

FRONTERAS Y PUENTES ENTRE MEMORIAS: LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA PARA LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO (CAI) PERUANO¹

*Borders and bridges between memories: educational communication
and memory pedagogy for teaching about the Peruvian Internal Armed
Conflict (CAI)*

MARITA GABRIELA GUTARRA ALBURQUEQUE
marita.gutarra@pucp.edu.pe

RESUMEN

Centrar la atención en fotografías, documentales, testimonios o demás formatos mediáticos permite identificar su injerencia en la construcción colectiva de discursos, narrativas o memorias para repensar, así como complementar los más recientes escenarios educativos donde se aborda el Conflicto Armado Interno (CAI) peruano. El camino para lograrlo se plantea con el vínculo de los campos teóricos referidos a la *comunicación educativa* y la *pedagogía de la memoria*, identificando posibles puentes que funcionen como estrategias para mediar procesos dialógicos, de análisis crítico y de creación con el uso de recursos mediáticos por parte de los actores involucrados desde la escuela.

Palabras clave: Comunicación educativa, Pedagogía de la memoria, Violencia política.

ABSTRACT

Focus the view on photographs, documentaries, and other media formats leads to identify their influence on the collective construction of discourses, narratives, and memories to rethink or complement the most recent educational scenarios that address the Peruvian Internal Armed Conflict (IAC). This approach is proposed by connecting the theoretical fields of educational communication and the pedagogy of memory, identifying potential bridges that function as strategies for mediating dialogic processes, critical analysis, and creation through the use of media resources by the stakeholders involved in the school setting.

Keywords: Educational communication, Memory pedagogy, Political violence.

¹ El artículo ha sido desarrollado a partir de la investigación *Los caminos por los que convergen la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) y la comunicación educativa en un colegio público de Piura*, sustentada en el 2021 como tesis para obtener el título de licenciada en Comunicación para el Desarrollo por la PUCP.

INTRODUCCIÓN

¿Cómo lograr que generaciones recientes se interesen o identifiquen con eventos no vividos que al ser abordados guardan controversias? La cantante noruega, Aurora Aksnes (2016, 0m 07s), en su composición *Through the Eyes of a Child* empieza entonando:

*World is covered by our trails
Scars we cover up with paint
Watch them preach in sour lies
I would rather see this world through the eyes of a child²*

Entender nuestra estancia en el mundo es enfrentar la vida con sus contradicciones u opuestos. Justamente, la anterior canción aborda el contraste entre la mirada adulta y la mirada infantil frente a un mundo compuesto de caminos o rastros que fluyen entre heridas y sanaciones, mentiras y verdades, así como desilusiones y esperanzas. Existencias definidas por la oposición de conceptos para marcar fronteras o delimitaciones sobre lo que son o no son, tal cual sucedió con el Conflicto Armado Interno (CAI) para la memoria colectiva en el Perú. Así, muchos ciudadanos o ciudadanas sostienen que la memoria es opuesta al olvido, la violencia a la paz, el progreso al pasado, lo real a lo falsificado y demás concepciones a las que van dando sentido acorde a los intereses que defienden. Sin embargo, ante tantas paradojas, surge la necesidad de encontrar maneras de traspasar esas posibles fronteras, entendiendo este proceso como el establecimiento de puentes entre los conceptos referidos. Precisa e idealmente, es posible cruzar esos puentes o acercarse a una propuesta conciliadora por medio de lo conocido como comunicación educativa o educomunicación para aportar a la pedagogía de la memoria.

En el presente artículo se identifican posibles caminos, puentes o nexos entre la mencionada pedagogía de la memoria y la educomunicación, mapeando estrategias o recursos dirigidos a estudiantes; así como a docentes para que ejerciten sus capacidades y se agencien de los conocimientos producidos, dentro o fuera de las aulas, sobre las memorias del CAI peruano.

Con el objetivo de lograr lo anterior se plantea un marco teórico sobre la pedagogía de la memoria acorde a los ejercicios de posmemoria, prestando particular atención a lo propuesto en el “recordar sucio” para el Perú. Además de esbozar un acercamiento a la comunicación educativa desde las mediaciones y su división en educación *sobre* los medios, así como educación *en* los medios. Finalmente, sobre la base de todo lo reunido teóricamente, es que se propone una ruta para introducir una estrategia y recursos educomunicativos que permitan la exploración del CAI como temática escolar en el nivel secundario.

2 “El mundo está cubierto por nuestros rastros/Cubrimos cicatrices con pintura/Míralos predicar con amargas mentiras/Preferiría ver este mundo a través de los ojos de un niño” (Aksnes, 2016, 0m 07s).

EL SENTIDO DE UNA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN EL PERÚ

La comprensión de la memoria en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje viene determinada como una capacidad de desarrollar o entrenar para mantener productiva la mente. Morsel (1981) plantea la alegoría de la memoria como una máquina, cuyos engranajes se deben activar para mantenerla en uso constante, puesto que puede llegar a atrofiarse si se deja en reposo. En ese sentido, se entiende que la memoria requiere de recursos o estímulos por lo que la pedagogía es uno de los caminos para lograr su formación o perfeccionamiento.

En ocasiones, sólo con métodos o reglas mnemotécnicas para retener cualquier tipo de información, diversos estudiantes descubren los contenidos que deben aprender como poco apasionantes. Precisamente, uno de los dilemas en la enseñanza es conseguir que los temas resulten atractivos para las jóvenes, mentes en formación. No obstante, temáticas como el CAI se tiende a abordar desde las áreas de 'Ciencias Sociales' o 'Desarrollo, Personal, Ciudadanía y Cívica' sin cuestionar las metodologías o recursos ideales para acercar a las generaciones recientes hacia esta etapa de la historia. Justamente, el dilema está en que memorizar datos sobre este evento histórico aún no se complementa con su consideración como evento memorable para su abordaje dentro y fuera del aula.

Así, la llamada *pedagogía de la memoria* tiende a posicionarse como puente entre las fronteras que muchos intelectuales o docentes establecen para la historia y la memoria. Según Katharina Niemeyer, la memoria siempre ha sido considerada como “el gemelo malo de la historia” (2014, p. 04)³, al cuestionar su pretendida objetividad. No obstante, para trabajar la violencia política como temática escolar, sucede que las áreas de estudio mencionadas se necesitan la una a la otra. Es decir, resulta difícil definir las fronteras de cada categoría puesto que la memoria llega a implicarse como objeto de estudio de la historia. Por ello, entender el CAI como evento histórico, con su cronología o hitos, también implica abordar su magnitud desestabilizadora, puesto que existieron grupos humanos que vivieron historias de violencia, las cuales son motivo de temor o de vergüenza, además de responsabilidad penal y política (Barrantes y Peña, 2006).

Justamente, la multiplicidad de historias o memorias existentes es lo que permite plantear al CAI como un evento memorable, ya que los actores involucrados dotan de una naturaleza subjetiva, simbólica o de sentidos al pasado vivido, desarrollando discursos o narrativas que serán comunicadas en el presente y que perfilarán un futuro deseado (Jelin, 2009). Así, el CAI como temática

3 “Memory has often been considered as the ‘bad twin’ to history [...]” (Niemeyer, 2014, p. 04).

escolar propende hacia la construcción de una memoria colectiva⁴. De esta manera, sucede que las memorias de personas que participaron y fueron afectadas durante el período de violencia nutren la memoria colectiva que desde la escuela es reelaborada con la consigna de sacar lecciones para la vida democrática (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013). De esta manera, los estudiantes y docentes que se acercan al tema de la memoria podrán descubrir a la misma como un ejercicio individual, así como colectivo, ya que, como sugiere Todorov (2000), se trata de comprender los hechos del pasado con sus diversas perspectivas o sentidos a ser reelaborados desde el presente y para el futuro.

La Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) resaltó en su Informe final (2003)⁵ la necesidad de debatir, analizar, así como modificar la tradición autoritaria y acrítica de la educación peruana puesto que hizo posible la manipulación y divulgación de discursos violentos entre jóvenes adeptos⁶. Por ende, con las recomendaciones de la CVR para el ámbito educativo es que se fue perfilando lo actualmente conocido como pedagogía de la memoria. En el Perú, al ser un contexto posconflicto, han surgido investigaciones⁷ y propuestas⁸ centradas en el proceso relacional o participativo entre maestros y estudiantes, además de atender el logro de aprendizajes sobre la violencia política como tema escolar. Al respecto de esto último, se plantean estrategias, recursos y contenidos abocados a las memorias de la violencia política, reconociendo la complejidad de su abordaje al interior de las aulas.

4 En las escuelas peruanas los docentes desarrollan las clases sobre el CAI bajo la consigna estatal, representada por el Ministerio de Educación (Minedu), de alcanzar una memoria colectiva sobre los eventos históricos. Sin embargo, lograr la hegemonía de un relato en común es casi imposible al descubrir los contrastes y correspondencias entre las memorias individuales o “memorias sueltas” (Stern, 2000, p. 14) y las memorias colectivas o “memorias emblemáticas” (id.). Así, el CAI como temática escolar revela la multiplicidad de memorias conforme sean los trabajos, interpretaciones, expectativas o intencionalidades de las personas o los grupos sociales que las evocan (Jelin, 2002).

5 La CVR resalta el papel de la educación peruana durante el CAI en los siguientes apartados de su Informe Final: 1) “El sistema educativo y el magisterio”, correspondiente al Tomo III, 2) “Reformas institucionales”, páginas 133-138, correspondiente al tomo IX; y 3). Las ocho recomendaciones del literal “D”. Es posible la consulta de las secciones mencionadas a través del siguiente enlace: <http://cverdad.org.pe/ifinal/>.

6 Específicamente, en la conclusión general N° 22 del Informe final, la CVR especifica que “[...] el PCP-SL se aprovechó de ciertas instituciones del sistema educativo como principal cabecera de playa y que, a través de ellas, logró expandir su prédica y captar núcleos minoritarios de jóvenes de uno y otro sexo en diferentes partes del país. Si bien ofrecía a los jóvenes una utopía que les brindaba identidad totalizante, en el fondo los encerraba en una organización fundamentalista y opresora a través de cartas de sujeción a Abimael Guzmán Reinoso” (2023, p. 318).

7 Existen dos investigaciones del Instituto de Estudios Peruanos sobre la enseñanza del CAI en contextos regionales. Los resultados han sido publicados en el documento de trabajo Secretos a voces (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013) y el libro *Atravesar el silencio* (Uccelli, Agüero, Pease, y Portugal, 2017).

8 Además existe una propuesta de pedagogía de la memoria, impulsada por el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la PUCP (IDEHPUCP, 2015a) que lleva por título “Memoria de la violencia en la escuela. Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula”. El enlace para la consulta se encuentra en las referencias bibliográficas de este artículo.

Precisamente, incluir la memoria como tema de estudio conlleva reconocer las imperfecciones de la mente humana, ya que, al intentar recuperar fielmente los recuerdos, a nivel individual o colectivo, estos pueden ser imaginados para embellecerlos, silenciarlos o distorsionarlos (Ricoeur, 2004). Por este motivo, en la práctica pedagógica se encontrarán dificultades para abarcar las memorias de los actores involucrados en el CAI. En ese sentido, a manera de ensayo, se puede definir a la pedagogía de la memoria como una ruta para la investigación, planificación y diseño de metodologías, así como de materiales didácticos que conducen hacia el cuestionamiento de las memorias comunicadas, representadas y silenciadas sobre el período de violencia.

La memoria como tema medular en propuestas pedagógicas demanda activar recuerdos del pasado para actualizarlos desde el presente, con miras a construir un futuro resarcido o mejorado. Por lo tanto, ¿cuál es la utilidad de lograr todo esto desde la escuela? En esa ruta, ¿qué implicancias cognitivas y emotivas tienen los trabajos de memoria para estudiantes que no guardan recuerdos directos sobre el CAI? En el siguiente apartado se espera dar cuenta de posibles respuestas a las últimas interrogantes.

LOS EJERCICIOS DE POSMEMORIA: MEMORIAS ENMARCADAS PARA EL CONTEXTO ESCOLAR

El término posmemoria contiene en su significado a discursos o narraciones posconflicto. Precisamente, con posterioridad a las experiencias de violencia sufridas, sociedades posconflicto como la peruana inician los ejercicios de posmemoria a partir del “vínculo que establecen generaciones posteriores con los recuerdos o el pasado traumático de quienes los precedieron a través de historias, imágenes y comportamientos manifestados en el ambiente familiar que los vio crecer” (Hirsch, 2012, p. 156)⁹. La escuela actual es cercana al concepto de posmemoria, al presentarse como un escenario de memorias heredadas cuando se estudia el CAI peruano. Sin embargo, los estudiantes mantienen una distancia generacional por no acceder a memorias de familiares directamente afectados, pero sí a testimonios o narrativas audiovisuales a través de vías alternas a la familia. En ese sentido, el reto pedagógico se encuentra en conseguir que los estudiantes descubran los hechos del pasado de manera cognitiva y emotiva como si fuese un “recordar el recuerdo de otros” (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013, p. 35). Por ello, para el ámbito escolar resulta interesante concebir a la posmemoria como un ejercicio mediado y afectivo, ya que

9 “«Postmemory» describes the relationship that the «generation after» bears to the personal, collective, and cultural trauma of those who came before –to experiences they «remember» only by means of the stories, images, and behaviors among which they grew up” (Hirsch, 2012, p. 156).

quienes reciben los recuerdos transmitidos llegan a considerar las memorias de los sobrevivientes como propias (Hirsch, 2012)¹⁰, reelaborándolas o interpretándolas discursivamente.

La apropiación afectiva de la posmemoria es manifestada con la elaboración de variados formatos o productos culturales gracias a “la imaginación, la proyección y la creación de las generaciones posteriores al evento memorable” (ibid., p. 156)¹¹. Justamente, las producciones son generadas a partir de los relatos o memorias de antaño, empleando medios o lenguajes que experimentan lo “visual (fotografías), lo audiovisual (documentales, películas de ficción, series de televisión) y lo literario (novelas, cómics, teatro, poesía)” (Quílez, 2014, pp. 60-61). Tal es así que la pasión, empatía o interés afectivo deriva en una necesidad expresiva o en una “memoria archivística”, término empleado por Pierre Nora para evidenciar “la materialidad del rastro, la inmediatez del registro, la visibilidad de la imagen” (1989, p. 13)¹². Es decir, la referida memoria de archivo responde y se nutre de medios modernos como herramientas para preservar las memorias de eventos pasados, sobreviviendo al paso del tiempo y permitiendo el acceso a las narraciones por parte de generaciones recientes.

Particularmente, como se mencionó en el anterior apartado con Ricoeur, la memoria humana corre el riesgo de errar, engañar o tergiversar lo vivido. Al ser representaciones del pasado, las memorias revelan una fragmentariedad entre “lo que se dice y lo que sucedió” (Sarlo, 2005, pp. 129-130). Así, la posmemoria congrega “un conjunto de recelos y sospechas en torno a su relación con la objetividad o la verdad absoluta de los hechos” (Quílez, 2014, p. 64). De esta manera, los trabajos que surgen con la posmemoria mantienen posturas o estilos que desafían la representación fidedigna del pasado, haciendo evidente las semejanzas o distanciamientos respecto a las memorias de los sobrevivientes. Por ello, los productos de posmemoria recurren a formatos mediáticos como fotografías, videos, podcasts o demás que aspiran a “activar, enmarcar y hacer que la memoria sea compartible” (Niemeyer, 2014, p. 04)¹³, rebasando las fronteras temporales o espaciales, propias de la mente individual al reconocer su falibilidad.

En la película *Blade Runner 2049* (Villeneuve, 2017), el interés del oficial K para acercarse a su pasado es motivado por un recuerdo de infancia sobre una fecha tallada en un caballo de madera que

10 “But these experiences were transmitted to them so deeply and affectively as to seem to constitute memories in their own right” (id.).

11 “Postmemory’s connection to the past is thus actually mediated not by recall but by imaginative investment, projection, and creation” (id.).

