

PENSÁNDONOS ENTRE VIÑETAS: PUENTES
ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE
CREADOS EN LAS HISTORIETAS DE LA
JUVENTUD PERUANA

*Thinking between comic frames: bridges between the past
and the present created in comics by peruvian youth*

ANGIE PAOLA ARIZA PORRAS

RESUMEN

Este ensayo explora los discursos sobre el conflicto armado enunciados por los y las jóvenes peruanos ganadores del Concurso de Historietas por la Memoria y la Reconciliación Nacional del año 2016. Entre los y las jóvenes es posible identificar dos grupos: uno mayoritario, que marca como punto final del conflicto a la captura de Abimael Guzmán, y uno pequeño, que construye puentes entre las confrontaciones históricas y la violencia estructural actual del país. Además, gran parte de los relatos presenta una visión dicotómica de los actores del conflicto en donde la población civil es perfilada como víctima; sin embargo, algunos cómics reconocen la agencia que la ciudadanía tuvo en varios territorios para hacer resistencia a los actores armados.

Palabras claves: *juventud y memoria / Sendero Luminoso / resistencia civil / violencia estructural / conflicto armado.*

ABSTRACT

This essay explores the discourses about the Peruvian armed conflict enunciated by the young winners of the Comics for Memory and National Reconciliation Contest in 2016. Among these young people it is possible to identify two groups: a majority, who marks the end of the conflict when Abimael Guzmán was arrested, and a smaller group, who build bridges between historical confrontations and the current structural violence of the country. In addition, most of these stories present a dichotomous vision of the actors of the conflict, where the civilian population is profiled only as a victim; however, some comics recognize the agency that the citizens had in several territories to resist the armed actors.

Keywords: *youth and memory / Shining Path / civil resistance / structural violence / armed conflict.*

*Somos nuestra memoria,
somos ese quimérico museo de formas inconstantes,
ese montón de espejos rotos.*

Jorge Luis Borges, Cambridge,
Elogio de la sombra (1969)

LA IMPORTANCIA DEL CÓMIC COMO TESTIMONIO DE LAS MEMORIAS DE LA JUVENTUD PERUANA

Al estar frente a una escuela abandonada, el artista Tadeusz Kantor hacia la siguiente declaración:

Hoy sé que aquella vez junto a la ventana sucedió algo muy importante, hice un descubrimiento. De forma muy viva tomé conciencia de la existencia del recuerdo. De pronto descubrí su fuerza misteriosa e inimaginable. Descubrí que es un elemento capaz de destruir y crear, que es el principio de la creación, que está en la génesis del arte. (2010, p. 142)

Este impulso creador que posee la memoria fue el que le dio vida a las historietas que el estudiantado peruano creó en el marco de la cuarta edición del Concurso de Historietas por la Memoria y la Reconciliación Nacional del año 2016.

Este concurso se ha convertido en una plataforma que da voz a los diferentes discursos que los estudiantes elaboran sobre la violencia del pasado reciente del país desde las regiones de Ayacucho, Apurímac, Huánuco, Junín, Puno y Lima. La competición es organizada como parte del Programa de Reparaciones Simbólicas de la Comisión Multisectorial de Alto Nivel (CMAN) del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Perú (MINJUSDH). Las obras ganadoras forman parte del archivo del Centro de Documentación e Investigación (CDI) del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM).

Son estas obras las que se convierten hoy en el centro de nuestras reflexiones introductorias acerca de las representaciones que tiene la juventud sobre el periodo de violencia que ocurrió en el Perú entre los años 1980 y 2000, y en el que se vieron involucrados diversos actores: las Fuerzas Armadas y Policiales, las organizaciones terroristas, el Estado, la

población civil y la comunidad internacional. En los documentos gráficos elaborados por los estudiantes es posible identificar los recuerdos de la violencia que han sido transmitidos entre diferentes generaciones por décadas y ver en ellos lo que se dice del Perú como país: en dónde se marca el punto final del conflicto, la manera en cómo se caracterizan a los actores del conflicto, sus medios y objetivos, y cómo se ven los y las jóvenes frente a esta historia y al país en la actualidad.

Cuando hablamos de memoria hacemos referencia a los recuerdos que tenemos y, a su vez, a los olvidos implícitos en ellos. La memoria forma parte de un proceso de construcción de sentido e identidad. Las memorias de lo que fuimos pueden fortalecer la identidad de lo que somos como grupo y lograr definir parte de las expectativas que nos hacemos del futuro (Halbwachs, 1968). Elizabeth Loftus reconoce este poder identitario de la memoria, pero también nos muestra cómo es probable que gran parte de nuestros recuerdos los hayamos construido a partir de las fotos que hemos visto o de las anécdotas que nos han contado familiares, amigos o desconocidos, y que hemos asumido como propias (Loftus & Pickrell, 1995; Loftus, 1997; Loftus, 2003).

