.2 Ausencia del tema en las aulas

El grupo de estudiantes con el que trabajamos señaló con claridad que, o el tema no era tratado en ningún momento, o que apenas era mencionado superficialmente al final del año y en muy poco tiempo. Se quejaron de situaciones que para ellos carecían de sentido: que desde su punto de vista los profesores y profesoras trabajaran muy poco, que les dejaran tanta tarea para la casa “mandándolos a investigar” sin mayor asesoría, que esto los obligara a recurrir sin mucha elaboración a copiar contenidos en Internet, que este esfuerzo luego no fuera aprovechado en el desarrollo de las clases, pues se limitan a pedirles que “expongan el tema” casi sin ninguna intervención o retroalimentación. Asimismo, mostraron contrariedad respecto de que se mezclaran los temas de historia mundial y peruana, lo que les generaba confusión. Otro tema importante fue que, en general, mostraran poca familiaridad con los libros de texto donde el tema del CAI es desarrollado, en parte porque simplemente no han llegado a recibir alguno o lo recibieron tardíamente.

Parece que en estos colegios el alumnado siente que su docente tiende a abandonar cualquier rol. Por ello se sienten sobrecargados de labores a las que no encuentran utilidad y sin tener un momento donde puedan recibir algún tipo de retroalimentación.

Los problemas de esta realidad son profundos para cualquier tema que se imparte en la escuela, pero en el caso que hemos analizado, de la enseñanza del CAI, son bastante claros. El grupo de estudiantes muestra un profundo desconocimiento sobre el proceso del conflicto, sus secuelas, su magnitud, sus causas, su temporalidad, la relación de este periodo con el presente o con otros asuntos políticos, económicos o culturales. Ignoran incluso acontecimientos notables de la historia del conflicto armado interno que ocurrieron en sus propias localidades (y que son parte de la historia contada por la CVR o forman parte de la memoria visual del país, expuesta por ejemplo en la muestra Yuyanapaq).

No hay que caer en la simplificación. No son ingenuos ni ignorantes. Conocen sobre el conflicto armado interno, pero su conocimiento no viene de la escuela, se ha formado de otras fuentes, sobre todo de historias familiares y de lo transmitido por los medios de comunicación. Tienen valoraciones, juicios y prejuicios que les sirven como herramientas para explicarse este proceso. Y esto no es necesariamente negativo, sí, parcial.

La historia familiar es una fuente de gran potencia y puede evitar que se impongan historias maniqueas o manipuladoras, en la línea de las memorias hegemónicas o la “memoria salvadora”¹² que provengan, por ejemplo, desde los medios de comunicación. El problema es que, en un tema tan complejo como este, hace falta más información y discusión. Esto es lo que esperamos de la escuela: no que imponga una historia, sino que facilite la reflexión crítica sobre el CAI desde un marco de interpretación democrática y de derechos humanos.

1.3 *Docentes se inhiben de tratar el tema*

Enseñar el conflicto armado interno es un reto complejo que tienen que enfrentar los maestros y maestras en el Perú y, como se ha descrito, supone enormes dificultades.

La información recogida en las entrevistas a docentes muestra una serie de temores asociados al tratamiento del tema en la escuela. Estos temores aparecen más palpablemente en Ayacucho, pero son también mencionados en Lima. Los temores son diversos: a que se los acuse de estar haciendo proselitismo/apología (los padres y madres de familia, otros docentes, autoridades, militares o policías), a posibles reacciones de Sendero Luminoso (aparece la idea de que SL “siempre” se entera, y se teme estar enseñando a hijos de senderistas que puedan comentar luego en tema en sus casas), a que sus colegas o la IIEE los cuestionen por abordar el tema e intentar ideologizar a sus estudiantes en una u otra dirección, entre otros.

Maestros y maestras señalan no sentirse muy seguros de qué es lo que corresponde decir, mostrar, qué película o imagen enseñar a sus estudiantes. Aparece el temor a que estos se desborden emocionalmente y a no saber cómo contenerlos. Al mismo tiempo, algunos docentes señalan incomodidad ante la posibilidad que sus estudiantes banalicen el CAI. Ello daría cuenta también de la cercanía del docente al tema y el riesgo de movilizarse ellos mismos emocionalmente y a no saber cómo lidiar con ello en el aula.

Lo cierto es que, a través de las entrevistas a docentes, hemos constatado que maestros y maestras procuran evitar el tema por completo o lo desarrollan con rapidez y de modo muy básico. El grupo de estudiantes consultado señala a su vez que en el aula usan muy poco el libro de texto y que sus

12. En el Perú, Carlos Iván Degregori (2003) llamaba “memoria salvadora” a la versión de la historia del CAI construida desde el fujimorismo, y que enfatiza la lucha contra el terrorismo y su derrota dejando de lado las violaciones de los derechos humanos cometidas por el Estado que, en esta lógica de discurso, pueden entenderse como costos de la pacificación.

docentes tampoco recurren a cualquier otro recurso pedagógico (con algunas valiosas excepciones de buenas prácticas).

El tema en general se aborda en medio de una cuestionada integración curricular que ha reducido horas de enseñanza en Ciencias Sociales y que, lejos de su objetivo, parece propiciar un desarrollo superficial de los temas. Si bien la integración curricular por áreas tiene un sustento en el Nuevo Enfoque Pedagógico implementado en el sector educación desde los años noventa, en la práctica las horas de Ciencias Sociales se han reducido, causando malestar entre docentes de esta área (De Belaúnde 2006).

En el caso del tratamiento del CAI hemos constatado que maestros y maestras que quieren abordar el tema lo hacen, así no sea parte de sus contenidos o sus cursos (como algunos docentes del área de Comunicación, Arte, Cómputo o Educación para el Trabajo, que recurren a cierta transversalización del tema) y, en el mismo sentido, quienes no quieren tratar el tema no lo abordan, así sea parte de sus contenidos.

En resumen, lo que observamos es que, aunque estudiantes y docentes tienen conocimientos diversos sobre el CAI, la escuela no actúa como un espacio de encuentro para estas experiencias y memorias, tampoco ayuda a que estos saberes sean confrontados, elaborados o puestos en discusión. Hay una ausencia de enseñanza sistemática del tema, de un tratamiento escolar, que genere resultados previstos en cuanto a reflexión sobre democracia o derechos humanos. El tema puede “salir” en momentos imprevistos, en cursos diversos, en los espacios de socialización fuera de clase, en los comentarios sobre la coyuntura que hacen docentes o estudiantes, pero reiteramos que, en este caso, la escuela actúa como una fuente informal más sobre el conflicto armado interno (como la familia, el barrio o los medios de comunicación) y no como una institución abocada de modo sistemático a su tratamiento.

2. DIFICULTADES DE MAESTROS Y MAESTRAS PARA TRABAJAR EL CAI

El conjunto del magisterio peruano en educación básica regular comprende a 429 mil maestros y maestras, de los cuales el 70% se desempeñan en instituciones educativas públicas, el 78% en áreas urbanas y el 40% en el nivel de educación secundaria (Censo escolar 2012).

La encuesta nacional de docentes realizada en 2002 analiza el perfil socioeconómico del magisterio, en donde se destaca un magisterio relativamente joven (el 75% se ubica entre los 25 y 44 años de edad, lo que supone que tienen muchos años más de ejercicio docente por delante), con una marcada distribución de género por niveles (inicial y primaria predominantemente femenina y una secundaria más mixta con ligera predominancia de docentes varones), cuyo origen socioeconómico proviene, crecientemente, de sectores con ingresos medios bajos y bajos de la sociedad (Rivero 2002).

Por tanto, los maestros y maestras que actualmente están en ejercicio son los encargados en el corto y mediano plazo de emprender la tarea de enseñar sobre el CAI y, por tanto, es en el ámbito de la formación en servicio donde la política de educación y memoria debería iniciarse, reforzando la

formación inicial de los docentes y complementando con competencias específicas para la enseñanza del CAI.

La mayoría de docentes peruanos ha sido formado en instituciones educativas estatales, en donde ha recibido una pobre e ineficaz formación (Montero et ál. 2005, Oliart 1996). Si bien las reformas de los años noventa en los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos (ISP) muestran un panorama más alentador en el uso del tiempo de enseñanza y en la diversidad de estrategias pedagógicas usadas por los formadores de futuros docentes, se destaca también la permanencia de un estilo escolarizado (oferta única de horario y cursos por año, uso de uniforme, en el tipo de relación entre estudiantes y docentes) en donde prevalecen las formas (trabajos bien presentados, limpios y decorados) sobre el fondo (temáticas seleccionadas, tratamiento y reflexión de los temas, bibliografía usada); y en las aulas se constata la pobreza en el acceso, presentación y reflexión sobre los contenidos temáticos que no estimulan la reflexión crítica y desalientan la lectura directa de fuentes a través del uso generalizado de separatas de dudosa calidad (Ames y Uccelli 2008).¹³

En este escenario ¿qué competencias es necesario desarrollar en el alumnado a través de la enseñanza de este tema y, por tanto, qué formación docente complementaria o especializada se necesita para emprender esta compleja tarea?

La enseñanza de la historia reciente es un desafío complejo que tiene su propia especificidad pedagógica. A diferencia de otros eventos históricos, la proximidad de los hechos no permite contar con un guión consensuado para narrar lo sucedido. Esto se complejiza aún más cuando los sucesos suponen enfrentamientos violentos, como el caso del conflicto armado interno en el Perú, ya que a la proximidad histórica —que supone distintas versiones— se suma la proximidad emocional de los principales protagonistas de los hechos, que siguen vivos batallando por la construcción de una memoria que los represente y les haga justicia. Este tema, sin embargo, trasciende a los actores directamente afectados, y constituye un derecho a comprender lo que sucedió para el conjunto de la sociedad y las futuras generaciones.

Como hemos descrito, el magisterio ya tiene limitaciones para cumplir con eficacia su rol en las escuelas, mostrando debilidad en su formación. ¿Qué tan cuesta arriba queda entonces este desafío de tratar el CAI y su complejidad, que los incluye a ellos mismos como parte de la historia a contar?

El sistema educativo enfrenta un enorme desafío, que se materializa en las aulas a través de los maestros y maestras y en donde la enseñanza del conflicto armado interno trasciende el área de la historia para constituirse en un tema de formación ciudadana. ¿Qué tan preparada está la escuela para asumir este desafío?

13. La creciente oferta de formación superior privada de los últimos años, especialmente de universidades, y el gran debilitamiento de los institutos superiores pedagógicos públicos, a raíz de la política sobre la calificación con la nota 14, ha configurado una situación distinta para la formación inicial de maestros, con nuevos retos aún por explorar.

2.1 *Han sido protagonistas de esta historia*

Un elemento poco señalado en los estudios sobre docentes, pero sí destacado en el informe de la CVR es que maestros y maestras han sido importantes protagonistas de esta historia reciente y que el sistema educativo en general, fue “correa de transmisión” de la ideología de Sendero Luminoso (Sandoval 2004: 6). De esta manera, algunos maestros apoyaron a SL, otros los combatieron y muchos sobrevivieron como sospechosos entre dos fuegos, perseguidos por las Fuerzas Armadas o acusados de soplones por Sendero.

El estudio realizado confirma esta situación, y los testimonios docentes ilustran el horror vivido, en distintos grados de intensidad de acuerdo con el lugar de residencia, la edad y las trayectorias personales, cuyas memorias están fuertemente asociadas al contexto educativo, sea como estudiantes de secundaria, como estudiantes de docencia en instituciones de educación superior o como maestros de aula durante el CAI.

