MEMORIAS Y PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE EL CONFLICTO ARMADO INTERNO EN UNA I.E RURAL EN PANGOA (JUNÍN, 2018)¹

Memories and teaching practices on the internal armed conflict in a rural I.E in Pangoa (Junín, 2018)

MARIANA PATRICIA SALAS FRANCO
 marianap.salas@pucp.pe

RESUMEN

El presente artículo resume una investigación realizada en el 2018 que buscó conocer las memorias de las y los docentes y su rol en las prácticas docentes en torno al conflicto armado interno (CAI) en una institución educativa pública y rural en el distrito de Pangoa, región Junín. A partir del estudio cualitativo y el análisis de los resultados, se enfatiza en las memorias docentes como relatos subterráneos que proponen una narrativa de la violencia como continuo, rompiendo con la temporalidad de narrativas oficiales como el informe de la CVR. En este sentido, la violencia social y estructural interviene en la construcción de subjetividades de los docentes, limitando el abordaje del conflicto y mediando su práctica docente desde el currículo oculto. Asimismo, se remarca en la necesidad de una política de memoria que incorpore el trabajo con docentes, reconociéndolos como sujetos históricos y agentes en el proceso de construcción de memorias locales del CAI.

Palabras clave: conflicto armado interno / memoria colectiva / educación rural / psicología comunitaria.

ABSTRACT

The following article summarizes a research conducted in 2018 that sought to know the memories of teachers and their role in teaching practices around the Internal Armed Conflict (CAI), in a public and rural educational institution in the district of Pangoa - Junín. From the qualitative study and the analysis of the results, teachers' memories are understood as underground stories that propose a narrative of violence as a continuum, breaking with the temporality of official narratives such as the CVR report. In this sense, social and structural violence intervenes in the construction of teachers' subjectivities, limiting the approach to conflict and mediating their teaching practice from the hidden curriculum. On the other hand, the article particularly emphasized the demand for a memory policy that incorporates working with teachers, recognizing them as historical subjects and agents in the process of building local memories of the CAI.

Keywords: internal armed conflict / collective memory / rural education / community psychology.

1 El presente artículo resume de forma sintética la investigación titulada *Memorias y prácticas docentes sobre el Conflicto Armado Interno en una I.E rural en Pangoa* entregada por la autora como tesis para optar por el título de Magistra en Psicología Comunitaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú (2019).

INTRODUCCIÓN. MEMORIAS SOBRE EL CONFLICTO ARMADO INTERNO (CAI) Y PRÁCTICAS DOCENTES EN PANGOA (JUNÍN, 2018)

EL CAI EN LAS COMUNIDADES RURALES DE LA SELVA CENTRAL

El CAI constituyó el episodio de violencia más intenso, extenso y prolongado de la historia republicana del Perú. Se estima que durante los años 1980 al 2000 fallecieron 69280 personas a consecuencia de la violencia. No obstante, el despliegue de la misma no se dio de manera uniforme, revelando inequidades aún presentes en la sociedad peruana (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003: VIII:315). Una de las poblaciones más afectadas fueron las comunidades indígenas amazónicas de la selva central, las cuales, al ser históricamente oprimidas y sometidas a procesos de colonización y explotación (Fabián y Espinoza, 1997; Fernández, 1987; Rodríguez, 1993), se vieron envueltas en el despliegue de violencia por parte del Partido Comunista del Perú - Sendero Luminoso (PCP-SL) y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), quienes reprodujeron estas mismas formas de relación discriminatoria que existía entre los colonos y los pueblos indígenas amazónicos (IF de la CVR, 2003:V: 241).

El grado de violencia se relacionó con variables como la exclusión social y pobreza. Sin embargo, a pesar de hacer explícita esta brecha, la forma en la que hemos construido la narrativa

del conflicto excluye a su vez a diversas poblaciones. Se estima que 60000 asháninkas fueron torturados y sometidos dentro de las bases de apoyo senderista y 6000 fallecieron producto de los procesos de deshumanización (Villasante, 2012: 3), otros 10000 fueron desplazados forzosamente a los valles de los ríos Ene, Tambo y Perené (IF de la CVR, 2003: V:162).

A pesar de que muchas comunidades nativas desaparecieron y fueron desplazadas con familias enteras y líderes nativos, siendo una de ellas, Pangoa (Canchuricra, Blanco y Vargas, 2015: 55), poco se ha profundizado en las historias locales, en la situación de los pueblos de la Amazonía y en la presencia del narcotráfico en dichas zonas (Durand, 2015; Villasante, 2012).

LA EDUCACIÓN RURAL Y EL CAI (1980-2000)

Sumado a ello, las conclusiones generales del informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR, 2003: VIII) hacen énfasis en la educación pública como el lugar de encuentro en el que germinó la propuesta del PCP-SL. Como se señala en la conclusión número 136:

La CVR ha comprobado que el Estado descuidó desde décadas el tema educativo. Hubo proyectos modernizadores en la década del 60 pero fracasaron. Ni la Ley Universitaria ni la Reforma Educativa de 1972 lograron revertir esta tendencia. Tampoco neutralizaron el predominio

de pedagogías tradicionales autoritarias
En aquellos espacios que el Estado fue
dejando en su repliegue, germinaron
nuevas propuestas... (CVR, 2003: VIII: 338).

De este modo, al ser la escuela un espacio de disputa ideológica y simbólica con el Estado, brindó la posibilidad de captar e ideologizar pequeños núcleos de jóvenes, difundiendo ideologías radicales, a través de una pedagogía autoritaria, vertical y tradicional (Reátegui, 2009:81). Por un lado, la militarización del espacio educativo pudo darse debido a la presencia del “mito del progreso”, desde el cual la escuela era vista como una fuente de ascenso social. Todo esto hizo que PCP-SL iniciara sus acciones con una organización integrada básicamente por docentes, estudiantes universitarios y maestros de escuela (Degregori citado en Trinidad, 2004).

Por otro lado, el mantenimiento de las posiciones dogmáticas en muchos profesores y la visión simplista de la realidad, permitió que los maestros vean en el PCP-SL una alternativa a los problemas del país, al reconocer la necesidad de comprometerse con un cambio radical consecuente con los postulados de los partidos de izquierda de los años 60 y 70. De este manera, sus demandas y expectativas se vieron reelaboradas en el discurso senderista (Ansión citado en Trinidad, 2004), que hizo énfasis en la propuesta de cambio radical sólo alcanzable por la vía de la violencia (Sandoval, 2004).

En consecuencia, la militarización del espacio educativo trajo consigo muertes, atentados contra los centros educativos y la infraestructura administrativa. Además, de la estigmatización de los docentes como “terroristas”, expandido por el Estado, Fuerzas Armadas (FF. AA.), sociedad civil y respaldado por una normativa legal que llevó a la detención arbitraria y desertión de los mismos en zonas declaradas de emergencia, instaurando con ello el temor a participar en la esfera pública. Esto se señala en la conclusión número 139 del informe final de la CVR:

La CVR encuentra una grave responsabilidad del Estado: i) en el descuido de la educación pública en medio de un conflicto que tenía al sistema educativo como importante terreno de disputa ideológica y simbólica; ii) en el amedrentamiento y/o la estigmatización de comunidades enteras de maestros y estudiantes de universidades públicas, especialmente de provincias; iii) en el deterioro de la infraestructura de servicios de varias universidades públicas; iv) en haber permitido graves violaciones a los derechos humanos de estudiantes y profesores por el hecho de ser tales. (CVR, 2003:VIII:339).