La elaboración de nuestros recuerdos se realiza en medio de una red de relaciones sociales entre individuos e instituciones. En ese sentido, todo relato sobre el periodo de violencia está mediatizado por los esquemas de percepción

que se han construido en el contexto de esa cultura en particular. Por esta razón, sobre un mismo hecho puede existir una diversidad de relatos, enunciados desde diferentes contextos, posiciones de poder y marcos valorativos. La memoria es un proceso complejo de construcción de sentido, el resultado de una serie de negociaciones sociales y políticas permanentes.

A partir de esto Elizabeth Loftus afirma:

Los recuerdos son preciosos, nos dan identidad. Crean un pasado compartido que nos une con familiares y amigos. Parecen fijos, como el hormigón, como si al caminar sobre ellos, siempre fueran a estar ahí de la misma manera. Pero los recuerdos no son fijos. Cada día la experiencia nos dice que las memorias pueden perderse y que también pueden ser cambiadas e incluso creadas.¹ (Loftus, 2003, p.1)

Es en el reconocimiento de esa pluralidad de relatos y de sentidos otorgados a los mismos que hoy valoramos los discursos que la juventud enuncia a través de sus propias creaciones en un esfuerzo por recordar. Los y las jóvenes no son solamente sujetos pasivos a los que hay que contar la historia del país. Ellos mismos, tal como afirma Jelin (2002), harán diferentes preguntas y exigirán diferentes formas de rendición de cuentas para la injusticia histórica. Estas voces son un aporte a la búsqueda

1 La traducción es nuestra.

de la construcción de memorias situadas, móviles, dialógicas e interactivas.

Existen varios referentes latinoamericanos en el análisis de los discursos creados por los jóvenes sobre conflictos armados. Uno de los más recientes, la investigación *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia* (2017) de Ariel Sánchez Meertens hace una exploración de las formas en las que se produce y transfiere el conocimiento sobre el conflicto armado colombiano a través de las generaciones y la geografía del país, articulando distintos medios, espacios, fuentes y formatos de transferencia de conocimiento. Esto se hizo por medio de un amplio estudio cuantitativo y cualitativo realizado a estudiantes de los últimos grados de bachillerato de regiones que han sido profundamente afectadas por el conflicto.

Una de las instituciones decisivas en la configuración de estos discursos es la escuela, reconocida como un sitio clave para construir identidades, transmitir memorias colectivas y dar forma a «comunidades imaginadas» (Paulson, 2015). En Perú, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), al presentar su informe final en 2003 recomendó que la historia del conflicto armado fuera parte de la enseñanza. A partir de este dictamen se introdujo el tema en el Diseño Curricular Básico de Secundaria de 2004 y, más concretamente, a partir de 2005, con el Diseño Curricular Nacional (DCN).

Este tema ha sido asignado al programa de

estudios de ciencias sociales de los últimos grados de cada ciclo educativo, a saber, quinto de primaria y sexto de secundaria. Sin embargo, aunque temas como la violencia y el conflicto interno, la verdad, la justicia y la memoria colectiva, el terrorismo y subversión en el Perú y América Latina, o la reconciliación nacional están asignados curricularmente, no existen orientaciones claras para los y las docentes sobre cómo abordarlos.

Aunque se han diseñado varios libros al respecto, éstos han sido motivo de debate, siendo acusados de ser una apología al terrorismo y sin llegar a un acuerdo sobre aspectos como el rol asignado a las Fuerzas Armadas en el conflicto y la legitimidad del uso del informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación como fuente (Uccelli et al., 2017). Esto devela la no existencia de una «historia oficial» y la dificultad de hablar de un conflicto armado que es reciente, y que aún se hace presente sobre todo por las ausencias que causó: más de quince mil personas desaparecidas siguen sin ser halladas.

Además, varios maestros y maestras han sido objeto de estigmatización por sus discursos en las aulas y una serie de las que han sido identificadas como las causas del conflicto, por ejemplo, la desigualdad estructural, aún siguen vigentes. En consecuencia, varios de los maestros(as) han decidido eludir el tema, no sólo por la dificultad de tratarlo, sino por la implicación personal que les despierta hablar

de un conflicto que varios de ellos vivieron directamente (Uccelli et al., 2017).