12 “Modern memory is, above all, archival. It relies entirely on the materiality of the trace, the immediacy of the recording, the visibility of the image” (Nora, 1989, p. 13).

13 “[...] media can activate, frame and render memory shareable” (Niemeyer, 2014, p. 04).

es la misma a la de un árbol donde se encuentran enterrados los aparentes huesos de Rachael, una replicante. Esa escena o flashback recurrente en la película, plantea el dilema acerca de la veracidad en los recuerdos. Por ende, las imágenes de un pasado se activan en la mente de K para que desde el presente se cuestione si acaso esas memorias son reales. Mariana Pintado-Zurita sugiere que “un recuerdo artificial sólo existe en la mente de quien «recuerda»” (2021, párr. 01)¹⁴ acorde a las intenciones de quien hereda, comparte o transmite la narrativa de esa memoria. Con posterioridad, el personaje descubrirá que se trata de un recuerdo implantado por la doctora Ana Stelline, hija de Rachael. No obstante, su acercamiento a ese contenido del pasado al investigar entre los archivos de Niander Wallace fue encaminado como un ejercicio de posmemoria desde una mirada fragmentada, inacabada y siempre abierta a reinterpretaciones (Quílez, 2014). De la misma manera sucederá con los actores escolares, quienes se involucrarán en prácticas de posmemoria al acceder a memorias heredadas o mediadas a través de productos culturales que serán motivo de revisión o expresión.

La memoria archivística, planteada por Nora, puede complementar a la posmemoria al permitir comprender la confluencia constante de lo individual y lo colectivo cuando se abordan recuerdos. Así, todo archivo aspira hacia su uso colectivo ya que está nutrido por datos, soportes o productos que surgen de memorias individuales para ser heredadas a generaciones venideras. Es decir, los medios o archivos preservan las memorias de los sobrevivientes a las que acceden los herederos para crear nuevos soportes o productos que también llegarán a ser transmitidos hacia otros posibles receptores. De esta manera, las memorias compartidas serán continuamente revisadas, así como cuestionadas desde la posmemoria hasta desentrañar los motivos detrás de los relatos constituidos como hegemónicos o emblemáticos dentro de una sociedad.

En el Perú, la posmemoria también puede beneficiarse del “recordar sucio” (Denegri y Hibbett, 2016, pp. 29-31), una peculiar propuesta en los estudios de memoria¹⁵ que discute los discursos

14 “An artificial memory, on the other hand, only exists in the mind of who «remembers»” (Pintado-Zurita, 2021, párr. 01).

15 Los estudios de memoria se han nutrido de múltiples categorizaciones para explicar la complejidad de la memoria según los grupos de poder detrás de los discursos. Así, en el Perú existen memorias colectivas con mayor difusión como sucede con la “memoria de salvación” (Barrantes y Peña, 2006, p. 17), “memoria para la reconciliación” (id.), “memoria cívica” (Durand, 2005, p. 95), “buen recordar” (Denegri y Hibbett, 2016, p. 24) o “recordar sucio” (ibid., p. 31).

surgidos en torno al CAI. Esto último, con el fin de revitalizar la consigna ética o cívica¹⁶ que la pedagogía de la memoria persigue con la enseñanza de la violencia política en colegios. Así, desde el “recordar sucio” se busca comprender aspectos ocultos por los relatos hegemónicos, insistiendo en historias marginales o controversiales que desestabilizan e incomodan para alcanzar su análisis crítico (Denegri y Hibbett, 2016). De esta manera, como plantea Tzvetan Todorov (2000), se trata de comparar las memorias o narrativas del pasado para identificar sus semejanzas, así como sus diferencias. Es importante la revisión crítica del pasado que el recordar sucio propicia a través de las diversas memorias que no coinciden objetivamente entre sí, puesto que lo común a ellas es “su naturaleza subjetiva, orgánica y cambiante” (Denegri y Hibbett, 2016, p. 29). En base a las anteriores características es que resulta problemático legitimar un solo relato o historia sin sospechar de lo que Nora define como “memoria privilegiada” (1989, p. 12)¹⁷ ya que surgirán actores o instituciones que organizarán, controlarán o protegerán sus lugares de memoria, así como colecciones, archivos o materiales que aspiran a ser de acceso colectivo.

Por lo tanto, la pedagogía de la memoria a desarrollar en las aulas adoptará mecanismos de análisis crítico, propios del “recordar sucio” para evidenciar las correspondencias entre las memorias del pasado y los discursos que rodean el presente que vivimos. En el siguiente apartado, se ahondará en el enfoque educ comunicativo con el interés por plantear la posible estrategia y recursos que encaminen la enseñanza del CAI conforme sean la infinidad de memorias a las que acceden los jóvenes estudiantes.

LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA O EDUCOMUNICACIÓN

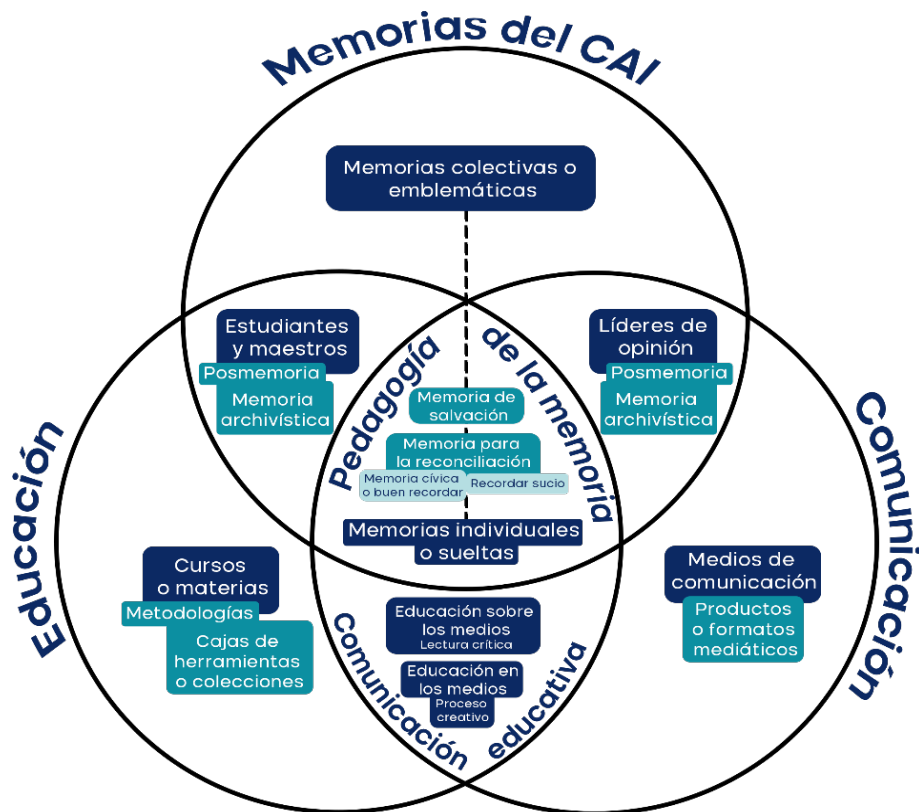
Con anterioridad, se evidenció que los estudios de memoria implican dilemas al cuestionar las múltiples representaciones sobre los eventos de violencia para la memoria colectiva de los ciudadanos peruanos. Por ello, los profesores pueden tener conocimientos directos o indirectos, dependiendo de su edad, sobre lo que sucedió en esa época. Sin embargo, como explica Rocío Trinidad

16 Específicamente, la memoria para la reconciliación (Barrantes y Peña, 2006) que fue motivada por la CVR ha influido en las propuestas éticas o pedagógicas que investigaciones posteriores han perfilado como memoria cívica (Durand, 2005) o buen recordar (Denegri y Hibbett, 2016). En ese sentido, se entiende que hacer memoria o rememorar los hechos padecidos por las víctimas constituye una práctica moral o ética, reconociendo al CAI por su valor instructivo para formar ciudadanos que se comprometan con un proceso de paz y reconciliación en el país. Sin embargo, esta tendencia cívica de la memoria conduce hacia el riesgoso camino de aparente progreso o empatía forzada. Esto último al posicionar a las personas ante memorias o testimonios que enaltecen el dolor del otro sin cuestionarlas o contextualizarlas para la búsqueda de contradicciones, agencias o causas.