Los recuerdos que nos relataron dan cuenta del estigma de ser estudiante universitario o maestro durante los años ochenta y noventa, tanto en Lima como en Ayacucho. Aquellos que ya estaban enseñando en la escuela pública, relatan la amenaza constante de sus vidas por parte de los militares y de Sendero Luminoso, y la urgente necesidad de proteger a sus estudiantes de secundaria, que eran muchas veces reclutados a la fuerza por el ejército y por SL. Quienes estudiaban educación en universidades o en institutos pedagógicos dan cuenta de las persecuciones de que eran objeto por el solo hecho de ser estudiantes, y al mismo tiempo la sensación de confusión al recibir en las aulas discursos idénticos a los proclamados por Sendero Luminoso por parte de algunos catedráticos.

En efecto, fueron los años de “la revolución de los manuales”, término que da cuenta de la masificación de una versión simplificada de la ideología marxista a través de manuales y panfletos que coparon la vida académica de la época y, en particular, de las facultades de Ciencias Sociales y Educación (Degregori 1990). Eran años de una efervescencia política partidaria, en los que se asociaba a la juventud con la radicalidad política (Cotler 1986, Gamarra 2010, Lynch 1990).

Dado este protagonismo del magisterio en la historia del conflicto armado interno, hay cierta percepción sobre su “culpabilidad”. No generan confianza y ellos lo saben. La pregunta es cruda: ¿cómo a un sector al que socialmente se sanciona o percibe como culpable del CAI se le puede encomendar la tarea de tratarlo y extraer lecciones democráticas?

No es fácil ser maestra o maestro en el Perú, y ciertamente no lo fue durante las décadas de violencia. Las características de la formación del magisterio actual, sus trayectorias políticas y las experiencias vividas durante las décadas de violencia son aspectos fundamentales a tomar en cuenta en una política de educación y memoria. De esta manera, se puede convertir la experiencia que estigmatiza en un valor para la formación democrática.

2.2 *Carecen de espacios para procesar sus experiencias*

Estas experiencias docentes, y el propio rol del sistema educativo peruano durante el conflicto, no han contado con espacios de reflexión ni intercambio que permitan procesar colectivamente lo vivido. Los maestros y maestras, siendo actores cruciales en una sociedad de posguerra, en tanto facilitadores del proceso de memoria e historia en la escuela, no parecen haber recibido mayor atención frente a sus propias necesidades por conocer, comprender, contrastar o sanar lo vivido en esos años.

Los procesos de verdad, justicia y reparación se han orientado a atender a la población en general, en su condición de víctimas, pero no ha habido desde el Estado un reconocimiento ni reparación específica en tanto docentes estatales que ejercieron su profesión en condiciones de violencia. Mucho menos se ha considerado esta condición y su impacto en la tarea docente actual en general, ni en particular para la enseñanza de los temas vinculados con el conflicto armado interno.

Las maestras y maestros entrevistados en Lima y Ayacucho muestran distintas experiencias y necesidades. Varios prefieren no hablar; sin embargo, la mirada de algunos se pierde durante la conversación y sus manos se tensan, como tratando de borrar los recuerdos que nuestras preguntas han traído al presente: “es mejor olvidar”, “hay que pasar la página”, afirman. Otros en cambio, demandan espacios de escucha e intercambio de sus vivencias, lo que revela una urgente necesidad de hablar y de ser escuchados, con una alta expectativa —casi salvadora— por la atención psicológica. Estos son los que al poco tiempo de conocernos, nos han contado experiencias directas con el horror, sea de Sendero Luminoso o de las Fuerzas Armadas, y varios mencionan importantes secuelas que continúan afectando su vida cotidiana y sus relaciones (tales como insomnio, ansiedad, violencia doméstica, entre otros).

2.3 *No vinculan la enseñanza del CAI con la formación ciudadana*

Una de las motivaciones para realizar el estudio y proponer lineamientos de política sobre el tema de educación y memoria, descansaba en un supuesto que consideraba la gran potencialidad que la enseñanza del conflicto armado interno en el aula podía significar para la formación de ciudadanía democrática en la escuela.

Este supuesto lo seguimos sosteniendo; consideramos que analizar el CAI es una ventana de oportunidad que permitiría entender nuestra compleja y desigual sociedad, y los difíciles retos de la convivencia, a través del análisis de discursos y prácticas violentos que ponen en evidencia el dogmatismo, la intolerancia, el racismo y la discriminación que subyace el proceso de este conflicto, que terminó por cobrar miles de vidas humanas, de las cuales la mayoría fueron pobladores rurales (79%) campesinos (56%), quechuahablantes (75%) y pobres (68%) —CVR 2003: VIII.

Al respecto, ha sido un hallazgo interesante identificar que la mayoría de maestros y maestras entrevistados no realiza un vínculo claro entre el CAI y la formación ciudadana. El tema aparece como si fuera un tópico exclusivo de la historia, un conjunto de sucesos del pasado que sólo por ello deben ser enseñados. El discurso docente no realiza una asociación clara con el potencial del CAI para la formación ciudadana y democrática.

Maestros y maestras sin duda reflexionan y están de acuerdo en que no quieren que se repitan los hechos de violencia vividos. La mayoría considera importante que se trate el tema en la escuela y, sin embargo, hay diversidad de opiniones sobre cómo y en qué profundidad debe tratarse en el aula; asimismo, hay un grupo minoritario que está en desacuerdo con su tratamiento en aula, pues considera que es un tema que corresponde abordarse exclusivamente al interior de la familia.

2.4 Doble rol: funcionario y crítico del Estado

El grupo de docentes entrevistado tiene gran desconfianza frente al Estado y denuncia el desinterés del mismo por la educación y el maltrato histórico que han recibido por ser docentes. El bagaje de reclamos es amplio y supone insatisfacciones históricas: los bajos sueldos, la desvalorización de la profesión, la represión a su sindicato y la falta de apoyo a la educación en general. En relación con la enseñanza del CAI, se destaca la ausencia de capacitación y materiales adecuados, una fuerte crítica a la integración curricular que ha supuesto la reducción de horas para los cursos de Ciencias Sociales y, finalmente, la gran estigmatización del docente como senderista y, por tanto, la sensación de vigilancia ejercida desde el Estado. Los maestros y maestras se muestran críticos con el Estado, pero a la vez complacientes con su propio rol; prevalece en su discurso una relación paternalista, es decir, el Estado es el culpable de todos los males pero, al mismo tiempo, el único capaz de solucionarlos. En algunos de estos discursos, la figura del docente aparece como víctima de un Estado opresor y desinteresado en la educación; la reflexión sobre lo que hacen o pueden hacer está menos presente o condicionada a lo que el Estado ofrece.

La voz de los reclamos docentes ha sido canalizada durante 40 años por el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP). El SUTEP ha estado históricamente conformado por docentes militantes de partidos de izquierda y el APRA, con mucha menor presencia de otras fuerzas políticas y, en efecto, el Partido Comunista del Perú-Patria Roja ha presidido el Comité Nacional desde su fundación. Si bien la relación del magisterio con su sindicato se ha fragmentado y debilitado, por varias razones que no es preciso ampliar aquí, el SUTEP continúa siendo una plataforma válida de reclamo con la que cuentan. Sin embargo, es importante destacar que el SUTEP no es el magisterio, al menos no en estos días. Si bien el sindicato ejerce un rol fundamental en la defensa de derechos laborales, no necesariamente los representa ideológicamente (Uccelli 2006).

Por tanto, el magisterio encarna un doble rol.¹⁴ Por un lado, es portador de la voz del Estado, en tanto es el encargado de implementar el currículo nacional, y a la vez es su más tenaz crítico, en tanto su sindicato ha construido su identidad en oposición al Estado, y los distintos gobiernos han continuado con una política muchas veces de enfrentamiento y desconfianza que solo contribuye a fortalecer al sindicato.

El magisterio es un conjunto diverso, que es necesario atender diferenciadamente, y en donde es vital que el Estado se aproxime reconociendo esta diversidad y dando señales de valoración y reconocimiento. Una nueva relación con el magisterio y de este con el Estado permitirá recuperar la confianza perdida y dar la voz a distintos maestros y maestras que conforman el magisterio.

3. DISCURSOS CONTROVERTIDOS EN LA ESCUELA

Además de ser una historia compleja en sí misma, nuestro estudio ha mostrado que en la escuela conviven diferentes discursos sobre el conflicto armado interno, Sendero Luminoso, el Estado y el uso de la violencia, que deben ser tomados en cuenta.

Docentes y estudiantes llegan a la escuela y las aulas con recuerdos, historias, imágenes, juicios y prejuicios sobre el CAI y sus actores principales. No es un terreno sencillo para la enseñanza, pues algunos de estos discursos son controvertidos. Ya lo señalaron Jelin y Lorenz: la escuela no es un espacio neutro, en ella también se confrontan memorias diferentes sobre hechos que son, además, excepcionales (Jelin y Lorenz 2004).

Los maestros y maestras muestran discursos diversos que los diferencian unos de otros según su proximidad personal al CAI, su posición ideológica, su perfil político y otros factores. Es importante constatar que se identifican discursos “negacionistas”, “pro fujimoristas”, “pro senderistas”, etc., sin que eso signifique necesariamente adscripciones partidarias. En realidad, se observa mucha diversidad de pareceres sobre el CAI, incluso contradicciones en el mismo discurso de cada docente. A lo que se suman pocos espacios para discutir sobre estas visiones diferentes. Ejemplo de las contradicciones del discurso se observa en cómo nombrar el periodo. Si bien algunos maestros se mostraban muy críticos frente al uso de la palabra “terrorismo” para referirse a Sendero Luminoso, luego durante la entrevista ellos mismos la usaban como sinónimo de SL.

Por su parte, alumnos y alumnas son receptores de los recuerdos de la generación que vivió el conflicto armado interno. Nutren de manera dispersa su imagen de esos años. Sus fuentes son sobre todo las familias y los medios de comunicación. Son portadores de lo que Hirsch llama “posmemoria”, y que debe diferenciarse de los recuerdos que se viven de una experiencia directa, como sería el caso de los maestros y maestras. Las nuevas generaciones recuerdan el recuerdo de otros. Posmemoria sería, entonces, la memoria

14. Sobre este tema véase Vargas 2012.

de la generación siguiente a la que padeció o protagonizó los acontecimientos (Hirsch 1997, citado por Sarlo 2005). El grupo de estudiantes, con el que trabajamos en Lima y Ayacucho, siente curiosidad por conocer más, pero esta inquietud no es atendida en la escuela. Así que lo que conocían sobre el CAI antes de pasar por los cursos de la escuela posiblemente siga siendo lo mismo al salir de ella.

Pero ¿qué es esto que saben docentes y estudiantes y que ponen (o no) en juego en el espacio educativo?

Lo que observamos de los talleres con estudiantes y entrevistas a docentes es que hay algunas coincidencias relevantes. Estas se dan sobre todo en la valoración del CAI, su evaluación de Sendero Luminoso y su visión del Estado y la política.

3.1 *Sendero Luminoso y la igualdad*

La primera coincidencia es el juicio dirigido hacia el CAI, su condena como un periodo nefasto de la historia y el recuerdo como un momento de terror y sufrimiento. Tanto el grupo de estudiantes de Lima como el de Ayacucho conoce los resultados de este conflicto en términos sociales y humanos, las muertes, los atentados y el desplazamiento forzado. El conflicto armado interno en el Perú tocó todo el tejido social. Su impacto llegó a cada rincón del país. Quienes estudian en Lima además, a los que podría considerarse como más lejanos a esta historia, con frecuencia señalan lo que sus padres o abuelos vivieron fuera de la capital. Muchos son limeños recientes.¹⁵ Fue una época de miedo y que no desean que se repita. No necesitaron a la escuela para sacar esta lección, pues si sus maestros y maestras afrontaron esta época directamente, en sus casos fueron las familias las que vivieron aquellos años de violencia.