No obstante, aquí es importante recordar que no sólo la escuela educa. En la reconstrucción de discursos sobre el conflicto armado y de las expectativas de futuro de los y las jóvenes interactúan diversos actores y generaciones: los medios de comunicación, la política, la comunidad, la familia, el arte, los grupos religiosos, las organizaciones no gubernamentales, entre otros. Aunque el tema del conflicto armado no sea abordado en las aulas, la mayoría de estudiantes maneja información sobre el conflicto. El Instituto de Estudios Peruanos (IEP) indica que la principal fuente de estos saberes suelen ser las memorias familiares cercanas y, en segundo lugar, los medios de comunicación (Uccelli et al., 2017).

Esto marca una diferencia con los resultados de Sánchez (2017) sobre el caso colombiano, que pone en primer lugar a los medios de comunicación a través de noticieros, telenovelas y documentales; luego, en segunda instancia, aparecen las instituciones educativas y; finalmente, en tercer lugar, la familia (p. 144). Esta falta de protagonismo de la escuela se convierte en una debilidad, pues esta institución podría «brindar la conexión entre la historia familiar y el proceso histórico nacional e internacional» (Uccelli et al., 2017, p. 22).

La autora Francesca Cappelletto (2003) analiza las relaciones entre los recuerdos autobiográficos y la historia colectiva a partir de

los relatos de las masacres realizadas por las tropas alemanas en dos pueblos de La Toscana durante la Segunda Guerra Mundial. En estos relatos la autora ve cómo los recuerdos recibidos de otros son re-representados, imaginados y recontados como si hubiesen sido presenciados personalmente. En este artículo se subraya cómo el dolor biográfico y el histórico no son del todo indistintos, y cómo la narración oral establece un puente entre el recuerdo personal y la esfera pública. Su trabajo es una invitación a tratar la memoria como una forma de conocimiento intersubjetivo dotado de un contenido simbólico y emocional.

Esta transmisión de memorias a través de las generaciones es lo que Marianne Hirsch llama «postmemoria», o sea, la experiencia de estar separado en tiempo y espacio del conflicto recordado, pero viviendo aún entre testigos directos (Sánchez, 2017). Por lo tanto, algunos de estos jóvenes han reconstruido sus relatos del conflicto a partir de su interpretación de otros relatos y de los hechos que les rodean; porque «a fin de cuentas la sucesión de las generaciones implica inevitablemente la creación de nuevos contextos» (Ashplant en Sánchez, 2017).

Hemos escogido hacer el análisis de los recuerdos que estos jóvenes han expresado a través del cómic, por la capacidad que este recurso tiene para comunicar a través de dos lenguajes: el dibujo y la palabra; ayudándonos a hilar la reflexión sobre «las maneras de ver y visualizar las representaciones culturales, y

en particular, las maneras subjetivas e intra-subjetivas de mirar el mundo y a uno mismo» (Hernández en Montenegro, 2012).

El cómic ha cobrado importancia en la construcción de memoria histórica sobre distintos conflictos armados en el mundo, probablemente la obra más destacada del cómic contemporáneo es *Maus* (1980), de Art Spiegelman, obra ganadora del premio Pulitzer en 1992 que aborda al Holocausto desde un punto de vista biográfico. Otra autora reconocida en este campo es Marjane Satrapi, una joven iraní que publica su obra *Persépolis* (2000) para hablar sobre la guerra en su país y su búsqueda de refugio en Europa.

En España sobresale el trabajo de Paco Roca que, en obras como *Los Surcos del Azar* (2013), *El Faro* (2004) y *El ángel de la retirada* (2010), busca aportar a la construcción de memoria de la guerra civil española, tema pendiente para el Estado de su país. Estas obras tienen un valor testimonial y han sido cruciales para visibilizar, recordar y abrir el debate sobre temas que siguen siendo evadidos y censurados entre un público que, aunque es masivo, no llega a ser mayoritario.

En Colombia el cómic ha venido tomando fuerza para construir memoria, por lo que el Centro Nacional de Memoria Histórica ha venido publicando trabajos como *Sin Mascar Palabra. Por los Caminos de las Tuliapas* (2018) que abordan temas como el despojo de tierras causado por grupos paramilitares. En Perú, quizá el

autor más reconocido en este campo es Jesús Cossio, pues su obra *Barbarie. Comics sobre Violencia Política en el Perú 1985-1990* se ha convertido en un referente latinoamericano. Precisamente, Cossio fue el jurado del concurso al que se presentaron los cómics de los y las jóvenes que analizaremos a continuación y que provienen de las regiones de Ayacucho, Apurímac, Huánuco, Junín, Puno y Lima.