17 “The defense, by certain minorities, of a privileged memory that has retreated to jealously protected enclaves in this sense intensely illuminates the truth of *lieux de mémoire*—that without commemorative vigilance, history would soon sweep them away” (Nora, 1989, p. 12).

(2004), ante tantas memorias e intereses detrás de ellas, los maestros también necesitan adquirir confianza sobre qué decir y cómo decirlo frente a sus estudiantes. Lo anterior es un desafío que los pedagogos enfrentan en los colegios, aunque también significa una oportunidad para alcanzar una propuesta teórica, así como práctica que articule la comunicación con la educación y las memorias sobre el CAI.

Gráfico 1
INTERSECCIONES ENTRE LOS CAMPOS DE MEMORIAS, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA APORTAR A LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA



Fuente: Elaboración propia

Los seres humanos al compartir lenguajes en común, logran involucrarse en procesos de comunicación donde se construyen y negocian significados a partir de mensajes intercambiados entre emisores y receptores (Giménez, 2011). Los procesos de comunicación o los medios de comunicación están presentes en contextos de aprendizaje formales o informales. Atendiendo lo anterior es que surgen propuestas teóricas y prácticas como la “alfabetización mediática” o “media literacy” (Buckingham, 2005), la “educación para los medios” o “educación para la recepción” (Charles y Orozco, 1990), la “pedagogía de los medios de comunicación” (Gutiérrez, 1973) y la “educomunicación” o “comunicación educativa” (Aparici, 2010 y Kaplún, 2002). Todas son nociones afines, por lo que, a lo largo del artículo, se recurrirá a los últimos términos para referirnos al uso de formatos mediáticos, pero también a las interacciones o procesos participativos entre maestros y estudiantes durante sus clases.

Por lo tanto, en primera instancia, la educomunicación atiende la construcción de los saberes convertidos en productos que se colectivizan e intercambian a través de la comunicación (Kaplún, 2010). Así, la comunicación educativa se perfila como el proceso por el que “un individuo es capaz de seleccionar la oferta de mensajes de una manera creativa y crítica, no sólo percibiendo, sino también asimilando y apropiándose de los mensajes” (Charles y Orozco, 1990, p. 09). De esta manera, la educomunicación atiende la respuesta de profesores y escolares ante los recursos mediáticos, mensajes o textos que interpretan y analizan, aunque también resalta a estos actores como productores de sentidos que son expresados en nuevos formatos o creaciones variadas.

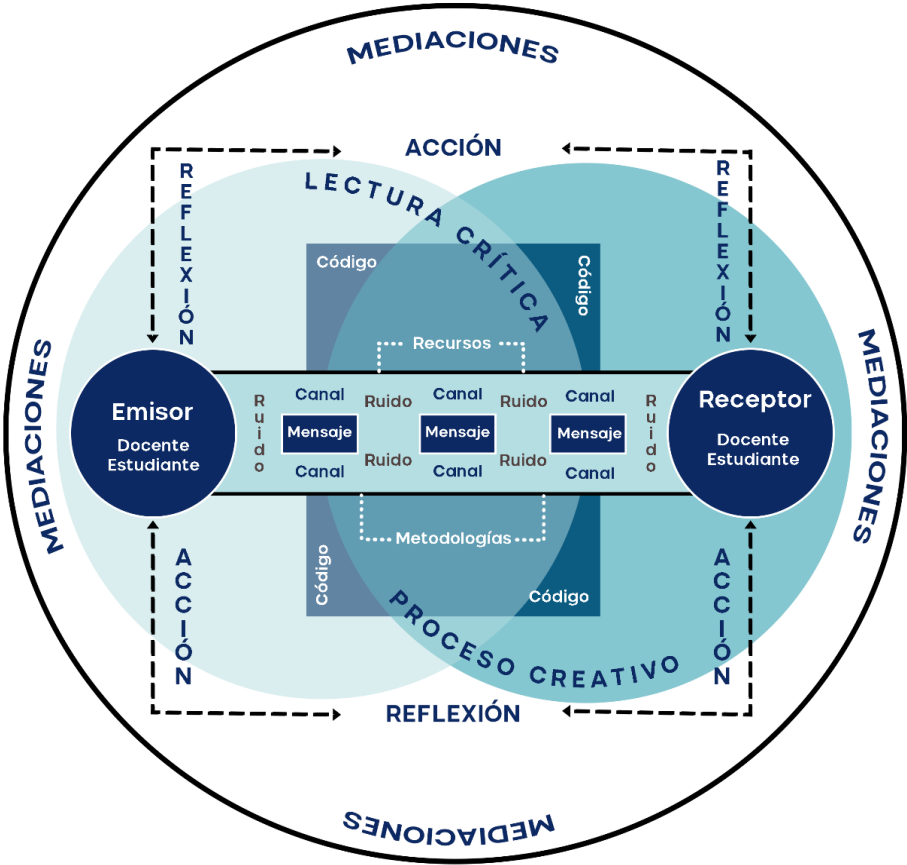
Por otro lado, y en segunda instancia, el enfoque educomunicativo presta atención al aspecto relacional de las dinámicas pedagógicas. Conforme lo sustenta Paulo Freire (1987)¹⁸, todo proceso educativo se centra en el uso de la palabra para hacer posible actos o procesos de creación y de pensamiento crítico, desarrollando preguntas constantes alrededor de los contenidos o temas que se discuten. Es así que la comunicación educativa comprende las múltiples relaciones construidas entre emisores y receptores “desde una línea de diálogo e interrelación más interrogante y convocante que no presenta mensajes listos” (Alfaro, 2015, p. 26), sino que el intercambio de sus variadas ideas o conocimientos gestados desde heterogéneos campos simbólicos.

Justamente, la educomunicación o comunicación educativa se presenta versátil, evidenciando su recorrido flexible por 1) el uso crítico y creativo de recursos o productos mediáticos, pero también por 2) la interacción o relación comunicativa, ya sea física o mediada para facilitar los procesos de

18 “A educação é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro” (Freire, 1987, p. 45).

aprendizajes entre los actores implicados. Considerando lo anterior y con fines ilustrativos, sucede que el modelo de comunicación educativa integra a la educación sobre los medios o lectura crítica, la educación en los medios o proceso creativo y el concepto de *mediaciones* conforme se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 2
MODELO DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA O EDUCOMUNICACIÓN



Fuente: Elaboración propia

Por ello, en las próximas secciones, se detallarán cómo los anteriores aspectos mencionados nutren al campo educomunicativo desde un trabajo crítico de selección, así como de apropiación creativa sobre los diversos discursos o memorias visuales, así como textuales que dan cuenta del CAI peruano.

LAS MEDIACIONES

Los estudios de recepción se focalizan en las personas ante la oferta de mensajes que reciben, destacándolas como sujetos activos al afrontar un “proceso interno y externo de significación cuando están frente a un mensaje” (Aguilar, 2008, p. 27). Así, los individuos son concebidos como audiencias o públicos que crean, recrean o negocian los mensajes que adquieren, deviniendo todo en un proceso de apropiación. La apropiación, según Alcocer (2014), se entiende como la capacidad del público para distorsionar los mensajes, agenciándose de elementos de la cultura dominante que serán empleados desde su propio punto de vista.

Así, las audiencias asumirán lecturas al negociar los significados del texto, contextualizándolos con sus experiencias personales para interpretar los códigos y signos existentes (Giménez, 2011). Esto último se interrelaciona con lo propuesto por Martín-Barbero sobre las “mediaciones” (1987, pp. 232-237), considerándolas como los diversos lugares, espacios o aspectos sociales, familiares y culturales que los receptores poseen para relacionarse con los medios de comunicación.

Precisamente, los individuos no se encuentran desprovistos de agencia ante el poder de los medios, sino que sus mediaciones les permiten demostrar su poder como público activo en la recepción de los contenidos mediáticos. Guillermo Orozco Gómez sugiere que la mediación se entiende “desde donde se otorga el significado a la comunicación y se produce el sentido” (1991, p. 117). Por ello, puede tratarse de diversas fuentes o referencias que rodean a los receptores, las cuales les permiten interpretar o negociar los significados.