POLÍTICAS DE MEMORIA Y LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ELABORACIÓN DEL PASADO

Las recomendaciones realizadas por la CVR (2003: VIII) proponen la necesidad de reformas institucionales en el ámbito educativo. Así, En

el año 2005 se incorporaron contenidos del CAI dentro del Diseño Curricular Nacional (DCN) y con ello en los libros escolares de cuarto y quinto de secundaria; no obstante, se observa en la práctica una brecha en la enseñanza del CAI que dista del desarrollo de prácticas ciudadanas y una cultura de paz (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013: 17).

En esta línea, las investigaciones realizadas en el tema (Arrunátegui, 2016; Flores, 2016; Jave, 2015; Magde, 2015; Trinidad, 2003; Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013; Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017) dan cuenta de las dificultades presentadas en el abordaje del CAI a nivel político y social y cómo se reproducen en el espacio educativo. Los docentes se ven limitados a hablar del tema por temor a las repercusiones sociales y legales, entre ellas el de ser acusados de apología al terrorismo por los padres y madres de familia, la comunidad y el mismo Estado (Flores, 2016; Jave, 2015; Magde, 2015; Uccelli et al., 2013; Uccelli et al., 2017; Trinidad, 2003). Además, refieren no contar con las herramientas técnico-pedagógicas para abordar estos temas de una manera clara en la escuela (Jave, 2015; Uccelli et al., 2013; Uccelli et al., 2017). Más aún, muchas veces no se encuentran sensibilizados, por lo cual no cuentan con una narrativa clara sobre el CAI. Finalmente, presentan resistencias a tratar el tema, pues implica el reconocimiento de sus experiencias personales y la exposición de las mismas en el ámbito público.

1. Memorias y luchas de poder en torno al CAI

A partir de lo expuesto, es importante considerar las memorias y discursos en torno al CAI, reconociendo que la forma en la que se han construido responde a lógicas hegemónicas que excluyen a diversas poblaciones. En esta línea, la memoria colectiva es vista como “el conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite, a través de la interacción con sus miembros” (Jedlowski, 2000 citado en Páez, 2007:2); pero, también comprende procesos de reapropiación del conocimiento dentro de un dinamismo, en el cual las memorias compartidas tienen un efecto en las memorias individuales (Páez, Valencia, Pennabaker, Rimé y Jodelet, 1998 citado en Páez, 2007:3).

Dentro de sus funciones, la memoria permite el desarrollo y fortalecimiento de una identidad individual y colectiva (Gaborit, 2008, Halbwachs 1992, Jelin, 2003, Kaufman, 2014, Pollak, 2006, Rottenbacher y Espinosa, 2012, Todorov, 2000 citado en Salas, 2016:3), facilita el empoderamiento comunitario, formas de participación y movilización social (Beristain, 2000, Beristain, González y Páez, 1999, Villa, 2012 citado en Salas, 2016:3), y aporta en gran medida al sentido de comunidad, fortaleciendo los lazos y potenciando la acción en común (Fernández, 2011, Musitu, Herrero, Cantera y Montenegro, 2004 citado en Salas, 2016:3). Finalmente, influye en la reestructuración del imaginario colectivo, fortaleciendo la ciudadanía activa y la organización social,

mediante prácticas orientadas al bienestar colectivo (Gaborit, 2008, Reátegui, 2009b, Romero, Querol, Torres, Villaronga y Göbels, 2006 citado en Salas, 2016:3).

En relación a este punto, en cuanto a la construcción de memorias nacionales, es importante decir que, si bien buscan la identificación de las y los ciudadanos, siempre existirán narrativas alternas, que hacen del campo de la memoria un espacio de lucha política y disputa por la legitimidad y reconocimiento (Jelin, 2002:36). En el caso del CAI peruano, Rafael Barrantes y Jesús Peña (2006:17) señalan que los discursos dominantes sobre este tema han girado en torno a dos memorias.

Por un lado, *la memoria de salvación* propone una visión del pasado centrada en la preservación del orden y la seguridad, aunque se cuestionen o pongan en riesgo los valores democráticos. Se cuestiona el informe final de la CVR al señalar que se ofrece una visión parcializada de los hechos, al no reconocer el rol que cumplió el gobierno de Alberto Fujimori en la derrota del terrorismo, y en especial, el de las Fuerzas Armadas. Por otro lado, *la memoria para la reconciliación* respalda a la CVR, reconociendo las diversas responsabilidades, entre ellas la de las FF.AA. por las violaciones a los derechos humanos cometidas de forma sistemática y generalizada. Asimismo, enfatiza que la distribución de la violencia no se dio de manera uniforme, siendo la mayoría de víctimas poblaciones pobres con bajos niveles

educativos y provenientes de zonas rurales de la sierra y selva (Barrantes y Peña, 2006:17).

Dejando de lado las memorias hegemónicas, Michael Pollak (2006:18) sostiene que existen *memorias subterráneas*, construidas desde las minorías y que se oponen a las memorias oficiales y dominantes. En relación a este punto, en la investigación realizada por Lucía Fernández (2017) sobre las representaciones de la violencia política en escolares, se encontró que esta disputa entre memorias se reproduce en el contexto escolar, dejando de lado los relatos individuales de estudiantes en el campo de las memorias subterráneas.

A partir de lo expuesto, resulta imperante poder profundizar en los relatos, respondiendo a las necesidades e intereses, partiendo del reconocimiento de todos como ciudadanos y el apoyo estatal para la reconstitución de las comunidades afectadas por la violencia (Ledgard, Hibbett y De la Jara, 2018). Esta demanda resulta aún más importante en la región Junín, al ser una de las regiones más afectadas por el CAI y que sigue siendo afectada por la presencia del narcotráfico en los valles de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM).

En este sentido, Pangoa es uno de los 8 distritos de la provincia de Satipo, región de Junín y se encuentra ubicado en la zona VRAEM, en la selva central, en el que conviven e interactúan diversas comunidades como Nomatsigengas, principalmente, pero también Asháninkas y Quechuas (Canchuricra, et. al. 2015). Dentro

de su historia, cuenta con un pasado violento de colonización que llevó a que muchas comunidades fueran evangelizadas mediante la coerción y el maltrato, recibiendo poco reconocimiento y marginación por parte de los gobiernos de turno, sobre todo durante el periodo del conflicto armado interno (Canchurica, et. al., 2015; Villasante, 2012).

Este pasado histórico, según Villapolo y Vásquez (1999), se manifiesta en la pérdida de oportunidades de desarrollo y fragmentación del tejido social, sumado a la violencia a cargo de los remanentes narcoterroristas (Canchurica, et. al., 2015). Por ello, resulta importante conocer las memorias del conflicto en este contexto, tomando en consideración que la mayoría de investigaciones han sido llevadas a cabo en escuelas urbanas de Lima y la sierra central (Arrunátegui, 2016; Flores, 2016; Magde, 2015; Ucelli, et al. 2013, 2017), siendo abordado en menor medida en el territorio de la selva central (Jave, 2015); a pesar de la acentuación de la violencia en esta última, no solo por el conflicto, sino por el narcotráfico. Así, la presente investigación tuvo como objetivo conocer las memorias de las y los docentes y su rol en las prácticas docentes en torno al CAI, en una institución educativa (I.E) pública y rural del nivel secundaria en Santa Elena, ubicado en el distrito de Pangoa, región Junín.