Otra coincidencia, quizá la más controvertida: muchos docentes y estudiantes entienden a Sendero Luminoso como un actor que buscó la igualdad en contra de la injusticia social que reinaba en la sociedad. En el caso del grupo de estudiantes con que trabajamos, la falta de información contextual y la ausencia de espacios en las que la diversidad de opiniones sobre el tema pueda debatirse, tienen como consecuencia que la información sobre Sendero Luminoso sea parcial. Ante una política que se asume como perennemente corrupta y orientada hacia el beneficio de las élites, los estudiantes ven con aceptación el intento de esta agrupación por lograr cambios radicales para el país. Su elaboración del recuerdo de esos años rescata solo el objetivo utópico senderista de lograr la igualdad. En esta percepción, la violencia no se reconoce como fundante al ideario de Sendero Luminoso, sino más bien como una desviación y exceso posterior.

15. Se señala que al menos medio millón de personas se desplazaron forzosamente por motivos del CAI. Varios investigadores han repetido cifras similares, la propia CVR y el INEI, que mostró la correlación estadística entre emigración (desplazamiento) y atentados terroristas para el periodo 1988-1993 (Diez 2003: 25). La estimación puede verse en Instituto Nacional de Estadística e Informática (1995).

En el caso de los maestros y maestras que hemos entrevistado no son pro senderistas ni ven con simpatía a la nueva organización de Sendero Luminoso, el MOVAREDEF. No son “peligrosos”, como parece que se los observa desde el gobierno y la opinión pública.¹⁶ Sin embargo, muchos de ellos comparten una cultura política que interpreta la sociedad y sus problemas en términos clasistas y de dominación, ubicando las causas del CAI en la desigualdad social. Sendero Luminoso para ellos no es solo un grupo terrorista, sino que se lo entiende en ese contexto como una alternativa política para superar estos problemas, que luego fracasaría por renunciar a sus propios ideales. ¿Debe sorprender que los maestros y maestras compartiendo un discurso clasista elaboren versiones sobre ese pasado del conflicto armado interno donde la intención del Sendero Luminoso no sea solamente negativa?

Además, algunos docentes no están conformes con el rol protagónico que se ha asignado al magisterio en la historia del CAI, como clave en la reproducción de Sendero Luminoso (CVR 2003: III). En una de las sesiones de devolución de los resultados que realizamos en un colegio, un profesor se mostró indignado frente a un texto académico que describía este vínculo de la educación con Sendero Luminoso.¹⁷ Pero ¿cómo no entender esta reacción? El profesor sabe que es “culpabilizado” por estos discursos. Sabe también que es obvio que muchos colegas participaron de SL o que muchos, siendo de izquierda, sostuvieron discursos similares sin ser parte de esta organización. Por eso, hoy, muchos maestros y maestras buscan diferenciarse, para evitar el estigma que esto supone pero, a la vez, al compartir un mismo horizonte ideológico, suelen mostrar discursos contradictorios sobre el CAI.

La escuela podría ser el espacio en el que estas visiones podrían ser contrastadas, contextualizando el accionar de Sendero Luminoso, analizando su accionar, sus fuentes ideológicas, y con ello cuestionar el uso de la violencia como un medio para acceder al poder. Pero hoy la escuela no es este espacio.

Sin embargo, debemos llamar a cuidado. Criticar y desmitificar a Sendero Luminoso es necesario, pero este trabajo crítico debería lograr diferenciar el ejercicio de la violencia de SL de protestas legítimas por derechos ciudadanos. Emitir el mensaje de que toda protesta es negativa podría desalentar la sensibilidad del alumnado por generar cambios sociales que lleven a mayor bienestar. Algo que han mostrado como un capital muy valioso.

3.2 *Desconfianza hacia el Estado y la política*

A la mirada condescendiente hacia Sendero Luminoso, se suma la mirada que se tiene del Estado como rival. Sabemos que, durante el CAI, dependiendo de la región y el periodo, la acción represiva de las fuerzas del orden comprendió el uso de violencia masiva contra la población, que en ciertos lugares

16. Sobre esta imagen peligrosa de ciertos sectores sociales como estudiantes universitarios y docentes, así como una apelación retórica a “la memoria” (una memoria cómoda) como antídoto, ver Agüero, Portugal y Muñoz-Nájar (2012).

17. El trabajo citado fue Pablo Sandoval (2004).

y momentos incurrieron en prácticas sistemáticas y generalizadas de violaciones de los derechos humanos (CVR 2003: VIII). Estudiantes y maestros conocen de este accionar estatal, con menor o mayor detalle. Pero lo conocen. Saben que el Estado recurrió a actos injustos y crueles.

Al alumnado esto lo coloca frente a una paradoja, pues debe confrontar este saber (que es inquebrantable, pues les viene desde la familia que padeció estos hechos) con la aprendizaje sobre el Estado de derecho y el valor del sistema democrático, garantizados por este mismo Estado. ¿Pueden ser las dos cosas ciertas?

Por su parte el magisterio tiene una actitud de rivalidad frente al Estado que viene de muy larga data, que la historia de represión del CAI puede o ha profundizado. Muchos maestros y maestras han sufrido personalmente o han visto sufrir a colegas o familiares, las acciones violentas de las fuerzas de seguridad. ¿Pueden pasar por alto esta experiencia fuerte y dolorosa y hablar en abstracto del Estado promotor y garante del desarrollo humano, la democracia y los derechos humanos?

El análisis del CAI en la escuela podría ofrecer una oportunidad para pensar críticamente el rol del Estado durante esos años, y para desligar la imagen que se ha construido de él de lo que debería ser para sus ciudadanos y ciudadanas en el presente y en el futuro.

En el grupo de estudiantes hemos observado que estas visiones pueden estar relacionadas con que hablen asumiendo que pertenecen a sectores sociales marginales, poco valorados o tratados tradicionalmente con desdén. Fue común en los talleres escuchar argumentos que apelaran a una visión de la sociedad organizada de modo jerárquico y desigual.

Tanto estudiantes como docentes coinciden también en señalar la necesidad actual de generar cambios sociales que favorezcan la igualdad de oportunidades para todos. Los estudiantes están al tanto de los conflictos sociales, y analizan estos eventos como parte de una historia en la que encuentran un Estado y una élite indiferentes. Tienden a identificarse con los marginados. Sin embargo, esta identificación es compleja pues, al mismo tiempo, muchos se sienten capaces de aprovechar el momento de crecimiento económico y ser emprendedores. En la mayoría de estudiantes convive la apuesta por el progreso individual (el hacerse a sí mismos) con una preocupación social. No obstante, no sería el mismo tipo de preocupación por lo social que llevaba a una crítica estructural al sistema, propia de las generaciones anteriores.

Esta generación de estudiantes muestra un fuerte rechazo a la política. Su percepción de que no hay alternativas reales dentro de los mecanismos tradicionales de acceso al poder, unida al contexto de partidos políticos desprestigiados, a la impresión de que el crecimiento económico no llega a todos y a la sensación de que la corrupción es generalizada, hace que no se sientan atraídos por el ejercicio de la política, generando más bien profunda desconfianza hacia quienes la ejercen.

3.3 *El diálogo como valor y sus límites*

Como un punto positivo, constatamos también que el grupo de estudiantes maneja un discurso antiviolencia muy arraigado. No se muestran indiferentes ante lo que consideran injusto, muestran una visión solidaria y apuestan por el diálogo en la resolución de los conflictos. Lo importante a resaltar es que, pese a lo que hemos mencionado sobre su mirada condescendiente respecto de Sendero Luminoso y su visión tan pesimista del Estado, la mayoría está resueltamente en contra de la violencia y no la consideran un recurso válido para lograr los cambios sociales que ellos consideran necesarios.

Si algo parecen haber aprendido de los discursos que han escuchado sobre el CAI es que, en él, las víctimas pasaron por mucho dolor y que sería inadmisibles, bajo ningún propósito, pensar que se ejerza nuevamente una violencia como la que lo causó.

Pero esta apuesta por el diálogo y la paz se ve permanentemente confrontada y puesta a prueba por su realidad concreta, por el día a día, por lo que pueden ver de la dinámica social en sus barrios o comunidades o a través de los medios de comunicación. Saben que no necesariamente las peticiones, necesidades y reclamos de cumplimiento de derechos de los ciudadanos serán escuchados por el Estado. Observan a sus propios maestros y maestras realizar huelgas, enfrentarse al Gobierno y realizar acciones de fuerza. Sus familiares son trabajadores y más de uno ha debido exigir mediante protestas sociales que se cumpla algún derecho. Estos mensajes son poderosos, tanto o más que los que se reciben en las clases de Formación Ciudadana y Cívica. Entonces ¿el recurso de la protesta y el diálogo tiene límites?

Es necesario aprovechar el capital que representa la inclinación de alumnos y alumnas por el diálogo, cultivando la tendencia solidaria que expresaron durante los talleres. Procurar que esta tendencia no se extinga ante la evidencia diaria de que el diálogo puede ser de sordos. Para ello, es importante que la escuela les dé la oportunidad de discutir y procesar lo que la realidad social y política les pone delante, aproximándolos a una realidad compleja que puedan comprender y valorar críticamente.

4. **NO HAY UNA NARRATIVA DE CONSENSO SOBRE EL CAI**

Frente a los discursos complejos sobre el conflicto armado interno que existen en la escuela, los maestros y maestras a cargo de tratar este tema no solo tendrán que lidiar con esta variedad, sino que no tendrán a la mano un discurso claro y legitimado que transmitir.

A diferencia de otros tópicos de la historia nacional relacionados con el conflicto armado, como las Guerras por la Independencia o la Guerra del Pacífico, donde sí se cuenta con consensos sobre sus hitos y sobre las interpretaciones principales de estos periodos (desde la historia de divulgación y escolar), la historia del CAI es aún un terreno de disputa sobre lo que debe o no enseñarse y sobre cómo debe explicarse.

Surgen dos cuestiones ante esta constatación. La primera: ¿debe esperarse que la escuela sea un espacio aséptico que transmita de manera eficiente supuestas lecciones del pasado? La segunda: ¿es realmente deseable que se cuente con un libreto único sobre el pasado reciente? Ambas preguntas traen implícita la idea de que tener un espacio escolar libre de conflictos es lo óptimo.

La primera cuestión ha sido bastante analizada ya en otros países.¹⁸ Sabemos ahora que esperar una escuela entendida como un espacio vacío es no solo un error, sino un imposible. La educación pública es una institución de disputa sobre quién tiene derecho a decidir el contenido que se incluirá en los currículos y textos. Y la escuela es el espacio concreto de encuentro entre estas intencionalidades y las diferentes versiones y experiencias del pasado de los actores directos de la comunidad educativa, como directores, maestros, alumnos y padres de familia, así como de otros que intervienen de manera mediata, como políticos, funcionarios y medios de comunicación.

También la segunda cuestión ha sido examinada, sobre todo al analizar las aparentemente exitosas experiencias argentina y sudafricana. Se ha señalado, por ejemplo, la necesidad de permitir no un solo discurso, sino de promover la aproximación del alumno a múltiples interpretaciones históricas, pues ello puede generar un ejercicio reflexivo más democrático (Cole y Barsalou 2006).