Las dinámicas de recepción transcurrirán entre mediaciones acorde con “la edad, el sexo, la clase social y el origen étnico”, así como con “los grupos o instituciones a las que el individuo pertenece ya sea la familia, la iglesia o la escuela” (Alcocer, 2014, pp. 234 y 237). Específicamente, como se ha visto en el primer apartado, desde las memorias existentes sobre el CAI se han originado múltiples productos culturales o archivos a los que maestros y estudiantes acceden. Así, a partir de sus mediaciones estos actores responderán con procesos de decodificación según sea su contexto sociocultural, económico, político, étéreo o demás.

Por todo lo desarrollado, es importante reconocer que en el modelo educomunicativo, las mediaciones funcionan como referentes o marcos personales, sociales o institucionales para que maestros y escolares contrasten las memorias, mensajes o discursos recibidos acerca del CAI dentro de nuestra sociedad.

Las mediaciones rodean los procesos de aprendizaje que involucran memorias o mensajes, así como formatos mediáticos. Por lo mismo, en la próxima sección, será necesario descubrir la posible educación *sobre* los medios y la educación *en* los medios.

DIVISIONES Y CONVERGENCIAS EDUCOMUNICATIVAS: EDUCACIÓN *SOBRE* LOS MEDIOS Y EDUCACIÓN *EN* LOS MEDIOS

La comunicación educativa permite comprender la cualidad informativa de un material o formato mediático desde una “educación sobre los medios” (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015, p. 254), donde los mensajes o los discursos que contienen son analizados críticamente. Por su parte, una “educación en los medios” (id.) hace posible entender a los productos comunicacionales a partir de su uso creativo, destacando su naturaleza expresiva para construir, así como canalizar nuevos mensajes o contenidos.

Considerando las diferencias y posibles articulaciones entre ambos conceptos, es recomendable iniciar el camino educomunicativo con una educación sobre los medios para acceder desde una mirada crítica a los contenidos, discursos o memorias que los recursos mediáticos pueden albergar. Los estudiantes podrán aproximarse a sus textos o materiales didácticos con el interés por saber “el quién, el cómo y el por qué se ejerce el control [...]” (De Moragas, 1985, p. 169) de los mensajes o contenidos recibidos sobre el CAI.

Entonces, la lectura crítica del enfoque educomunicativo se puede plantear como una competencia que el estudiante desarrollará en su calidad de receptor para cuestionar las intencionalidades y verdades ocultas de los mensajes (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015). Por ende, se busca problematizar acerca de la transparencia en los discursos informativos ya que lo explícito también da cuenta de silencios o evasiones. Ante ello, el estudiante/lector deberá analizar los orígenes, propósitos o funciones del discurso acorde con el contexto sociocultural e ideológico en el que fue creado, producido o emitido (Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2008). De esta manera, el

ejercicio de la lectura crítica demanda identificar los niveles de enunciación¹⁹ para comprender la visión y motivaciones del autor/emisor a la hora de producir su obra.

Por lo tanto, los mensajes o discursos en su contexto de producción serán motivo de análisis para los estudiantes, quienes alcanzarán lecturas diversas a partir del diálogo, debate o indagación propiciada en el ámbito escolar. Es importante resaltar que el estudio crítico va acompañado de investigación (Aguilar, 2008), puesto que los mismos receptores son los llamados a desentrañar los sentidos o significaciones que contienen los mensajes, evidenciando su agencia o libertad en la lectura de textos comunicacionales.

El abordaje de productos mediáticos “no puede quedarse en la esfera de la interpretación, sino que debe trascenderla para alcanzar la de la acción” (ibid., p. 32). Así, la comprensión de los mensajes no sólo se limita a su decodificación “con los instrumentos «correctos» de análisis [...]” (Buckingham, 2005, p. 192) como sucede en la educación sobre los medios. Por lo tanto, es necesario continuar con una educación en los medios, concibiendo a los formatos mediáticos como importantes mecanismos de expresión y apropiación.

El encuentro de ambos conceptos educomunicativos es alcanzado cuando la lectura crítica complementa a la escritura o proceso creativo. De esta forma, “[...] los receptores comprenden los mecanismos de construcción de sentido para, a su vez, buscar o exigir nuevas fórmulas que les permita la expresión de mensajes” (Aguilar, 2008, p. 32). Entonces, la primera etapa de lectura crítica nutre de información para que el estudiante dilucide cómo aportar a la resolución del tópico estudiado. A partir de allí, los educandos deberán ser motivados a crear o reelaborar los contenidos descubiertos, fundamentando su expresión con el empleo de los diferentes lenguajes mediáticos.

Con la práctica creativa de la educación en los medios, un individuo logra “pasar del estatus de receptor pasivo al de receptor activo e incluso al de productor-creador” (Gutiérrez 1973, p. 203). En un ámbito como la escuela, los estudiantes serán más conscientes del “papel que cumple un medio de comunicación si es que ellos mismos ejercen el acto emisor” (Kaplún, 2010, p. 60). Por lo tanto, la oportunidad pedagógica para el uso de recursos mediáticos derivará en hacer posible la creación de nuevos medios y formatos de comunicación por donde se socialicen y expresen los aprendizajes basados en las memorias sobre el CAI.

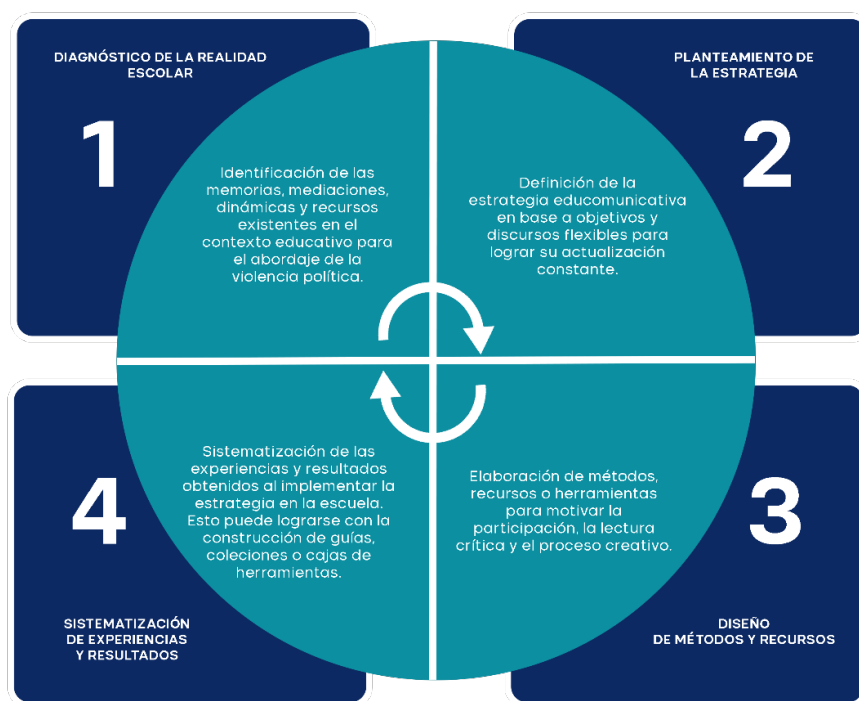
19 Los niveles o “lugares de enunciación” (Vich, 2017, p. 14) son propuestos desde las Humanidades para la lectura o análisis de los discursos existentes en textos o productos culturales. Así, el análisis del discurso es trabajado “dentro de consideraciones «textuales y «extra-textuales» [...], suponiendo [...] una reflexión sobre el contenido «interno» de los textos, pero también sobre «las condiciones de su producción»” (ibid., p. 15).

EL MAPA O RUTA EDUCOMUNICATIVA

En el 2021, la experiencia alcanzada con la elaboración de la tesis de licenciatura titulada *Los caminos por los que convergen la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) y la comunicación educativa en un colegio público de Piura* permite depurar, enmendar y perfilar un posible mapa o ruta pensada desde la educomunicación o comunicación educativa.