LA JUVENTUD Y EL CÓMIC A TRAVÉS DE LA COLECCIÓN CMAN DEL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN (CDI)

La captura de Abimael Guzmán, líder de Sendero Luminoso, sucedió el 12 de septiembre de 1992, cuando la mayoría de jóvenes que participaron en el Concurso de Historietas por la Memoria y la Reconciliación Nacional del año 2016 crearon las historietas sobre las que hoy reflexionamos no habían nacido; sin embargo, este es el evento más recordado por ellos y ellas porque lo han recibido de generaciones que les anteceden.

Si estas memorias han sido transmitidas es porque quien habla ha encontrado a alguien que le escucha y porque quien escucha reconoce al hablante como una fuente válida. En las historietas de los y las estudiantes es posible ver cómo la tradición oral se convierte en un puente entre el pasado y el presente, siendo los abuelos y abuelas las figuras más representadas y a quienes se les ve en ocasiones como héroes por haber sobrevivido a aquellos

tiempos difíciles y como personas dignas de escuchar por tener historias interesantes.

A partir del establecimiento de este diálogo con los otros y otras, se elabora un proceso de selección y resignificación de los recuerdos que se cree que son dignos de conservar de acuerdo con los propios marcos interpretativos. Aquí cobra importancia la pregunta de Farida Shaheed: «¿Cómo asegurar la escucha de la

historia de los demás y aprender a reconocer en ella la humanidad común?» (2013, p. 7).

Por lo tanto, esta indagación de los recuerdos es una exploración de los entramados de sentidos transmitidos entre generaciones, uno de los elementos más profundos de la cultura. De acuerdo con Fisas, la cultura:

Trata también del modo en que las comunidades se expresan y vinculan entre sí, como grupos que comparten preocupaciones y experiencias, que sirven a su vez para proyectar recuerdos, hallazgos e incluso traumas y temores, más allá de los límites de nuestra existencia mortal, a las generaciones venideras. (2011).

Sin embargo, es preciso anotar que la memoria trasciende a los relatos, a la narrativa y que puede estar presente en rutinas, hábitos cotidianos inscritos en el cuerpo, emociones, nostalgias o gestos. El silencio de nuestros predecesores también puede ser nuestra memoria. Para algunos de estos jóvenes el tema del conflicto armado ha sido objeto de evasión en sus contextos. Jorge Semprún habla del no querer saber, «ese impulso por evadirse de los recuerdos para poder seguir viviendo después de vivencias extremas» (Semprún en Sánchez).

En el caso de las familias que no hablan del tema pueden existir múltiples razones como el querer evitar heridas a las nuevas generaciones o, simplemente, la dificultad que se



Figura N.º 1. Vida cotidiana de mi abuelito en el terrorismo
Fuente: Apaza, C. (2016). Colección CMAN, CDI.



Figura N.º 2. *Vivir para contarlo*
Fuente: Solís, Y. (2016). Colección CMAN, CDI.

tiene para verbalizar estos recuerdos: «La fuerza del acontecimiento produce un colapso de la comprensión, la instalación de un vacío o un agujero en la capacidad de explicar lo ocurrido» (Sánchez, 2017). También los profesores tienen varias reservas para hablar del tema:

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 (Institución Educativa) los cuestionen por abordar el tema e intentar ideologizar a sus

estudiantes en una u otra dirección, entre otros. (Uccelli et al., 2017, p. 29)

Las memorias que si llegan a relatarse son una forma de conocimiento intersubjetivo dotado de un contenido simbólico y emocional (Cappelletto, 2003). En las memorias de la juventud existen múltiples alusiones al miedo, la crueldad, al sufrimiento, al dolor y al terror. Existe una condena clara a los medios utilizados por los grupos subversivos. Los eventos más recordados son las muertes y desapariciones, la escena icónica: el sufrimiento de las madres por el hijo que ya no está. En ocasiones se pone nombre a las personas desaparecidas, por ejemplo, María Alejandra Rojas Coaquira (2016) narra la historia de Pedro Yauri, un periodista asesinado.

Algunos hombres retratan con cercanía el reclutamiento forzado por los grupos subversivos, algunas mujeres hacen lo mismo con hechos de violación sexual. Existen símbolos claros de la violencia, como los autobuses que llegan a los campos y que son asociados a la llegada de estos grupos a territorios donde por su aislamiento geográfico, económico y político no llegaba nadie más. En este aspecto juega un papel importante la escuela para tejer puentes entre estas historias particulares con un proceso histórico y social de larga duración.