Asimismo, al investigar cómo se ha incorporado en la educación pública el periodo de la dictadura militar argentina se ha llamado la atención sobre las limitaciones de la enseñanza tradicional, donde la historia sirve para construir identidad patria. Pero también se han evidenciado las desventajas del tratamiento desde el paradigma de los derechos humanos o “el deber de memoria”, que tiende a mitificar el pasado, haciéndolo heroico y singular, paralizando su análisis. Varios estudios llaman a evitar estas formas ritualizadas de recordar el pasado y devolverles historicidad a los hechos y a los valores ligados a ellos (Carretero 2006, Lorenz 2004). Yendo un poco más allá en la crítica, para el caso de Guatemala se han observado las consecuencias negativas de construir un discurso desde la perspectiva de la justicia transicional, que tiende a despolitizar los procesos sociales restando a las víctimas toda agencia en su propia historia (Oglesby 2007).

Así pues, conociendo del estado de la discusión actual, es justo preguntarse ¿es necesario un discurso de consenso para enseñar el CAI? ¿Es realmente un problema la constatación que hemos realizado sobre su ausencia? ¿Tener una historia oficial no significará más bien empobrecer la discusión sobre este periodo de nuestra historia reciente? Pero ¿se puede enseñar algo sin un mínimo de acontecimientos y explicaciones?

Nuestro estudio no puede ofrecer respuestas concluyentes a estas cuestiones, pero sí puede ayudar a plantear la discusión. Debemos partir por dos cosas: mostrar el sentido de estas preguntas en el contexto peruano, y observar si nuestros datos nos dicen algo nuevo sobre estas.

18. Véase como buenos balances y reflexiones de estos puntos los trabajos reunidos por Jelin y Lorenz (2004).

4.1 El mandato de contar que nace con la CVR

En el Perú, el punto de inflexión para plantearse institucionalmente la enseñanza del conflicto armado interno se dio con la presentación del *Informe final* de la CVR. Esta dio una gran importancia a la difusión de lo ocurrido; por ello, la primera de sus ocho recomendaciones adicionales dice:

a. Impulsar de manera decidida la difusión del Informe Final que ella ha preparado, de modo que todos los peruanos y peruanas puedan acercarse al conocimiento más pleno de nuestro reciente pasado de forma tal que, al preservarse la memoria histórica y ética de la nación, extraigan las lecciones adecuadas que impidan la repetición de momentos tan dolorosos como los vividos. (CVR 2003: IX, 106)

Coincidía en este sentido con las propuestas que ven en el conocimiento de la historia del CAI un potencial para la democracia, la paz y la no repetición. Los enfoques sobre este tema son diversos, y pasan desde el optimismo ingenuo respecto del poder salvador que tendría por sí misma la memoria, hasta posiciones complejas como las de Todorov o Ricoeur, que enmarcan la memoria como un medio para obtener mediante un proceso de ejemplarización o elaboración, un bien colectivo superior, un efecto de carácter crítico y público sobre el presente (Ricoeur 2004, Todorov 2002).

La CVR asumió que el conjunto de investigaciones que componen su *Informe final* era un material útil para conocer el CAI. Y por ello propuso su difusión. La CVR no pretendió que su informe fuera el punto final de las investigaciones, por el contrario, animó su desarrollo: “Sugerir que el acceso al informe final, así como al acervo documental recogido o producido por la CVR sea lo más amplio posible, y que se promueva la investigación científica y académica respecto a los temas aquí señalados.” (CVR 2003: IX, 106)

Sabiéndolo inicial y parcial, la CVR entendió que su *Informe final*, al ser el producto de un gran esfuerzo intelectual y político del Estado, que movilizó la colaboración de la sociedad civil y de parte de la academia, debía ser un material básico para la difusión. Representaba el aporte de síntesis que el Estado proponía a la sociedad, por primera vez y como primera piedra de un proceso de introspección ética e intelectual, que no tiene un final.

4.2 Los problemas de cumplir el mandato

El Ministerio de Educación (MINEDU), desde 2004, al año de presentarse el *Informe final* de la CVR, ha pretendido dar continuidad a este esfuerzo estatal. Sin embargo, desde entonces no ha logrado que los contenidos que ha propuesto en el currículo y en los textos escolares sean valorados positivamente ni empleados efectivamente.

La razón es fundamentalmente política. La CVR elaboró un relato general del conflicto armado interno que otorgó una explicación multicausal del periodo. Además de condenar duramente a Sendero Luminoso como el causante directo del CAI, señaló, desarrolló y documentó dos temas que

afectan a la clase política y militar del país. Por un lado, describió una sociedad injusta y excluyente administrada con negligencia, corrupción, violencia y desprecio, lo que no solo es una causa del conflicto, sino un factor que explica por qué fue tan brutal. Por otro lado, develó violaciones masivas de los derechos humanos cometidas por todos los involucrados, incluyendo a los agentes estatales y atribuyendo responsabilidades no solo a los autores directos, sino a los mediatos y políticos.

Aunque es por origen un informe oficial, su propuesta compleja no coincide con la versión de la historia que desean manejar los grupos de interés en el país.¹⁹ Ningún grupo social o fuerza política relevante en el gobierno le da hoy soporte al informe. Por esta razón, desde su presentación se han construido discursos contrarios a esta narrativa y se han difundido mitos sobre su contenido, atribuyéndole características negativas que surgirían de múltiples sesgos en los comisionados.²⁰ Esto ha generado en el MINEDU inseguridad para asumir esta narrativa, pero tampoco tiene una alternativa del mismo peso y coherencia.²¹ El *Informe final* de la CVR es, pese a este mal entorno, la fuente oficial para contar el conflicto armado interno. Pero es una fuente de la que su autor, el Estado, reniega.

4.3 Ambigüedad como respuesta

La actitud del Estado respecto del discurso de la CVR sobre el conflicto armado interno es similar al que presenta frente a todas sus recomendaciones. Reconoce formalmente su valor y tiene estructurado un sistema de implementación de estas, distribuidas en los ministerios de Justicia, Mujer, Salud y Educación. Pero no parece tener un compromiso real con ellas. El *Informe final* de la CVR, por tanto, es sostenido por esta ambigüedad, no es descartado, pero tampoco asumido en su contenido explicativo.

En los textos del Ministerio de Educación, por su parte, se puede notar que hay un desarrollo más detallado y más cuidadoso conforme pasan los años. La fuente principal para estos contenidos sigue siendo el *Informe final*

-
19. Por ello constantemente piden que se “revise” el *Informe final* o, de modo más tajante, se lo deje de lado. Véase respuesta de Salomón Lerner, expresidente de la CVR a uno de los pedidos más recientes de revisión en este diario: <http://www.andina.com.pe/Espanol/noticia-lerner-desestima-solicitud-para-revisar-informe-cvr-y-pide-leer-documento-427762.aspx#.UiU_NNiz2So>. También pueden revisarse como ejemplo las opiniones de una alta dirigente del Partido Aprista Peruano y de una reconocida vocera del sector empresarial y tecnocrático: <http://dev.rpp.com.pe/2012-09-11-informe-de-la-cvr-debe-ser-revisado-noticia_520829.html>.
 20. Exposición de Gisela Hurtado “¿Vacíos por llenar o mitos que enfrentar? La tensión entre la memoria histórica del informe final de la CVR y la historia oficial. Una reflexión desde la historia”, ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Historia. Lima, UNMSM, 8 de agosto de 2012. Sumilla de la ponencia aquí: <<http://elespejodeclio.blogspot.com/2012/08/v-congreso-nacional-de-historia-tercera.html>>.
 21. De hecho, los maestros y maestras muestran una visión ambivalente del informe de la CVR como una fuente a utilizar en sus clases. Si bien unos pocos lo utilizan, existe también una crítica al informe por mostrar versiones parciales e incompletas, crítica que muchas veces no se sostiene en haber leído el informe en alguna de sus versiones.

de la CVR, aunque se usan otras fuentes complementarias. En el último libro de texto, por ejemplo, hay una amplia sección dedicada a las comisiones de la verdad en el mundo y a la memoria (SM 2012: 62-70). Sin embargo, la falta de confianza en la fuente principal de este relato lleva a presentar versiones que pueden reconocerse como “inspiradas” en la CVR, pero aligeradas, que buscan no ofender la susceptibilidad de los actores políticos y militares, pero también de los propios maestros y maestras.

Y es que la falta de legitimidad de este relato de la CVR no solo proviene desde los sectores con poder político. Tampoco empata con las versiones que maneja el magisterio, que podría preferir una versión más maniquea de la historia, o que atienda los puntos de vista regionales.

Por lo tanto, tenemos un Ministerio de Educación que ha procurado cumplir con la recomendación de la CVR, usa el Informe final, pero hace concesiones para no incomodar en exceso a los poderes actuales y demuestra indefinición, incluso terminológica. El texto de Formación Ciudadana y Cívica señala que: “[La CVR] también indicó que la responsabilidad alcanza a algunos agentes de la seguridad estatal, principalmente miembros de las Fuerzas Armadas, así como a la clase política” (SM 2012: 67), lo que no es poco en este clima de tensión, pero que aligera la conclusión de la CVR. Además, en el texto de Historia, Geografía y Economía aparecen distintos términos para referirse al CAI: “crisis de la violencia”, “la crisis de los ochenta” “terrorismo”, pero evitan usar el término “Conflicto Armado Interno” usado por el Informe final de la CVR (Santillana 2012: 108-130).

Los maestros y maestras, como se ha mencionado, dedican escaso tiempo al tema. Los textos existen pero, al carecer de un intérprete en el aula convencido de su valor, se convierten en objetos con poca capacidad de persuasión, con escaso impacto en la reflexión sobre el país.

4.4 *Entonces ¿ningún guión?*

Si se toman en cuenta las advertencias desde la academia respecto del riesgo de una historia oficial acrítica o centrada en la víctima; además, lo positivo que puede ser no instaurar como hegemónico ningún discurso y permitir que en la escuela lleguen todas las versiones de la historia para que alumnos y alumnas ejerciten la crítica y el discernimiento sobre ese pasado complejo; si a ello agregamos que el entorno político no legitima el único discurso de síntesis, riguroso y sofisticado que propuso la CVR, y que por el contrario, preferiría que se instaurara otro, que fuera inocuo respecto de las responsabilidades políticas y enfatizara la defensa de la patria frente al ataque terrorista (en la tradición de las viejas épicas nacionales); entonces, parecería que ni por teoría ni por realidad una narrativa de consenso es sostenible.

Sin embargo, lo que observamos en los colegios de Lima y Ayacucho fue que sin una base de acontecimientos y procesos mínimos, los alumnos y alumnas se quedan en generalidades al momento de comprender el CAI. No solo no entienden la magnitud y relevancia de lo ocurrido, sino que tampoco dimensionan su proximidad, su relación con ellos y el presente. No hay una

posibilidad de apropiación de la historia. Tampoco son capaces de devolverle a esos hechos los valores ligados a ellos, pues necesitarían devolverles historicidad a esos valores y tornarlos comprensibles (Lorenz 2004: 125). Sus conocimientos son estremecedores por su mediocridad. Pero es comprensible. No pueden partir de cero ni pueden hacerlo solos. Su crítica necesita algo sobre qué ejercerse y docentes informados y preparados para orientar un proceso de reflexión crítico. Este acompañamiento y retroalimentación no se da actualmente en las escuelas.

Si bien una historia oficial “salvadora” es riesgosa por unilateral y por su vocación de olvido (como señalaba Carlos Iván Degregori) y una memoria humanitaria puede ser “mitificante”,²² ninguna historia, una historia vacía de acontecimientos, contextos y valores que les den significado produce vaguedad, prejuicios y leyendas (como los que se tejen en torno del lado positivo de Abimael Guzmán, por ejemplo). Una historia escolar así de vacía prolonga o, por lo menos, no pone en cuestión la vigencia de discursos estereotipados sobre “los otros”, los campesinos, los ricos, los migrantes, los provincianos, los limeños, ese conjunto de entidades que pueblan fantasmalmente nuestra sociedad.