Entre la teorización a partir de memorias sobre el CAI, posmemoria, mediaciones, educación sobre los medios y educación en los medios se plantean una serie de pasos para integrar aspectos educomunicativos que contribuyan al trabajo de maestros y maestras, deseosos de implementar una pedagogía de la memoria desde el aula.

Gráfico 3
MAPA O RUTA EDUCOMUNICATIVA



Fuente: Elaboración propia

PRIMER PASO: CONOCER A LOS ACTORES SOCIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Acercarse a la realidad escolar, descubriendo a sus actores es importante para dilucidar cuáles son los intereses y referentes desde donde se construyen los aprendizajes. Por ello, primero será pertinente realizar un diagnóstico del contexto educativo para identificar las memorias, mediaciones, dinámicas y recursos empleados en el abordaje de la violencia política.

Con la finalidad de encaminar el diagnóstico, se pueden aplicar instrumentos metodológicos como fichas de lectura para descubrir los contenidos de los textos escolares que son empleados durante las clases. Además de aplicar guías de entrevistas semiestructuradas para conversar con maestros y estudiantes, así como guías de observación para ingresar a las aulas diarias.

Lo anterior es oportuno con el objetivo de reconocer los avances, limitaciones y resistencias por parte de los actores educativos en su proceso de entender el CAI. Asimismo, la realidad escolar dará cuenta de las diversas necesidades, dificultades, vacíos o inquietudes que presentan los docentes y estudiantes. Esto último significará una oportunidad para contribuir a la pedagogía de la memoria desde una posterior propuesta educomunicativa.

a. Las mediaciones y los marcos de las memorias en los espacios de aprendizaje

El contexto escolar alberga a docentes y estudiantes que llevan consigo una serie de mediaciones al aula, las cuales serán evidenciadas durante las sesiones de aprendizaje donde los actores acceden a contenidos, memorias y recursos relacionados con el CAI.

La labor pedagógica ejercida por los maestros en los salones de clases estará rodeada de micro y macro mediaciones. Las micromediaciones acercarán a los actores educativos hacia aspectos del CAI como si se tratasen de “guiones o secuencias específicas de acción y de discurso” (Orozco, 1991, p. 119). Tal es así que pedagogos y educandos desde espacios particulares de sus vidas, como la familia o los grupos etáreos y sociales, accederán a múltiples estímulos o mensajes sobre el tema. A su vez, ellos mismos interactuarán con macromediaciones o mediaciones institucionales que los llevará a “significar los guiones individuales de acuerdo con la intencionalidad de cada institución” (ibid., p. 120). De esta manera, el colegio y el Ministerio de Educación dotan de directrices o requerimientos para el contexto formativo en el que los propios docentes, así como los estudiantes se desenvuelven.

Por lo anterior, resulta enriquecedor descubrir desde qué fuentes, allegados, contextos institucionales o demás es que los educadores indagan y planifican sus sesiones sobre el CAI. Mientras que por el lado de los estudiantes también es conveniente identificar sus referentes, influencias,

espacios u otras mediaciones que los conduce a saber sobre la violencia política, presentándose como conocimientos previos durante las clases.

Del mismo modo que las mediaciones, diversidad de memorias son compartidas o difundidas dentro del espacio escolar. Justamente, conforme sean las micro o macro mediaciones es que estas sustentarán ciertas memorias individuales o colectivas que docentes y estudiantes validan o rechazan. Particular atención merece identificar esos marcos²⁰ desde donde son construidas las memorias a las que acceden los actores educativos, pudiendo albergar intenciones de supresión, modificación, evasión u ocultamiento.

b. Las dinámicas y recursos escolares empleados

En la tesis del 2021, el interés por examinar las actuaciones de los maestros, así como de los estudiantes durante las clases sobre el CAI condujo a realizar observaciones, poniendo énfasis en la identificación de las metodologías y materiales empleados. Además, las entrevistas a los docentes de Formación Ciudadana y Cívica, así como de Ciencias Sociales permitieron constatar que ellos planifican sus sesiones bajo principios participativos, dialógicos y con el interés por incluir nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Por ende, sus estrategias giraban en torno a trabajos grupales, exposiciones, lecturas y tareas guiadas. No obstante, es pertinente evaluar en qué medida se logran procesos analíticos y creativos si es que las estrategias dependen del uso limitante o memorístico a recursos pedagógicos como los libros didácticos entregados por el Minedu²¹. Detrás de ello, existen motivaciones, temores, desconocimientos o poca soltura de los maestros para ampliar sus fuentes, materiales o temas alrededor del CAI.

Partiendo de la realidad anterior es que se sugiere idear mecanismos pedagógicos en base al potencial educomunicativo de los libros, atendiendo los contenidos y actividades que ofrecen sobre la violencia política. Los textos pueden trabajarse desde un análisis de contenido, concentrándose en los testimonios, así como fotografías ya que son los formatos mediáticos frecuentemente referenciados en las páginas dedicadas al CAI. Es relevante consultar las audiencias públicas de

20 Como se ha visto a lo largo del artículo, las mediaciones funcionan como marcos de las memorias existentes en el Perú. De esta manera, las mediaciones permiten la contextualización de las narrativas, discursos o memorias según sea la pertenencia de los actores educativos a círculos sociales, culturales o institucionales.

21 A modo de ejemplo, para el trabajo de Gutarra (2021), se accedieron a los libros del Minedu con los que docentes y estudiantes trabajaron sus clases del CAI. Por ello, en el curso de Ciencias Sociales, los actores educativos emplearon el libro y el cuaderno escolar titulado *Historia, Geografía y Economía* que la Editorial Santillana publicó en el año 2015. Para el curso de Formación Ciudadana y Cívica que actualmente es conocido como *Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica*, los maestros y estudiantes trabajaron con el texto de la Editorial SM correspondiente al año 2012 y con el texto propuesto por el Minedu del año 2019.

la CVR²² o la muestra fotográfica *Yuyanapaq*²³ como fuentes primarias o directas desde donde se han extraído los mencionados testimonios y fotografías para verificar sus usos o adaptaciones a la hora de incluirlos en los libros escolares.

Los maestros y estudiantes deben reconocer la capacidad informativa de los libros para alcanzar trabajos de lectura crítica y de creación en el aprendizaje del CAI. Sólo será posible vincular los temas del pasado con nuestro presente si es que se impulsa el acceso a diversidad de fuentes o memorias, motivando un diálogo de saberes.

SEGUNDO PASO: DEFINIR LA ESTRATEGIA EDUCOMUNICATIVA

La estrategia educomunicativa deberá responder a las necesidades identificadas en el diagnóstico inicial. Por ello, la estrategia será definida de manera flexible, adaptándose a las condiciones que se presentan en el contexto educativo. Esto último permitirá actualizar los objetivos, discursos o actividades, revitalizando constantemente los esfuerzos por hacer realidad una pedagogía de la memoria.

a. Objetivos

Los objetivos permitirán reconocer lo que se busca lograr con la estrategia educomunicativa. Por lo mismo, a modo de recomendación, los objetivos pueden plantearse acorde a las siguientes dimensiones:

- **Objetivo general:** Promover el debate o cuestionamiento de las memorias comunicadas, representadas y silenciadas sobre el período de violencia en el espacio escolar.
- **Objetivos específicos:**
 - Definir espacios o momentos para la libre expresión de estudiantes, así como de maestros acorde a las mediaciones o memorias que poseen a nivel individual y colectivo sobre el CAI.
 - Organizar una oferta de contenidos que motive la reflexión y lectura crítica a través de formatos mediáticos.

Impulsar la creación de otros formatos mediáticos para que los estudiantes puedan expresar o retratar sus demandas, dudas e intereses alrededor del tema.

22 Las audiencias realizadas por la CVR son de libre acceso en sus versiones grabadas originalmente y en sus transcripciones. Ambos formatos merecen una atención de sus variaciones o adaptaciones al pasar de lo oral a lo escrito. Se puede acceder a lo mencionado desde el siguiente enlace: <https://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/index.php>.