Además, estas investigaciones han estado focalizadas en el proceso de enseñanza del CAI en las aulas como medio para el desarrollo

de una ciudadanía activa y una cultura de paz desde un enfoque democrático (Barrantes, et al. 2009; Magde, 2015; Trinidad, 2004). No obstante, son pocos los estudios que se centran en el trabajo de las y los docentes (Jave, 2015), partiendo del reconocimiento de sus vivencias y memorias como actores sociales en este proceso y su rol en la actualidad. Por estos motivos, resulta relevante tener una aproximación a la experiencia de los docentes que los reconozca como agentes activos (Ames, 2009), considerando sus vivencias y memorias en torno al CAI y las problemáticas del contexto actual, y la relación con el rol pedagógico y formativo que desempeñan con las y los estudiantes y comunidad educativa en general.

Para ello, se empleó una metodología de tipo cualitativa para profundizar en las experiencias de los participantes desde un enfoque participativo y dialógico, afín a la apuesta ética y política de la psicología comunitaria (Montero, 2006). Las y los participantes fueron ocho docentes (dos mujeres y seis varones) provenientes de diversas provincias de la región Junín, que habían vivido el CAI directamente al estar en una de las regiones más afectadas del país y que actualmente, al ser zona VRAEM se encuentra declarada en emergencia por la presencia del narcotráfico. Con ellos, se realizaron principalmente entrevistas individuales y se utilizó la observación participante y el diario de campo como formas de registro. Cabe mencionar que, en los aspectos éticos se consideró la noción de ética relacional, partiendo de la

familiarización y participación como procesos transversales a lo largo de la investigación, incluyendo la socialización de los resultados.

A partir de ello, se analizan los siguientes temas:

a. Representaciones de los docentes en torno al contexto social de Pangoa

En cuanto a las representaciones de las y los docentes sobre su contexto social, es importante partir señalando que las problemáticas sociales y estructurales del contexto no quedan exentas de las problemáticas observadas en la I.E. Al respecto, Johan Galtung (citado en Calderón, 2009:75) sostiene el concepto del *triángulo de la violencia* que permite enfatizar la relación que existe entre la violencia directa y visible y la violencia cultural y estructural, siendo estas dos últimas las que se encuentran en la base y terminan justificando y legitimando la presencia de la primera.

De este modo, la *violencia estructural* y *violencia cultural* responderían a este marco de desigualdad social naturalizado, caracterizado por la ausencia del Estado. Esto se observa en Pangoa y en los relatos de los docentes, pues si bien este distrito pertenece al VRAEM, zona declarada en emergencia por la incursión del narcotráfico, comprende también indicadores sociales sensibles que la ubican en una condición de alta vulnerabilidad, con altos índices de pobreza y violencia cotidiana, evidenciada en los casos de violencia intrafamiliar y social

asociada al narcotráfico y terrorismo (Cárdenas y García-Calderón, 2016; Municipalidad Provincial de Satipo, 2017:35).

En esta línea, la *violencia directa*, social, comprende diversas expresiones de violencia visible en el distrito, entre las que se encuentran el narcotráfico, sicariato, delincuencia y violencia intrafamiliar y sexual. Sumado a ello, se agrega el alcoholismo y la drogadicción como problemáticas que afectan en su mayoría a los jóvenes y adolescentes, como se aprecia en la siguiente cita:

Entonces, ese tipo de violencia sí se ve y, ¿cómo se llama?, ausencia del Estado en los lugares más recorridos de nuestra provincia, ¿no? Por ejemplo, acá ocurre una violación, hasta que venga la policía, el fiscal, quizás va a llegar de 3, 4 días, y a veces no hay el delito. Y a veces... ¿no? Eso sucede. (Docente de Ciencias Sociales e Historia, 40 años).

Lo expuesto no es tan distante porque está inmerso en la *realidad de la institución educativa*. En este sentido, la ausencia del Estado se evidencia en la carencia de servicios básicos como luz, agua y el limitado acceso a servicios de salud, transporte y comunicaciones. Esta vivencia de carencia y violencia, se inscribiría en las subjetividades de las y los docentes, interviniendo en la forma en la cual vivencian su experiencia, generando tensiones, sentimientos de insatisfacción y desencuentros que afectan su misma práctica educativa.

De esta manera, la experiencia de conflicto se sigue manteniendo y operando a nivel simbólico, inscribiéndose como presión y tensión en su práctica pedagógica. La violencia social sería estructural y estructurante, al intervenir en la construcción de las subjetividades, marcando los modos de vida y formas de relación desde el miedo y la coacción; y a su vez es des-estructurante porque genera quiebres a nivel personal y en el tejido social, difíciles de recomponer tras una situación traumática (Briuoli, 2007).

b. Memorias de las y los docentes sobre el CAI

En cuanto a las memorias de las y los docentes sobre el CAI, se puede decir que estas son diversas y se encuentran construidas en base a su experiencia en el CAI. En este sentido, en sus *narrativas sobre el CAI*, se cuentan con relatos a nivel individual (que consideran las experiencias en el entorno familiar y en la escuela y universidad) y a nivel social (que incorporan la práctica docente en el trabajo con comunidades y actores locales).

Algunos de los relatos dialogan con esta disputa a nivel nacional por la legitimidad y hegemonía de las memorias, entre la “memoria de salvación” y la “memoria para la reconciliación” (Barrantes y Peña, 2006:17), pues incorporan la participación de múltiples actores responsables de las violaciones a los derechos humanos (PCP-SL, MRTA y las FFAA.) y en otros casos, al aludir y justificar la responsabilidad de las

FFAA. tras no haber vivenciado directamente casos de violencia por parte de estos actores. Cabe señalar que la mayoría de relatos, al ser experiencias personales construidas desde espacios subalternos, constituyen memorias subterráneas que dejan de establecer un diálogo o ser integradas a una narrativa local y nacional.

Además, estas memorias subterráneas reflejan la dificultad de poder elaborar un discurso colectivo y una “memoria emblemática” (Stern, 2000: 1-2), es decir, una memoria con significados colectivos articulados e introducidos en el imaginario colectivo, que comprenda y dialogue con la diversidad de memorias, cuando el miedo y la desconfianza aún forman parte del presente y la experiencia traumática. A pesar de ello, el reconocimiento de las mismas en una narrativa como esta permite cuestionar estas visiones hegemónicas de la memoria, abriendo el panorama a la posibilidad de construir otros relatos que integren la diversidad.

En cuanto a la *temporalidad del CAI*, estas narrativas también ponen en cuestión el periodo de violencia establecido por versiones oficiales como la CVR (1980-2000). En ese sentido, las narrativas construidas por los docentes, incorporan situaciones de violencia y coacción de las comunidades indígenas hasta la actualidad, desafiando la noción de *estado de excepción*, al dar cuenta de prácticas sistemáticas de vulneración de derechos, donde la estructura colonial se mantiene como elemento diferenciador

(Franco, 2016:12). En este contexto en particular, se evidencia el fenómeno de la violencia como un continuo, por la mención a remanentes “narcoterroristas” como se evidencia en la siguiente cita:

Exactamente, nadie dice. En la comunidad no les conoce como Sendero, terroristas. No, sino “los tíos” le dicen. (...) Exactamente, ¿y qué sucede? A la UGEL van. La UGEL no toma cartas en el asunto –“no, que es mentira, si hemos ido”–, han ido a conversar la población y la población también lo va a negar, lo va a negar. Y ese es el miedo, en otras palabras. (Docente de Educación Física, 35 años).