Si creemos que la importancia de la enseñanza de la historia reside en que abre la posibilidad de encarar el pasado de horror que involucró a los miembros de una sociedad y reimaginar el Estado, la identidad nacional y las relaciones sociales, no se puede abandonar este terreno a la ambigüedad ni a la supuesta capacidad creativa de los alumnos y alumnas (Weldon 2003). Se requieren puntos de apoyo.²³ Hechos y explicaciones duros que no negocien su verdad con el entorno político, sino que, por el contrario, los interpelen, que ayuden al alumnado a pensar sobre sus instituciones de modo crítico y próximo, y que les den nuevas claves para comprender su identidad y ciudadanía en un país diverso.

Este mínimo de apoyo, para luego debatir, lo puede otorgar el rescate de las conclusiones generales de la CVR (CVR 2003: VIII). Este puede ser el punto de partida, el mínimo común denominador que manejan los maestros y maestras a la luz del cual llamar a dialogar diversas fuentes, perspectivas e historias personales sobre el CAI, a partir del cual promover el pensamiento crítico en los estudiantes.

-
22. Seguimos a Todorov (2002), que es crítico a la idea de la “memoria-deber”. Todorov recalca que la sola conmemoración no es un bien, y que no tiene efectos educativos importantes, pues sirve para reproducir y confirmar en el pasado la imagen negativa de los demás y la positiva de uno mismo. Esta memoria cosificada y literal, además, al concentrarse en el pasado singular desvía nuestra atención de las urgencias presentes y de situaciones similares a aquellas que son objeto de este recuerdo ritualizado.
23. Como un ejemplo a mirar con interés, pueden verse los trabajos sobre efemérides escolares sobre la dictadura argentina y la reflexión sobre cómo son asimiladas con diferente éxito en las escuelas. Ver algunos comentarios sobre este esfuerzo en Raggio (2004).

5. ENTORNO SOCIAL QUE NO LEGITIMA ABORDAR EL TEMA

Aun si maestros y maestras contaran con una buena capacitación, estuvieran sensibilizados respecto de la importancia de tratar el tema, tuvieran textos de apoyo y una narrativa sobre el CAI, si contaran con una organización mejor del currículo que les permitiera un mejor uso del tiempo en clase, sus prácticas docentes se verían limitadas por la desconfianza y la sensación de inseguridad. En una frase: maestros y maestras deben medir sus palabras si quieren hablar.

La diversidad de temores para abordar el tema que aparecen con tanta recurrencia a lo largo de las entrevistas cobra sentido si atendemos a que, efectivamente, los actores y grupos a los cuales aluden siguen vivos y actuales, a que efectivamente tanto Sendero Luminoso como el Estado se caracterizaron por una lógica de persecución a partir de lo que de oídas recibía sobre otros, y más aun si atendemos a que existe un marco legal que limita y sanciona el tratamiento del tema.

Ante ello, el grupo de maestras y maestros entrevistados tiende a evitar incorporar sus memorias en el aula. Si bien la mayoría describe historias muy cercanas a los eventos del CAI, son pocos los que señalan usarlas en el espacio de las aulas. Exponer sus vivencias y memorias, los hace vulnerables, convierte la historia en algo personal y los conecta con los eventos sucedidos. Sin embargo, el clima de inseguridad deslegitima y desalienta el hablar del tema, y peor aun compartir los propios recuerdos. Por ello, maestros y maestras señalan que este tema debe tratarse de manera neutra, objetiva y “desideologizada”, es decir, “despolitizadamente”.

5.1 Desconfianza e inseguridad

La desconfianza es profunda. Tiene que ver con la distancia entre docente e institucionalidad. No se espera nada bueno de ella, se la concibe como rival y negativa. Y esto pese a que el docente es parte del Estado, es un servidor público, pero su identidad es compleja y se siente maltratado históricamente. La desconfianza no es exclusiva del magisterio, el Perú es uno de los países con mayores debilidades en este tema, convivimos con una profunda desconfianza hacia las instituciones, las organizaciones, los políticos, las relaciones interpersonales y hasta el propio sistema democrático.²⁴

Si la desconfianza es el telón de fondo, esta se hace más densa al tratar el tema del conflicto armado interno. Porque este es altamente sensible para muchos actores, es reciente, trata de la violencia, de las responsabilidades, de las secuelas. Es delicado, sobre todo, porque expone lo peor de los actores políticos de las últimas décadas en el país. Es un periodo vergonzoso de

24. El Perú está en el segundo lugar en la región en el nivel de desconfianza hacia las instituciones, solo superado por Guatemala. Refiriéndose a la confianza interpersonal, el documento señala que el Perú es uno de los países más desconfiados: el 82% no confía en un tercero (Latinobarómetro 2011: 18, 19. Véase en línea: <<http://www.latinobarometro.org/latino/LATContenidos.jsp>>).

nuestra historia. Y que, por su propia naturaleza, interpela no solo a la memoria, sino a los actores vigentes y al Estado.

La desconfianza se convierte en inseguridad y peligro latente para quien quiere hablar del CAI cuando en los últimos años el gobierno ha minado el campo de la discusión sobre el tema “redescubriendo” la ley de apología del terrorismo,²⁵ emitiendo una específica para apología cometida por el personal docente²⁶ y promoviendo una nueva norma sobre el “negacionismo”.²⁷ El mensaje desde el Estado no ha sido el de un *shock* de confianza, sino el de vigilancia de la discusión y castigo para el que se aleja de un discurso aceptable. Pero ¿cuál es este? Si no se sabe, entonces es razonable quedarse callado.

Sendero Luminoso, por otra parte, permanece activo bajo nuevas formas de organización política (MOVADEF es una de ellas), y su presencia se ha hecho sentir entre el gremio docente. El profesor o profesora, por tanto, tampoco confía enteramente en sus colegas, ni en sus dirigentes. ¿Qué historia contar, con qué marco teórico, con qué ideología, con qué causas?

El propio alumnado genera desconfianza. Ellos tienen historias familiares, muchas vinculadas a la violencia. Las maestras y maestros, sobre todo de zonas rurales, saben bien que el CAI en estas regiones ha sido complejo y cruzado. ¿Qué pueden contar los estudiantes de regreso a casa? ¿En qué bando estuvo la familia?

¿De qué puede ser acusado el maestro o maestra que decide a trabajar el tema en aula? ¿Quiénes pueden estar mirando? En este clima de desconfianza, ¿cómo hacer que quede claro para todos que no está haciendo proselitismo sino promoviendo un debate crítico?

5.2 Lenguaje minado

¿Qué lenguaje debe usar el maestro y maestra para hablar del conflicto armado interno? ¿Qué palabras usar que no suenen a la invocación de viejos temores?

En este marco de posconflicto, donde se convive con la amenaza permanente de un rebrote del senderismo, donde aún existen grupos terroristas enclavados en el VRAE, donde la aparición del MOVADEF genera angustia en muchos sectores e histeria política, hablar de Sendero Luminoso, con todas sus letras, parece riesgoso. Hemos visto en las entrevistas a docentes y en los talleres con estudiantes que, para hablar de Sendero Luminoso, se

-
25. La ley de apología al terrorismo ha sufrido modificatorias a lo largo de los años, desde su promulgación en 1992 hasta que el Tribunal Constitucional la dejó sin efecto en 2003. Fue sustituida a través del Decreto Legislativo N.º 924 e incluida en el artículo 316 del Código Penal que regula el delito de apología.
 26. Como parte de este proceso de redescubrimiento de la ley se promulgó recientemente una específica para maestros, la Ley N.º 29988, que establece medidas extraordinarias para el personal docente y administrativo de instituciones educativas públicas y privadas, implicado en delitos de terrorismo, apología del terrorismo... Publicado en el Diario Oficial *El Peruano* el 17 de enero de 2013.
 27. El proyecto de Ley de Negacionismo remitido por el Poder Ejecutivo al Congreso ha sido aprobado ya por dos comisiones, pero se encuentra pendiente de aprobación por el pleno. Para una crítica a esta norma véase: <<http://www.revistaideele.com/ideele/content/%C2%BFqu%C3%A9-pretende-la-ley-del-%E2%80%9Cnegacionismo%E2%80%9D>>.

usan rodeos, como si fuera un tabú, como si se temiera que al mencionarlo se lo invocara. Pero también, de una manera más simple, hablar de Sendero Luminoso en un espacio público simplemente te expone a la vigilancia o a la sensación de ella.

Pero no es solo esas palabras, sino todo el lenguaje clasista el que se ha desprestigiado y puede ser objeto de sospecha. Lo relevante es notar que gran parte del magisterio ha sido educado y se siente identificado con este lenguaje. Relacionado con ello, el lenguaje político ha sido desalojado de la escuela, de la enseñanza sobre todo. Hablar de política aparece como un indicio de hacer proselitismo. Pero ¿cómo hablar del CAI si no es política y socialmente?

En el imaginario social se ha asociado el progreso con las políticas de pacificación, el pragmatismo, el neoliberalismo y la separación radical entre economía y política. Se han construido como partes de un todo positivo, en contraposición al pasado de crisis económica, violencia armada y atraso. Este parece ser el marco de enunciación hoy vigente. El mensaje también: mirar hacia adelante, crecer, avanzar, ser emprendedores.

Este marco deja fuera varios temas que son interpretados desde el poder y los medios de comunicación como obstáculos para el progreso o como residuos de épocas ya superadas (o que desean olvidarse). Los derechos humanos, la acción política, la reivindicación del cambio social, la denuncia de la injusticia social, las políticas de distribución, la inclusión del poder en el análisis económico. Hablar del conflicto armado interno de un modo profundo, que procure hacer evidentes y criticar los procesos y discursos que le dieron forma y que aún son vigentes, implica la posibilidad de pensar sobre estos temas. Sin embargo, el marco es estrecho, este lenguaje y estos problemas no están autorizados.

5.3 Docente como sujeto de sospecha

En esta historia todos son sospechosos de algo. Y entre los mayores sospechosos se encuentran los profesores y profesoras. La CVR misma señaló el rol clave que cumplió el sistema educativo como cadena de reproducción de Sendero Luminoso. En el imaginario del poder, no solo son clasistas, maoístas y extremistas, sino que además estuvieron vinculados al movimiento terrorista más letal de nuestra historia. Y, desde esta visión, aún lo seguirían albergando de forma oculta. La aparición de organizaciones magisteriales semisenderistas o abiertamente senderistas, escisiones del gremio principal, abonan para fortalecer estos prejuicios.

En pocas palabras, el Estado y la clase política no confían en el magisterio. Y maestros y maestras lo saben. Saben de los estereotipos que pesan sobre ellos. Y, a su vez, desconfían. Es un círculo de desconfianza que hace difícil que se pueda hablar libremente del CAI. Como dijimos al inicio, deben medir sus palabras si quieren tratar este tema porque no confían en su entorno, porque no les tienen confianza, porque su lenguaje ya no les es tan útil, porque pueden ser objeto de sanción social. Deben medirlas tanto que lo mejor, en muchos casos, de modo razonable, sea guardar silencio.

Rutas para la intervención

El propósito de esta sección es generar propuestas que ayuden a pensar cómo intervenir en diferentes aspectos de la política educativa para incorporar el tema del conflicto armado interno en la escuela y lograr que su potencial para la formación ciudadana sea aprovechado.