Si bien hay un compromiso general frente a la no repetición de los hechos violentos, no existe una problematización igualmente

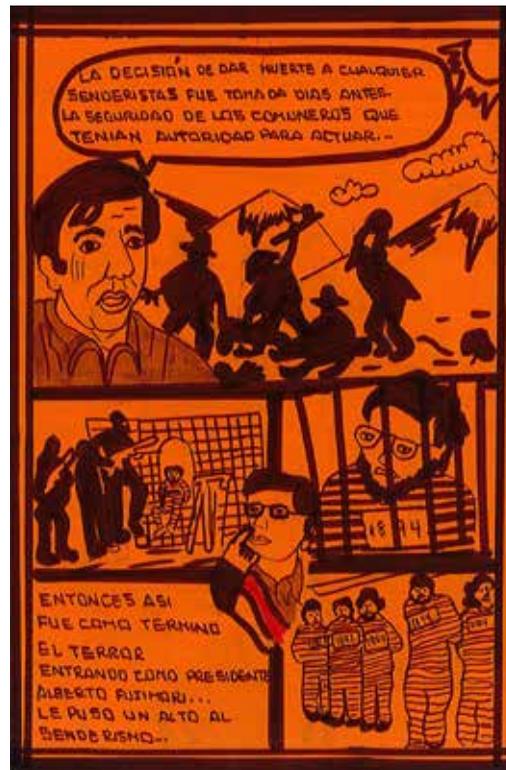


Figura N.º 3. Periodo de violencia 1980-2000
Fuente: Soncco, M. (2016). Colección CMAN, CDI.

generalizada de las causas estructurales que los ocasionaron (Paulson, 2015). Cuando Adorno hablaba de la educación después de Auschwitz, contemplaba como primera necesidad la ilustración de la sociedad en general «que establezca un clima espiritual, cultural y social que no admita la repetición de Auschwitz; un clima, por tanto, en el que los motivos que condujeron al terror hayan llegado, en cierta medida, a hacerse conscientes» (2016).



Figura N.º 4. *Violencia en los Andes*
Fuente: Minaya, K. (2016). Colección CMAN, CDI.

Así Adorno veía que la garantía de no repetición estaba en la conciencia de la sociedad en los motivos que en el pasado llevaron al horror. Aquí sería importante pensar en la responsabilidad de las generaciones anteriores, al respecto recordamos la frase de Yerushalmi: «Un pueblo jamás puede olvidar lo que jamás recibió» (Yerushalmi en Jelin, 2002, p. 124). Es posible que la comunidad y el sistema educativo no fomente esta capacidad crítica en sus

procesos de transmisión intergeneracional del conocimiento del conflicto armado.

Entre los estudiantes es posible identificar dos grupos: uno que marca como punto final del conflicto a la captura de Abimael Guzmán y uno, más pequeño, que construye puentes entre las confrontaciones históricas y la violencia estructural actual del país. En el primer grupo es posible ver cómo se ha adoptado lo que Degregori llamó «la memoria salvadora» del conflicto, haciéndole pocas preguntas, entendiéndolo como un periodo excepcional, resaltando la heroicidad victoriosa de las Fuerzas Armadas y del régimen autoritario de Fujimori, y justificando el empleo de métodos antsubversivos radicales (Degregori en Azevedo, 2015).

Frente a esto recordamos nuevamente a Farida Shaheed que dice que es un deber internacional de los Estados que han sido escenario de guerras de larga duración el «preservar la memoria colectiva de su extinción y, en particular, salvaguardarla del avance de argumentos negacionistas y revisionistas» (2013, p.8). En este sentido, es importante que en la construcción de memoria histórica se dé lugar a procesos participativos donde emerjan múltiples voces, muchas de ellas acalladas, censuradas o autocensuradas por años. Además, si bien para estos jóvenes la captura del líder senderista constituyó un punto de corte entre el pasado violento y las oportunidades de construcción de democracia y paz, en las historietas no se problematiza cómo hoy, veinticinco

años después, no se ha logrado plenamente la constitución de un país democrático.

En varios de los relatos se presenta una versión dicotómica de los actores del conflicto, donde la población civil se ubica en medio atrapada como víctima. Esta visión simplifica la complejidad del conflicto en donde convergieron múltiples actores y estrategias a una tensión de buenos-malos, dominador-dominado. Como subrayan Fassin y Rechtman, esta centralidad de la categoría de víctima hace parte de una reconfiguración de la economía moral que se traduce «en un desplazamiento del registro político de la reivindicación hacia un registro de compasión basado en la empatía, con una atención creciente a los traumas en perjuicio de los males más comunes, como la pobreza» (2015, p. 159).

Este hecho abre el debate sobre cómo entablar un diálogo con el testimonio, cómo asumir una posición frente a la experiencia autobiográfica que es contada por otro. Ejemplo de esta visión es el cómic *Ideales únicos*, en donde se muestra la historia de dos estudiantes que escogen entre dos caminos:



Figura N.º 5. *Ideales únicos*
Fuente: Hanco, R. (2016). Colección CMAN, CDI.