En relación a ello, Francesca Denegri y Alexandra Hibbett (2016:15) proponen el concepto del *recordar sucio*, como una categoría crítica al concepto del *buen recordar*, que busca cuestionar la construcción de narrativas únicas dentro de un proceso lineal, orientadas hacia la justicia y reconciliación, y que limitan contemplar otras formas de violencia social y estructural que prevalecen y se encuentran en las vivencias de las comunidades.

Con respecto a las *consecuencias del CAI*, las y los docentes señalan como secuelas afectaciones a nivel de la esfera psicosocial, en oportunidades de desarrollo y a nivel del clima social, con la presencia de inseguridad, desconfianza y desesperanza, que afecta la dinámica de relación y convivencia en la zona. En este sentido, se reconoce una fractura a nivel social e

individual, que al igual que en el estudio realizado por DEMUS (2005) en el distrito de Manta, región Huancavelica, limita continuar con el desarrollo de las personas, al presentar dificultades para la elaboración de eventos y señalando el olvido como necesario para sanar. En este caso, el olvido es vivido como resultado de un quiebre en las historias personales, representado en relatos fragmentados que no necesariamente dialogan con la historia local. Así, la voluntad de olvido dificulta la construcción de una memoria colectiva histórica, que permita gestar procesos de participación y organización, para responder a las problemáticas actuales.

En cuanto a la *valoración asignada al CAI*, se resalta el reconocimiento del mismo en su complejidad, tomando en cuenta la multiplicidad de causas que llevaron al desencadenamiento de la violencia. Sin embargo, se presentan dos valoraciones contrapuestas en torno al despliegue de violencia: por un lado, los docentes perciben positivamente la violencia “ejemplificadora”, expresada en el castigo dirigido a las autoridades (como amenazas y ajusticiamientos públicos), como también a la sociedad civil (ordenamiento y castigo de conductas vandálicas e ilícitas como robos). Por otro lado, se valora negativamente la afectación de personas inocentes. De esta forma, la violencia toma una connotación ambivalente, desde la cual es considerada legítima bajo ciertas condiciones y no frente a otras.

Antes de eso había, pero en Huancayo, por ejemplo, había vándalos ¿no? como en Lima (...) Pandillas, pirañas, así todo eso. Cuando ha aparecido el terrorismo desaparecieron toditos, como si fuera que ha limpiado (...) y a pesar, aparte de eso había todavía batidas, ¿había no? todo eso. Ya no había peligro, tranquilo. Después ya se calmó, tranquilo, no había ratería, todo. Ya pasó años, pasaron ya como dicen en toda la corrupción, en toda la institución empezó la corrupción, en todo, en todo sector. Está ya enraizado se puede decir. (Docente de Matemáticas, 42 años).

Eh, tratar de que no ocurra nuevamente eso, impedir prácticamente que todo vuelva a ser como esos años. Pero todo eso se está llevando a por la corrupción misma que se está dando ahora. Como le repito, antes decían “hay terrorismo, pero no hay corrupción”, ahora dicen “no hay terrorismo, pero hay corrupción”. Entonces, para que se contrapese, tiene que volver el terrorismo, pero si hay terrorismo, va a haber matanza, si hay matanza va a haber muertes y... (Docente de Ciencias Sociales e Historia, 40 años).

Los docentes señalan la importancia de recordar sin llevarlo al ámbito político partidario, como es el caso del Movimiento por Amnistía y Derechos Fundamentales (MOVADDEF). Ante ello expresan temor, pero también preocupación cuando la misma escuela es utilizada como medio de adiestramiento.

En suma, estas narrativas y su diversidad permiten reconocer la presencia de memorias en plural, sobre todo el lugar que ocupan las memorias “subterráneas” fuera del relato oficial. Al respecto, Fernández (2015:133) plantea la posibilidad de aproximarnos a procesos de construcción desde los espacios privados, cuestionando nuestros relatos y proponiendo la creación desde el encuentro intersubjetivo.

Estas narrativas, al ser promovidas por agentes sociales, permitirían que el pasado asuma un sentido activo, ocupando un rol importante en las prácticas colectivas. A ello hace alusión Elizabeth Jelin (2012:80) con el término “emprendedores de la memoria”, desde el cual hace referencia a los agentes que destinan esfuerzos para el reconocimiento social y político de una narrativa del pasado. En este caso, debido al rol que ocupan los docentes en la I.E y la vida comunitaria, es necesario conocer sus prácticas docentes vinculando cómo estas memorias ocupan un lugar en el espacio como parte de estas subjetividades que median sus acciones.

c. Prácticas docentes en la enseñanza del CAI

Es importante destacar que las prácticas docentes se ven mediadas por las representaciones que tienen las y los docentes sobre la escuela rural y la comunidad educativa. En primer lugar, en cuanto a las *representaciones de la escuela rural*, los docentes identifican como limitantes de la enseñanza, el contar con

servicios básicos reducidos e infraestructura precaria. Además, refieren que la propia dinámica de trabajo en las I.E. con la presencia de “horas relleno” y pocos espacios para compartir e intercambiar experiencias que permitan fortalecer los lazos interpersonales; así como coordinar las clases para el desarrollo de proyectos que articulen las temáticas y permitan el logro de capacidades, en concordancia con la propuesta educativa.

Por eso, el primer año a veces a los chicos... eso es lo malo a veces de las instituciones educativas, que el docente mayormente no dicta formación ciudadana en las instituciones educativas. Dicta, a veces, el profesor de educación física, el de arte, el de PT. Algunos lo toman como un área de relleno y a veces no tienen la misma perspectiva, ¿no? Y a veces, por eso es que hay vacíos entre grado y grado

[...] Formación Ciudadana no es solamente cantar el himno nacional, no es solamente valores, sino también es todo el ámbito social, pero no se toca. No se toca. Y entonces estamos en “disloques”, pues, y, a veces, llegamos a quinto año con jóvenes que no saben nada sobre el tema social, sobre las problemáticas sociales. Entonces [...] hay muchos disloques también por el factor Estado, que, no solamente, por ejemplo, yo sé que todos los profesores están en la capacidad de dictar diversas áreas, yo lo sé, pero no lo toman desde la misma perspectiva en que se tiene que tomar el área. El área de formación

ciudadana no es de relleno, yo pienso, y lo toma como relleno. “¿te faltan 2 horas? Toma dos horas”. Entonces, a veces no lo tomamos los profesores con el esfuerzo que uno tiene de la especialidad. Por ejemplo, yo no soy de Comunicación, pero a mí me encanta comunicación, yo lo enseño como si fuera mi especialidad. (Docente de Ciencias Sociales e Historia, 40 años).

Esto concuerda con las sistematizaciones de estudios realizadas por Patricia Ames (2010) y Mariana Euguren, Carolina de Belaúnde y Natalia González (2019), en los que se evidencia la vigencia de condiciones estructurales y contextuales que interfieren en las prácticas pedagógicas.

Además, en cuanto a las *prácticas docentes en la escuela rural*, se observa una cultura educativa en la cual prima la reproducción de relaciones de poder asimétricas, ligadas a un modelo pedagógico tradicional, autoritario y dogmático; que refleja el poco apoyo y monitoreo del Estado. Lo expuesto, se observa en el trato diferenciado y vertical entre docentes y estudiantes, como también en las prácticas de enseñanza y aprendizaje como el copiado literal del contenido de libros, sin mayor elaboración y la formulación de preguntas cerradas y las respuestas grupales automáticas, que no permiten fomentar el pensamiento crítico.