Para ello, proponemos un conjunto de rutas, organizadas en cinco dimensiones, que consideramos clave para atender los desafíos identificados: i) la necesidad de una política pública de memoria y educación que recoja la voluntad política y brinde las garantías para la enseñanza del tema en la escuela; ii) la importancia de contar con una narrativa sobre el conflicto armado interno sobre la cual discutir y reflexionar, que dé cabida a múltiples versiones que sean analizadas en un marco de interpretación democrática y de derechos humanos; iii) algunas consideraciones culturales, institucionales y de contexto a tomar en cuenta en los programas de formación docente; iv) algunas propuestas específicas de esta formación docente que, desde nuestra experiencia, mejorarían el tratamiento del tema; y, finalmente, v) sugerencias para el tratamiento del conflicto armado interno en el aula.

Asimismo, presentamos algunos criterios fundamentales para la implementación de estas recomendaciones y concluimos planteando algunas rutas de intervención prioritarias que consideramos urgentes en el corto plazo.

1. POLÍTICA DE EDUCACIÓN Y MEMORIA

Implementar de manera urgente una política de Estado integral y de largo plazo para el tratamiento del tema de la memoria del CAI en el sistema educativo requiere una decisión oportuna y sólida del Estado para tratar el tema. Esto significa un compromiso desde los más altos niveles de gobierno y que comprometa la decisión de la administración estatal en el largo plazo.

Trabajar el tema debe ser considerado una prioridad nacional por las serias consecuencias que su abandono produce a múltiples niveles de nuestra sociedad y que se pueden resumir en la falta de compromiso con la democracia y los derechos humanos con que se reproduce el acto educativo hoy.

Su tratamiento es indispensable porque el vacío del mismo pone en riesgo a los estudiantes al enfrentarlos a discursos ambiguos, a información confusa y contradictoria. Su tratamiento es necesario porque constituye un derecho para el alumnado el acceder cabalmente a la comprensión de la historia reciente de su país. Su tratamiento es urgente y amerita decisiones prontas, porque se ha configurado un escenario en que es necesario responder desde la educación a retos ideológicos poco democráticos. Y, porque al tratarse de un tema relativamente reciente, permite capitalizar la riqueza y diversidad de la

experiencia de los sujetos de la comunidad educativa, para proponer un proceso de construcción conjunta de memoria. Por ello sugerimos:

- *Planificar sectorialmente a largo plazo.* Supone que el MINEDU incluya el tema en la planificación multianual de las direcciones correspondientes, tanto para la formación docente, los servicios, la transversalización del enfoque de derechos y las acciones de reparación.
- *Planificar y gestionar multisectorialmente.* El MINEDU requiere trabajar sobre todo con la PCM y MEF para garantizar el apoyo del más alto nivel del Ejecutivo y la asignación de presupuesto. Con el MINJUS, MIDIS y la CMAN para articular las acciones de reparación en educación, desde dos puntos de vista: i) incluir a los maestros, maestras y a las escuelas como beneficiarios de acciones de reparación, y ii) entender a la escuela como un mecanismo útil para promover la reparación de las poblaciones más vulnerables y afectadas mediante el trabajo de memoria.
- *Promover políticas subnacionales.* El MINEDU puede desarrollar lineamientos y trasladar capacidades técnicas y experiencias hacia los gobiernos regionales, para que estos elaboren sus diseños curriculares regionales con enfoque de derechos y adaptados a la realidad local.
- *Articular a la planificación estratégica nacional.* Incluir el tema en los espacios de planificación y acuerdo macropolítico, como la CPLAN y el Acuerdo Nacional, para ir generando condiciones de mayor legitimidad para tratar el tema.
- *Articular con las recomendaciones de la CVR.* Es importante relacionar esta política con las nueve recomendaciones de la CVR respecto de la democratización de la escuela. Su cumplimiento debe generar el entorno institucional y cultural mínimo para poder trabajar el tema del CAI de modo libre, crítico y creativo.
- *Priorizar la formación ciudadana.* Iniciar un proceso para incluir el tema en los programas anuales de formación de docentes y directores para contribuir a la transformación de la institución educativa.
- *Impulsar acciones de dignificación o reparación de la escuela secundaria pública.* La educación secundaria ha recibido muy poca atención, y de allí su precariedad. Parte de revalorar la relación con el Estado supone dignificar a la secundaria y el trato que los alumnos y alumnas reciben en ella. Asimismo, las escuelas mismas, como instituciones, han sido afectadas por el conflicto armado interno, por lo que también pueden ser objeto de acciones simbólicas y materiales de reparación.

2. SOBRE LA NARRATIVA ESCOLAR ACERCA DEL CAI

- *Dar cabida a múltiples versiones.* La proximidad y complejidad de los eventos del CAI supone que, antes que un guión único, existan diversas

narrativas sobre los eventos y distintas perspectivas sobre lo sucedido, que pueden ponerse en juego a ser analizados críticamente en el aula desde un marco de interpretación democrática y de derechos humanos.

- *Valorar a la CVR como un punto de partida.* Aunque existen y se valoran las diversas memorias y experiencias, el informe de la CVR debe constituir un punto de partida importante para trabajar el tema en el aula, pues brinda un discurso académicamente sólido y éticamente sustentado, producto de una rigurosa investigación multidisciplinar y sustentada en más de 16 mil testimonios, entre otras numerosas fuentes primarias y secundarias.
- *Promover la crítica.* En tanto existe una narrativa inacabada sobre el CAI, maestras y maestros dejan de ser quienes detentan la verdad y la última palabra sobre los contenidos a tratar. La escuela puede trabajar en la revisión crítica de las distintas narrativas existentes, analizando desde dónde y con qué finalidad dichas versiones son elaboradas. Los maestros y maestras se convierten, así, en facilitadores del pensamiento crítico de sus estudiantes, en formadores de empatía y en promotores del diálogo; y, desde ese punto de partida, las escuelas pueden avanzar hacia una formación ciudadana democrática.
- *Incorporar la complejidad y variedad en el nombramiento del periodo.* Es importante usar la diversidad de formas de nombrar como una estrategia para discutir el tema y sus significados. Conviene incorporar esta discusión tanto en los materiales educativos y en las guías de trabajo con los estudiantes, como en el trabajo de capacitación con docentes y en el tratamiento en el aula. Para ello hay que empoderar al docente para manejar una multiplicidad de términos que indaguen sobre las connotaciones y problematizar en torno a ello.

3. CONSIDERACIONES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO

- *Un sector relevante de docentes ha vivido de modo muy cercano el conflicto.* Por ello son sensibles al tema, sienten un estigma sobre ellos y sus recuerdos están estrechamente asociados a espacios educativos (colegios, universidades, institutos). Conviene considerar: i) brindarles soporte emocional, ii) brindarles espacios para contextualizar su experiencia docente, analizarla críticamente y contrastar sus vivencias personales y locales con una historia nacional.
- *Los discursos sobre democracia no son congruentes con la realidad institucional.* Los contenidos sobre ciudadanía y cultura de paz deben ser comprendidos como parte de la vida cotidiana, haciendo evidente que el aprendizaje de las prácticas democráticas del diálogo y la no-violencia se establecen en el día a día en las aulas, teniendo en cuenta que cada docente es ejemplo para sus estudiantes. Hoy, el alumnado convive con prácticas intolerantes que niegan estos valores. La escuela,

además, debería plantear discursos democráticos alternativos que discutan los discursos autoritarios o extremistas que circulan entre estudiantes y docentes. Y, finalmente, es necesario revisar los mecanismos existentes para atender efectiva y oportunamente las situaciones de abuso de autoridad, acoso sexual y otros abusos a los y las estudiantes. Sin estos mínimos no hay discurso sobre democracia y derechos que sea verosímil.

- *Existen riesgos y temores para el tratamiento del CAI.* Uno de los retos más grandes de trabajar el conflicto armado interno en el aula es que los actores involucrados siguen vivos y activos en la esfera pública, lo que los hace sensibles a lo que se enuncie sobre esta historia. Esto genera una sensación de riesgo a hablar libremente del tema. Puede considerarse: i) discutir en la formación docente cuál es el rol de las memorias y experiencias docentes en el tratamiento de eventos de historia reciente, ii) reflexionar críticamente sobre las implicancias de las leyes de negacionismo y apología del terrorismo.
- *Es necesario discutir sobre Sendero Luminoso.* La formación docente en el tema del CAI no puede obviar la discusión sobre Sendero Luminoso y su ideología. La ausencia de una discusión crítica de la ideología de SL conlleva a que existan entre docentes y estudiantes numerosas confusiones respecto, por ejemplo, del rol de la violencia en Sendero Luminoso. Es necesario, por ello, trabajar el tema en la formación docente de manera libre y crítica para que maestros y maestras, a su vez, puedan trabajarlo con sus estudiantes.
- *Es necesario abordar el tema del rol del magisterio durante el CAI.* Debido al estrecho vínculo establecido entre el sistema educativo y el discurso de Sendero Luminoso, la estigmatización del docente como senderista y la poca reflexión entre el magisterio sobre este hecho, es necesario que se incorpore este tema como un componente de la formación docente. Parte de esta reflexión supone reconocer también que muchos docentes permanecieron en sus aulas enseñando y protegiendo a sus estudiantes, a pesar de la violencia.
- *Existen buenas prácticas que pueden capitalizarse.* Nuestro estudio identificó algunas iniciativas docentes que realizaban un tratamiento respetuoso del tema, promovían el pensamiento crítico, el uso de fuentes diversas, reflexiones multicausales, etc. El MINEDU haría bien en valorizarlas, difundirlas y seguir identificándolas, siendo tan efectivas y pudiendo tener, además, un poderoso efecto de demostración.
- *Maestros y maestras tienen demandas y observaciones sobre el tema.* Señalan contar con muy poco tiempo para abordar el CAI, lo cual los conduce a evitarlo o trabajarlo superficialmente. De igual manera, la integración curricular en áreas es vista de manera muy crítica. Asimismo, demandan que el tema del CAI sea abordado desde antes del 5.º grado de secundaria en el currículo, así como contar con materiales y

metodologías adecuados. Por tanto, es indispensable repensar el lugar que ocupa el conflicto armado interno en el currículo, tanto su incorporación al final del último año de la secundaria como la disponibilidad de horas reales para abordarlo.

4. FORMACIÓN DOCENTE ESPECÍFICA

- *Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo.* Maestros y maestras requieren sensibilización, estrategias y recursos que les permitan sentirse preparados para enfrentar situaciones en las que sus estudiantes se sientan movilizados por temas relativos al CAI. Asimismo, requieren tener información más clara sobre el ciclo vital que les permita formar criterios para evaluar qué imágenes, textos, casos, etc. son adecuados para sus estudiantes.
- *Promoviendo pensamiento crítico.* Maestros y maestras deben estar preparados para analizar la historia del conflicto armado interno dentro de un entramado de relaciones políticas, sociales y económicas, y poder vincular esta historia con el presente. Requieren de recursos y estrategias pedagógicas para promover el pensamiento crítico en sus estudiantes sabiendo qué tipo de situaciones presentar, qué tipo de preguntas formular y cómo promover y contener discusiones que puedan surgir.
- *Fortaleciendo enfoque de derechos.* Es necesario hacer explícitos los principios que conectan el tema del conflicto armado interno con el de la formación ciudadana, en tanto maestros y maestras no lo interpretan como un tema de ciudadanía. El MINEDU debe tomar en cuenta que los docentes vinculan el CAI más con un tema de historia que con uno de formación ciudadana.
- *Reflexión multicausal.* Muchos docentes dan explicaciones multicausales sobre el surgimiento del CAI; sin embargo, estas visiones se reducen al enseñar en el aula, en donde la pobreza y la desigualdad aparecen como causas casi únicas. También mencionaron que prefieren evitar aludir a la ideología de Sendero Luminoso porque temen que sus estudiantes sean seducidos por ella. En la formación docente debe afianzarse el análisis complejo y multicausal de la sociedad y la historia.
- *Manejo de fuentes.* Para trabajar el tema, maestros y maestras, requieren en primera instancia conocer la importancia que tiene el emplear fuentes diversas y distintos puntos de vista a ser evaluados críticamente. Esta importancia no está dada ni debe ser implícita. Asimismo, requieren de recursos pedagógicos que les permitan identificar diversas fuentes (y sugerir a sus estudiantes cómo identificarlas), analizarlas críticamente (su perspectiva, su intencionalidad, el contexto en el que surge, etc.) y evaluar su naturaleza (cuál es la relación de la fuente con la evidencia, si la fuente es un texto argumentativo o producto de una investigación, etc.) e identificar a quién representa (a qué sector de la

sociedad, es parte del discurso hegemónico, de una minoría, etc.), de modo que pueda promover un análisis crítico de las mismas.