Sin embargo, algunos de estos cómics llegan a presentar los dilemas morales a los que se vieron enfrentados los combatientes, principalmente de las Fuerzas Armadas y Policiales:



Figura N.º 6. *Vivir para contarlo*
Fuente: Solís, Y. (2016). Colección CMAN, CDI.

En estas historietas la población se ve atrapada entre dos bandos: el de la protección y el de la salvación. Ambos bandos se presentan ante los pobladores como una ayuda, aunque después les agredan.



Figura N.º 7. *No a la discriminación de los indígenas*
Fuente: Tolentino. (2016). Colección CMAN, CDI.



Figura N.º 8. *Tiempos pasados*
Fuente: Muñoz, E. (2016). Colección CMAN, CDI.

No obstante, algunos cómics llegan a reconocer el nivel de agencia que la ciudadanía tuvo en varios territorios para hacer resistencia frente a los actores armados, inclusive a problematizar la categoría de víctimas. Como afirma Julia Paulson, plantear la dicotomía entre víctimas inocentes e indefensas frente a los terroristas niega la agencia de la población civil y las dinámicas de adaptación y resistencia a la presencia cotidiana de actores armados (2015, p. 28).

CONCLUSIONES: LA JUVENTUD Y CÓMO ENTABLAR UN DIÁLOGO ENTRE EL PASADO RECIENTE Y EL PRESENTE QUE VA PASANDO

De acuerdo con el informe elaborado por Shaheed (2013), las prácticas de memoria deben estimular –además de la reflexión crítica sobre el pasado y su representación– el análisis de los retos contemporáneos de exclusión y violencia. En Perú, el inicio del conflicto se identifica con un ataque directo al proyecto de



Figura N.º 9. *El atentado a Muñani*
Fuente: Ccancapa, A. (2016). Colección CMAN, CDI.

un Estado democrático: el ataque de Sendero Luminoso a las urnas electorales en el poblado de Chuschi en las primeras elecciones generales del país en 1980.

Hoy treinta y siete años después, aunque se hable del final de este conflicto, la sociedad peruana se sigue caracterizando por tener una democracia frágil, permeada por la corrupción

y la desigualdad. En este sentido, una estudiante termina su trabajo con la siguiente reflexión:

Muchos de nosotros pensamos por qué sucedieron estos hechos desde el año 1980-2000, pero nuestra respuesta está en algunas de las acciones que hoy en día vivimos en este año 2016 como el

racismo, la discriminación, la pobreza, el poco beneficio que hay para la pobreza, las clases sociales que hoy en día vivimos en nuestra vida cotidiana todos los peruanos. (Herencia, 2016)

A partir de esta reflexión surgen las preguntas: ¿Cómo entablar un diálogo entre el pasado reciente y el presente que va pasando? ¿Qué conocemos de la historia y qué lecciones aprendimos de ella? ¿Qué responsabilidades es necesario asumir para seguir construyendo? Al valor que han tenido los jóvenes para recordar, es importante sumarle el valor para afrontar los cambios institucionales que necesita la construcción de una paz estable y duradera.

Fisas (2011) insistía en la necesidad de una ciudadanía dispuesta a asumir los cambios estructurales que la construcción de la paz positiva necesita a nivel económico y político. Del encarar al conflicto y la violencia pueden surgir oportunidades «creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio» (Fisas, 2011). Tenemos ya el primer insumo: una multiplicidad de voces que le hacen preguntas al pasado. Jorge Seprúm (1989), afirmaba, citando a Cannetti: «La humanidad sólo está indefensa allí donde carece de experiencia o de memoria». Hoy tenemos un esfuerzo por construir memorias en Perú, es importante hacerlo de manera situada, diversa y horizontal como soporte a la construcción de planes de futuro con las mismas características.

La pregunta predominante que los jóvenes hacen a la historia es un «¿qué pasó?», aún hace falta ahondar en el «¿por qué pasó?», «¿qué continuidades existen entre el pasado y el presente?», «¿qué hacer frente a esto?», para poder trascender ese interés inicial que existe por conocer la historia del territorio que se habita. Es valioso que en varios de los relatos que hemos analizado aquí exista un rechazo a la violencia.

Sin embargo, es necesario que exista también una reflexión sobre sus causas y sobre los posibles mecanismos para afrontarlas. Algunos de los estudiantes llegan a señalar la situación de pobreza estructural del país como plataforma para el surgimiento de la violencia y señalan su continuidad, así como la de la impunidad, la discriminación y la corrupción que se vivió durante el conflicto.