Al respecto, Barrantes, Luna y Peña (2009) refieren en su investigación que las políticas educativas transmiten y priorizan un discurso de

ciudadanía y promoción de una cultura de paz, aunque en la práctica muestran una distancia con los principios, al carecer de normas y guías que orienten su trabajo docente. Esto coincide con la investigación de Magde (2015) que enfatiza la dificultad de incorporar una educación en valores que favorezca el desarrollo de acciones para la resolución de conflictos. Asimismo, el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) realizado en el año 2016 por el Ministerio de Educación (MINEDU), da cuenta de la existencia de problemas en el proceso de apropiación de actitudes cívicas por parte de las y los estudiantes. Por último, el estudio de Euguren et. al. (2019:153) expone que las prácticas de enseñanza de los docentes, no dan cuenta de los cambios curriculares realizados en los últimos años, al tratarse de “funcionarios” que al seguir una lógica burocrática buscan cumplir con sus labores con los pocos recursos disponibles.

De este modo, las prácticas docentes dan cuenta de una *relación con la comunidad educativa* desde la cual se construye al *otro* como opuesto a un “nosotros”, tomando distancia del mismo (Montero, 2002: 46) y al cual se le otorga sentidos relacionados a la carencia, deficiencia y dependencia, negando su agencia como forma en las que se continúa reproduciendo asimetrías en las relaciones de poder (Córdova, 2010:103). Al respecto, Quijano (2000) y Walsh (2010) discuten la vigencia de una estructura colonial-racial, desde la cual se posiciona la diferencia cultural en términos

de superioridad o inferioridad, colocando lo “blanqueado” en la cima y lo indígena y afrodescendiente en lo inferior. En el espacio educativo, estas relaciones se enmarcan por el “saber académico” visto como una forma de poder, sobre todo en las comunidades rurales andinas y amazónicas, en las cuales la escuela sigue siendo vista como una fuente de progreso, para alcanzar desarrollo y ser reconocidos como ciudadanas y ciudadanos (Ames, 2010; Huber, 2008; Degregori, 1986).

En este sentido, las y los docentes establecen cierta distancia con las y los estudiantes, al juzgar sus acciones, aludiendo que “no saben lo que hacen”. De esta manera, les otorgan un “nivel inferior”, adjudicándole la responsabilidad de sus problemas a los padres y madres de familia por la desatención y desinterés en la crianza de sus hijos e hijas.

[...] Inicialmente ha sido difícil, hablábamos [...] a pesar que teníamos charlas, todo, a pesar que hemos conversado individualmente con los chicos, todo, y siguen pues, ¿no? a veces, como dice la profesora, “problema de casas”, ¿no? a veces papá, mamá [...] es falta de disciplina. Allá no ponen disciplina su papá o su mamá. Acá vienen con esos, con esa educación que tienen todos, con eso vienen acá, igualito. Como dice la profesora, acá vienen solamente a perfilarse, no vienen a mejorar. En realidad, la educación viene de casa, todo. (Docente de Educación Física, 35 años).

Esto concuerda con la investigación realizada por Ruiz-Bravo, Rosales y Neira (2006:100), quienes señalan que la escuela rechaza todo saber previo “no formal”, asumiendo al *otro* como “tabla contaminada” –en lugar de tabla rasa– que debe ser “limpiada” a través de la escolaridad. Bajo este modelo, los padres y madres son vistos desde el rol de “ejecutores” de los mandatos de la escuela, reproduciendo un tipo de vínculo “patronal”, al adjudicar al espacio familiar como espacio del no saber (Ruiz-Bravo, Rosales y Neira, 2006:130).

Por otro lado, en cuanto al abordaje del *CAI en el aula*, las y los docentes –desde lo discursivo– enfatizan la importancia de hablar del tema en la escuela, por la desinformación que existe y la necesidad de prevenir estos eventos. Sin embargo, en la práctica, existen diversas variables que generan tensión y median el abordaje y grado de profundidad en el tema. Las y los docentes creen que el abordaje debe de ser “neutral, real y objetivo”. En ese sentido, abordarse de manera superficial, sin otorgarle mayor importancia como una etapa más de la historia, tal como se evidencia en la siguiente cita:

Bueno, creo que el más directo es la educación, ¿no? La educación o charlas y tal, pero por los planteles pienso que es más accesible, en cambio, por los demás podría ser, pero no sería tan efectivo. Desde el Ministerio de Educación tendría que trabajarse un proyecto. Como le digo, haciendo un trabajo así neutral,

real, objetivo, para que no se saque una conclusión ... la historia debe servir para enmendar errores, para corregir, para proyectarnos al futuro y no caer en los errores. (Docente de Comunicación, 46 años).

Gabriela Arrunátegui (2016:56) señala que el CAI es abordado por los docentes como un “hecho histórico” o “un subtítulo”, que incorpora las “versiones no oficiales”, su experiencia personal y la percepción del mismo. De esta forma, sus narrativas comprenden el ámbito subjetivo de su experiencia, desde el cual enseñan el tema y resuelven conflictos cuando esta memoria entra en pugna. En este contexto, el currículo oculto (Torres-Santomé, 1994:158) que incluye los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que no son comprendidas dentro de las metas educativas, permite explicar cómo las memorias individuales de los docentes, creadas en base a experiencias, creencias, opiniones y valoraciones en torno al CAI, median e intervienen en la enseñanza del CAI, sin ser ello, necesariamente, deliberado o consciente.

Sin embargo, existen otros factores identificados como dificultades para el abordaje de este tema. Un primer punto es el *contexto en el que se encuentra la I.E.*, al estar ubicada en una zona declarada en emergencia (VRAEM), en la cual la problemática de violencia continúa perpetuándose a través del narcotráfico, sin

percibir el respaldo del Estado. Esto se evidencia en la siguiente cita:

Pero no es cierto que se está terminando esto, al contrario, y supuestamente, como dices, se va a dar más fuerte. Por ahí yo tenía, los profesores que conocen que han trabajado –porque yo adentro tengo muchos colegas y conversamos, saben, comentan– cuentan que sí está activo. Pero el docente, como dicen, si es *ciego, sordo y mudo*, no le pasa nada. (Docente de Educación Física, 35 años).

Al respecto, muchos de los docentes entrevistados que han trabajado con comunidades indígenas, narran su experiencia enfatizando en la necesidad de adaptarse a las condiciones solicitadas para mantenerse protegidos de experiencias de violencia.

El segundo punto se encuentra *la percepción del poco respaldo que sienten por parte de la comunidad educativa y el Estado*. Es decir, las y los docentes perciben cierta presión de los padres y madres de familia, además de una sobre exigencia y poco respaldo del Ministerio de Educación, lo cual limita el abordaje de ciertos temas del currículo nacional y la apertura al diálogo y construcción de memorias, al buscar priorizar que la enseñanza sea objetiva, neutral y realista.

El Ministerio de Educación que elabora el currículo no sabe la realidad. Ese es el problema. Pueden decir muchas cosas, pueden plantear, pero ¿quién va a asumir

eso? Los docentes. Y viendo toda esta situación que hay lugares que uno ni debe mencionar esas cosas, ese es el problema. Yo veo que sería hermoso, pero no hay respaldo para nosotros. No hay respaldo, nadie nos respalda... (Docente de Educación Física, 35 años).