23 Es posible consultar vía online un libro (IDEHPUCP, 2015b) y guía pedagógica (IDEHPUCP, 2015c) de la muestra fotográfica *Yuyanapaq*. Los enlaces de los mismos se encuentran en las referencias bibliográficas de este artículo.

b. Discursos

Los discursos rodean la consigna pedagógica a la hora de trabajar con la diversidad de memorias heredadas. Así, los maestros podrán planificar y proponer en el aula los temas o discursos centrales sobre el CAI acorde a las siguientes recomendaciones:

- Idear la participación de los docentes y estudiantes en base a perfiles o posturas construidas por los mismos actores educativos. Los participantes involucrados pueden ser dueños de discursos basados en historias ficticias o reales.
- Provocar la discusión, el debate o el diálogo entre los estudiantes a través de un guion o pauta atractiva que permita retomar las ideas expresadas, preguntando constantemente para profundizar en contradicciones, prejuicios, silencios o historias marginales.
- Atender los puntos de vista más controversiales, brindando la confianza para que sean expresados por medio de dinámicas lúdicas donde se pueden interpretar aspectos de contrahistoria²⁴.

TERCER PASO: DISEÑAR LOS MÉTODOS Y RECURSOS EDUCOMUNICATIVOS POR FASES

La propuesta educomunicativa contará con métodos, así como recursos diseñados acorde a fases que son definidas por los anteriores objetivos específicos y que guardan relación con las variables referidas a mediaciones, memorias, educación sobre los medios, así como educación en los medios.

Primera fase: elaboración de métodos participativos para compartir mediaciones y memorias sobre el CAI

El entorno social que rodea a maestros y estudiantes es importante de abordarlo para reconocer sus principales mediaciones, así como memorias alrededor de la violencia política. Desde el enfoque educomunicativo se pueden conjugar métodos como el mapeo colectivo, la fotografía participativa, la bitácora o el álbum.

Así, con preguntas guías o motivadoras, los estudiantes emprenderán el mapeo sobre qué lugares, actores, medios o fuentes de su localidad podrían recomendar a otro estudiante para indagar acerca del CAI. La información que los menores de edad brinden deberá basarse en los referentes o mediaciones a los que ellos han accedido de primera mano, más allá del contexto académico o escolar. La consigna será que cada estudiante decida cuáles serán las locaciones, personas o

24 La contrahistoria es “[...] construir una figura histórica de acuerdo a proyectos específicos e introducirla en el marco de los mismos, operación que implica una reinterpretación, una relectura de la nación, su origen y sus héroes” (Uriarte, 2010, párr. 01). Es decir, se trata de idear hechos, eventos o narraciones que no están incluidas dentro de la historia oficial.

dispositivos y cómo fotografiar estos componentes con la cámara de sus celulares. Con las fotos tomadas crearán un mapa a modo de bitácora o álbum para ser entregado a otro compañero o compañera que desee indagar sobre la violencia política. Por ello, deberán organizar las fotos como si de pasos se trataran y acorde a la relevancia de la mediación, agregando dibujos o textos que permitan una explicación de la ruta trazada.

Posteriormente, dentro de grupos, compartirán sus bitácoras para identificar coincidencias o mediaciones más recurrentes. En un papelógrafo pegado en la pizarra, dibujarán a un estudiante rodeado de círculos concéntricos. Con ello, las fotografías de las mediaciones más frecuentes e importantes serán pegadas más cerca del dibujo. Tal es así que lograrán un resumen gráfico del poder o influencia de ciertas mediaciones para las actuales generaciones que deseen saber sobre el CAI.

Segunda fase: elaboración de recursos basados en una educación sobre los medios

Las memorias del CAI recorren las narrativas visuales o testimoniales que han quedado como rastros de lo vivido. En ese sentido, los libros escolares resguardan fotografías, así como testimonios que han sido seleccionados y colocados para acompañar contenidos o actividades planteadas.

Por ello, se propone la elaboración de fichas²⁵ como recursos para el desarrollo de la recepción o lectura crítica de los referidos testimonios y fotografías. Así, las fichas estarán diseñadas para el trabajo de planificación previo del docente y para el trabajo de aula posterior con los estudiantes.

La agencia de los maestros se demostrará en su evaluación y análisis de los formatos fotográficos, así como testimoniales acorde a una identificación de las memorias representadas y a los niveles de aprendizaje críticos esperados para el trabajo en clase. Por el lado de los estudiantes, se espera que ellos puedan desarrollar una lectura crítica de los testimonios y fotografías, identificando las intencionalidades de los emisores o autores, así como contextualizando los elementos descubiertos.

Tercera fase: elaboración de recursos a partir de una educación en los medios

Luego de haber estudiado el CAI desde los diversos contenidos o informaciones que los libros escolares aportan, los estudiantes están llamados a reelaborar o crear mecanismos para expresar

25 En Gutarra (2021), se anexaron los formatos de tres fichas de lectura. Dos de ellas pueden servir para trabajar los testimonios (p. 202) y las fotografías (p. 203) con los estudiantes. Mientras que la última ficha de lectura (pp. 207-208) funciona como guía para que los docentes evalúen los contenidos y actividades sobre el CAI en los textos escolares que van a emplear. Es posible el acceso a lo referido por medio del siguiente enlace: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20827>.

nuevos mensajes sobre el tema. De esta manera, las actuaciones de maestros y estudiantes durante las clases deberán derivar en su agencia sobre las historias que descubrieron acerca de la violencia política.

Particularmente, los jóvenes pueden ampliar las voces testimoniales con la investigación y recopilación de historias locales. El mapeo de la primera fase sobre las mediaciones y memorias será de mucha ayuda para identificar a las personas poseedoras de narrativas testimoniales dentro de su localidad. Con ello, los estudiantes podrán encaminarse hacia ejercicios de storytelling o narrativa transmedia, dependiendo de los recursos con los que cuentan, para obtener productos mediáticos como documentales, reportajes, perfiles narrados o escritos, entre otros.

CUARTO PASO: SISTEMATIZAR LAS EXPERIENCIAS Y RESULTADOS LOGRADOS

Las experiencias y resultados alcanzados con la aplicación de la estrategia en las aulas pueden ser sistematizados para proponer documentos como memorias, guías o manuales, así como cajas de herramientas o colecciones²⁶. Justamente, las propuestas sistematizadas pueden incorporar los productos mediáticos que serán creados por maestros y estudiantes. Por ejemplo, es posible generar compilaciones de materiales basados en el uso de las TIC para el abordaje del CAI durante las clases.

CONCLUSIONES

A partir de todo lo señalado, se puede concluir que la comunicación educativa tiende puentes hacia la concreción de una pedagogía de la memoria. Así, ante las diversas memorias sobre la violencia política presentes en el entorno escolar es viable desarrollar procesos educomunicativos de participación, lectura crítica y creación. Para ello, el mapa o ruta planteado a lo largo del artículo reconoce conceptos que convergen entre sí como sucede con las memorias, mediaciones, educación sobre los medios y educación en los medios.

Con respecto a las memorias que rodean a maestros y estudiantes, es resaltante que estos actores emprenderán prácticas de posmemoria al acceder a narrativas individuales o fragmentadas que entran en contraste con posibles relatos emblemáticos u oficiales. Por ello, la labor pedagógica

26 Con el objetivo de hacer realidad una pedagogía de la memoria es necesario que maestros y estudiantes manejen diversas fuentes o materiales de consulta, los cuales comúnmente reciben el nombre de cajas de herramientas o colecciones. Así, los materiales didácticos pueden ser organizados como "colecciones" (García, 2016, p. 257) donde se acceda a las variadas representaciones o memorias de la violencia política que han sido elaboradas por anteriores autores o autoras. Es importante recordar que esas mismas compilaciones también podrían albergar las creaciones o propuestas de posmemoria que estudiantes y maestros lograrán en sus clases.

enfrenta ese panorama de disputas ante la consigna ética por sacar lecciones del pasado para el presente y futuro de la democracia peruana. Particularmente, a nivel teórico, la pedagogía de la memoria encuentra el camino del “recordar sucio” como una forma de revitalizar el enfoque ético desde el abordaje crítico de las memorias, reconociendo su naturaleza subjetiva, cambiante y mediada.