Tal como asegura Tadeusz Kantor, el recuerdo no es cosa del pasado: «El recuerdo convive con nuestros acontecimientos de la vida cotidiana a un mismo nivel. No los rehúye en absoluto; al contrario, los necesita en sus planes estratégicos y en sus maniobras» (2010, p. 142). Los recuerdos se activan y construyen también en relación con las expectativas de cada persona: un hecho puede adquirir un sentido particular de acuerdo con el proyecto de vida y de comunidad que se tenga en ese momento.

Para esto es importante que la juventud considere que es posible construir un país

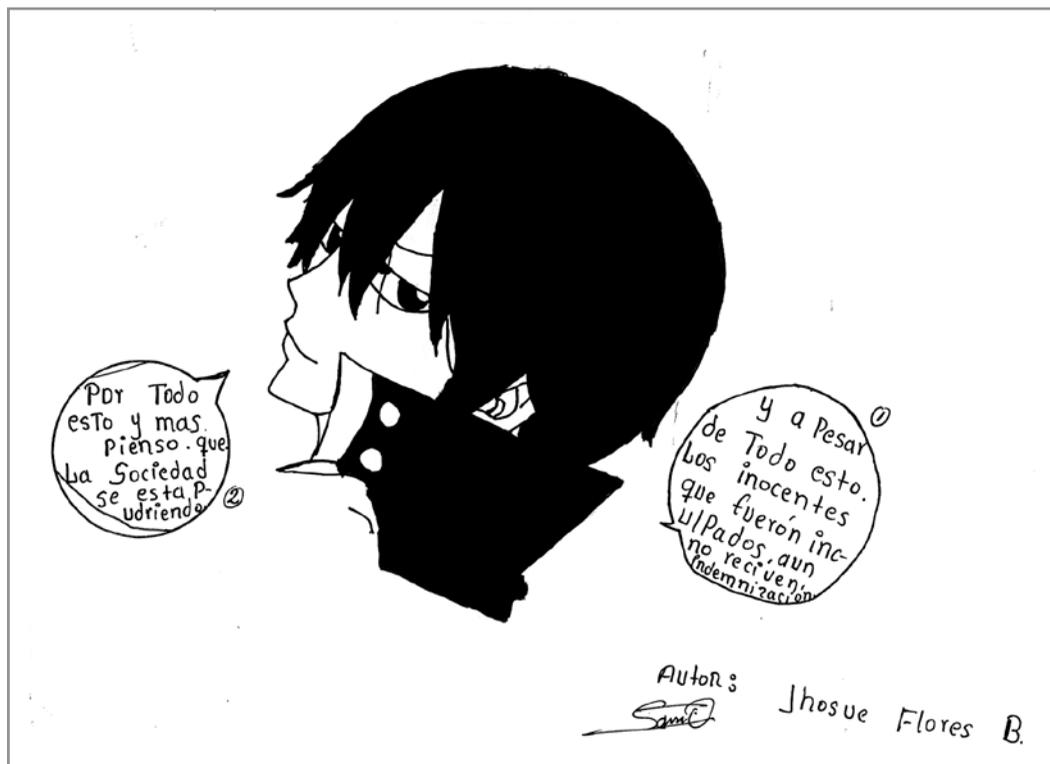


Figura N.º 10. Periodo de violencia 1980-2000
Fuente: Flores. (2016). Colección CMAN, CDI.

democrático y se vea como parte de ese proyecto: «Si la juventud cree que la paz es posible y que pueden apoyarla, es más probable que vayan a internalizar identidades de ciudadanos activos y constructores de paz» (Sherrod, Torney-Purta, Flanagan en Vélez, 2017).

El reto está en «restaurar la paz y la confianza en poblaciones que emergen de la guerra» (UNESCO, 1998, p. 3). En cambiar tanto hechos,

como mentalidades y actitudes. Además, si bien ya existen espacios donde se reconoce a los jóvenes como sujetos constructores de discursos propios, es importante generar opciones concretas de acción participativa donde los jóvenes puedan generar impacto real en el diseño del Estado en el que quieren vivir. La construcción de la paz y de instituciones democráticas, así como la construcción de los recuerdos, es una tarea intergeneracional.

Para terminar, citamos el trabajo de Oliver Quispe de Puno, quien, frente a la figura de un pueblo cansado de la guerra, crea a Rijcharina,

una joven que representa «el despertar de la sometida nación peruana».



Figura N.º 11. Ama Puñuychu
Fuente: Yerba, S. (2016). Colección CMAN, CDI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, V. R.

(2015). Memorias oficiales, memorias silenciadas en Ocros (Ayacucho, Perú). Reflexiones a partir de la conmemoración de una masacre senderista. *Anthropologica*, 33(34).