El tercer punto era el *temor de ser acusados de apología al terrorismo*, que se encuentra fundado en el Decreto Ley N° 25475, que en su artículo siete sanciona con pena de cárcel la apología al terrorismo, utilizada durante el CAI para detener arbitrariamente a muchos docentes. A ello se suma, el reciente artículo 316-A de la Ley N° 30610 que tipifica el delito de apología al terrorismo, manteniendo vigente el estigma que existe en el imaginario social sobre el magisterio y que se expresa en la censura de hablar sobre el tema (Ucelli, et. al., 2013). Por lo que la ley va más allá de su poder efectivo en la denuncia de casos y termina funcionando como un mecanismo de control social, que genera formas de intimidación que limita la apertura de espacios de diálogo, reflexión crítica y participación activa sobre el tema (Jave, 2015).

Nosotros [...] en educación estamos prohibidos de eso, ¿no?, porque nos tildan de apología al terrorismo, ¿no? [...] Hay docentes que han sido retirados del magisterio [...] porque han sido sancionados en su etapa universitaria como terroristas (Docente de Comunicación, 46 años).

Como cuarto punto se encuentra el desafío que implica el manejo de estos temas tomando en cuenta el cuidado del otro, en tanto persiste cierto *temor de lo que pueda suscitar el abordaje de estos temas en las y los estudiantes, padres y madres de familia*. Al respecto, los docentes consideran que el tratar estos temas podría evocar recuerdos y emociones dolorosas, que podrían lastimarlos y situarlos en una posición de vulnerabilidad; así como también llevarlos a realizar actos de violencia, al percibirlo como vía de respuesta ante las problemáticas sociales.

Sí, buscando a veces quizás que sus papás conversen con ellos, sus abuelos, o alguna persona de su entorno, ¿no? Entonces, que vean hechos reales que han pasado. Sería bonito, pero a veces volver también sería un poquito malo porque las personas que han vivido esos hechos, a mi parecer, se sentirían lastimados. (Docente de Ciencias Sociales e Historia, 40 años).

Este punto supone un problema, pues además de limitar el abordaje del CAI, despoja a los estudiantes de su capacidad de agencia. Por ello, el tratamiento de estos temas requiere de un acompañamiento y capacitación de los docentes, del cual refieren que carecen.

Como quinto y último punto, los docentes reconocen la *falta de materiales, formación y capacitación como un limitante para el abordaje del CAI en clase*. Es decir, el estar capacitados en cómo informar, sensibilizar y responder

a las situaciones que se presentan y con qué materiales hacerlo, resulta una necesidad y requisito indispensable para el tratamiento de estos temas.

Este aspecto coincide con las investigaciones de Ucelli et al. (2013, 2017) y Jave (2015), quienes señalan que los docentes cuentan con pocas herramientas y recursos psicológicos y metodológicos para trabajar estos temas en clase, lo cual termina limitando su seguridad, optando por no abordarlo o explicarlo superficialmente. Adicionalmente, lo mostrado en los testimonios e investigaciones nacionales no se excluye con lo encontrado en el contexto latinoamericano (Jelin y Lorenz, 2004). A pesar de la distancia temporal, muchos hallazgos y preocupaciones se mantienen vigentes en la actualidad: la presencia de pedagogías de carácter autoritario y dogmático, el miedo de tener repercusiones legales por “apología al terrorismo” o recibir alguna especie de represalia por abordar el tema en la esfera pública.

d. Propuestas y retos para la enseñanza del CAI en la escuela

En cuanto a las propuestas y retos para la enseñanza del CAI en la escuela, estas buscan proponer formas de trabajar el tema y articular una propuesta de abordaje que sea sensible, considerando el rol que ejercen las y los docentes como bisagras en este proceso. Las propuestas compartidas se focalizan en tres medidas:

1. Las y los docentes proponen la incorporación del testimonio como herramienta metodológica, al reconocer en este una estrategia para que las y los estudiantes se vinculen desde las emociones con la historia local de sus propias comunidades y reconozcan la importancia del mismo, tomando en cuenta la ausencia de estos relatos en los libros escolares. Debido a ello, reconociendo el valor, pero también las limitaciones que implica el que puedan abordar sus propias historias cuando muchos de ellos no han podido elaborarlas, se muestra como propuesta el uso de podcasts elaborados por el grupo Memoria del Instituto de Estudios Peruanos, que buscan evitar esta revictimización y sobreexposición de los docentes, pero a la vez ser un medio para el encuentro y la construcción de sentidos desde la empatía (Portugal y Vera, 2018).
2. Las y los docentes señalan como propuesta la transversalización del CAI en las diversas materias, al enfatizar que la temática del CAI no debe estar circunscrita únicamente a un curso como Historia o Formación Ciudadana. Así, surgen iniciativas como el diseño de una sesión o la incorporación del tema como parte de un momento de reflexión en las clases. Lo expuesto coincide con iniciativas desde el campo de la pedagogía de la memoria, realizadas por otros países latinoamericanos que priorizan el uso de herramientas reflexivas y propuestas didácticas para un aprendizaje significativo, integral (Mayorga, López, Romero, Muñoz y Aranzazu, 2017) y que permita el desarrollo de una ciudadanía crítica para la construcción de políticas públicas (Pérez, 2017).
3. Las y los docentes sostienen que las iniciativas deben estar sujetas a un proyecto que contemple el abordaje del CAI desde el MINEDU. Ellos manifiestan que debería de trabajarse el tema, pero debería estar a cargo de personas “capacitadas” y que “puedan manejarlo”. De este modo, los docentes entrevistados mantienen cierta distancia en torno al tema, que parte de los temores, al no sentirse respaldados por el Estado y de percibirse carentes de herramientas y recursos para la enseñanza. Sumado a ello, se encuentran las disputas que surgen en torno a las memorias sobre el conflicto, lo cual visibiliza los retos y desafíos que aún quedan sobre el trabajo con docentes y que deben ser contemplados como paso previo a la aplicación del currículo nacional.

CONCLUSIONES

En primer lugar, las memorias están sujetas a marcos sociales y culturales del contexto. Así, considerando que las y los docentes trabajan en una I.E. ubicada en Pangoa, resulta necesario tomar en cuenta el contexto de violencia social y estructural en que se encuentran inmersos, al ser factores que afectan la

configuración de sus subjetividades, interviniendo en las prácticas de enseñanza y modos de relación con la comunidad educativa.

En segundo lugar, las memorias de las y los docentes asociadas al CAI se muestran como relatos individuales fragmentados, memorias subterráneas que rompen con la noción de unicidad y temporalidad establecida desde narrativas oficiales como el informe final de la CVR y que permiten una mejor aproximación a los procesos de construcción de memorias locales en la región Junín. Así, se hace vigente el cuestionamiento al “estado de excepción”, al visibilizarse la violencia como un continuo, desde el cual la problemática del narcotráfico es vivida por las y los docentes como “narcoterrorismo”, al reproducir formas de violencia como el miedo y la coacción, utilizadas por los grupos subversivos PCP-SL y MRTA, y ante lo cual los docentes ocupan el rol de “ciegos, sordos y mudos”.