- *Valorando la diversidad de memorias y perspectivas como un recurso para el aprendizaje.* La secundaria es un espacio de diversidad que reúne a docentes con posiciones y experiencias diversas y aun contrapuestas respecto del CAI, que en ocasiones se ven enfrentadas y suponen conflictos al interior de las IIEE. Por ello, sugerimos: i) que el conjunto de la IIEE requiere formación en educación ciudadana; ii) aprovechar la diversidad de posturas para la discusión y reflexión sobre los temas a enseñar, sin evadir el conflicto producto de la diversidad de posiciones; iii) los maestros y maestras requieren de herramientas pedagógicas que les permitan promover espacios de discusión democrática en que los estudiantes valoren las diversas perspectivas, y rescaten el valor de no estar de acuerdo; iv) la actualización sobre el CAI debe recoger sucesos de los distintos actores implicados, así como lo sucedido en Lima y regiones.

5. SUGERENCIAS PARA EL TRATAMIENTO EN AULA

- *Aprovechar la motivación de alumnos y alumnas por conocer acerca del CAI.* Esta motivación es importante, debe ser atendida y es un buen punto de partida para sostener el tratamiento del tema en la escuela.
- *Aprovechar saberes previos.* Recoger lo que alumnos y alumnas saben sobre el CAI, por sus familias y medios de comunicación, para que sea el punto de partida sobre el cual ampliar información, ofrecer diversidad de fuentes y desarrollar pensamiento crítico en el marco de una educación democrática.
- *Ayudar a contextualizar.* La escuela debe convertirse en el lugar en el que las historias familiares de alumnos y alumnas encuentren un espacio para desparticularizarse y hacerlas parte de un proceso más amplio en el tiempo y con un significado más relevante para la comprensión de nuestra sociedad.
- *Aprovechar el capital que representa la apuesta de alumnos y alumnas por el diálogo.* El Estado pone las barreras a una cultura de diálogo y paz en una tradición larga de poca escucha a sus ciudadanos. A partir de nuestros hallazgos podemos decir que los estudiantes tienen más bien una tendencia al diálogo, aceptan las protestas legítimas (no son pasivos ante lo que consideran injusto) y muestran un rechazo hacia la violencia. Al mismo tiempo, saben que no necesariamente las peticiones, necesidades y reclamos de cumplimiento de derechos de los ciudadanos serán escuchados por el Estado. La visión crítica y comprometida con su sociedad que demostraron se puede debilitar en el futuro si las aulas no se convierten en un espacio para la reflexión acerca de la realidad social.

- *Problematizar la visión negativa del Estado.* Los estudiantes mostraron una visión de la institucionalidad estatal muy negativa. La democracia vale poco, la política es siempre corrupta, el gobierno administra para los poderosos y los ricos. La escuela podría actuar como contrapeso que incorpore en el currículo una comprensión y discusión crítica sobre el rol del Estado, la democracia y la política.
- *Desmitificar a Sendero Luminoso.* Los alumnos y alumnas tienden a interpretar a Sendero Luminoso rescatando su intención igualitaria. Este discurso es encontrado también entre algunos docentes. La escuela debe asumir el rol de criticar y desmitificar a Sendero Luminoso, explicarlo con claridad y que deje de ser un “tabú”, diferenciándolo nítidamente de las protestas legítimas por derechos ciudadanos. Debe discutirse críticamente sobre su ideología. Todo esto sin desalentar la sensibilidad del estudiante por generar cambios sociales que lleven a mayor bienestar, construyendo sentidos comunes que sancionen el uso de la violencia en la política.
- *Desmitificación de lo rural e indígena.* Estudiantes y docentes tienen visiones que minusvaloran el mundo rural. Esto forma parte de su visión del conflicto: los pobladores rurales fueron engañados y manipulados por Sendero Luminoso. Pero también de su representación actual: los pobladores rurales no tienen expectativas de éxito, su vida es sinónimo de pobreza, son ignorantes y por eso tienen muchos hijos, etc. Por ello: i) es necesario trabajar interculturalmente la valoración de lo rural e indígena para comprender que no son sinónimos de atraso, ii) es imposible separar el CAI de quienes han sido sus víctimas. El tratamiento del tema debe identificar quiénes fueron las principales personas afectadas, desarrollar empatía con su dolor y discutir las consecuencias de la violencia a la luz de una construcción de una ciudadanía plena para todos los peruanos y peruanas, independientemente de lugar de nacimiento, sexo y lengua materna.

Cuadro 3
CUADRO SÍNTESIS

TEMA	DETALLE
1. Política de educación y memoria	Planificar sectorialmente a largo plazo
	Planificar y gestionar multisectorialmente
	Promover políticas subnacionales
	Articular a la planificación estratégica nacional
	Articular con las recomendaciones de la CVR
2. Sobre la narrativa escolar acerca del CAI	Priorizar la formación ciudadana
	Impulsar acciones de dignificación o reparación de la escuela secundaria pública
	Dar cabida a múltiples versiones
	Valorar a la CVR como un punto de partida
	Promover la crítica
3. Consideraciones para la formación docente	Incorporar la complejidad y variedad en el nombramiento del CAI
	Un sector relevante de docentes ha vivido de modo muy cercano el CAI
	Los discursos sobre democracia no son congruentes con la realidad institucional
	Existen riesgos y temores para el tratamiento del CAI
	Es necesario discutir sobre Sendero Luminoso
4. Formación docente específica para tratar el CAI	Es necesario abordar el tema del rol del magisterio durante el CAI
	Existen buenas prácticas que pueden capitalizarse
	Maestros y maestras tienen demandas y observaciones sobre el tema
	Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo
	Promoviendo pensamiento crítico
5. Sugerencias para el tratamiento en aula	Fortaleciendo enfoque de derechos
	Reflexión multicausal
	Manejo de fuentes
	Valorando la diversidad de memorias y perspectivas como un recurso para el aprendizaje
	Aprovechar motivación de alumnos y alumnas por conocer acerca del CAI
	Aprovechar saberes previos
	Ayudar a contextualizar
	Aprovechar el capital que representa la apuesta por el diálogo
	Problematizar la visión negativa del Estado
	Desmitificar a Sendero Luminoso
	Desmitificación de lo rural e indígena

Elaboración propia.

Criterios a considerar

Las sugerencias planteadas requieren de la consideración de otros criterios fundamentales que permitan dar sostenibilidad y potenciar los resultados en la política pública. Para ello, recogemos las ocho “condiciones necesarias” definidos por Montero para el éxito de un programa de mejoramiento educativo: criterios de jerarquía, temporalidad, integralidad, secuencialidad, pertinencia, productividad social, participación y globalidad (Montero et ál. 2001: 209). A continuación presentamos estos criterios aplicados a la promoción de la enseñanza del conflicto armado interno en la escuela pública peruana:

- *Criterio de jerarquía*
El planteamiento de la política de educación y memoria plantea que la enseñanza del conflicto armado interno en la escuela se constituya en una política de Estado. Una política de Estado sobre educación y memoria representa el modo más serio y sostenible de enfrentar el reto de incorporar el tema en la educación pública secundaria. Esto supone no solo acciones sectoriales, sino multisectoriales, y consensos y voluntades políticas mayores que le den legitimidad y sostenibilidad en el tiempo.
- *Criterio de temporalidad*
Las propuestas deben ser formuladas, ejecutadas y sostenidas en el corto, mediano y largo plazo, combinando adecuadamente la urgente necesidad de abordar el tema con políticas de más largo alcance. De esta manera, si bien la política de formación de docentes en servicio sobre el tema es prioritaria en este momento, deben considerarse también políticas de mediano y largo plazo, que atiendan tanto la formación de los futuros docentes como políticas de dignificación y de reforma democrática de la escuela pública.
- *Criterio de integralidad*
Las propuestas deben atender distintas dimensiones para lograr atender de modo integral el conjunto de desafíos (políticos, sociales, curriculares, formativos y didácticos) que plantea la enseñanza del conflicto armado interno.
- *Criterio de secuencialidad*
La política de educación y memoria es un proyecto de largo plazo que debe tomar en cuenta la posibilidad de ejecutarse progresivamente con metas concretas y viables que respondan a una priorización de los resultados esperados. Por ejemplo, en el corto plazo se requieren propuestas que ayuden a generar condiciones para su enseñanza y propuestas concretas sobre contenidos y metodologías. En el mediano plazo se requieren políticas de formación en servicio y, en el largo plazo, se debe trabajar para la formación de mejores condiciones institucionales y formación de nuevas generaciones de maestros y maestras desde las universidades e institutos pedagógicos.

- *Criterio de pertinencia*
Tomar en cuenta las diferencias que para el tratamiento del tema impone la proximidad de la experiencia de la violencia en algunas regiones y lugares. La política de educación y memoria debe dar atención prioritaria a las zonas más afectadas por la violencia y considerar necesidades particulares de intervención.
- *Criterio de flexibilidad*
La política de educación y memoria debe tomar en cuenta la diversidad de situaciones y experiencias vividas sobre el conflicto armado interno y la desigualdad de la oferta educativa en la secundaria pública, que permita atenciones diferenciadas dentro de lineamientos generales.
- *Criterio de productividad social*
La asignación de recursos para una política de educación y memoria debe considerarse como una inversión altamente productiva en cuanto contribuye a mejorar la formación de ciudadanos y, por tanto, a la consolidación de la democracia en el país.
- *Criterio de participación*
La política de educación y memoria debe capitalizar la riqueza y diversidad de la experiencia de los sujetos de la comunidad educativa sobre el tema, para proponer un proceso participativo que recoja particularmente las experiencias y voces de maestros, maestras y estudiantes.
- *Criterio de globalidad*
La política pública sobre memoria y educación requiere un diseño riguroso, basado en información diagnóstica, buenas prácticas docentes, experiencias nacionales exitosas previas y otras de carácter internacional, que se sustente en el conocimiento acumulado sobre el tema.

Rutas urgentes

Se ha propuesto un conjunto amplio y complejo de recomendaciones que, combinadas con los ocho criterios fundamentales de intervención, pueden resultar abrumadoras para quienes toman decisiones de política. A continuación, planteamos algunas rutas que consideramos urgentes y prioritarias que, sin renunciar al marco ideal de la política educativa sobre memoria, pueden contribuir a promover la enseñanza del conflicto armado en la escuela en el corto plazo.

- Que se derogue toda normatividad que signifique un obstáculo para un tratamiento libre y crítico del tema del conflicto armado interno en las aulas.
- Que se consideren medidas de atención en salud mental para maestros y maestras.
- Que el Plan Multianual de Reparaciones en Educación del MINEDU incluya medidas de dignificación de las escuelas, formación y promoción

del trabajo de memoria en las aulas, considerándolo un modo de reparación simbólica a las poblaciones más afectadas y vulnerables.