Cappelletto, F.

(2003). Long-Term Memory of Extreme Events: From Autobiography to History. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(2), 241-260.

Halbwachs, M.

(1968). *La mémoire collective*. Paris: PUF.

Jelin, E.

(2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Kantor, T.

(2010). *Teatro de la muerte y otros ensayos: (1944-1986)*. Barcelona: Alba.

Loftus, E.

(1997). Creating false memories. *Scientific American*, 277, 70-75.

(2003). Our changeable memories: Legal and practical implications. *Nature reviews. Neuroscience*, 4(3), 231.

Loftus, E. F., & Pickrell, J. E.

(1995). The formation of false memories. *Psychiatric annals*, 25(12), 720-725.

Montenegro González, C.

(2012). Novelas gráficas: reconstrucciones de la memoria. En Edarte, Grupo de investigación (Ed.). *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA/NUP).

Paulson, J.

(2015). Whether and how? History education about recent and ongoing conflict: A review of research. *Journal on Education in Emergencies*, 7(1), 115-141.

Seprúm, J.

(1989). *De la perplejidad a la lucidez*. Discurso pronunciado el 19 de marzo de 1989 en el acto académico de su investidura como doctor honoris causa por la Universidad de Tel Aviv. Recuperado de: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero6/semprun.htm>

Sánchez, A.

(2017). *Saberes de la Guerra, memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores

Shaheed, F.

(2013). *Report of the United Nations Special Rapporteur on Cultural Rights on the writing and teaching of history*. New York: United Nations.

Uccelli F., Agüero, J.C., Pease M.A., Portugal, T., & Del Pino, P.

(2013) *Secretos a voces Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Instituto de Estudios Peruanos

Soler, M.

(2011). La memoria en viñetas: historia y tendencias del cómic autobiográfico. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 20.

UNESCO

(1998). *Proyecto transdisciplinario de la UNESCO «Hacia una cultura de paz»*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117753So.pdf>

Vélez, G.

(2017) *Visiones de estudiantes de colegio sobre los acuerdos, el futuro, y la paz en Memorias del Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia*. Medellín: La Carreta Editores.

COLECCIÓN CMAN DE HISTORIETAS DEL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN (CDI) DEL LUM

Apaza, C.

(2016). «Vida cotidiana de mi abuelito en el terrorismo» [Historieta]. Colección CMAN. Recuperado de: <http://lum.cultura.pe/cdi/foto/vida-cotidiana-de-mi-abuelito-en-el-terrorismo>

Ccaccapa, A.

(2016). «El atentado en Muñani» [Historieta]. Colección CMAN. Recuperado de: <https://lum.cultura.pe/cdi/foto/el-atentado-mu%C3%B1ani>

Encinas, L.

(2016). «La triste historia» [Historieta]. Colección CMAN. Recuperado de: <http://lum.cultura.pe/cdi/foto/la-triste-historia>

Flores, J.

(2016). «Periodo de violencia 1980-20 00» [Historieta]. Colección CMAN. Recuperado de: <http://lum.cultura.pe/cdi/foto/violencia-de-1980-al-2000-6>

Hanco, R.

(2016). «Ideales únicos» [Historieta]. Colección CMAN. Recuperado de: <http://lum.cultura.pe/cdi/foto/ideales-%C3%BAnicos>

Herencia, L.

(2016). «Conozcamos la verdad y cambiemos de actitud» [Historieta]. Colección CMAN. Recuperado de: <http://lum.cultura.pe/cdi/foto/conozcamos-la-verdad-y-cambiemos-de-actitud>

Minaya, K.

(2016). «Violencia en los Andes» [Historieta]. Colección CMAN. Recuperado de: <http://lum.cultura.pe/cdi/foto/violencia-de-1980-al-2000-7>

Muños, E.

(2016). «Tiempos pasados» [Historieta]. Tomado de la plataforma virtual del *Centro de Documentación e Investigación del LUM*, el 13 de marzo de 2019. Disponible en: <http://lum.cultura.pe/cdi/foto/tiempos-pasados>

Solis, Y.

(2016). «Vivir para contarlo» [Historieta]. Colección CMAN. Recuperado de: <http://lum.cultura.pe/cdi/foto/vivir-para-contarlo>

Soncco, M.

(2016). «Periodo de violencia 1980-2000» [Historieta]. Colección CMAN. Recuperado de: <http://lum.cultura.pe/cdi/foto/periodo-de-violencia-1980-2000>

Yerba, S.

(2016). «Ama Puñuychu» [Historieta]. Colección CMAN. Recuperado de: <http://lum.cultura.pe/cdi/foto/ama-pu%C3%B1uychu>