En tercer lugar, a pesar de las vivencias mencionadas, las y los docentes no son reconocidos dentro de las políticas educativas como sujetos con una historia y subjetividad, que también requieren de justicia y reparación. Ello limita el reconocimiento de sus propias memorias asociadas al CAI y el reconocimiento de las y los estudiantes, como también de los padres y madres de familia en su diversidad. Sumado a ello, a pesar de las reformas educativas realizadas en los últimos años, los avances son limitados: aún prevalecen pedagogías que

reproducen relaciones de poder asimétricas, de carácter autoritario y dogmático y que limitan el reconocimiento de otros saberes fuera del espacio educativo formal; reforzando la idea de que la escuela mantiene una orientación urbana y estableciendo una distancia cultural y social con la comunidad educativa.

En cuarto lugar, en cuanto a la enseñanza del CAI, existe una distancia entre el currículo educativo y la práctica docente. En la escuela conviven diversos discursos y memorias en disputa, que limitan el tratamiento del CAI y muchas veces buscan no profundizar en el mismo; abordándolo como una etapa más de la historia del Perú. Dentro de las limitaciones a abordar se encuentran los siguientes: el contexto social en el que se ven inmersos con la presencia del narcotráfico, el poco respaldo a nivel institucional y el estigma social que aún prevalece en el gremio, que genera una atmósfera de miedo, temor y desconfianza a ser acusados de apología al terrorismo. Asimismo, encontramos los desafíos de abrir estos temas y herir susceptibilidades, considerando el cuidado del otro y la falta de orientación técnico-pedagógica y de materiales para el abordaje. Más aún, ante esta situación emerge un currículo oculto, conformado por las memorias, valoraciones y juicios morales de los docentes que se filtran en su práctica docente como recursos para la enseñanza del conflicto.

Ante ello, las y los docentes proponen la incorporación del testimonio y la transversalización

del abordaje en las diferentes materias; no obstante, se hace énfasis en la necesidad de una política de memoria y un posicionamiento explícito del Estado en torno al tema, para desarrollar estrategias que permitan el abordaje en la escuela, comenzando por el trabajo con docentes. En esta línea, y a modo de reflexiones finales, previo al desarrollo de capacitaciones, es necesario el reconocimiento de los docentes como sujetos en este proceso, por lo cual se requiere establecer espacios y momentos de diálogo entre docentes, incorporándolos como parte de la función educativa, para la construcción y el fortalecimiento de los lazos entre docentes, que permitan compartir

experiencias, visibilizar y construir memorias locales, y fortalecer la agencia de las y los docentes y la comunidad educativa para el desarrollo de procesos de transformación social.

Por ello, se necesita seguir profundizando e investigando sobre las prácticas pedagógicas y las limitaciones que encuentran para el abordaje del tema, considerando que la diversidad del contexto y condiciones de las escuelas, en tanto son condiciones imprescindibles para el desarrollo de prácticas que aporten a la construcción de una ciudadanía crítica, a partir de la visibilización de la pluralidad de las memorias locales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ames, P.

(2010). La contribución de la educación al desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios. En P. Ames. y V. Caballero (Eds.), *Perú: el problema agrario en debate SEPIA XIII*, SEPIA, Lima (pp. 19-106). Recuperado de: <https://sepia.org.pe/publicaciones/la-educacion-y-el-desarrollo-rural-balance-de-cinco-decadas-de-estudios/>

Arrunátegui, G.

(2016). La implementación de la enseñanza del conflicto armado interno en un colegio público de Lima: Un análisis desde el currículo oculto que manejan los docentes de Ciencias Sociales. *Revista La Colmena*, 9, 48-59.

Barrantes, R. y Peña, J.

(2006). Narrativas sobre el conflicto armado interno en el Perú: la memoria en el proceso político después de la CVR. En F. Reátegui (Coord.), *Transformaciones democráticas y memorias de la violencia en el Perú* (pp. 15-40). Lima: IDEHPUCP.

Barrantes, R., Luna, D., y Peña, J.

(2009). De las políticas a las aulas, Concepciones y prácticas de formación en ciudadanía en Huamanga y Abancay. En F. Reátegui. (Coord.), *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula* (pp. 19-96). Lima: IDEHPUCP.

Beristain, C.

(2000). *Justicia y Reconciliación. El papel de la verdad y la justicia en la reconstrucción de sociedades fracturadas por la violencia*. Bilbao: HEGOA.

Beristain, C., González, J. y Páez, D.

(1999). Memoria colectiva y genocidio político en Guatemala. Antecedentes y efectos de los procesos de la memoria colectiva. *Psicología política*, 18,

77-99. Recuperado de: <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N18-5.pdf>

Briuoli, N.

(2009). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *Historia actual online*, 13, 81-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2479324.pdf>

Calderón, P.

(2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81. Recuperado de: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf

Canchuricra, J., Blanco, N. y Vargas, J.

(2015). *Pangoa: Visión Geo-Histórica e Intercultural*. Pangoa, Perú: I. E San Ramón de Pangoa, I.E San Ignacio de Loyola de Unión Chavín, I.E N° 30637 Andrés A. Cáceres de San Martín.

Cárdenas, E. y García-Calderón, L.

(2016). *La violencia contra la mujer en Pangoa*. Recuperado de: http://www.desco.org.pe/recursos/site/files/CONTENIDO/1117/14_CardenasGarcia_PH_dic16.pdf

Comisión de la Verdad y Reconciliación

(2003). *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima: CVR.

Córdova, G.

(2010). Diálogo sobre interculturalidad. *Revista ISEES*, 7, 97-112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777552.pdf>

Denegri, F. y Hibbett, A.

(2016). El recordar sucio: estudio introductorio. En F. Denegri y A. Hibbett (Eds), *Dando cuenta: estudios sobre el testimonio de la violencia política en el Perú (1980-2000)* (pp. 21-63). Lima: Fondo Editorial PUCP.

Degregori, C. I.

(1986). Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional. En C. Franco, C.I. Degregori y A. Cornejo-Polar, *Cambios culturales en el Perú. Serie Diversidad Cultural, Vol. 3.* (pp. 54-68). Lima: Ministerio de Cultura.

Durand, N.

(2015). *Cuando los ríos se cruzan: etnicidad, memoria y mitos en el conflicto armado interno peruano. Una mirada desde el pueblo Asháninka* (Tesis de maestría). Flacso Ecuador, Quito, Ecuador.

Euguren, M., De Belaúnde, C. y González, N.

(2019). *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía.* Lima: IEP.

Fabián, B. y Espinosa, O.

(1997). Capítulo 2: Los Asháninka y violencia política. *Serie Documentos de Trabajo.* Lima: CAAAP.

Fernández, E.

(1987). *Para que nuestra historia no se pierda: testimonios de los Asháninka y Nomatsiguenga sobre la colonización de la región Satipo-Pangoa.* Lima: CIPA.

Fernández, L.

(2017). (Re)construyendo la memoria histórica del pasado reciente: La violencia política peruana y los estudiantes de hoy. *Revista peruana de investigación educativa, 9,* 113-137.

Fernández, M.

(2011). *Significados, aprendizajes y perspectivas de futuro de adolescentes de Putacca a partir de una experiencia de memoria colectiva* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Flores, G.

(2016). *Creencias de profesores, padres y alumnos sobre el tratamiento en aula del conflicto armado interno peruano en una institución educativa de*

Santa Rosa de Sacco (Yauli, Junin): un estudio para la memoria en la educación. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Franco, J.

(2016). Introducción. En J. Franco. *Una modernidad cruel* (pp. 11-42). Cd. De México: Fondo de Cultura Económica.