Los diversos dispositivos o archivos de posmemoria demandan un reconocimiento de las mediaciones que poseen los actores educativos. Así, las referidas mediaciones funcionan como marcos sociales, culturales, así como institucionales que dan contexto a los procesos de recepción o de acceso a memorias por medio de fotografías, testimonios u otros dispositivos.

Desde el enfoque educ comunicativo, es posible que el trabajo pedagógico con fotografías o testimonios se inicie con una educación sobre los medios. Esto con el objetivo de que docentes y estudiantes desarrollen análisis o lecturas críticas alrededor de los discursos o memorias que son representadas en los textos escolares. De esta manera, se espera que los actores educativos logren identificar las fuentes, intencionalidades o el contexto de los formatos testimoniales y fotográficos para comparar las memorias que albergan.

Finalmente, el camino pedagógico continuará con una educación en los medios para la creación y expresión de maestros, así como de estudiantes sobre la violencia política a través de otros formatos mediáticos. Justamente, a las memorias del CAI se les debe de entender como narrativas del pasado que adquieren múltiples sentidos cuando se les retoma en el presente al expresarlas o recrearlas desde la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L.

(2008). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Comunicar*, 16 (31), 27-33. En: <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C31-2008-04>

Aksnes, A.

(2016). Through the Eyes of a Child [Canción]. En *All My Demons Greeting Me as a Friend*. Decca Records.

Alcocer, D.

(2014). De la Escuela de Frankfurt a la recepción activa. *Revista Razón y Palabra*, 17 (87), 228-245. En: <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/633>

Alfaro, R.

(2015). *Una comunicación para otro desarrollo*. Lima: Asociación de Comunicadores Sociales "Calandria". En: https://issuu.com/calandriaperu/docs/una_comunicaci__n_para_otro_desarro

Aparici, R.

(2010). Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 09-22). Barcelona: Gedisa.

Barrantes, R. & 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: Instituto de Democracia y Derechos Humanos - Pontificia Universidad Católica del Perú. En: http://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/tranformaciones_democraticas_y_memorias_violencia_peru.pdf

Buckingham, D.

(2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Charles, M. & Orozco, G. (Ed.).

(1990). *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*. México: Trillas.
Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003). *Informe Final*. Lima: Comisión de la Verdad y Reconciliación. En: <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/>

Del Valle, C; Del Valle, J. & Ojeda, X.

(2015). Lectura crítica de medios en textos escolares desde la comunicación educativa. *Revista Correspondencias & Análisis*, 05, 251-268. En: <http://ojs.correspondenciasy analisis.com/index.php/Journalcya/article/view/206>

De Moragas, M.

(1985). Sociología de la comunicación de masas. I.- Escuelas y autores. Barcelona: Gustavo Gilli.

Denegri, F. & 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 de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Durand, A.

(2005). *Donde habita el olvido: los (h)usos de la memoria y la crisis del movimiento social en San Martín* (Tesis de licenciatura en Sociología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales. En: https://www.verdadyreconciliacionpe ru.com/admin/files/libros/610_digitalizacion.pdf

Freire, P.

(1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

García, L.

(2016). La colección como dispositivo de lectura de la violencia política en la literatura infantil argentina. *Revista Investigación Bibliotecológica*, 30 (69), 253-274. En: <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/55668>

Giménez, G.

(2011). Comunicación, cultura e identidad. Reflexiones epistemológicas. *Revista Cultura y representaciones sociales*, 06 (11), 109-132. En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v6n11/v6n11a5.pdf>

Gutarra, M.

(2021). *Los caminos por los que convergen la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) y la comunicación educativa en un colegio público de Piura* (Tesis de licenciatura en Comunicación para el Desarrollo). Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación. En: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20827>

Gutiérrez, F.

(1975). *Práxis del método: ideogenomatesis el lenguaje total*. San José: Caribe.

Gutiérrez, F.

(1973). *El lenguaje total: una pedagogía de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Humanitas.

Hirsch, M.

(2012). *The generation of postmemory: writing and visual culture after the Holocaust*. New York: Columbia University Press.

Instituto de Democracia y Derechos Humanos PUCP

(2015a). *Memoria de la violencia en la escuela. Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula*. Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos - Pontificia Universidad Católica del Perú & Misereor. En: <https://idehpucp.pucp.edu.pe/publicaciones/memoria-la-violencia-la-escuela-una-propuesta-pedagogica-trabajo-aula-huancasancos-ayacucho/>

Instituto de Democracia y Derechos Humanos PUCP

(2015b). *Yuyanapaq. Para recordar*. Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos - Pontificia Universidad Católica del Perú, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit & Lugar de la Memoria, la Tolerancia y La Inclusión Social. En: <https://es.slideshare.net/AldoRojas10/yuyanapaq-2015-relato-visual-del-terrorismo>

Instituto de Democracia y Derechos Humanos PUCP

(2015c). *Guía pedagógica para el uso de Yuyanapaq. Para recordar. Relato visual del Conflicto Armado Interno en el Perú, 1980-2000*. Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos - Pontificia Universidad Católica del Perú, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit & Lugar de la Memoria, la Tolerancia y La Inclusión Social. En: https://idehpucp.pucp.edu.pe/lista_publicaciones/guia-pedagogica-para-el-uso-de-yuyanapaq-para-recordar/

Jelin, E.

(2009). ¿Quiénes? ¿Cuándo? ¿Para qué? Actores y escenarios de las memorias. En R. Vinyes (Ed.). *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 117-150). Barcelona: RBA.

Jelin, E.

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

Kaplún, M.

(2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 41-61). Barcelona: Gedisa.

Kaplún, M.

(2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.

Martín-Barbero, J.

(1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.

Morsel, A.

(1981). *La memoria. No perderla, usarla, mejorarla*. Madrid: Altalena.

Niemeyer, K.

(2014). Introduction: Media and Nostalgia. En K. Niemeyer (Ed.) *Media and nostalgia. Yearning for the past, present and future* (pp. 01-23). Basingstoke: Palgrave Macmillan Memory Studies.

Nora, P.

(1989). *Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire*. *Revista Representations*, 26, 7-14.

Orozco, G.

(1991). La mediación en juego. *Revista Comunicación y Sociedad*, 10 (11), 107-128.

Pintado-Zurita, M.

(2021). The Memory of Sequels: Blade Runner 2049 and Collective Memory. *Revista Viewfinder Magazine*. En: <https://learningonscreen.ac.uk/viewfinder/articles/the-memory-of-sequels-blade-runner-2049-and-collective-memory/>

Quílez, L.

(2014). Hacia una teoría de la posmemoria. Reflexiones en torno a las representaciones de la memoria generacional. *Revista Historiografías*, 8, 57-75. En: <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/historiografias/article/view/2417>

Ricoeur, P.

(2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sarlo, B.

(2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo, una discusión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Serrano de Moreno, S. & Madrid de Forero, A.

(2008). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Revista Acción Pedagógica*, 16 (01), 58-68. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>

Stern, S.

(2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. En M. Garcés (Comp.). *Memoria para el nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX* (pp. 11-29). Santiago: LOM ediciones.

Trinidad, R.

(2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En J. Elizabeth (Coord.). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado* (pp. 11-39). Madrid: Siglo XXI.

Uccelli, L., Agüero, J., Pease, M., Portugal, T.

(2017). *Atravesar el silencio. Memorias sobre el Conflicto Armado Interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Uccelli, L., Agüero, J., Pease, M., Portugal, T., Del Pino, P.

(2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. En: <https://hdl.handle.net/20.500.14660/942>

Uriarte, J.

(2010). Literatura y “contra-historia”: los discursos del origen en “Yo el Supremo y Moi, Toussaint Louverture”. *Revista Amerique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 19, 01-23. En: <https://journals.openedition.org/alhim/3528>

Vich, V.

(2017). *El caníbal es el otro. Violencia y cultura en el Perú contemporáneo*. Lima: Editorial Horizonte & Instituto de Estudios Peruanos.

Villeneuve, D. (Director).

(2017). *Blade Runner 2049* [Película]. Alcon Entertainment y Columbia Pictures.