- Que los gobiernos regionales asuman protagonismo en la implementación de estas recomendaciones. El MINEDU puede acompañar y promover la inclusión del tema en los Diseños Curriculares Regionales y procesos de formación y capacitación.
- Que se identifiquen buenas prácticas docentes en el tratamiento del conflicto armado interno y un sistema de incentivos (capacitación, materiales) para aquellos maestros y maestras que desarrollen el tema.
- Que se considere empezar la formación de docentes en servicio con aquellos directores, maestros y maestras que voluntariamente estén interesados en tratar el conflicto armado en sus aulas.

Referencias bibliográficas

- AGÜERO, José Carlos; Tamia PORTUGAL y Sebastián MUÑOZ-NÁJAR
2012 “Memoria y violencia política”. *Quehacer* 185. Lima: DESCO.
- ANSIÓN, Juan; Daniel DEL CASTILLO, Manuel PIQUERAS e Isaura ZEGARRA
1992 *La escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. Lima: Centro de Estudios y Acción por la Paz-Tarea-Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz.
- AMES, Patricia
2000 “La autoridad en la escuela: acerca de los profesores”. En Ansión, Juan; Alejandro Diez Hurtado y Luis Mujica, *Autoridad en espacios locales. Una mirada desde la antropología*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- AMES, Patricia y Francesca UCCELLI
2008 “Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos”. En *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- APPLE, Michael y James BEANE
1995 *Democratic schools*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- BARRANTES, Rafael y Jesús PEÑA
2007 “La formación ético-política en el Perú: la propuesta normativa del Ministerio de educación en el período de la consolidación de la democracia”. En Reátegui, Félix, coord., *Educación para la democracia. Un debate necesario*. Cuaderno de Trabajo N.º 1, Serie Democracia y Sociedad. Lima: IDEHPUCP.
- BARRANTES, Rafael; Jesús PEÑA y Diego LUNA
2008 “Políticas educativas de formación ciudadana en Huamanga y Abancay”. *Memoria. Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, 4, pp. 19-29. Lima: IDEHPUCP.
- BIONDI, Juan y Eduardo ZAPATA
1989 *El discurso de Sendero Luminoso: contratexto educativo*. Lima: CONCYTEC.
- CARO CÁRDENAS, Ricardo
2012 *Comunidad, gremio y liderazgo campesino en los orígenes de Sendero Luminoso en Huancavelica*. Artículo presentado al seminario del Grupo Memoria, parte de una investigación mayor y tesis en curso (mimeo).
- CARRETERO, Mario, Alberto ROSA y María Fernanda GONZALES, comps.
2006 *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

- CÉSPEDES, Nélica, Mario ZENITAYOGA y Miguel FIGUEROA, eds.
 2011 *Educación y conflicto armado ¡Nunca más! Ayacucho: Red por la Calidad Educativa.*
- COLE, Elizabeth y Judy BARSALOU
 2006 *Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict.* Washington D. C.: USIP.
- COTLER, Julio
 1986 “La radicalización política de la juventud popular en el Perú”. *Revista CEPAL* 29.
- COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN-CVR
 2003 *Informe final.* t. III, VIII, IX. Versión Web. Lima: CVR. Disponible en: <<http://www.cverdad.org.pe/ifinal/>>.
- CONSEJO DE REPARACIONES
 2013 *Todos los nombres. Memoria institucional del Consejo de Reparaciones 2006-2013.* Lima: Ministerio de Justicia.
- DE BELAÚNDE, Carolina
 2006 “Del currículo al aula: Reflexiones en torno de la incorporación de lo local en la escuela pública”. En Montero, Carmen, ed., *Escuela y participación. Temas y dilemas.* Lima: IEP.
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO-DP
 2013 *Informe Defensorial N° 162. A diez años de verdad, justicia y reparación. Avances, retrocesos y desafíos de un proceso inconcluso.* Lima: DP.
- DEGREGORI, Carlos Iván
 1990 “La revolución de los manuales. La expansión del marxismo leninismo en las ciencias sociales y la génesis de Sendero Luminoso”. *Revista Peruana de Ciencias Sociales* 3; pp. 103-124. Lima.
- 2012 *Qué difícil es ser dios.* Lima: IEP.
- DEGREGORI, Carlos Iván, ed.,
 2003 “Introducción”. En *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú.* Lima: IEP.
- DEL PINO, Ponciano
 2008 “Looking to the Government”: *Community, Politics and the Production of Memory and Silences in Twentieth-Century Peru, Ayacucho.* Tesis de Doctor inédita. University of Wisconsin.
- DIEZ, Alejandro
 2003 *Los desplazados en el Perú.* Lima: CICR.
- EDICIONES SM
 2012 *Formación Ciudadana y Cívica, 5° de Secundaria.* Lima: Ediciones SM.
- EDITORIAL SANTILLANA
 2012 *Historia, Geografía y Economía, 5° de Secundaria.* Lima: Editorial Santillana.

- EVANS, Elizabeth
2004 “¿La escuela educa para la democracia o para el autoritarismo?”. En Ansión, Juan y Ana María Villacorta, *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA-INEI
1995 *Migraciones internas en el Perú*. Lima: INEI. Disponible en: <<http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0018/n00.htm>>.
- FRANCO, Rocio
2005 “La CVR en la escuela”. *Revista Ideele* 174; pp. 122-124. Lima: IDL.
- GAMARRA, Jeffrey
2010 *Generación, memoria y exclusión: la construcción de representaciones sobre los estudiantes de la universidad de Huamanga (Ayacucho): 1959-2006*. Huamanga: UNSCH.
- GRUPO EDITORIAL NORMA
2005 *Enfoques 5*. Lima: Grupo editorial Norma (2.^a ed.).
2008 *Ciencias Sociales 5*. Lima: Grupo Editorial Norma.
- HIRSCH, Marianne
1997 *Family Frames; Photography, Narrative and Postmemory*, Cambridge (Mass.)-Londres: Harvard University Press.
- JELIN, Elizabeth y Federico LORENZ, eds.
2004 *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- LATINOBARÓMETRO
2011 *Informe de Prensa Latinobarómetro 1995- 2011. Perú*. Disponible en: <<http://www.latinobarometro.org/latino/LATContenidos.jsp>>.
- LYNCH, Nicolás
1990 *Los jóvenes rojos. El radicalismo universitario de los años setenta*. Lima: El Zorro de Abajo.
- LORENZ, Federico
2004 “‘Tómala vos, dámela a mí’. La noche de los lápices: el deber de memoria en las escuelas”. En Jelin, Elizabeth y Federico Lorenz, eds., *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- MANRIQUE, Nelson
2002 *El tiempo del miedo. Violencia política en el Perú*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República.
- 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.

- 2008 *Informe Técnico del Texto de Ciencias Sociales para el 5to grado de educación secundaria*. Lima, 6 de octubre. Comisión técnica. MINEDU (mimeo).
- 2009 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: MINEDU.
- 2013 *Censo Escolar 2012*. Lima: Unidad de Estadística Educativa, MINEDU.
- MONTERO, Carmen; Patricia AMES, Francesca UCCELLI y Zoila CABRERA.
 2005 *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Lima: IEP-Proeduca-GTZ.
- MONTERO, Carmen; Patricia OLIART, Patricia AMES, Zoila CABRERA y Francesca UCCELLI
 2001 *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Documento de Trabajo N.º 2. MECEP. Lima: MINEDU.
- OGLESBY, Elizabeth
 2007 “Educating Citizens in Postwar Guatemala. Historical Memory, Genocide, and the Culture of Peace”. *Radical History Review* 97.
- OLIART, Patricia
 1996 “¿Amigos de los niños?: cultura académica en la formación del docente de primaria”. Informe final del diagnóstico elaborado a solicitud del Ministerio de Educación y la GTZ, t. IV. Lima: GRADE (mimeo). Disponible en: <<http://www.grade.org.pe/download/pubs/PMA-Formacion%20Magisterial-4.pdf>>.
- PAULSON, Julia
 2010 “‘History and hysteria’: Peru’s Truth and Reconciliation Commission and conflict in the national curriculum”. *International Journal for Education, Law and Policy Special Issue*.
- PEASE, María Angélica
 2010 “La revolución en la mente. El reto de la innovación en la educación superior”. *Blanco y Negro* 1. Lima: MAGISPUCP-PUCP.
- PEREYRA, Nelson
 2012 *Campesinos republicanos de Ayacucho: participación política y memoria en la sociedad rural del siglo XIX*. Ensayo presentado al Seminario del Grupo Memoria, Lima (mimeo).
- PORTOCARRERO, Gonzalo y Patricia OLIART
 1989 *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- RAGGIO, Sandra
 2004 “La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula”. *Revista Clío y Asociados* 5.
- RICOEUR, Paul
 2004 *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RIVERO, José
 2002 *Magisterio, educación y sociedad en el Perú. Una encuesta a docentes sobre opiniones y actitudes*. Lima: MINEDU-UNESCO.

- ROJAS, Vanessa
2011 *Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas. Percepciones sobre disciplina y autoridad en una secundaria pública en el Perú*. Documento de trabajo. Lima: GRADE-Niños del Milenio.
- STERN, Steve
1999 "Introducción". En Stern, Steve, ed., *Los senderos insólitos del Perú: guerra y sociedad 1980-1995*. Lima: IEP-UNSC.
- SANDOVAL, Pablo
2004 *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Documento de Trabajo 142. Serie Antropología. Lima: Tarea-IEP.
- SARLO, Beatriz
2005 *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- THEIDON, Kimberly
2004 *Entre prójimos. El conflicto armado interno y la política de la reconciliación en el Perú*. Lima: IEP.
- TODOROV, Tzvetan
2002 *Memoria del mal, tentación del bien. Indagaciones sobre el siglo XX*. Barcelona: Ediciones Península.
- TRINIDAD, Rocío
2004 "El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho". En Jelin, Elizabeth y Federico Lorenz, eds., *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
2006 *El informe final de la CVR y el reto de la diversificación curricular en Ayacucho*. Lima: Asociación SER.
- UCCELLI, Francesca
2006 "Docentes en las calles: magisterio, SUTEP y el reto de los aprendizajes". En Montero, Carmen, ed., *Escuela y participación*. Lima: IEP.
- VARGAS, Julio
2013 *Docente público/patria oculta. Clasismo y nacionalismo en el magisterio peruano*, cap. 3. Tesis para optar al grado de Licenciatura (mimeo).
- WELDON, Gail
2003 "A comparative study of the construction of memory and identity in the curriculum of post conflict societies-Rwanda and South Africa". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3: 2.

El Instituto de Estudios Peruanos (IEP) es una institución privada sin fines de lucro creada en 1964, cuyos propósitos son la investigación, la enseñanza y la difusión de los estudios sociales sobre el Perú y otros países de América Latina. Las actividades del IEP se realizan y difunden a través de investigaciones, consultorías, diagnósticos, evaluaciones, seminarios, conferencias y publicaciones. Estamos seguros de que estas actividades son esenciales para la elaboración de mejores políticas públicas, el crecimiento económico con equidad, la eliminación de las desigualdades sociales, el fortalecimiento de las instituciones democráticas, así como para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del Perú.

El Instituto cuenta con un catálogo de más de 600 títulos publicados en varias series temáticas, muchos de los cuales han pasado a ser lectura obligatoria en diferentes ámbitos académicos.

En esta línea, los Documentos de Trabajo (ISSN 1022-0356) constituyen una serie editorial dedicada a la publicación de avances de investigación o estudios breves sobre distintos temas de las ciencias sociales y humanidades.

**Antropología • Documentos de Política • Economía • Educación
Etnohistoria • Estudios de Género • Historia • Historia del arte
Lingüística • Sociología y Política • Talleres IEP**



Embajada Británica
Lima

***IEP** Instituto de Estudios Peruanos*