Gaborit, M.

(2008). Capítulo 5: Memoria histórica: relato desde las víctimas. En B. Jiménez-Domínguez (Comp.), *Subjetividad, participación e intervención comunitaria: Una visión crítica desde América Latina* (pp.115-141). Buenos Aires: Paidós.

Halbwachs, M.

(2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea Digital, 2,* 1-11. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a5.pdf>

Huber, L.

(2008). La representación indígena en municipalidades peruanas: tres estudios de caso. En R. Grompone, R. Hernández y L. Huber. *Ejercicio de gobierno local en los ámbitos rurales. Presupuesto, desarrollo e identidad* (pp. 175-272). Lima: IEP.

Jave, I.

(2015). *Memoria de la violencia en la escuela: Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula.* Lima: IDEHPUCP.

Jelin, E.

(2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria?. *Los trabajos de la memoria* (pp. 17-37). Madrid: Siglo XXI.

(2012). Capítulo 3: Las luchas políticas por la memoria. *Los trabajos de la memoria* (pp. 39-62). Madrid: Siglo XXI.

(2003). Memorias y Luchas políticas. En C.I.

Degregori (Ed.) *Jamás tan cerca arremetió lo lejos* (pp. 27-48). Lima: IEP.

Jelin, E. y Lorenz, F.

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

Kaufman, S.

(2014). Violencia y testimonio: Notas sobre subjetividad y los relatos posibles. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 1, 100-113. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/clepsidra/article/view/KAUFMAN/pdf>

Ledgard, D., Hibbett, A. y De la Jara, B.

(2018). Retos y estrategias para una política pública de memoria: El proyecto Lugar de la Memoria, La Tolerancia y La Inclusión Social (LUM). En *Cuaderno de investigación N° 7*. Lima: Escuela de Gobierno y Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <https://escuela.pucp.edu.pe/gobierno/wp-content/uploads/2018/06/Cuaderno-investigacion-EG-7.pdf>

Magde, M.

(2015). *Concepciones de ciudadanía y su enseñanza en docentes que trabajan en dos zonas afectadas por el Conflicto Armado interno en Ayacucho* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Mayorga, C., López, A., Romero, L., Muñoz, K. y Aranzazu, J.

(2017). Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s). *Educación y ciudad*, 33, 139-150. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1656>

Ministerio de Educación

(2016). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS)*. Lima: IEA y MINEDU.

Montero, M.

(2002). Construcción del otro, liberación de sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7, 41-51.

(2006). Capítulo 2: La investigación cualitativa en la psicología comunitaria. *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria* (pp. 49-75). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Municipalidad Provincial de Satipo

(2017). Capítulo I: El Municipio. *Memoria Anual 2016* (pp. 15-46). Recuperado de: <http://www.munisatipo.gob.pe/images/portaltransparencia/2017/MEMORIA2016.pdf>

Páez, D.

(2007). Memoria social y Colectiva: Representaciones sociales de la historia. En J.F. Morales, M.C. Moya, E.Gaviria e I. Cuadrado (Eds.). *Psicología Social*. McGraw Hill. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/286457442_Memoria_social_y_Colectiva_Representaciones_sociales_de_la_historia

Pérez, A. M.

(2012). Sobre el Constructivismo: construcción social de lo real y la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 5-21. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5652/pr.5652.pdf

Pérez, N.

(2017). De la memoria a las memorias: Una reflexión teórico-metodológica en torno a la relación entre memoria y educación en derechos humanos. *Miradas*, 15, 43-60. Recuperado de: <https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/18851>

Pollak, M.

(2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Buenos Aires: Ediciones al Margen. Recuperado de: <https://arqueologiaymemoria.files.wordpress.com/2014/09/pollak.pdf>

Portugal, T. y Vera, R.

(2018). El valor del testimonio para el tratamiento del CAI en la escuela. *VI Seminario Nacional de Investigación Educativa y III Coloquio Iberoamericano de Educación Rural*. Sociedad de Investigación Educativa Peruana, Cusco, Perú.

Quijano, A.

(2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp.201-246). Buenos Aires: CLACSO.

Reátegui, F.

(2009a). Capítulo III. Infiltración del PCP-SL en el sistema educativo: Las Universidades. En F. Reátegui (Coord.) *El sistema educativo durante el proceso de violencia* (pp. 75-90). Lima: IDEHPUCP

(2009b). Las víctimas recuerdan. Notas sobre la práctica social de la memoria. En M. Briceño-Donn, F. Reátegui, M.C. Rivera y C. Uprimny (Eds.), *Recordar en conflicto: Iniciativas no oficiales de memoria en Colombia* (pp. 17-42). Bogotá: ICTJ.

Rodríguez, M.

(1993). *Desplazados de la selva central: el caso de los Asháninka*. Lima: CAAAP.

Romero, A. M., Querol, M. E., Torres, V., Villaronga, B. y Göbels, W.

(2006). *Memoria Histórica y Cultura de Paz: Experiencias en América Latina*. Lima: InWEnt, DED, MIMDES.

Rottenbacher, J. M. y Espinosa, A.

(2012). Identidad nacional y memoria histórica colectiva en el Perú. Un estudio exploratorio. *Revista de Psicología*, 28(1), 147-174. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/435>

Ruiz-Bravo, P., Rosales, J.L. y Neira, E.

(2006). Educación y cultura: la importancia de los

saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Benavides (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú* (pp. 79-156). Lima: GRADE.

Salas, M.

(2016). *Memoria Colectiva a través del arte en adolescentes de la agrupación arena y Esteras* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Salas, M.

(2019). *Memorias y prácticas docentes sobre el Conflicto Armado Interno en una I.E rural en Pangoa* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Sandoval, P.

(2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: Una lectura del informe de la CVR*. Lima: TAREA e IEP.

Stern, S.

(2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En M. Garcés. y otros (Comp.). *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX* (pp. 1-24). Santiago de Chile: Lom ediciones, Eco educación y comunicaciones y Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: https://moodle-1718.parisdescartes.fr/pluginfile.php/41417/mod_resource/content/1/S.%20Stern%20Memorias%20seltas%2C%20memorias%20emblematicas.pdf

Todorov, T.

(2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Torres-Santomé, J.

(1994). *El currículo oculto*. Madrid: Edición Morata.

Trinidad, R.

(2003). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En Jelin, E., Lorenz, F. (coord.),

Educación y memoria. La escuela elabora el pasado (pp. 11-39). Madrid: Siglo XXI de España Editores.

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

(2013). *Secretos a voces: Memorias y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: IEP.

Uccelli, F., Agüero, J.C., Pease, M. A. y Portugal, T.

(2017). *Atravesar el silencio: Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: IEP.

Villa, J. D.

(2012). Horizontalidad, Expresión y saberes compartidos. Enfoque psicosocial en procesos de acompañamiento a víctimas de violencia política en Colombia. *ÁGORA.USB*, 13(1), 61-89. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-80312013000100003&script=sci_abstract&tlng=es

Villasante, M.

(2012). Violencia de masas del Partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso y campos de trabajo forzado entre los Asháninka de la Selva Central. *Revista MemOria - Dossier*, 9, 1-79. Recuperado de: <https://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/09/Dossier.pdf>

Walsh, C.

(2009). Interculturalidad crítica y educación interculturalidad. *Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural” Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9 -11 de marzo*. La Paz, Ecuador.